

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO / JUNIO 2024

AÑO 11, NÚMERO

23



Verbum et Lingua, Año 11,

No. 23, enero-junio 2024, 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; Los

Belenes. Av. José Parres Arias

#150, San Jose del Bajío, C.P.

45132. Zapopan, Jalisco, México.

Teléfono: +52 (33) 38193300.

<http://www.verbumetlingua.cucsh.>

udg.mx, verbum@administrativos.

udg.mx. Editor responsable: Carlos

César Solís Becerra. Reservas

de Derechos al uso exclusivo

04-2013-081214035300- 203,

ISSN: 2007-7319, otorgados por el

Instituto Nacional de Derechos de

Autor. Responsable de la última

actualización de este número:

Departamento de Lenguas

Modernas, CUCSH; Alexis Missael

Vizcaino Quirarte, secretario

técnico. Fecha de la última

modificación:

1 de marzo de 2024, 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 Lomeli

Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo

Gómez Mata

Dirección colegiada

Dra. Sara Quintero Ramírez

Dr. Gerrard Edwin Mugford

Fowler

Editor responsable

Mtro. Carlos César Solís

Becerra

Dr. Sonny A. Castro Yañez

Secretario técnico

Dr. Sonny A. Castro Yañez

Asesor jurídico

Mtro. Irving Eduardo García

López

Consejo editorial

Dra. María Luisa Arias Moreno

Universidad de Guadalajara,

México

Dra. Ruth Ban

Barry University, Estados

Unidos

Dr. Martin Becker

Universidad de Colonia,

Alemania

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Universidad de Guadalajara,

México

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig,

Alemania

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Dora Meléndez Vizcarra

Universidad de Guadalajara,

México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Mtro. Reynaldo Radillo

Enríquez

Universidad de Guadalajara,

México

Dra. Margarita Ramos Godínez

Universidad de Guadalajara,

México

Prof. Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo,

Alemania

Dra. Angela Schrott

Universidad de Kassel,

Alemania

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo

Sarracino Universidad

Autónoma de Baja California,

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

Secretaría académica

Dra. Katia Magdalena Lozano

Uvario

Secretaría administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Lilia Victoria Oliver

Sánchez

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

VERBUM ET LINGUA

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de

California en San Diego,

Estados Unidos

Comité Científico

Internacional

Dr. Francisco J. Álvarez Gil

Universidad de Las Palmas

de Gran Canaria, España

Mtro. Alfredo Barragán Cabral

Universidad de Guadalajara,

México

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes II, Francia

Dr. Adam Borch

Abo Akademi, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch

Universitat de València,

España

Dr. Thorsten Carstensen

Indiana University, Purdue

University Indianapolis,

Estados Unidos

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

Dra. Lucia Fernández Amaya

Universidad Pablo de Olavide,

España

Dra. Ana María Galbán Pozo

Universidad de la Habana,

Cuba

Dra. Deniz Gökürk

Universidad de California,

Estados Unidos

Dra. 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

Dra. 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

Dra. Rabia Lahmar

Université de Tيارت, Algeria

Dra. Gudrun Ledegen

Université Rennes II, Francia

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México, 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

Dra. 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

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

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).

ÍNDICE

Ensayos

- Spencer William Martin
Cuestiones de cortesía en la enseñanza
del español como lengua extranjera
en Estados Unidos: reflexiones
a partir del libro de texto *Vistas:
Introducción a la lengua española* 7
- Virna Velázquez
Una evaluación del programa
'profesor auxiliar' para la enseñanza
entre iguales en la enseñanza del
español como lengua extranjera 23
- Selene Maya-Ruiz
Análisis microgenético
para la enseñanza de complementos
infinitivos y gerundios en inglés
como L2 con estudiantes mexicanos
universitarios: un estudio cualitativo 47
- Jahiro Samar Andrade Preciado
José Cortez Godínez
La traducción de textos
especializados. Análisis correlacional
de la subcompetencia instrumental
y extralingüística en estudiantes de
posgrado 65

María Mercedes Navallas La dimensión cultural en los manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)	85
Lucía Aldana Navarro Sara Micol Martínez Dávalos Online Remote Teaching Challenges of Mexican English Teachers during the Covid-19 Pandemic	105
Joaquín Pegoraro Gutiérrez Refugiarse en la lengua: la importancia de estudiar las representaciones sociolingüísticas de estudiantes de ELSE refugiados a partir de biografías lingüísticas	133
Alexis Missael Vizcaíno Quirarte El uso de diminutivos en música cantada en español: un análisis morfofragmático	151
Reseñas Nadia Carolina Moreno Gómez Infinitives in the Sports Press: a contrastive analysis in English, French and Spanish	177

ENSAYOS



Cuestiones de cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos: reflexiones a partir del libro de texto *Vistas: Introducción a la lengua española*

Matters of Politeness in Teaching Spanish as a Foreign Language in the United States: Reflections on the Textbook *Vistas: Introducción a la lengua española*

RESUMEN: En la actualidad, la presencia del español en Estados Unidos es casi ubicua; el país cuenta con la segunda población más grande de hispanohablantes en el mundo (Berlitz, 2023). Dado este contexto, no es de sorprenderse, entonces, que el español sea el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos (Looney & Lusin, 2018). La gran mayoría de los textos que se emplean en la enseñanza del español como lengua extranjera en este país presentan gran parte de su contenido en inglés; asimismo, es común la utilización del inglés para la enseñanza de dicho idioma en las aulas de clase. Por estas razones—y suponiendo que los alumnos tienen limitadas oportunidades de inferir de modo “natural” o espontáneo (por ejemplo, por medio de interacciones inmersivas y de primera mano) las reglas de cortesía del español—el presente trabajo se dedica a analizar cómo *Vistas: Introducción a la lengua española* (7ª ed., 2024) trae a colación los temas de cortesía lingüística para fomentar un manejo más ágil de las competencias sociopragmáticas de la lengua meta en los alumnos. De interés particular es cómo se presenta y se practica (a.) la diferenciación y uso de los pronombres *tú* y *usted*—así como sus formas correspondientes—y (b.) las fórmulas para pedir comida. Más que una reseña del libro de texto señalado con un enfoque especial en la cortesía, este trabajo busca destacar aquellas propuestas didácticas del texto que tienen un sólido fundamento teórico—y, a su vez, elucidar otros temas cuyo desarrollo carece aún.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del español como lengua extranjera, didáctica, cortesía, pronombres, registro.

Spencer William Martin

compaq@wsu.edu (institucional)

spencerwmartin@msn.com (personal)

Washington State University

ORCID: 0000-0001-6341-4364

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 19/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: The presence of Spanish in the United States is nearly ubiquitous nowadays, and the country is home to the second largest population of Spanish speakers in the world (Berlitz, 2023). Given this context, it should not surprise us, then, that Spanish is also the most studied foreign language in the United States (Looney &

Lusin, 2018). The vast majority of U.S. textbooks used for teaching Spanish as a foreign language are written, for the most part, in English; moreover, the use of English is common in foreign language classrooms across the country. For these reasons, and operating on the supposition that students have limited opportunities to “naturally” infer (i.e., through first-hand, immersive contacts in the target language) the rules of politeness in Spanish, the current reflection sets out to analyze how *Vistas: Introducción a la lengua española* (7^a ed., 2024) foregrounds topics of linguistic politeness in order to foment learners’ increased sociopragmatic competencies in the foreign language. Of particular interest is how the textbook presents and provides prompts to practice (a.) the differentiation and use of the pronouns *tú* and *usted*—as well as their various corresponding forms—and (b.) formulas for ordering food. More than a book review of the selected textbook with a special focus on politeness, this article endeavors to highlight the pedagogical implementations of the text which have a solid theoretical foundation—and, at the same time, identify ways to enhance the presentation and practice of those politeness-related topics that can benefit from further development.

KEYWORDS: teaching Spanish as a foreign language; pedagogy; politeness; pronouns; register.

Introducción

El campo de estudio que se dedica a documentar, entender y proponer mejoras con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha experimentado una evolución continua a la medida que los estudios lingüísticos mismos se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Es natural que, conforme vayamos entendiendo mejor el funcionamiento, así como los procesos de adquisición de las lenguas, nos enfrentemos con la necesidad de ajustar las prácticas didácticas que empleamos con el afán de lograr los mejores resultados posibles en nuestros alumnos. Es así que hoy en día la didáctica de las lenguas extranjeras ha llegado a considerar varios aspectos del lenguaje que antes no se contemplaban. En el presente trabajo nos explayamos sobre uno de estos aspectos en específico, a saber, la cortesía en la didáctica del español como lengua extranjera. Considerando la prevalencia del español en Estados Unidos—tanto como lengua nativa y de herencia como lengua extranjera—, se ha seleccionado un libro de texto dedicado a la enseñanza del

español como lengua extranjera (nivel introductorio), proveniente de Estados Unidos, para llevar a cabo una reflexión crítica en la cual se enfocan cuestiones de cortesía. Es importante señalar que Estados Unidos, el contexto al cual está destinado dicho libro, es el segundo país más grande de hispanohablantes en el mundo—y el primero en términos de hablantes de español como lengua extranjera (Berlitz, 2023). Asimismo, el español es el idioma extranjero más estudiado de dicho país (Looney & Lusin, 2018). Por estas razones, se sostiene que el contexto educativo estadounidense y los materiales didácticos que se suele usar en él son altamente relevantes con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Ahora, sobre todo cuando se compara con otros países y contextos educativos del mundo, Estados Unidos no se destaca por su eficaz enseñanza de las lenguas extranjeras—ni por ser una cultura que valora profundamente la(s) misma(s). Sin entrar demasiado en el tema, basta afirmar que

esta realidad está ligada al hecho de que el idioma dominante del país es el inglés, mismo que se considera como una *lingua franca* en la actualidad, es decir, el idioma más amplia y universalmente hablado del mundo (en términos de su extensión, no de la cantidad de hablantes concretos). Esto se vuelve importante para los docentes de lenguas extranjeras en Estados Unidos porque en la mayoría de los contextos de enseñanza éstos deben suponer que sus alumnos no tendrán la ventaja de ser expuestos de modo natural a la lengua meta. Por supuesto, con la aparición del internet ahora existen innumerables posibilidades y facilidades para entrar en contacto con textos (término empleado con su acepción más amplia) auténticos en la lengua meta, pero aun así no es muy común que al público en general se le dirija en su cotidianidad—es decir, de manera casual—en un idioma que no sea el inglés. En cambio, en muchas partes del mundo, a pesar de considerarse una lengua extranjera, el inglés se halla frecuentemente no sólo en nombres, marcas y textos promocionales, sino también de forma ubicua en variadas instancias de la cultura popular, como son la música, los videojuegos, las películas, las series de televisión, etc.

Uno de los resultados del fenómeno arriba descrito ocurre con relación a los libros de texto estadounidenses cuyo objetivo es enseñar una lengua extranjera, pues éstos a menudo se escriben mayoritariamente en inglés. De igual manera, la expectativa de recibir instrucción de una lengua extranjera en inglés (al menos parcialmente) se registra frecuentemente en las aulas, donde los profesores hablan y explican diversos

temas y cuestiones logísticas de los cursos en dicho idioma. Todo este conjunto de circunstancias conlleva a una realidad en la que los alumnos de lengua extranjera en Estados Unidos no se exponen al máximo grado posible de *input* en la lengua meta. Y es justamente en estas interacciones casuales y cotidianas, mismas que frecuentemente se llevan a cabo en inglés dentro de las aulas, donde se puede notar y experimentar con las numerosas prácticas y normas fundamentales de cortesía lingüística de la lengua meta. Los incontables actos de habla que se dan de modo natural dentro de las aulas—tales como dirigirse tanto a los compañeros como al profesor, preguntar la hora, pedir permiso (para salir al baño, por ejemplo), expresar (des)acuerdo, entre muchos más—representan oportunidades para emplear la lengua meta de una forma congruente con las normas sociopragmáticas de la misma, es decir, de una manera socioculturalmente “adecuada”.

Frente a esta carencia de experiencia de primera mano, los libros de texto pueden fungir como un recurso mitigativo en el desarrollo de las competencias sociopragmáticas y estrategias pragmalingüísticas en la lengua meta. En el presente trabajo se analiza cómo *Vistas: Introducción a la lengua española* (7ª ed., 2024) trae a colación los temas de cortesía lingüística para fomentar un manejo más ágil de las competencias sociopragmáticas de la lengua meta en los alumnos. Se seleccionó este texto en particular porque actualmente cuenta entre los más utilizados en su respectivo mercado; además, la reciente publicación de la séptima edición (2024) demuestra su éxito duradero, así como un profundo y continuo proceso de

revisión y actualización de sus contenidos. Habiendo trabajado con la sexta edición del mismo libro durante varios semestres y en una variedad de modalidades didácticas (tanto en línea como de modo presencial), el autor del presente artículo manifiesta las numerosas bondades de dicho texto, incluyendo una amplia gama de recursos de apoyo—tanto para los alumnos como para los profesores—, mismos que existen fuera del libro pero que se integran con su programa de estudio e intervenciones didácticas específicas con un alto grado de facilidad. De interés particular es cómo se presenta y se practica (a.) la diferenciación y uso de los pronombres *tú* y *usted*—así como sus formas correspondientes—y (b.) las fórmulas para pedir comida en *Vistas*. El objetivo del trabajo tiene dos vertientes principales: por un lado, identificar y describir ejemplos de ejercicios y tareas de práctica, así como estrategias pedagógicas generales, que logran resaltar importantes elementos de la cortesía en español, y por otro lado, contemplar cómo re-imaginar la presentación y práctica de aquellos aspectos de la cortesía cuya sustentación didáctica resulta más precaria.

2. El estado de la cuestión

2.1 *La pragmática*

Dentro de los sub-campos de la lingüística, la semántica tradicionalmente se ha ocupado de indagar sobre cómo se crean, se transmiten y se interpretan los significados en las diversas lenguas del mundo. Thornborrow y Wareing (1998) señalan que el elemento crucial que la semántica no toma en cuenta es el contexto. Para cualquier profesor de lenguas (especialmente las extranjeras), no debe sorprender el hecho

de que el significado muchas veces—si no todas—depende de forma elemental del contexto comunicativo dentro del cual se emplea. “This word ‘context’ is deceptively straightforward – in fact it refers to an infinite number of factors which could influence how an individual interprets a chunk of language; the area of linguistics that is concerned with the effect of context on meaning is **pragmatics**” (Thornborrow & Wareing, 1998, p. 88; énfasis original). Un ejemplo sencillo pero contundente yace en la palabra ‘derecho’ del español. A parte de referirse al campo de estudio de las leyes (por ejemplo, *Leopoldo quiere entrar a la Facultad de Derecho para ser abogado*), también puede significar ‘lo concedido a alguien’ (*tener el **derecho** de entrar a un país determinado*). Asimismo, al tratarse de dar direcciones, la palabra puede interpretarse—y correctamente—de dos formas adicionales, pero contrarias, dependiendo de su contexto de uso. Por ejemplo, en la frase ‘*Sigue caminando **derecho** y el restaurante estará al lado **derecho***’, el significado del primer empleo se asemeja a ‘directo, sin doblar hacia los lados,’ mientras que el segundo uso indica algo marcadamente distinto: ‘hacia la derecha’ o ‘a mano derecha’.

Yo propongo que este fenómeno de homonimia—es decir, cuando dos palabras se escuchan y/o se escriben de manera igual a pesar de tener distintos significados y/o orígenes—es mucho más común de lo que probablemente se suele pensar. Y éste, justamente, es un hecho revelador, ya que sugiere que los hablantes de una lengua se apoyan, aunque quizá frecuentemente de forma inconsciente, en el contexto mucho más de lo que se dan cuenta al llevar a cabo

sus interpretaciones. La siguiente aseveración de Thornborrow y Wareing (1998) concuerda con esta hipótesis: “Because of research in the field of pragmatics [...] it is now more frequently held that meaning is not a stable and absolute thing, but depends upon the process of interpretation by a reader or hearer. Your interpretation of something you read can depend on many contextual factors, including your cultural background, and the circumstances in which you read it” (p. 7). El ejemplo exployado con respecto al significado de ‘derecho’ se enfoca en una sola palabra; sin embargo, Thornborrow y Wareing, escribiendo desde la perspectiva de y sobre la estilística, proponen que los mismos principios pueden extenderse a su vez a la interpretación y procesos de significación de textos enteros. En este sentido, las autoras afirman lo siguiente: “Nowadays people are far more aware of the contextual factors which influence interpretation, and make it possible to extract several different ‘meanings’ from the same text” (p. 7). Según mi lectura, las personas mencionadas (“people”) se refieren más a los estudiosos de los fenómenos lingüísticos, y no al público ni a los hablantes en general.

Aunque los argumentos desarrollados hasta aquí favorecen la incorporación de la pragmática en cualquier modelo lingüístico interesado en explicar la interpretación de los textos, dicho sub-campo de la lingüística sigue manifestando numerosos desafíos a raíz de su infinito dinamismo—es decir, por abrirse a la influencia de tantos factores cuya identificación y medición sistemática parecerían del todo inalcanzable. Thornborrow y Wareing (1998) también

contemplan este aspecto de la pragmática: “The field of pragmatics is an area of linguistics which holds a particular fascination for many people, because it is clear that the human mind does something we still do not fully understand when it selects which aspects of the context are relevant to the interpretation of a text or discourse” (p. 92). Ciertamente, este proceso no es a ciencia cierta; es decir, no siempre se lleva a cabo de la misma manera en todos los destinatarios. Al contrario, es bastante común observar a diferentes personas interpretar el mismo texto de distintas formas, o bien, enfocarse en y/o asignar mayor o menor importancia a distintos aspectos de un mismo texto.

2.2 *La cortesía lingüística*

Robin T. Lakoff y Shachiko Ide (2005) han compilado varios ensayos que tratan lo que ellas denominan ‘la cortesía lingüística’¹ en su antología coeditada titulada *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. En la introducción, las autoras especifican que los trabajos allí publicados fueron presentados en 1999 en el Simposio Internacional de la Cortesía Lingüística² (ISLP, por sus siglas en inglés), una reunión a la que acudieron académicos de todo el mundo con la finalidad de “celebrar la maduración del campo y para ofrecer la oportunidad de evaluar su estatus actual así como su potencial a futuro”³ (p. 1). Publicando esta colección de

1 ‘linguistic politeness’

2 International Symposium on Linguistic Politeness

3 Traducción propia al español del original: “celebrate the field’s coming of age and to offer an opportunity to assess its current status and future potential”

ensayos alrededor de lo que estiman ser el 30º aniversario del campo (es decir, aproximadamente a principios del siglo XXI), Lakoff e Ide aclaran lo siguiente: “When we speak of the recent emergence of the field of linguistic politeness, we mean just that. Of course examinations of politeness, systemic and anecdotal, have been a part of many scholarly and artistic fields” (p. 1). Los estudios agrupados bajo el rubro de la cortesía lingüística, entonces, tienen que ver con cuestiones de cortesía que demuestran un claro vínculo con el lenguaje, es decir, con los sistemas lingüísticos. Seguramente, no es del todo posible determinar siempre si un fenómeno cabe plenamente dentro o fuera de esta categoría, pero en todo caso resulta ser una diferenciación útil e importante para la formación y desarrollo exitoso del campo. Por ejemplo, es claro que el caso de un usuario del transporte público que invada innecesariamente el espacio personal de los demás pasajeros constituye una falta de cortesía. Sin embargo, visto que no existe un elemento lingüístico en el comportamiento descortés del usuario, podemos afirmar que mientras este ejemplo sí se puede entender en términos del concepto de la cortesía en general, no cabría dentro de los rubros de la cortesía lingüística.

A pesar de que el concepto de ‘cortesía lingüística’ es relativamente nuevo, tiene la suerte de ser el benefactor de una larga trayectoria conceptual y teórica, mucho más extensa que el campo más circunscrito que ocupa nuestra atención aquí. Lakoff e Ide (2005) señalan lo siguiente al respecto: “During the early twentieth century, anthropologists began to objectively examine

the differences in interpersonal behavior among diverse cultures, noting that what one group considered polite or proper, another might find bizarre or rude” (p. 1). Si esta máxima es verdadera en el contexto de los comportamientos en general, no lo es menos para los fenómenos de la cortesía lingüística. Un ejemplo serían las diferentes reacciones verbales ante un estornudo. Dependiendo del contexto, podría esperarse una intervención por parte del que estornuda, de las demás personas en su presencia o bien de nadie. Cabe mencionar, además, que el “contexto” que determina lo que se puede esperar en cada caso no sólo implica el contexto sociocultural, sino también las circunstancias específicas del entorno comunicativo, así como de la relación existente entre los presentes; dentro de una misma cultura, se pudieran esperar diferentes reacciones en una conversación casual con amigos cercanos, en un aula de clase con 100 alumnos o en una entrevista de trabajo. Aun en este sencillo ejemplo, se empieza a apreciar la increíblemente intrincada complejidad en la que entramos al considerar el contexto y su influencia sobre el significado, siendo esto justamente el gran desafío de la pragmática que señalan Thornborrow y Wareing (1998). Lakoff e Ide también parecen reconocer la posibilidad de nunca poder sistematizar por completo los efectos de los fenómenos contextuales en los entornos comunicativos; no obstante, insisten en que no por ello debemos dejar de estudiar e indagar dichos fenómenos: “The complete understanding of politeness as a unifying force bringing together a theory of language and theories of human motivation, behavior,

and culture rests on our willingness to accept indeterminacy and to deal with it as rigorously as we can – and never to insist on formalism for its own sake” (p. 3).

2.3 *‘Salvar la cara’: una teoría de cortesía lingüística*
Penelope Brown y Stephen C. Levinson (1978; 1987) desarrollaron una de las teorías fundadoras y más citadas de la cortesía lingüística. Ésta se centra en el concepto de ‘la cara’ de los hablantes: “[Brown and Levinson] assume a universal set of human ‘**face wants**’: people have ‘**positive face**’ – they want to be liked, understood, and admired, etc. – and ‘**negative face**’ – they do not want to be impinged upon or impeded by others” (Fairclough, 1992, p. 162; énfasis añadido). Estos conceptos binarios se traducen, en términos de la cortesía lingüística, en ‘cortesía positiva’ y ‘cortesía negativa’. En la anterior, la cortesía se expresa de forma proactiva, es decir, a través de expresiones y demostraciones explícitas de interés, preocupación y actos concretos de intervención y acompañamiento. En cambio, la cortesía negativa se caracteriza por estrategias más introvertidas; aquí los hablantes optan por proporcionar un mayor grado de espacio—que puede ser tanto físico como social—y dan prioridad a la privacidad del interlocutor.

Volviendo a considerar el ejemplo anterior del estornudo, en una cultura que tiende más por la cortesía positiva, es probable que ante algún estornudo una o más personas respondan verbalmente diciendo, “¡Salud!” En cambio, en las culturas que practican más la cortesía negativa, es posible que o nadie diga nada o que la persona que estornude pida disculpas (“¡Perdón!”)

por la interrupción ocasionada. Asimismo, cuando los alumnos mexicanos entran tarde a una clase, es común que se paren en la puerta y que pidan permiso al profesor para entrar a la clase, exponiendo un alto grado de respeto por el profesor y el contexto educativo a través de un acto de cortesía positiva: la solicitud de permiso explícito para entrar (tarde). Esta práctica, sin embargo, no es para nada común en Estados Unidos—y, de hecho, podría interpretarse fácilmente como una falta de respeto todavía peor que el solo acto de llegar tarde. Desde la perspectiva de la cortesía negativa, la táctica preferida que el alumno debe seguir al llegar tarde es entrar e instalarse en la clase imponiendo la menor distracción posible, por lo que sería poco recomendable que interrumpiera la clase pidiendo permiso para entrar. Este ejemplo apunta a que la cultura estadounidense tiende más por la cortesía negativa que su contraparte mexicana; varios autores también han sugerido lo mismo (Mugford, 2014; Ogiermann, 2009; Félix-Brasdefer, 2007).

2.4 *La construcción de las relaciones y realidades sociales*

Desde la aparición de la propuesta teórica de Brown y Levinson (1978), varias críticas de la misma han surgido desde diversas perspectivas, incluyendo por parte de los mismos autores (Brown & Levinson, 1987; Fairclough, 1992; Mills, 2005). En una instancia, Fairclough (1992) resume lo que se vuelve un tema común entre muchas de las críticas: “What is missing is a sense of the variability of politeness practices across different discourse types within a culture, of

links between variable politeness practices and variable social relations, or of producers being constrained by politeness practices” (p. 162). Una de las mayores preocupaciones articuladas a lo largo de los años ha sido que este modelo, sustentado en la protección de la cara del interlocutor, no sea capaz de fungir como un modelo verdaderamente universal de la cortesía lingüística para todas las lenguas del mundo.

El enfoque de Fairclough (1992) se centra en el papel de la cortesía lingüística, sobre todo en los discursos sociales al construir, expresar, mantener y hasta *cambiar* las relaciones sociales. Dichas relaciones a su vez implican, por su naturaleza, cuestiones de poder social y político: “[P]articular politeness conventions embody, and their use implicitly acknowledges, particular social and power relations (see Kress and Hodge 1979), and in so far as they are drawn upon they must contribute to reproducing those relations” (Fairclough, pp. 162-63). Una de las manifestaciones más claras y destacadas de lo que aquí describe Fairclough es la selección y uso de los pronombres *tú* versus *usted* en español (ver el Apartado 3 abajo). Y, de hecho, la amplia variabilidad de empleo de estos pronombres hace de ellos un terreno de la lengua particularmente fértil en términos de posibles intervenciones, subversiones y, en última instancia, potenciales cambios—no sólo lingüísticos, sino también sociales.

A continuación, se analiza cómo *Vistas* presenta y practica dos temas distintos, cada uno de los cuales se relaciona de forma directa a cuestiones de la cortesía lingüística en español. Primero, el Apartado 3. “Los pronombres de segunda persona singular: *tú*

versus *usted*” enfoca el tratamiento de estos pronombres, incluyendo su selección y uso en diferentes contextos, así como sus formas correspondientes. Luego, en el Apartado 4. “Fórmulas para pedir comida”, se analizan las fórmulas presentadas para ordenar comida en un restaurante o mercado. Con base en los resultados derivados de estas muestras de recursos pragmatolingüísticos, se destilan algunas generalizaciones con respecto a la enseñanza de la cortesía lingüística en *Vistas*, identificando las mejores estrategias empleadas con esta finalidad.

3. Los pronombres de segunda persona singular: *tú* versus *usted*

Uno de los primeros temas con que cualquier aprendiz de español como lengua extranjera se enfrenta son los pronombres personales de sujeto, incluidos en los cuales se encuentran las dos formas de la segunda persona singular: tanto la familiar *tú* como la formal *usted*. El inglés representa la primera lengua (L1) más común entre los alumnos que usan *Vistas* en Estados Unidos, razón por la cual el texto presenta una gran cantidad de su contenido en este idioma, a pesar de no ser la lengua meta (L2). Visto que la misma distinción de registro (más familiar versus más formal) encontrada en los pronombres *tú* y *usted* no existe de la misma forma en inglés—pues ambas formas se traducen a ‘you’—, no es de sorprenderse que tanto la selección del pronombre correcto en diferentes contextos sociopragmáticos así como su empleo de forma consistente y correcta sea uno de los primeros, y a su vez perdurables, desafíos para los hablantes de español como lengua extranjera.

La selección y empleo de *tú* versus *usted* es un tema de constante negociación, incluso entre los hablantes nativos y más competentes de la lengua, y por lo mismo ha constituido el tema de varios estudios sociopragmáticos desde la perspectiva de la lingüística descriptiva. “[Braun (1988)] points out that variation does occur within the system [i.e., any given language]” (Barke y Uehara, 2005, p. 303). En este mismo sentido, Albitre Lamata (2020) recuerda que “a nivel diatópico, el español presenta variedades sociopragmáticas” y que “[l]a cortesía verbal no solo varía de una lengua a otra, sino que se pueden apreciar cambios dentro de la misma lengua” (pp. 34, 35). Según la autora, por este motivo, “[varios] factores influyen directamente en la cortesía y, por lo tanto, en la enseñanza de este fenómeno en ELE [español como lengua extranjera]” (p. 35). Este hecho representa un verdadero desafío para la enseñanza, sobre todo sociopragmáticamente fiel, del uso de los pronombres *tú* y *usted*. En una nota al margen de página en la Edición Anotada del Instructor de *Visitas*, se reconoce que el tema implica una variación diatópica inextricable: “You may want to explain that the use of **tú** and **usted** may vary regionally. In Bogotá, Colombia, people use **usted** even with close family” (p. 19; énfasis originales).

En su estudio de los pronombres personales en japonés, Barke y Uehara (2005) afirman que un texto canónico en el estudio de las referencias de segunda persona es “The Pronouns of Power and Solidarity” de Brown y Gilman (1968) por su recuento histórico del uso de los pronombres de segunda persona en las lenguas euro-

peas: “Noting the two-form distinction common in the second personal singular in the majority of these languages, Brown and Gilman describe a change over time in the differentiation of usage of the two forms from one based on *power*, to one based on *familiarity and politeness*” (Barke y Uehara, p. 301; énfasis añadido). A través de sus análisis diacrónicos, Brown y Gilman concluyeron que la distinción, que en última instancia llevó a las formas actuales de *tú* y *usted* en español, inició para marcar, primordialmente, relaciones asimétricas de poder (hasta el siglo XIX aproximadamente). No obstante, eventualmente la diferenciación de dichas formas llegó a significar menos en términos de relaciones de poder y más en cuanto a lo que identifican Brown y Gilman como la solidaridad entre los interlocutores. A saber, la forma *tú* ha llegado a marcar un mayor grado de solidaridad entre los hablantes mientras *usted* implica una relación más claramente demarcada y distante.

Teniendo claro lo anterior, entonces, ahora podemos ponernos a la tarea de considerar cómo y con cuánta eficacia *Visitas* explica y provee ejercicios de práctica para que los aprendientes puedan internalizar y luego emplear en su producción de la L2 la bifurcación de los dos pronombres que ocupan aquí nuestra atención. Lo que se vuelve claro de forma casi inmediata es que el papel del profesor será de suma importancia al presentar y practicar este tema. La primera explicación de estos pronombres aparece en un recuadro de texto (con letra de tamaño reducido) en la parte inferior de la tercera página, donde también se presentan cinco diálogos con salu-

dos y despedidas: “**AYUDA**: In Spanish, people can be addressed either formally or informally. Dialogues 1 and 3 are formal exchanges and use **usted** (*you*) forms. Dialogues 2, 4, and 5 are informal and use the familiar **tú** (*you*) form or other informal expressions. You will learn more about this in **Estructura 1.3**” (Blanco y Donley, 2024, p. 3; énfasis originales). En este primer contacto con el tema, se explica la distinción en términos del registro lingüístico (es decir, la formalidad), aunque también se describe el pronombre *tú* como una forma “familiar”. Es evidente que los autores del libro están conscientes de la importancia de este tema, así como la práctica del mismo por parte de los alumnos. Lo que se destaca del texto, sin embargo, es que de las diez actividades de práctica que conforman esta mini-lección (pp. 2-5), solamente las *últimas* dos o tres encaminan a los alumnos a seleccionar entre las formas informales versus formales, incluyendo el empleo de *tú* y *usted*. Y aun así, esta práctica solamente ocurre en un segundo plano (o sea, de manera implícita), pues el objetivo principal de dichas actividades es el empleo correcto del vocabulario y de las frases comunes de la mini-lección; en ninguna de las actividades se especifica en las instrucciones que los alumnos deben prestar atención al registro del lenguaje. Por otra parte, en las mismas páginas arriba citadas, dentro de las notas al margen de página (dirigidas al profesor en la Edición Anotada del Instructor de *Vistas*), existen por lo menos siete notas y/o sugerencias de práctica adicional que involucran de manera explícita la selección y uso correcto de *tú* versus *usted*. Lo que se destaca aquí

es que éstas existen en este segundo plano del texto (y sólo en el del profesor).

Como lo indicaba la ya citada nota titulada “**AYUDA**” (Blanco y Donley, 2024, p. 3), el tema de *tú* versus *usted* se retoma y, de hecho, se presenta de modo pleno en el apartado Estructura 1.3. “Present tense of **ser**” (pp. 19-23), donde se empieza por presentar los pronombres de sujeto en una tabla con esta nota a continuación: “Spanish has two subject pronouns that mean *you* (singular). Use **tú** when addressing a friend, a family member, or a child you know well. Use **usted** to address a person with whom you have a formal or more distant relationship, such as a superior at work, a professor, or an older person” (p. 19; énfasis originales). Dos ejemplos con sus respectivas traducciones le siguen a esta explicación. El libro vuelve a ahondar en el tema en los márgenes de página (bajo los rubros “Teaching Tips” y “Teaching Options”), sugiriendo hasta cuatro ejercicios diferentes para practicar y concretizar el uso de *tú* y *usted* en los aprendientes. No obstante, es hasta el primer ejercicio formal (práctica #1. “Pronombres”, p. 22) que los alumnos ven en su versión del libro un ejercicio concreto para consolidar dicho tema. Además, cabe mencionar que ésta es la única de las cinco actividades de práctica (pp. 22-3) que requiere una contemplación al respecto.

Por último, vale la pena señalar dos actividades relevantes adicionales que se encuentran en otros apartados de la misma Lección I (lo equivalente a un capítulo en este libro de texto). Primero, en la mini-lección de “Escuchar” se incluye como un ejercicio preparatorio las siguientes preguntas: “Based on the photo, do you think

Lucía Ruiz y Javier Acosta are acquainted with each other? Will they address each other as **tú** or **usted**?” (Blanco y Donley, 2024, p. 33; énfasis originales). Aquí se aprovecha de una excelente oportunidad para obligar a los aprendientes a seleccionar entre las dos formas del pronombre de segunda persona singular—todo dentro de un contexto bien definido (a saber, el que se observa en la foto presentada en la página 33). Es la artificialidad—es decir, la falta de contextualización—lo que a menudo tiende a complicar más de lo necesario la comprensión y exitoso empleo de los pronombres correctos. (De hecho, este fenómeno no sólo ocurre con la selección de los pronombres adecuados, sino es uno de los grandes desafíos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general—y así el ímpetu de los populares enfoques comunicativos en la didáctica de las mismas.) La otra actividad de la Lección 1 que requiere de una producción pragmatolingüística aparece en el apartado “Cultura: Saludos y besos en los países hispanos” (pp. 10-11). Dentro de las actividades correspondientes a esta mini-lección, la última #4. “Saludos” pide a los alumnos que practiquen los saludos por medio de un juego de roles con una pareja, imaginándose los siguientes contextos:

- “friends in Mexico”
- “business associates at a conference in Chile”
- “Peruvians meeting for the first time”
- “relatives in Argentina” (p. 11)

En una nota titulada “Teaching Tip” al margen de la página, se recomienda lo si-

guiente al profesor: “Before beginning this activity, ask students if they would use **tú** or **usted** in each situation” (p. 11; énfasis originales).

En resumen, es evidente que Blanco y Donley (2024), los autores de *Vistas*, han tenido muy presente el requerimiento de practicar de forma repetida y consistente la diferenciación entre *tú* y *usted*—en variados contextos—de los pronombres, especialmente *tú* y *usted*. Sin embargo, lo que se ha observado en dicho texto es que la gran mayoría de instancias de práctica para los alumnos vienen en la forma de ejercicios (o extensiones de los mismos) que son opcionales y se presentan literalmente en los márgenes de las páginas (de la Edición Anotada del Instructor del libro). Las actividades que obligan una profunda contemplación en cuanto a la selección de *tú* versus *usted* son realmente escasas, aun en los dos apartados que más se ocupan de presentar el tema. Uno de los mejores aspectos de *Vistas* es su abundancia de ejercicios de práctica de diversa índole (desde más a menos controlada), pero en la realidad esto se traduce en que muchas veces es imposible llegar a utilizar todos éstos en el transcurso de un curso institucionalizado típico—y mucho menos emplear todas las sugerencias de actividades adicionales y extensiones que se precisan en los márgenes de página. Por todo lo anterior, lo ideal sería que el texto integrara más la práctica de *tú* versus *usted* dentro de las actividades principales del libro. Ya se empieza a ver los inicios de esta integración en el texto, pero podría desarrollarse mucho más aún.

4. Fórmulas para pedir comida

La segunda clase de actos de habla que se analiza en *Vistas* es conformada por aquellos cuya función es pedir comida (por ejemplo, en un restaurante o mercado), lo que en términos sociopragmáticos se entiende como una petición. Las variadas realizaciones de peticiones que atraviesan no solamente las diferentes lenguas del mundo, sino también las distintas variedades de una misma lengua, vuelven a éste en un tema importante para los aprendientes de cualquier lengua extranjera. Bien puede ser que la L1 del aprendiente corresponda con la L2 en cuanto a las estrategias y fórmulas típicas que emplea para efectuar dicha función, pero también existe una gran posibilidad de que esto no ocurra. En el caso de los alumnos de español como lengua extranjera cuya L1 es el inglés, hay importantes diferencias en este sentido, por lo que es recomendable que a éstos se les enseñe de manera explícita los recursos pragmatolingüísticos característicos del español para llevar a cabo la función de pedir comida.

En su estudio con hablantes del inglés británico, alemán y griego, Kallia (2005) encontró que “los hablantes del inglés evaluaron las formas imperativas como descorteses (tanto en inglés como en alemán)”⁴ (p. 228). La autora concluye que para los anglohablantes es más importante el modo del enunciado (imperativo vs. interrogativo) para el grado de cortesía de una declaración que los marcadores de cortesía (como es el caso del griego). “In English direct strate-

4 Traducción propia al español del original: “English speakers evaluated imperative forms as impolite (both in English and in German).”

gies are avoided for the realization of [...] requests. [...] Direct forms like imperatives and questions without auxiliaries were evaluated as impolite by English speakers” (Kallia, p. 228-29). En otro estudio comparativo entre el inglés y el chino, Tsuzuki et al. (2005) llegan a conclusiones compatibles con las de Kallia con respecto a la cortesía y las realizaciones de peticiones en inglés: según aquellos autores, el modo imperativo es sólo apropiado para realizar peticiones cuando los interlocutores comparten una relación muy estrecha. “When the addressee is not close and/or is in a higher position, the interrogative becomes more appropriate than the imperative [in] both English and Chinese. [...] [T]he use of the imperative as an appropriately polite request expression is more conventionalized in Chinese than in English” (Tsuzuki et al., pp. 295-96).

Uno de los cuatro objetivos comunicativos de la Lección 8. “La comida” de *Vistas* es “[o]rdenar en un restaurante”⁵ (p. 275). Aunque se practica mucho cómo *hablar sobre* pedir comida en un restaurante o en los mercados,⁶ a muy duras penas se puede afirmar que el contenido de la lección cumple con el objetivo manifestado. Es hasta la actividad de práctica #7. “Cam-

5 Traducción propia al español del original: “Order at a restaurant”

6 En muchas actividades, se habla *sobre* pedir (o haber pedido) diferentes comidas y bebidas, por ejemplo: “Sara pide paella”, “Armando pidió papas fritas, pero el camarero le sirvió pan,” “¿La ensalada? El camarero nos la sirvió” (pp. 284, 289, 292). Sin embargo, son muy escasos los ejemplos de lenguaje que ejemplifican cómo interactuar directamente con el personal al que se dirigen los pedidos.

biar” que aparece por primera vez (en la penúltima pregunta de diez) una expresión tal cual para pedir comida: “Para beber, quiero un jugo de pimienta, por favor” (p. 280). A la vez que esta pregunta provee *input*, el ejercicio encamina al alumno a modificar el léxico del enunciado para que tenga mayor y mejor sentido (por ejemplo, *Para beber, quiero un jugo de naranja, por favor*), así cumpliendo también con una función de práctica para los alumnos. A pesar de ser un excelente ejemplo de cómo pedir comida en español—particularmente porque el empleo con el verbo *querer* varía de modo significativo de cómo esta petición suele llevarse a cabo en inglés—este ejemplo está prácticamente escondido en la séptima actividad del apartado de “Contextos” (mismo que corresponde al vocabulario de la lección). Y aunque se llegara a hacer el ejercicio en clase o bien como tarea, no hay nada que haga hincapié en esta importante expresión para que los aprendientes tomen conciencia de ella. Es poco probable que un hablante del inglés produzca de manera espontánea esta frase en español, ya que su traducción se consideraría demasiado directa y, por ende, descortés en inglés. Luego, habiendo visto tan sólo una instancia de esta frase previamente—y muy posiblemente ni eso, ya que es muy común que no se alcance a trabajar con todas las actividades del libro—, al margen de la página en la Edición Anotada de Instructor, se sugiere bajo “Teaching Options” que los alumnos colaboren en pequeños grupos para preparar y presentar unos diálogos cortos en los que hablen de la comida, posiblemente en el contexto de un restaurante o café. Sería bueno que hubiera un recuadro y/o algunos diálogos en este apartado para presen-

tar de manera explícita tres o más formas comunes de pedir comida en español, por ejemplo: *Yo quiero ____*; *(A mí) Me da(s) ____, por favor*; *(A mí) Me trae(s) ____, por favor*; etc.

A continuación, en el apartado de “Fotonovela” aparecen en el diálogo las siguientes frases para pedir comida: (i.) “Seis croquetas de jamón, por favor”, (ii.) “¿Nos sirve seis de pollo y seis de pescado, por favor?” y (iii.) “Paella, por favor” (pp. 282-83). En una actividad de práctica de este mismo apartado, los alumnos deben representar una conversación en la que pidan tanto una bebida como una comida; el ejercicio no provee ningún modelo ni especifica más en sus instrucciones sobre cómo verbalizar los pedidos (p. 284). La misma fórmula implícitamente imperativa—pues conlleva un elemento elíptico: *(dame) + [comida deseada], + por favor*—presentada por primera vez en la “Fotonovela” se repite ocho veces más en la forma de *input* puro en la actividad de práctica #1. “Responder” de la mini-lección Estructura 8.2. “Double object pronouns” (p. 293). Dada la frecuencia de esta expresión en la lección, parece ser la preferida de los autores del texto—a pesar de escucharse bastante cortante y poco natural.

Por último, hacia la parte final de esta misma lección en el apartado de “Escuchar”, surgen en el audio correspondiente las últimas cinco instancias de *input* que ejemplifican cómo pedir comida (aunque éstas no aparecen escritas en el libro⁷):

7 Pese a que los alumnos no verán las cinco frases escritas en su libro, sí deben tener acceso al audio en el que aparecen por medio del libro virtual (en línea), así como posiblemente a la transcripción del mismo—siempre y cuando el profesor haya permitido su acceso en la configuración de la plataforma.

- i. “Bueno, yo voy a probar el bistec a la criolla.”
- ii. “Voy a pedir el arroz con pollo.”
- iii. “Vamos a probar el ceviche.”
- iv. “Yo quiero té helado.”
- v. “Y yo quiero agua mineral.” (p. 307)

Las frases i., ii. y iii. emplean una estrategia pragmalingüística menos directa, mientras que tanto la iv. como la v. optan por una forma más directa con el verbo *querer*—aunque todavía no llega a ser tan directa como el imperativo (por ejemplo, *Dame una agua mineral*). A pesar de afirmar, “**PUE-DO**: pedir comida en un restaurante”, en el repaso de los objetivos comunicativos en la última página de la lección (p. 314), nuestro análisis pone en cuestión esta aseveración en vista del *input* mínimo presentado en la misma—sobre todo al considerar que *todo* el *input* presentado es de índole implícita. En pocas palabras, en ningún momento *Vistas* enseña ni explica de forma explícita cómo pedir comida. Esto es significativo, ya que es muy posible que los alumnos ni siquiera tomen conciencia de que se pretende enseñar esta función lingüística.

5. Conclusiones e implicaciones

A lo largo del presente trabajo, se ha establecido la prevalencia y centralidad del español en Estados Unidos además de la importancia de la pragmática, y en específico la cortesía lingüística, en la enseñanza del español como lengua extranjera. A pesar de ser un sub-campo de la lingüística que sigue implicado en vitales procesos de maduración, hemos visto que a menudo cuestiones propias de la pragmática, así como de la cortesía lingüística desempeñan

un papel determinante en la expresión e interpretación exitosas del lenguaje—y, por ende, son temas que no se pueden dejar a un lado en la praxis pedagógica. A la vez que *Vistas* muestra señas de haber adoptado esta postura, se ha demostrado que todavía falta la integración de más actividades en las que uno de los objetivos principales sea el pleno desarrollo de la competencia sociopragmática, así como de un manejo ágil de los recursos pragmalingüísticos correspondientes a cada nivel de aprendizaje. Cabe bien mencionar aquí que, por supuesto, la competencia sociopragmática de cualquier aprendiente del español tendrá una estrecha relación al nivel de competencia lingüística (general) del mismo, pues conforme vaya creciendo la última el hablante contará con cada vez más recursos pragmalingüísticos de que escoger. Sin embargo, lo que hay que evitar es posponer la implementación de los enfoques didácticos en el desarrollo de estas competencias y recursos, pues sería erróneo pensar que los alumnos no pueden—ni que no deben—trabajar en los mismos desde su primer día de aprendizaje. Considérese, por ejemplo, la fundamental distribución complementaria de estas frases básicas que suelen presentarse desde el primer día de clase: *¿Cómo estás?* versus *¿Cómo está?* o *¿Cómo te llamas?* versus *¿Cómo se llama?*. Desde allí, es necesario enfrentarse a cuestiones concernientes a la pragmática y la cortesía lingüística en el aula (o cualquiera que sea el contexto de enseñanza). A modo de conclusión, es imprescindible que contemplaciones de esta índole se integren tanto en los programas de estudio como en los materiales didácticos desde los niveles más principiantes.

Aquí hemos abarcado tan sólo dos temas propios de la pragmática y cortesía lingüística que a su vez corresponden al nivel introductorio del texto; como se detalla a continuación, todavía existen muchos más aun a este nivel particular.

Esta reflexión crítica se ha enfocado en tan sólo dos temas específicos propios de la enseñanza del español como lengua extranjera, y aunque las observaciones derivadas nos han dado pie a conclusiones interesantes y significativas, quedan numerosos temas más por analizar desde esta misma perspectiva de la cortesía lingüística. Por ejemplo, las formas imperativas (es decir, los mandatos) en español representan un área de estudio de mucho potencial en este sentido dada la obligada selección de registro en la segunda persona singular (y en algunos casos, la plural) implicada en su uso.

Además, esta elección de registro representa tan sólo *un* nivel de cortesía en los mandatos, pues como ya se vio, la decisión misma de emplear el imperativo—y no otro modo verbal—tiene a su vez marcadas implicaciones en términos de la cortesía (Kallia, 2005; Tsuzuki et al., 2005). Por último, otro tema que merece atención es la relación entre la cortesía y el uso de formas diminutivas en español, lo cual al mismo tiempo representa un excelente ejemplo de la variación diatópica que existe dentro de la lengua (Mendoza, 2005). Es claro que los futuros estudios en esta misma trayectoria seguirán revelando importantes idiosincrasias respecto a la cortesía y su relación con la enseñanza del español como lengua extranjera, incluyendo tanto principios generales como novedades particulares de los temas específicos que se abarquen.

Referencias bibliográficas

- Albitre Lamata, P. (2020). La (des)cortesía verbal en ELE: Principios y análisis de manuales. *Revista electrónica de didáctica: Español como lengua extranjera (redELE)*, 32: 30-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7745050>
- Barke, A., y Uehara, S. (2005). Japanese pronouns of address: Their behavior and maintenance over time. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 301-13). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Berlitz. (2023, febrero 05). *The most spoken languages in the world*. Berlitz. Consultado 20 febrero 2023, de <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- Blanco, J. A., y Donley, P. R. (2024). *Vistas: Introducción a la lengua española* (7ª edición anotada del instructor). Boston: Vista Higher Learning.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En E. Goody (Coord.), *Questions and Politeness* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R., y Gilman, A. (1968). The pronouns of power and solidarity. En J. A. Fishman (Coord.), *The Sociology of Language* (pp. 252-75). The Hague: Mouton.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). *Politeness in Mexico and the United States a contrastive study of the*

- realization and perception of refusals*. John Benjamins Publishing Company.
- Kallia, A. (2005). Directness as a source of misunderstanding: The case of requests and suggestions. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 217-34). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lakoff, R. T., e Ide, S. (2005). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Looney, D., y Lusin, N. (2018). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Preliminary report*. Modern Language Association of America. <https://www.mla.org/content/download/83540/file/2016-Enrollments-Short-Report.pdf>
- Mendoza, M. (2005). Polite diminutives in Spanish: A matter of size? En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 163-73). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mills, S. (2005). Discursive approaches to politeness and impoliteness. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 19-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mugford, G. (2014). Examining first-order localised politeness: Mexican positive impoliteness practices. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 2(1): 99-126. <https://doi.org/10.1075/jlac.2.1.04mug>
- Ogiermann, E. (2009). *On apologising in negative and positive politeness cultures*. John Benjamins Publishing Company.
- Thornborrow, J., y Wareing, S. (1998). *Patterns in Language: An Introduction to Language and Literary Style*. London: Routledge.
- Tsuzuki, M., Takahashi, K., Patschke, C., y Zhang, Q. (2005). Selection of linguistic forms for requests and offers: Comparison between English and Chinese. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 283-98). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Una evaluación del programa ‘profesor auxiliar’ para la enseñanza entre iguales en la enseñanza del español como lengua extranjera

An evaluation of the 'assistant teacher' program for peer teaching in the teaching of Spanish as a foreign language

RESUMEN: El presente estudio muestra los resultados de una investigación que se realizó en una universidad mexicana para conocer la opinión de los participantes del programa ‘Profesor Auxiliar’ para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de la apreciación por parte de profesores novatos de un sistema para la enseñanza entre pares. Un profesor auxiliar (PA) imparte un conjunto de clases a dos alumnos extranjeros, uno bajo supervisión constante y otro en formato más libre. En ambos casos se impartían las sesiones de manera individual, a distancia y de forma sincrónica. 77 profesores entrevistados dieron sus opiniones. Los profesores manifestaron aspectos positivos y negativos en el ejercicio de impartir clases de español a no nativos hablantes, así como una ligera tendencia hacia la importancia de la supervisión por parte de un docente experto frente a una enseñanza más autónoma. Sus respuestas permiten identificar algunas necesidades que deben ser atendidas para mejorar la enseñanza del español en este entorno. Este artículo muestra la evaluación de un programa de esta naturaleza a fin de corregir las oportunidades de mejora de la educación en contextos de educación entre iguales en el área del español dentro y fuera de México.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza entre iguales, profesor auxiliar, profesor auxiliar, evaluación, universidades mexicanas

ABSTRACT: This study presents the findings of a research conducted in a Mexican university to find out the opinion of the participants of the ‘Teacher Assistant’ (TA) program for the teaching of Spanish as a foreign language. It examines the perceptions of novice teachers in a peer-teaching system where a TA teaches a set of classes for two foreign students, one under constant supervision and the other in a more autonomous format. Both sessions were conducted individually, remotely, and synchronously. 77 interviewed teachers provided their insights. They emphasized the advantages and disadvantages of teaching Spanish to non-native

Virna Velázquez

virnalenguas@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de

México

ORCID: 0000-0002-5630-9360

Recibido: 18/04/2023

Aceptado: 21/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

speakers, with a minor bias toward the importance of professional supervision over independent study. Their comments highlight a few areas where Spanish instruction needs to be improved. This article evaluates such a program with the goal of addressing ways to improve education in peer-learning environments pertaining to Spanish instruction, both inside and outside of Mexico.

KEYWORDS: Peer teaching, assistant teacher, novice teacher, evaluation, Mexican universities

1. Introducción

Las universidades mexicanas tienen como responsabilidad social promover nuevas capacidades acorde con las necesidades globales. En años recientes se percibe un gran interés por aprender el español como lengua extranjera en países donde se hablan otras lenguas, es el caso de los EU, Canadá, pero también lugares tan remotos como Europa y Asia (Cervantes, 2022). La situación actual mexicana de violencia e inseguridad impide que los programas de movilidad para aprender español crezcan, pero las nuevas tecnologías permiten que los contactos entre los países sean posibles si se organizan en la modalidad remota y a distancia (CUAIEED, 2021, p. 5-7).

Es así como en 2015 surge el programa llamado ‘Profesor Auxiliar’ entre dos universidades: una mexicana y otra coreana, para tratar de ayudar a los estudiantes en cada espacio académico. Los participantes mexicanos pertenecen a una universidad pública que ofrece una licenciatura en lenguas y que dentro de su formación teórico-práctica los prepara con materias enfocadas a los nuevos métodos y enfoques de aprendizaje de las lenguas, prácticas docentes previas al egreso, así como asignaturas enfocadas a explorar distintos métodos de enseñanza-aprendizaje. Las lenguas primarias de especialización son el inglés o el francés, pero como parte de su formación docente cursan también una asignatura de docencia de es-

pañol para extranjeros que requiere que los alumnos ejecuten los conocimientos teóricos vistos a lo largo del curso.

La universidad coreana forma futuros docentes y traductores del español como parte de uno de sus programas de licenciatura, se trata de una universidad privada de reconocido prestigio que ofrece la licenciatura en español y estudios latinoamericanos. Los estudiantes necesitan usar lo más posible la lengua española para lograr sus objetivos de egreso, por lo que la enseñanza de esta lengua se lleva a cabo a través de la impartición de clases de gramática y algunas habilidades por parte de profesores coreanos, con métodos y libros de textos elaborados específicamente para poblaciones coreanas, pero la producción oral queda a cargo de docentes nativos del español.

En esta investigación, también se involucró a una universidad pública en Uzbekistán, con la que se inició a colaborar en 2020. Esta institución forma también futuros profesores, intérpretes y traductores del español. Aunque la universidad cuenta con un programa de licenciatura específico, también se sumaron estudiantes de otras carreras, para quienes el español es su tercera o cuarta lengua como parte de su formación complementaria. Asimismo, para esta promoción, se contó con la participación de tres docentes de español de nacionalidad

uzbeka, que buscaban perfeccionar su producción oral.

Asia es un lugar en donde escasamente se tiene contacto con la lengua española (Calaf, 2006, p. 802), por lo que programas como éste permiten que los alumnos extranjeros entren en contacto con nativos de la lengua; en este caso, profesores auxiliares (PA) que les imparten un conjunto de clases en modalidad remota, pero de manera sincrónica. Las diferencias horarias se pueden sobrellevar, siempre y cuando tanto el estudiante extranjero como el mexicano (PA) se coordinen para conectarse en un mismo momento.

Este artículo tiene dos objetivos; primero, mostrar una evaluación de la experiencia vivida por parte de los PA de dicho programa, sus alcances y limitaciones y segundo, una comparación entre dos esquemas de trabajo: uno en un ambiente más autónomo de enseñanza y otro en un ambiente más controlado y supervisado. Asimismo, se presenta una futura proyección para las demás universidades que deseen implementar un esquema similar. En primer lugar, se trata el tema de la enseñanza entre pares desde diferentes modalidades; después, se explican los pormenores del programa en cuestión; finalmente, se muestran los detalles de la investigación, así como los resultados obtenidos.

2. Distintas modalidades de la enseñanza entre pares

Hoy por hoy, hay distintas maneras en las que los profesores fomentamos la enseñanza entre pares, entre las más populares encontramos el aprendizaje entre iguales,

el Tándem, el eTándem, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales; asimismo, la propuesta de trabajo que hemos denominado profesor auxiliar (PA). Enseñada, abordamos cada una de ellas.

2.1. El aprendizaje entre iguales

El aprendizaje entre iguales se basa en un diálogo igualitario como elemento central del mismo (Rodríguez-Sabater, 2005; Blas García, 2017; Campos, 2018; Charbonnel, 2019 y Harianingsih y Jushon, 2022). Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 80) indican que los seres humanos construimos el conocimiento a partir de nuestras experiencias personales que usamos a partir de la información que recibimos de los demás, dependiendo de los contextos que se vinculan a nuestro conocimiento y se enlaza con nuevos saberes. En dicho intercambio no sólo se ve beneficiado el alumno sino también quien transmite la información por lo que la interacción entre iguales favorece el aprendizaje de todos los involucrados, lo que lo distingue de la enseñanza tradicional.

Para Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 79) en este tipo de instrucción el docente es un mediador de conocimiento que brinda y proporciona la ayuda pedagógica necesaria a fin de que se pueda enriquecer y transformar el conocimiento para lograr una instrucción eficiente. Para ellas, la interacción es central pues proporciona contextos socioculturales que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de los participantes. Otros elementos clave son las estrategias metodológicas y organizativas, así como los recursos que se usen en la interacción (Rodríguez-Sabater, 2005). Todos estos elementos deben dar respuesta

a la necesidad educativa del alumno procurando un clima emocional favorable, en colaboración e interdependencia positiva. Harianingsih y Jushon (2022) aseguran que la interacción rica en lenguaje, facilitada por un diálogo justo y el modelado activo de comportamientos y conocimientos compartido entre los participantes, fomenta el verdadero aprendizaje.

2.2. *El tándem y el eTándem*

El nombre se usó inicialmente para una aplicación móvil que conectaba personas en otras partes del mundo, sin tener que desplazarse físicamente a un lugar en particular (Vides Cabrera, 2022). En el área de lenguas, se ha considerado una actividad extra-clase que permite conocer a personas de diferentes culturas y practicar la lengua o lenguas que se aprenden (Bailini, 2013). El tándem funciona como red social, pero con un objetivo particular que es el intercambio de temas de interés entre los participantes (Brammerts, 2006). Este tipo de actividad permite la interacción con nativos de otras lenguas, lo que facilita una red de contactos y conversaciones en las que se puede corregir a otros en vivo, durante las conversaciones que se dan, por videollamada o chat.

De acuerdo con los objetivos del tándem (Escribano Ortega y González Casares, 2014), éste sirve para favorecer la fluidez oral, porque existe un interés por el contenido de lo que se dice. Mejora la producción oral porque son los nativos hablantes los que corrigen los errores durante la conversación. Se promueve un intercambio cultural al haber interés de la cultura del otro, así como una capacidad de explicar

los fenómenos culturales (Bailini, 2013).

La metodología del tándem (Morán Manso 1998; Bailini, 2013; Escribano Ortega y González Casares 2014; Palomino Rojas 2018) consiste en dos hablantes de lenguas distintas que aprenden de forma recíproca la lengua y cultura de la otra persona a través del envío y recepción de mensajes o videollamadas. Se parte del principio de autonomía y reciprocidad (Brammerts, 2006). En el primer caso, cada uno decide su ritmo de trabajo de acuerdo con sus necesidades e intereses. El hablante sabe de sus áreas débiles y fuertes por lo que se hace responsable de su proceso de formación. En el caso de la reciprocidad, ambos participantes se benefician de la enseñanza, toda vez que invierten el mismo tiempo y esfuerzo, pues la mitad de la comunicación se da en una lengua y la otra mitad en la otra, de tal forma que ambos aprovechan la oportunidad de aprender de su compañero. La formación ayuda a la comunicación ‘auténtica’ porque los alumnos o compañeros no hacen ejercicios de simulación, como en los juegos de roles, más bien, saben que del otro lado de la computadora hay un nativo que espera recibir el mensaje; sea una carta, un consejo, cierta información, etc. Educar de esta forma mejora la competencia lingüística y el conocimiento cultural del otro, se promueve una actitud de respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres ajenos a la cultura propia (Menéndez González, 2015, p. 28).

El eTándem también conocido como tándem en línea se refiere a “una práctica de telecolaboración para el aprendizaje de la lengua en el que dos o más hablantes de lenguas distintas se encuentran en una

plataforma virtual o app... para comunicarse y practicar la lengua meta que se está aprendiendo¹” (Mendoza 2021, p. 78). Según Mendoza (2021), con el crecimiento de la comunicación tecnológica, el modelo del Tandem ha evolucionado para ser reconocido como eTandem, facilitando el contacto con personas en cualquier parte del mundo. (Bailini, 2013; Menendez González, 2015; Rodríguez Flores, 2022).

Este tipo de actividades favorece el aprendizaje pues se enfoca en el alumno y porque sigue el principio de autonomía y reciprocidad. Debido a que las actividades son significativas y similares a la vida real, los alumnos se motivan a buscar los recursos para comunicarse y promover la comunicación, usando todas las habilidades en contextos naturales.

2.3. El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en pequeños grupos en los que colaboran compartiendo conocimientos con los otros, entonces hay una interdependencia positiva, una responsabilidad individual, pues se pueden ver las habilidades interpersonales y grupales, en una interacción cara a cara y con una evaluación individual y/o grupal (Landone, 2004, Salazar, 2014). El aprendizaje entre iguales se define como “situaciones educativas en que los estudiantes tienen oportunidades recí-

procas de aprender y enseñar; de aprender de y con los otros tanto en situaciones formales como informales” (Duran Gisbert y Flores Coll, 2015 p. 7). Estos dos enfoques comparten el énfasis en la colaboración y el intercambio de estudiantes entre iguales. Entre las ventajas de este tipo de aprendizaje encontramos que los alumnos son partícipes de su educación, por lo que suelen involucrarse más, elaboran sus propios materiales y toman la tarea de enseñarse unos a otros. El ambiente del aula es positivo, se favorece la zona de desarrollo próximo y la interacción social (Duran, Flores y Mosca, 2015). Duran Gisbert y Flores Coll (2015) indican que la tutoría entre iguales es una de las posibilidades del aprendizaje entre iguales. Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 85) dicen que se trata de:

una estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de compañeras y compañeros de clase que asumen una relación de mutuo apoyo, donde uno de los dos miembros asume el rol de tutorización y el otro adopta el rol de aprendiz, trabajando de manera conjunta en un mismo proyecto de trabajo diseñado por la o el docente.

La metodología del aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales consiste en trabajar en pequeños grupos, se busca el éxito de todos los miembros, por lo que cada uno lleva a cabo un rol importante (Duran, 2015), si uno se beneficia, los demás también lo hacen; hay un éxito compartido, la evaluación parte del contraste en el desempeño con los otros, bajo criterios

1 “a telecollaboration practice for language learning in which two or more speakers of different languages meet on a virtual platform or app... to communicate and to practice the target language they are learning”.

Traducción de la autora

previamente establecidos. La tutoría se fundamenta en el concepto de aprender enseñando, el cual postula que la meta de enseñar a través de la interacción de los estudiantes tiene un alto potencial de aprendizaje (Topping, 2005). La misma tarea de enseñanza facilita diferentes grados de logro, aumenta la motivación y la satisfacción personal (Duran, Flores y Mosca, 2015, p. 36) el desarrollo de habilidades psicológicas y sociales y la mejora de la convivencia, a la vez que el aumento de la autoestima y la empatía.

2.4. El 'profesor auxiliar'

El programa 'profesor auxiliar' cubre una necesidad de brindar prácticas auténticas a los estudiantes en formación del programa de licenciatura en lenguas de la universidad mexicana. Los alumnos cursan una materia optativa enfocada a la docencia de español para extranjeros, normalmente se trata de alumnos que se encuentran en los últimos semestres y que ya han recibido un cúmulo de materias enfocada a la enseñanza de una lengua extranjera, pero que quieren saber más sobre la enseñanza del español, pues un campo de trabajo real de estos estudiantes es ir al extranjero para impartir la lengua española fuera de México al egreso de la carrera.

Los estudiantes reciben a lo largo del semestre formación teórico-práctica con un docente titular que organiza y coordina las prácticas con las universidades extranjeras. En este caso, se trató de dos universidades en Asia, una en Asia Central (Uzbekistán) y otra en Asia Oriental (Corea del Sur) durante los semestres otoño 2021 y primavera 2022. Los intercambios que se

llevan a cabo cada semestre derivan de un convenio general con cada universidad, en el que ambas instituciones acuerdan vincular a los estudiantes de forma semestral. El programa se ajusta a las necesidades de cada universidad, es decir, para la institución coreana el intercambio se debe llevar dentro del horario de la clase de español y forma parte de la calificación del alumno extranjero, mientras que para la institución uzbeka es práctica extra que no se lleva a cabo ni dentro de las clases de español ni forma parte de la calificación de los participantes. En ambos casos, la supervisión de un docente titular garantiza el funcionamiento eficiente del programa.

El esquema propone que por cada estudiante mexicano se le asigna de uno a dos estudiantes extranjeros a quienes cada PA debe ofrecer 15 horas de instrucción a distancia, que incluye 8 horas clase y 7 horas de preparación extra; las clases son sincrónicas por lo que ambos alumnos deben tener disponibilidad para conectarse a un mismo tiempo. Con los estudiantes uzbekos se coordinaban las clases para organizarlos en pares y asegurar que se estableciera el primer contacto, posteriormente cada pareja se responsabilizaba de conectarse y llevar a cabo la actividad, a su propio ritmo y en sus propios tiempos. Las docentes titulares monitoreaban con los PA que no existieran problemas y en caso de que hubiera alguno discutían con ellos formas de solucionar cada situación. Si el problema era que el alumno extranjero no asistía, entonces acudían con la coordinadora de la universidad extranjera para tratar la situación y buscar alguna solución. Los PA y sus alumnos tuvieron la autonomía necesaria

para llevar a cabo las clases, determinar en pareja los contenidos que se verían, las habilidades que el alumno extranjero deseaba fortalecer, el horario en el que se impartirían las clases y la forma de trabajo.

En el caso de la universidad coreana, las clases se implementaron en un mismo momento, dentro de su horario de la materia de español. Así que, el coordinador en Corea era responsable de supervisar que los alumnos entraran a salas específicas en la plataforma Webex, donde los alumnos y profesores auxiliares tenían sus sesiones mientras eran grabados. A cada alumno se le hizo saber con antelación dicha situación y todos dieron su aprobación por escrito. Las docentes mexicanas monitoreaban y apoyaban al coordinador en Corea para lograr conectar a los PA. Asimismo, se les proporcionó una serie de temas que los estudiantes estaban estudiando para que los PA apoyaran en el repaso de dichos contenidos. En esta actividad el acompañamiento fue permanente, los profesores debían apegarse a los temas dados y no había posibilidad de trabajar fuera de los horarios establecidos.

A diferencia del Tándem, donde se habla de un aprendizaje entre iguales y la mitad de la sesión se da en la lengua materna y la otra en la lengua extranjera. En este programa las clases se impartían siempre en la lengua española, pues el objetivo del programa para los alumnos extranjeros era que mejoraran en su uso del español y para los PA que tuvieran la oportunidad de experimentar por primera vez (para la mayoría) el papel de docente de español. Así, el rol era siempre fijo: el alumno mexicano era el PA del estudiante extranjero, el estudiante

extranjero siempre fungió como alumno, como discuten Duran y Flores (2015, p. 8), cada alumno tenía un papel y una responsabilidad. Dicho esto, por las características de los alumnos: jóvenes estudiantes de licenciatura en sus veintes, existía cierta relación de reciprocidad y de igualdad que sirvió para que la experiencia fuera más relajada para ambos participantes.

3. La investigación

3.1. *Enfoque de la investigación*

Se trata de una investigación cualitativa que busca interpretar un fenómeno educativo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera. Kumar (2011, p. 4) afirma que la investigación cualitativa “puede ayudar a los investigadores a comprender las perspectivas de los participantes y los significados que dan a sus experiencias”. Por su lado, Cerrón Rojas (2019) dice que se trata de una forma flexible, sistémica y crítica de ver las formas de conducta de los agentes educativos, una manera de ver conocimientos y aprendizajes en el ámbito real en el que se desarrolla. Además, la investigación cualitativa es inductiva, pues permite que el investigador comprenda y desarrolle ideas utilizando pautas de datos en lugar de recopilar datos para evaluar teorías o hipótesis preconcebidas (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7).

3.2. *Contexto de la investigación*

El estudio se llevó a cabo en el marco de un programa de licenciatura en lenguas en una universidad mexicana, con un enfoque específico en la enseñanza del español como lengua extranjera. El programa “profesor auxiliar” se introdujo como parte de

la materia optativa de la licenciatura para ayudarles a adquirir experiencia práctica en la enseñanza del español a hablantes no nativos. La investigación se llevó a cabo en dos universidades en Asia, una en Tashkent, Uzbekistán y otra en Ulsan, Corea del Sur. El programa forma parte de una colaboración con estas universidades extranjeras, lo que facilitó a los estudiantes mexicanos la oportunidad de adquirir experiencia en entornos educativos internacionales.

Participantes: 77 participantes mexicanos que estaban en sus últimos semestres de formación, con una base sólida de formación en la enseñanza de idiomas extranjeros, que impartieron clase a 154 estudiantes extranjeros, de dos universidades: 77 alumnos coreanos, 74 alumnos uzbekos y 3 profesoras uzbekas. La mayoría eran alumnos universitarios de distintos niveles de español que cursan sus estudios universitarios en las universidades de origen.

Diseño del instrumento: Para recopilar la información, se administró un cuestionario a los participantes mexicanos, en las últimas semanas de cada semestre. El cuestionario original constaba de 15 preguntas, sin embargo, derivado de la primera aplicación, en el otoño de 2020 a 25 participantes, se decidió reducir el número de reactivos, puesto que algunas de las preguntas no arrojaban información relevante o eran repetitivas las respuestas. También se corrigió la redacción de algunos reactivos que no eran claros. El cuestionario final consta de nueve preguntas, con el objetivo de conocer sus opiniones y experiencias con respecto a su participación en el programa. Las preguntas son las siguientes:

1. En mi experiencia, las clases con la Universidad de Corea del Sur fueron:
2. Agrega un comentario, en caso de que lo tengas:
3. En mi experiencia, las clases con la Universidad de Uzbekistán fueron:
4. Agrega un comentario, en caso de que lo tengas:
5. Considero que fue más fácil organizarme para darle clases a:
6. ¿Por qué?
7. La forma de trabajar que más me agradó fue la de:
8. Si pudiera sugerir algo para que mejoren la experiencia para los siguientes semestres, diría que:
9. La enseñanza entre pares es:

Las primeras cuatro preguntas querían indagar sobre el sentir general de la experiencia con cada estudiante y cada forma de trabajo. Se pedía que emitieran una calificación de 1 a 5, donde 1 era la calificación menos satisfactoria y 5 la más satisfactoria, luego agregaban un comentario ahondando en las razones para dicha calificación. Las preguntas cinco a siete tenían como meta saber cuál forma de trabajo les pareció más conveniente, así como las razones para su elección. En la pregunta ocho se les pedía que hicieran sugerencias para mejorar el programa. La última pregunta exploraba su opinión sobre el trabajo entre pares.

Procedimiento de recopilación y análisis de datos: El instrumento final se aplicó con el apoyo de la plataforma de Google. Se usó el formato Google forms y se agruparon las respuestas de cada pregunta para

ver las tendencias, además se presentan algunas gráficas con frecuencias. La frecuencia puede ser una herramienta cualitativa, Quecedo y Castaño (2002, p. 27) dicen con respecto a su introducción a los métodos de investigación cualitativos que: “[e]l computo de unidades encontradas de cada tipo es una operación propia del análisis [cualitativo]. Un examen de las distribuciones permite hacer afirmaciones acerca de los datos”. De tal suerte que las gráficas de frecuencia sirven para ayudar al lector a comprender mejor el análisis de los datos.

4. Resultados

Con relación a la primera pregunta, del total de las 77 respuestas se obtuvo un promedio de 4.72, lo que significa que la experiencia dando clases en la universidad coreana fue en general, muy satisfactoria. Los comentarios que emitieron los PA² fueron agrupados en tendencias como siguen:

Experiencia gratificante y enriquecedora. La mayoría de los estudiantes indicaron algo relacionado con este aspecto. Se incluyen en esta categoría comentarios vinculados a sentimientos de felicidad por conocer a los alumnos y tener una buena interacción, así como la satisfacción de la experiencia en general. Solo tres estudiantes no hicieron comentarios al respecto.

Participación activa y motivación del alumno. Agrupa los comentarios que resaltan la participación entusiasta y el interés

de los estudiantes en el aprendizaje del español, lo que resultó en clases interactivas y divertidas. En este rubro, encontramos a quince alumnos.

Desarrollo profesional y cultural. Seis estudiantes consideraron que la oportunidad de dar clases ayudó al desarrollo profesional de los participantes, además mejoró el conocimiento y apreciación de la cultura coreana, lo que contribuyó a su crecimiento personal.

Adaptación y superación de desafíos. Tres PA destacaron la superación de desafíos como la barrera del idioma, así como las diferencias culturales, lo que ayudó a lograr comunicación efectiva.

Actitud positiva y disfrute mutuo de las clases. Diez personas señalaron que la participación y una buena actitud por ambos participantes fueron fundamentales para tener un ambiente divertido y enriquecedor en el aula. En cuanto a los comentarios negativos sobre la experiencia con estudiantes coreanos, las tendencias fueron las siguientes:

Problemas técnicos y dificultades de conectividad. Pese a que Corea del Sur es líder en el manejo de la tecnología, a decir de nueve estudiantes tuvieron problemas para llevar a cabo las clases. Posiblemente por la época de pandemia es que algunos enfrentaron fallas de conectividad. La plataforma que usaba la universidad coreana presentaba dificultades para que los estudiantes pudieran compartir pantalla o contenidos. Otro problema era que debían esperar a que el coordinador y su auxiliar abrieran las salas. Aunque las clases se repartieron en varios días de la semana, de todas formas, era notorio que debían esperar hasta 10

2 Si bien no todos los PA respondieron, no es posible incluir el 100% de las respuestas por cuestiones de espacio. Para ver las principales respuestas, ir al Anexo 1. Se conservan las respuestas tal cual fueron capturadas por los participantes.

minutos para lograr entrar y dar su clase, lo que causó molestias en algunos de ellos.

Mejorar la práctica y la actitud del estudiante extranjero. Algunos de ellos (4) fueron conscientes de una necesidad de mejorar su práctica y en tres casos expresaron su descontento con la falta de compromiso y puntualidad de su alumno asignado.

Sugerencias para la mejora y flexibilidad de las herramientas. Doce personas señalaron la necesidad de usar una plataforma diferente para las clases y mayor flexibilidad para realizar las videollamadas, a fin de evitar problemas técnicos y facilitar la interacción en las clases.

Con base en este análisis, se observa que la experiencia con el programa de intercambio con estudiantes coreanos tuvo múltiples beneficios para los PA. La mayoría de ellos expresaron su gratitud por haber tenido la oportunidad de interactuar con los estudiantes. Es posible destacar que la participación y la motivación fueron identificados como clave para el éxito de la clase. Varios participantes dijeron que esta experiencia les había ayudado a crecer personal y profesionalmente, así como a superar barreras culturales y lingüísticas. Finalmente, la actitud positiva y el disfrute mutuo fueron señalados como esenciales para crear un entorno de aprendizaje agradable.

Sin embargo, también hubo algunos inconvenientes, los problemas técnicos y de conectividad fueron un obstáculo, lo que provocó retrasos y en algunos casos molestias entre ellos. Algunos PA indicaron una necesidad de mejorar la práctica y la actitud de los estudiantes, lo que sugiere que las expectativas pueden no ser acorde para ambas partes. Además, se planteó la necesidad

de ser más flexibles en el uso de herramientas a fin de mejorar la interacción y el desempeño en las clases.

En relación con la pregunta tres, sobre las clases con la universidad uzbeka, el promedio fue de 4.45, unas décimas más abajo que en el caso de la universidad coreana. De este total, solo una PA dio una calificación de 1, algunos 3 y la mayoría en el rango de 4 y 5. Por lo que podemos decir que la experiencia también fue satisfactoria. Entre los comentarios que emitieron con respecto a esta actividad (para más detalle de las principales respuestas se recomienda ir al Anexo 2) encontramos:

Apreciación por la flexibilidad y la libertad de organización de las clases. Treinta y dos alumnos aseguran que tener la posibilidad de organizar las clases en sus tiempos fue un acierto, pues sólo eran ellos y su estudiante para acordar los tiempos. Además, quince estudiantes dijeron que fue más fácil tener la flexibilidad de dar temas de interés común.

El entusiasmo y la motivación de los estudiantes por aprender español. La mitad de los PA aseguraron que fue una experiencia gratificante compartir esta actividad con estudiantes extranjeros. El intercambio cultural parece haber enriquecido la experiencia por ambas partes.

Agradecimiento de la oportunidad de enseñar la cultura y la variante mexicanas. Veinte estudiantes dijeron que fue agradable ver que los estudiantes querían saber sobre aspectos culturales de México, asimismo, las clases ayudaron a conocer la variante del español de México.

Valoración de la disposición de los estudiantes a hacer preguntas y participar

activamente en la clase. Diez estudiantes señalaron que, los estudiantes uzbekos mostraron una actitud participativa y curiosidad durante las clases, lo que se vio reflejado en las preguntas que les hacían durante la misma.

Mención positiva por la experiencia en la enseñanza a distancia y la superación de desafíos técnicos. Sólo seis profesores indicaron que fue una experiencia muy positiva pese a los problemas técnicos que surgieron. Para ellos fue importante poder superar estos desafíos.

Interacciones con estudiantes uzbekos producen placer y gratificación personal. Del total de los profesores, veintitrés indicaron que trabajar con alumnos uzbekos fue una experiencia enriquecedora y gratificante, lo que sugiere un impacto emocional positivo derivado de la interacción lingüística y cultural. En relación con los aspectos negativos de esta actividad se agrupan las siguientes respuestas:

Problemas de conexión y horarios conflictivos. Encontramos ocho comentarios sobre la dificultad de establecer horarios coincidentes y las dificultades relacionadas con la conectividad en Uzbekistán. Algunos estudiantes (diez) también dijeron que la falta de constancia y asistencia de los estudiantes era un problema para lograr dar las 8 horas de clase.

Falta de interés y de compromiso por parte de los estudiantes uzbekos. Seis docentes comentaron que percibían una falta de interés por parte de los jóvenes extranjeros y cuatro PA expresaron su frustración por la falta de participación y cumplimiento de las clases por parte de ellos.

Necesidad de una mejor coordinación y monitoreo por parte de la universidad uzbeka. 8 PA señalaron que hace falta que la coordinación en Uzbekistán se de a la tarea de monitorear a los estudiantes allá, para garantizar su compromiso y participación en el programa.

Los treinta y dos PA valoraron mucho la flexibilidad y libertad con la que organizaban la clase, lo que les permitió adaptar el horario y el contenido de sus clases a sus propias necesidades y las de sus alumnos. Además, la motivación y el entusiasmo de los estudiantes uzbekos por aprender español se vio reflejado en los que señalaron que el intercambio cultural enriqueció la experiencia para todos.

Veinte estudiantes vieron positiva la oportunidad de enseñar la cultura mexicana y la variante del español mexicano, diez docentes también evaluaron la disposición de los estudiantes a participar activamente y hacer preguntas durante las clases, lo que es señal de un entorno de aprendizaje cooperativo.

También surgieron algunos escollos: los problemas de conexión y los horarios conflictivos, la falta de compromiso e interés, además de que algunos de ellos identificaron una necesidad de mayor seguimiento y coordinación por parte de la universidad extranjera.

En cuanto a la pregunta sobre la organización de las clases, los resultados fueron los siguientes:

Figura 1. Respuesta a la pregunta ¿Con cuál de mis alumnos fue más fácil organizarme?



En la figura 1 podemos ver que treinta y dos participantes, que representa el 42% dijeron que la organización con los alumnos uzbekos fue más fácil. Entre las razones que emitieron para ello encontramos: por la posibilidad de elegir los horarios, porque tenían la libertad de enseñar lo que ellos decidieran, se respetaban los tiempos, el nivel de español, aunque también hubo algunos estudiantes que no estaban comprometidos o interesados en el programa y esto hacía que darles clase fuera más complicado.

Del total de los participantes, cuarenta y cinco PA (58%) externaron que las razones para considerar la organización más fácil con los alumnos coreanos eran que ya estaban organizadas las clases, que el horario fue establecido por la institución, algo que les agradó más, había supervisión de un docente experimentado, lo que los

hacía sentir seguros y respaldados. Para estos alumnos, el contar con un esquema de organización dado era más fácil y presentó menos inconsistencias.

Otros elementos clave para el éxito en el desarrollo de las clases fueron las estrategias metodológicas y organizativas, así como los materiales que los PA diseñaban para la interacción. Como parte de la retroalimentación que los PA tenían en las clases con los docentes titulares, se atendían estos elementos y se procuraba que ellos dieran respuesta a la necesidad educativa del alumno en un clima emocional favorable, en colaboración e interdependencia positiva. La forma de organización del programa se enfocaba en estos aspectos, se repasaban distintas metodologías para que ellos fueran capaces de atender las necesidades de sus estudiantes, tam-

bién se organizaba la manera de trabajar pensando en crear condiciones lo más amigables posibles para los participantes, se discutía en conjunto cualquier situación problemática y formas de solucionar cada una.

De las respuestas obtenidas podríamos decir que la forma de trabajo con la universidad coreana es la más satisfactoria; sin embargo, cuando se les preguntó de forma general cuál era la forma de trabajo que más les había gustado, fueron similares las respuestas:

Figura 2. Respuesta a la pregunta: ¿Cuál forma de trabajo me agradó más?



En la figura 2 observamos que treinta y nueve PA dijeron que las clases con Corea y treinta y ocho PA dijeron que las clases con Uzbekistán. Esta pregunta pudo estar influenciada por la empatía con los alumnos y el sentir general del PA. Entre las sugerencias para mejorar la experiencia de dar clases a estudiantes extranjeros tenemos que se les permita dar dos clases a la semana con sus alumnos, recibir más retroalimentación de las clases para saber en qué pueden mejorar en su forma de enseñar e interactuar con los alumnos, tener más número de clases, que se les proporcione un plan más

detallado sobre los temas y actividades que se deben realizar, más compromiso por parte de los alumnos, establecer horarios, usar otras plataformas, monitorear más las clases. Una estudiante sugirió implementar una clase de introducción sobre las universidades con las que se va a trabajar a fin de que los PA los conozcan mejor.

Finalmente, los PA aseveraron que el aprendizaje entre iguales era: satisfactorio, divertido, hubo mayor confianza, fue de gran riqueza cultural. Del mismo modo compartieron que era importante, significativo y mejor, porque se crea confianza

entre las partes, los alumnos son más abiertos para aclarar sus dudas cuando hay relación de igualdad. Agregaron que se trata de una experiencia a través de la que se adquieren conocimientos en ambas partes pues los dos aprenden, es una experiencia realmente interesante porque todos aprenden, incluso cuando no se sabe a ciencia cierta lo que se desea adquirir, es fundamental para la formación docente por brindar experiencias sin mucha carga o presión de sentir que se es perfecto, es una buena forma de aprendizaje. Un PA señaló que la incomodidad inicial de estar frente a alguien desconocido y en ocasiones mayor o con más experiencia, desaparece porque se trata de otro alumno, como uno. Otra persona indicó que el aprendizaje entre pares es una manera de mejorar las habilidades de ambas partes, tanto para las cuestiones didácticas como las lingüísticas, es un poco más sencillo, con algo más de confianza, sin tanto miedo a equivocarse y ser regañados o juzgados, a decir de un PA una experiencia enriquecedora que los lleva a desarrollar empatía en el proceso de aprendizaje de una lengua, además de que es un reto por poder aprender a enseñar la propia lengua y cultura. Algunos PA indicaron que el tener la misma edad que los estudiantes resulta positivo porque se aprende de la mano, se cometen errores sin miedo, se siente más confianza y se comparten gustos e intereses, lo cual facilita la interacción.

5. Discusión

Esta sección discute los principales resultados en relación con los objetivos principales. En primer lugar, se proporciona una evaluación general de la experiencia de los

PA, examinando tanto sus logros como las dificultades encontradas durante el proceso. Se comparan dos esquemas de trabajo diferentes: uno que promueve un entorno de enseñanza más autónomo y otro que funciona en un entorno más controlado y supervisado. Con este objetivo en mente, también se presenta una perspectiva futura, delineando posibles proyecciones para instituciones académicas interesadas en implementar un esquema similar en el futuro.

Entre los comentarios más recurrentes encontramos que fue una gran experiencia para la mayoría, tanto con los alumnos coreanos como con los uzbekos, les pareció una gran oportunidad poder compartir las culturas a través de las sesiones en línea, (como lo mencionan Morán Manso, 1998; Bailini, 2013; Escribano Ortega y González Casares, 2014; Palomino Rojas, 2018) además, en el caso de Corea, veían bien que estuviera la clase organizada de forma que los docentes titulares supervisaban cualquier situación que se pudiera presentar, al momento, se les dio una lista de temas que los alumnos ya conocían y que debían reforzar, esto fue algo que les agradó porque sintieron que tenían una planeación a seguir. En cuanto a los alumnos extranjeros, les atrajo que participaran, eran respetuosos, intentaban usar el español con ellos en ambientes de confianza, tenían la disposición de participar, así como la confianza para preguntar sus dudas.

En los aspectos a mejorar con Corea, una queja importante fue el uso de la plataforma Webex que les causaba muchos problemas para interactuar; sin embargo, no se podía usar otra porque la universidad

extranjera la usaba durante esta época como la plataforma oficial de comunicación.

En el caso de las clases en Uzbekistán, algunos PA estuvieron contentos y satisfechos de tener la libertad de llevar las clases en el horario de su preferencia y con la plataforma de su preferencia. Además, por no existir un programa ni horario fijo, cada uno debía diagnosticar el nivel de su alumno y crear a la medida los temas y actividades, así como ponerse de acuerdo para reunirse. Entre los principales problemas encontramos la falta de compromiso de los alumnos extranjeros, la falta de supervisión por la universidad receptora para el cumplimiento de la tarea y la falta de interés por parte de algunos estudiantes.

Tanto en las clases con los alumnos coreanos como con los alumnos uzbekos y como Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 79) y Bailini (2013) aseguran, la interacción es central, pues proporciona contextos socioculturales que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de los participantes es así como nuestros participantes reconocen que la interacción fluye mejor debido al intercambio sociocultural que se lleva a cabo en esta actividad, lo que confirma lo dicho por los autores.

Finalmente, podemos decir que el aprendizaje se da en un ambiente cooperativo, donde los PA y los estudiantes extranjeros colaboran, existe un apoyo mutuo y comparten sus conocimientos, la meta final es que se logre un éxito compartido (Duran, Flores y Mosca, 2015; Duran Gilbert y Flores Coll, 2015), donde el alumno extranjero mejore su español y los PA se enfrenten a una enseñanza auténtica a un no nativo de la lengua. Uno de los comen-

tarios más reiterativos de los PA, al finalizar el programa, es la nueva forma de ver a la docencia de español para extranjeros, pues, a decir de ellos, hasta el momento no la habían valorado.

El segundo objetivo del presente estudio es proporcionar una perspectiva futura para las instituciones académicas interesadas en implementar un esquema similar en sus programas educativos. Este modelo de profesor auxiliar podría implementarse a nivel institucional con distintas universidades de habla hispana para que los extranjeros conozcan desde la distancia a su población y deseen acudir a su institución. Se ha tratado de describir aquí la forma de implementar el trabajo común con miras a mostrar los obstáculos y éxitos, desde la perspectiva de los PA. Para que un programa como este sea exitoso se requiere contar con un profesor titular responsable en cada institución, que organice monitoree y de seguimiento a las actividades de cada lado, de otra forma el programa llevaría al fracaso.

6. Conclusiones

El programa PA es similar al tándem porque fomenta el intercambio cultural y lingüístico a través de una estructura cooperativa. Sin embargo, a diferencia del tándem, el programa PA establece roles definidos, donde los PA son los principales educadores de los estudiantes extranjeros, que siguen siendo estudiantes, es decir tienen un rol fijo (Gutiérrez Esteban y Castro Robles, 2018). Existe un proceso de aprendizaje común, porque para los PA la experiencia de ser, para la mayoría por primera vez, profesor de español, les abre su panorama

y para los estudiantes extranjeros, la posibilidad de conocer una persona de su edad que invierte tiempo y esfuerzo en enseñarle, habla del principio de reciprocidad del Tándem y como señala Mendoza (2021) es una práctica de aprendizaje en donde ambos se comunican y logran el objetivo que cada uno persigue.

Entre los resultados positivos de un programa de esta naturaleza, podemos señalar: la experiencia de entrar en contacto con nuevas culturas, sobre todo y actualmente con el boom coreano en México, los PA siempre se mostraron emocionados de interactuar con personas coreanas. Con respecto a la comunidad uzbeka, les permitió conocer de cerca una realidad distante.

Se les mostró a cada PA dos formas diferentes de trabajo, una más acompañada y supervisada y otra más autónoma e independiente, con la finalidad que experimenten dos maneras de trabajo auténticas que podrían enfrentar en la vida laboral. Por un lado, podrían insertarse en un colegio que lleve metodologías de trabajo ya dadas, supervisadas y bajo condiciones de monitoreo

cercanas, pero por otro, podrían laborar en escuelas privadas o independientes en donde no se cuenta con un programa fijo, sino que se adaptan a las condiciones de los usuarios, en este caso, sería la obligación del docente diagnosticar y diseñar un programa a la medida del alumno.

También se podría considerar la posibilidad de organizar grupos más grandes, con dos o tres docentes por grupo, para mitigar los problemas de conexión a internet o de asistencia de los alumnos, evitando que afecten tanto a los PA como a los estudiantes, y para que las actividades planificadas se lleven a cabo no solo entre el profesor y el alumno, sino también entre los propios alumnos.

Finalmente, entre las limitantes encontramos el problema de la diferencia horaria que es algo difícil para ambas partes, el número reducido de clases, la falta de contacto físico, las fallas de conectividad y la falta de experiencia por parte de los PA que en ocasiones hacía que los estudiantes extranjeros a veces supieran, incluso más, sobre el tema, que los propios profesores.

Referencias

- Bailini, S. (2013). E-tándem y desarrollo de la competencia intercultural. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, y S. Heikel (Coords.), *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)* (pp. 55-68). Asociación Europea de Profesores de Español.
- Blas García, J. (2017). Aprendizaje entre iguales: capital social para el aula. En Transformar la escuela. El blog de jblasgarcia. Reflexiones y acciones para replantear la educación. <http://www.jblasgarcia.com/2017/06/aprendizaje-entre-iguales-capital.html>
- Brammerts, H. (2006) Aprendizaje autónomo de Lenguas en Tandem: desarrollo de un concepto. En Ojanguren Sánchez, A. y M. Blanco Hölscher (Coords.). *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tandem: principios, estrategias y experiencias de integración*. Ediciones de la Universidad de Oviedo (19-28).
- Calaf, Rosa Ma. (2006). Entre el ocaso y el alba: cultura y lengua españolas en Asia – Pacífico. En Martínez, José Ma. (Coord.) (2006). *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 801 – 803).

- Campos, María Jesús (2018). Aprendizaje entre iguales ¿Qué beneficios aporta? En María Jesús Campos. *Psicología, educación y valores*. <https://www.mariajesuscampos.es/aprendizaje-iguales-beneficios-aporta/>
- Cerrón Rojas, Waldemar (2019). La investigación cualitativa en educación. En *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html#:~:text=Es%20una%20forma%20de%20investigaci%C3%B3n,social%20a%20la%20que%20pertenece>.
- CUAIEED (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*. UNAM. México.
- Charbonnel, Ludovic (2019). La importancia del aprendizaje entre iguales. En *ChallengeMe*. <https://challengeme.online/es/peer-learning/>
- Duran Gisbert, D., & Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776001.pdf>
- Duran, David, Martha Flores y Aldo Mosca (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(1). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18509>
- Escribano Ortega y González Casares (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En *ASELE XXIV*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_287.pdf
- Gómez, I., Velázquez, V. y Martínez, D. (2017). Una mirada a la enseñanza del ELE en México: listado de materiales didácticos, artículos especializados, recursos electrónicos y cursos de formación para profesores de español. http://www.espaciomasd.unach.mx/suplemento/espaciomasd_espanol_14.pdf.
- Gutiérrez Esteban, Prudencia y Ma. Paz Castro Robles (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. En *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Harianingsih, Ika y Zailani Jushon, (2022). A review of studies on cooperative learning in language classroom seen from students attitudes. En *IJEAL*, 2(1). https://www.researchgate.net/publication/360946265_A_Review_of_Studies_on_Cooperative_Learning_in_Language_Classroom_seen_from_Students'_attitudes
- Instituto Cervantes. (2022). El español una lengua viva. Informe 2022. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Kumar, R. (2011) *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. 3rd Edition. Sage, New Delhi.
- Landone, Elena (2004) El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. En *redELE*, 0. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c1854275-f46d-487f-98a4-36eb4fb313d6/2004-re-dele-0-16landone-pdf.pdf>
- Mendoza, Arturo (2021). Promoting Student-Centred Language Learning Via eTandem. En *Blended Learning and the Global South. Virtual Exchanges in Higher Education*. DOI 10.30687/978-88-6969-529-2/005

- Menéndez González, María Teresa (2015). Aprendizaje de lenguas en “tándem”: desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa intercultural. Máster Universitario en español como lengua Extranjera. Universidad de Oviedo.
- Morán Manso, Mónica (1998), La enseñanza del ELE con la metodología ‘Tándem’.” En *ASELE. Actas IX*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf
- Palomino Rojas, Victor G. (2018). Aplicación del método tándem en la enseñanza y aprendizaje del quechua en la UNSCH. En *Revista de Investigación UNSCH*. <http://revistas.unsch.edu.pe/revistasunsch/index.php/investigacion/article/view/79>
- Pérez Velasco, M., y González Freire, J. M. (2008). ¿Por qué estudiar español como lengua extranjera y no otra lengua? En C. d. UNICACH, *XXI Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras: Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Contextos Multiculturales e Indígenas* (pp. 37-44). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. e <https://viancep2012.files.wordpress.com/2012/11/memoria-feule-2008.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Rodríguez Flores, Sergio (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (*e-tandem* / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. En *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 35.
- Rodríguez-Sabater, Silvia (2005). Utilizing undergraduate peer teaching assistants in a speaking program in spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 38(4), 533-538. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02520.x>
- Salazar, P. (2014). Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico. *Revista Criterios*, 21(1), 93-123.
- Topping (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25., 631-645. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Universidad Humbolt de Berlin (2019). ¿Qué es Tandem? <https://www.sprachenzentrum.m.hu-berlin.de/es/selbstlernzentrum/tandem/was-ist-tandem-es>
- Vides Cabrera, Luz Jeannine (2022) La aplicación móvil para el intercambio de lenguas Tandem y su influencia en la comunicación oral en inglés de tres estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana).
- Winstead, L. (2016) Mexican Heritage ELL and Native English Speaker Interaction: A Case Study of Tandem Language Learning Strategies. En Wang, Congcong y Winstead, Lisa (Ed.), *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Information Science Reference an imprint of IGI Global*. Hershey, PA.
- Zambrana, J. R. (2009). La situación actual de la lengua española en el mundo. <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

ANEXO 1

Tabla 1. Algunos comentarios de los profesores auxiliares sobre la experiencia con estudiantes coreanos

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Me sentí muy feliz de poder conocer a mi alumna y saber que pudo aprender algo.	Lo malo fueron las fallas de internet por mi parte, mismas que se intensificaron por la plataforma utilizada
Siempre me llenó de alegría darle clase a mi alumno.	Me gustaría que se utilizara otra plataforma para dar clases a los alumnos pues considero que webex nos dificulta compartir nuestros contenidos.
Sin duda, fue una experiencia muy grata e increíble, pude interactuar muy bien con mi alumno y sentir que cada clase valió la pena.	Falta practicar más el español.
Existió mucha motivación de aprender español de parte del alumno.	Mi único comentario sería que la plataforma muchas veces no me dejaba compartir mi pantalla y la versión web no era muy cómoda. También en algunas ocasiones me abrieron mi sala muy tarde.
Me gustó que estuviera bien planeado y que nos guiaran con los temas que podíamos darle a los alumnos.	Debido a mis problemas de conexión se me dificultó haber podido comunicarme o dar mejor mis clases
Fue muy gratificante esta experiencia, tuve la oportunidad de desarrollar mis habilidades como docente de ELE, así como la oportunidad de tener contacto y conocer un poco sobre la cultura coreana.	La puntualidad. En algunas ocasiones mi alumna se conectaba hasta 15 minutos después. 😞
Una de las mejores experiencias en la docencia que pude tener.	La alumna no se presentó más que una vez.
A pesar de que las clases en Ulsan me causaban un poco más de estrés por el hecho de estar monitoreados, fue más fácil organizarme y darle el tiempo que se necesitó a la organización de mis clases.	Me parece que podrían ser más flexibles en cuando al medio para hacer las videollamadas.

<p>Me gusto mucho la experiencia, espero que este proyecto siga muchos años más.</p>	<p>El alumno que me fue asignado no tuvo una actitud del todo positiva, pues tuve la oportunidad de ver la clase con otros coreanos, quiénes siempre intentaban dar lo mejor en cada una de sus clases.</p>
<p>Fue una experiencia increíble, las clases fueron muy dinámicas y mi alumna siempre mostró mucho interés.</p>	<p>La plataforma nos dio un poco de problemas técnicos a la mayoría.</p>
<p>Fue una gran experiencia, nos hizo probar un poco la sensación de ser docentes del español para extranjeros.</p>	
<p>Interactuar con dos estudiantes cuyas habilidades son distintas me proporcionaron un horizonte más amplio de la docencia. Me encantó trabajar con dos estudiantes coreanos, ambos siempre se mostraron interesados por la lengua y cultura</p>	
<p>Fue una experiencia muy agradable! Aprendí mucho de Corea y también considero que mi alumna mejoró su español y aprendió más sobre la cultura mexicana.</p>	
<p>El horario de las 11 pm de México fue un poco pesado para mí, pero disfruté mucho la experiencia de dar las clases de Español.</p>	
<p>Me parece que el hecho de que las clases fueran en su horario de clases, garantizó que los alumnos asistieran y lo tomaran con la seriedad que merecía. Creo que sería buena idea mantenerlo así.</p>	

<p>La alumna a quien me tocó darle clases de Español, es un poco tímida, quizá se deba la cultura y carácter de los ciudadanos de Corea. Era un poco complicado darse cuenta si la alumna tenía duda, se sentía frustrada, entendía, presentaba confusión debido a que no hacía gesticulaciones con su rostro, tal como lo suelen hacer los mexicanos o no expresaba algún tipo de sonido que significarán duda, entendimiento, etc. Tales como “Mmm” “Ah ya” “Aaahh” “Eeeehh” etc. Fue un reto en ese aspecto adaptarse al alumno, pero fue una experiencia muy agradable.</p>	
<p>Me parece increíble poder compartir nuestras culturas a través de las sesiones en línea.</p>	
<p>Fue una experiencia fascinante. Mi alumna era muy amable y participativa, al final, creo que se llevó una buena impresión de mí como maestra, dicha situación, me alienta a pensar en la docencia como posible trabajo.</p>	
<p>Me encantó la actitud de mi alumna y que siempre tuvo la disposición de participar y la confianza de preguntar cualquier duda.</p>	
<p>Realmente me agradó tener una alumna coreana, fue una experiencia increíble</p>	
<p>Las clases fueron muy divertidas, en lo personal me tocó una alumna que cooperó en todo momento, que tenía interés y fue muy participativa</p>	

ANEXO 2

Tabla 2. Comentarios de los profesores auxiliares sobre la experiencia con estudiantes uzbekos

Aspectos positivos	Aspectos negativos
El hecho de darnos la libertad de organizarnos con nuestros alumnos fue genial. Pude desarrollar mejor mis clases y tuve mejores horarios para darle clase a mi alumna.	Fue un poco más complicado tener clases con mi alumno uzbeko, pero aprendí muchísimo sobre la cultura Uzbeka y su país.
Existió mucha motivación de aprender el español de parte de la alumna. Buen nivel de español	Mi alumno no asistió a clase :(
Me gustó que pudimos darles clase a los alumnos de algún tema que querían saber o mejorar, o de alguna habilidad que querían practicar.	El internet en Uzbekistán no siempre es el mejor por lo que puede ser un obstáculo al momento de dar clases.
Aunque me faltó un poco de organización, por el hecho de que de repente mi alumna faltaba a clases o se le olvidaba, creo que hubo un poco más de progreso en cuestión de producción oral. Me divertí al tratar de enseñarle las cosas que solemos hacer en México.	La alumna tenía interés en practicar y por aprender. El único detalle era el horario.
De igual manera, me gustó mucho esta experiencia.	Fue un poco más difícil organizarme para dar las clases ya que a veces nuestros tiempos no coincidían, pero al final fue una buena experiencia.
Fue una experiencia increíble a pesar de las dificultades de red que ambas partes experimentábamos. Pero sin duda fue realmente buena	Me gustaría que monitorearán a los alumnos porque en algunos casos utilizan muchos pretextos al no haber control.
Me agradó que tenía más libertad con mi alumno, determinar los horarios y el medio para comunicarnos	Algunas veces el encontrar un horario para concordar era difícil.

<p>Mi estudiante fue una maestra que siempre mostró interés por acercarse a su profesora auxiliar. A pesar del horario, de sus propias actividades como docente y mamá, organizaba su tiempo para reunirse. Me encantó su actitud, su nivel de lengua española es excelente, y me parece que logramos pulir algunos aspectos</p>	<p>Sugiero que reconsideren, o al menos que se haga un filtro, al elegir maestros uzbekos para tomar las clases. En mi caso la maestra a pesar de ser muy amable, no fue modesta, argumentaba saber todo. No quería cultura porque parece ser que el semestre pasado ya le habían dado, ofrecí enseñarle peculiaridades de la variante de español de México, y aceptó, pero durante las clases la mayoría de las veces aseguraba que ya lo sabía, aunque al explicarlo llegaba a equivocarse.</p>
<p>Mi experiencia fue muy grata al ver que en países tan lejanos como Uzbekistán, están interesados en aprender español como lengua extranjera. Pero me agrada mucho más que les guste nuestra variante mexicana. Sería importante que México y las universidades que enseñan lenguas, se organizaran para hacer crecer más la apertura de nuestra variante en el extranjero, para que haya más oportunidades para los mexicanos. Mil gracias por hacer posible esta experiencia.</p>	<p>No pude comunicarme como hubiese querido con la alumna debido a su falta de interés</p>
<p>Excelente experiencia</p>	<p>Mi estudiante no se conectaba y era un problema. Preparaba mi clase para quedarme esperando.</p>
<p>Mi alumna es muy curiosa, preguntaba muchas cosas, esto me permitía a mi también cuestionarme sobre la lengua española y cosas que generalmente daba por hecho.</p>	<p>Son muy desinteresados, mi alumna a veces no se conectaba y no se le veía interés</p>
<p>Me agradó bastante conocer una cultura fuera de lo común</p>	<p>Me agrado estar en contacto con mi estudiante pero no era constante en las clases, faltó a algunas reuniones.</p>
<p>Mi alumno era muy tierno. 😊 Disfruté muchísimo las clases con él.</p>	<p>Al final la alumna ya no pudo ir y era difícil contactarla</p>

Fue más flexible y libre en la forma de trabajo	Creo que los estudiantes deberían tener un mayor compromiso.
Mi alumna estaba en toda la disposición de aprender, hacía preguntas y era muy flexible en cuanto a temas y tiempo	Realmente estuvo bien solo que si hubiera sido de ayuda que nos dieran idea del nivel que tenían y algunos temas a darles para tener una idea de que hacer en un inicio con ellos.
Fue bastante agradable saber que otras personas se interesan en mi idioma natal, además de ser una experiencia super agradable trabajar a distancia con personas de un contexto totalmente distinto.	
Los alumnos tenían mucha disposición y ganas de aprender	
Me gustó mucho que en el caso de clases a Uzbekistán tuve la libertad de mostrarle mucho de cultura a mi alumna, además de ayudarle con los temas gramaticales que correspondientes, y por ello fue muy gratificante.	
Disfruté mucho mis clases con mi alumna uzbeka y también fue una experiencia increíble	

Análisis microgenético para la enseñanza de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 con estudiantes mexicanos universitarios: un estudio cualitativo¹

Microgenetic analysis for infinitive and gerund complements in the teaching of English as L2 with Mexican university students: a qualitative study

RESUMEN: A lo largo del artículo, se presenta el proceso de desarrollo de la conciencia metalingüística de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 con estudiantes universitarios mexicanos para facilitar su enseñanza en un contexto colaborativo, reflexivo e introspectivo. El estudio toma como marco de apoyo una perspectiva teórica sociocultural que se orienta desde un análisis microgenético a promover el uso y la manipulación consciente de reglas gramaticales. Dado que estudios previos sugieren indagar más con jóvenes universitarios, abordar perspectivas motivacionales colectivas y explorar con enfoques cualitativos, se pretende explorar el origen y los cambios implementados por dieciséis estudiantes universitarios mexicanos de una Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés al analizar oraciones individuales y descontextualizadas en L2 para detectar patrones de uso y sugerir reglas gramaticales colectivamente. Los hallazgos podrían revelar los posibles factores cognitivos que vinculan la enseñanza de infinitivos y gerundios como objetos directos en L2 mediante la interacción y reflexión colectiva. Estos resultados tendrían implicaciones directas en la investigación de la metacognición de estudiantes mexicanos universitarios.

PALABRAS CLAVE: complementos de infinitivo y gerundio, conciencia metalingüística, perspectiva sociocultural

ABSTRACT: Throughout the article, the process of developing metalinguistic awareness of infinitive and gerund complements in English as L2 with Mexican university students is presented to facilitate their acquisition in a collaborative, reflective and introspective context. The study takes as a support framework a

¹ Este artículo es parte de una investigación realizada para una tesis doctoral en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Selene Maya-Ruiz

selene.maya@uaq.edu.mx

Universidad Autónoma de Querétaro

ORCID: 0000-0001-9985-5698.

Recibido: 14/08/2023

Aceptado: 14/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

sociocultural theoretical perspective that is oriented from a microgenetic analysis to promote the use and conscious manipulation of grammatical rules. Given that previous studies suggest inquiring more with young university students, addressing collective motivational perspectives, and exploring with qualitative approaches, it is intended to explore the origin and changes implemented by sixteen Mexican university students of the Bachelor of Modern Languages in English through individual and decontextualized analysis of sentences in L2 to detect usage patterns and collectively suggest grammar rules. The findings could reveal the possible cognitive factors that link the acquisition of infinitives and gerunds as direct objects in L2 through interaction and collective reflection. These results would have direct implications in the investigation of the metacognition of Mexican university students.

KEYWORDS: infinitive and gerund complements, metalinguistic awareness, sociocultural perspective

Introducción

El desarrollo de la conciencia metalingüística puede fomentarse mediante la implementación de tareas que requieran una reflexión colectiva y que lleven al control y manipulación consciente de estructuras gramaticales explícitas en L2 (Fotos, 1994).

Dicho lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo contribuir al campo de la investigación empírica en el aula en la que se aborde el proceso de desarrollo de la conciencia metalingüística de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2. Desafortunadamente, la educación superior se ha descuidado y, por lo tanto, los estudiantes universitarios han comprometido su capacidad para corregir errores gramaticales utilizando un metalenguaje preciso (Tunmer y Herriman, 1984).

El problema con los complementos infinitivos y gerundios es que no se rigen por una regla de uso y que los estudiantes tienen que recordar listas extensas de verbos para cada uno. Naturalmente, los estudiantes están acostumbrados a leer las oraciones y utilizar el complemento que les suena más familiar, como lo establece la teoría de la frecuencia.

Aunque la conciencia metalingüística está presente en todas las etapas escolares, gran parte de la investigación se inicia en la primera infancia y culmina en la adolescencia. Por ello, el propósito principal es observar los recursos utilizados por dieciséis estudiantes mexicanos de una Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés y describir los procedimientos que van desde la génesis hasta el cambio en su conciencia gramatical para investigar la emergencia del conocimiento.

Los resultados preliminares demuestran que los participantes se beneficiaron de la discusión grupal para generar conocimiento. En conclusión, la creación de reglas gramaticales aumenta la conciencia metalingüística de los estudiantes, especialmente cuando tienen que resolver problemas gramaticales en tareas interactivas tales como la detección de patrones de uso en oraciones individuales y descontextualizadas en L2.

2. Marco teórico

2.1 *Conciencia metalingüística enmarcada en un enfoque sociocultural*

Para Altman et al. (2018), Bialystok et al. (2014) y Ramírez et al. (2013), la conciencia

metalingüística es la capacidad de reflexionar y manipular las reglas gramaticales. Esto sucede cuando un conjunto de habilidades múltiples se enfoca en el conocimiento lingüístico, los aspectos formales del idioma o las formas y estructuras del idioma de destino.

En su estudio Harun et al. (2017), investigó el uso del metalenguaje como herramienta de mediación en la comprensión de conceptos gramaticales específicos desde la perspectiva del enfoque sociocultural (SCT, The SocioCultural Theory por sus siglas en inglés) en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Como Harun et al. (2017), Naqvi et al. (2010), en su estudio asociaron la conciencia metalingüística con la teoría sociocultural en un aula para promover el aprendizaje a través de la cooperación y la interacción. Ambas investigaciones inquieren en el impacto de la perspectiva sociocultural en contextos educativos de L2 que promueven el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Finalmente, Sampson (2019) se sumó a investigar los efectos de un marco sociocultural e incluyeron grabaciones de trabajo en parejas en clases grupales y de interacción en clases. Estos estudios cuasi-experimentales investigan los procesos que dan significado y forma al conocimiento a través de la experiencia de los estudiantes con el lenguaje sobre todo cuando los individuos piensan en voz alta.

Para concluir, estos enfoques de métodos mixtos requieren un análisis microgenético cualitativo del discurso de los estudiantes (Harun et al. 2017; Naqvi et al. 2010; Sampson, 2019) que describe en detalle cómo los estudiantes generan conocimiento

sobre estructuras gramaticales que causan problemas en L2.

2.2 Perspectiva sociocultural para la enseñanza de la gramática en L2

Según Gánem-Gutiérrez (2016), se puede potenciar el uso de tareas metalingüísticas incluidas en secuencias didácticas para mejorar el desarrollo de la conciencia metalingüística dentro de una perspectiva de teoría sociocultural para el aprendizaje de L2.

En primer lugar, Ellis y Shintani (2014) afirman que la forma en que los estudiantes aprenden determina el mejor método de enseñanza de idiomas. Es decir, si la instrucción no es compatible con la forma en que se realiza la enseñanza de la L2, la enseñanza no puede tener éxito. Vygotsky (1987) también explora una pedagogía para la enseñanza significativa en la que las posturas pedagógicas están vinculadas a la forma en que aprenden los estudiantes.

La perspectiva de la teoría sociocultural (TCS) de Vygotsky (1987) puede referirse a la enseñanza de la gramática cuando el objetivo principal es organizar eficazmente las funciones mentales y el comportamiento de los estudiantes (Lantolf 2008; Negueruela 2008). Las tareas metalingüísticas diseñadas para esta intervención pedagógica median el aprendizaje de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 como paso previo al desarrollo de la conciencia metalingüística.

En otras palabras, los estudiantes deben buscar ejemplos de oraciones individuales y descontextualizadas en L2 con complementos infinitivos y gerundios, y luego asimilar esa información de manera introspectiva antes de poder colaborar

para generar reglas de uso gramaticales, sugerir cambios e implementarlos.

A través de diagramas y mapas conceptuales, los estudiantes verbalizaron su comprensión de los complementos de infinitivo y gerundio como una actividad pedagógica revolucionaria.

2.3 El complemento infinitivo y gerundio en inglés

Por un lado, según Chalabian (2020) y Pao (2020), en el idioma inglés, el gerundio (-ing) es la forma básica del verbo que funciona como 1) sujeto de una oración (**Smoking** harms your health), 2) como objeto de una preposición (I am looking forward to **seeing** you) y 3) como objeto de ciertos verbos (You should quit **smoking**).

Por otro lado, los infinitivos pueden ocurrir en tres construcciones diferentes 1) como sujeto de una oración (**To do** more research and educate people), 2) como complemento de un objeto ya que algunos verbos necesitan un objeto, sustantivo o pronombre, antes del infinitivo (I asked John **to help** us) y 3) como complemento de un verbo (I have decided **to leave** on Monday).

Por último, algunos verbos pueden ir seguidos tanto de infinitivo (Marta loves **to meet** new people) como de gerundio (Marta loves **meeting** new people), lo que implica que hay una ligera diferencia en el significado de la frase. Sin embargo, algunos verbos pueden ir seguidos de un gerundio o infinitivo con un significado completamente diferente; como pasa con (Marta stopped **eating** ice cream) que indica que ‘Marta’ ya no come helado y (Marta stopped **to eat** ice cream) que hace referencia a que “Marta” dejó lo que hacía para comer helado (Tjabaka-Mokapane, 2023).

Por las razones anteriores, tanto las construcciones de gerundio como de infinitivo se consideran reglas gramaticales difíciles de aprender entre estudiantes de inglés como lengua extranjera, incluso en niveles avanzados y entre hablantes nativos, especialmente cuando los estudiantes tienen que memorizar listas interminables de verbos seguidos de infinitivos y gerundios (Al-Gburi, 2019).

Estudio actual

Uno de los objetivos centrales en esta investigación es el de responder a las siguientes preguntas;

- ¿Cómo construyen los estudiantes, paso a paso, sus propias reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2 apoyados en la reflexión colectiva?
- ¿Cómo hacen los estudiantes para verificar sus supuestos?

A lo largo de este artículo se abordan los resultados de una intervención de cuatro sesiones consecutivas que fueron diseñadas en modalidad virtual para evocar mejoras en la enseñanza-aprendizaje de los complementos verbales de infinitivo y gerundio en inglés como L2 con estudiantes mexicanos de nivel superior.

3. Metodología

Aunque se trata de un estudio exploratorio de un problema ampliamente conocido y estudiado, se proporcionan ideas que pueden ser útiles para otros profesores de inglés como L2. Este estudio cualitativo de intervención en el aula se basa en un

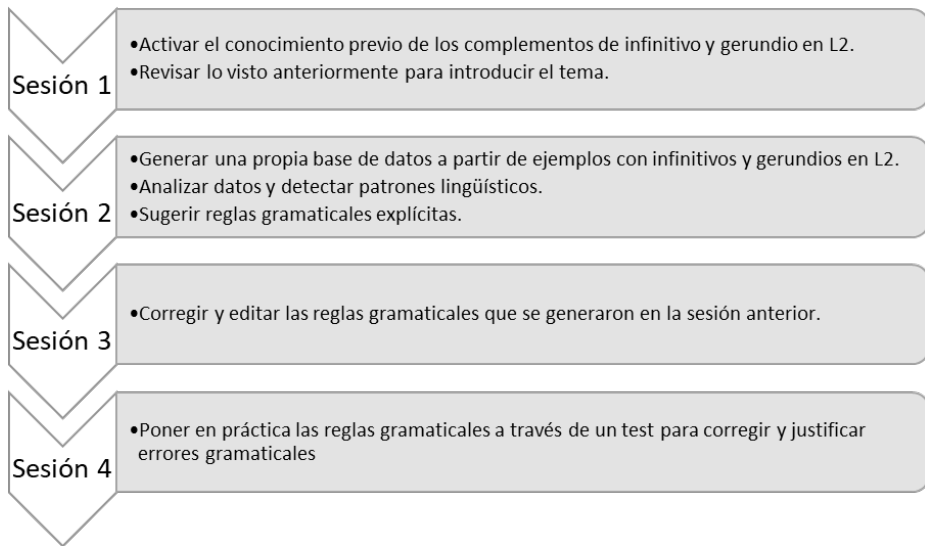
análisis microgenético que enfatiza los cambios que se producen en la conciencia metalingüística de los estudiantes y que surgen de la reflexión y manipulación consciente de determinadas estructuras gramaticales.

3.1. Diseño

En primer lugar, las cuatro sesiones se realizaron de manera virtual a través de la pla-

taforma *Zoom* y fueron grabadas en video. Asimismo, los participantes trabajaron siempre en equipos de cuatro. Finalmente, los documentos se compartieron en *Google Classroom* en formatos de *Google Workspace* que consisten en varias aplicaciones web con funciones similares a las suites ofimáticas tradicionales. Esto permitió a los miembros de cada equipo editar el mismo documento en tiempo real.

Figura 1.
Diseño metodológico



Fuente. Elaboración propia.

Es así como esta intervención pedagógica consta de cuatro sesiones. En la primera sesión, los alumnos respondieron a un ejercicio de opción múltiple en el que debían completar la frase eligiendo entre complemento de gerundio, infinitivo con y sin preposición “*to*” para activar conocimientos previos de com-

plementos de infinitivo y gerundio. Luego de revisar las respuestas del ejercicio de opción múltiple, se examinó una presentación de PowerPoint en la que se introdujo el tema definiendo gerundios e infinitivos y repasando lo visto anteriormente para la posición en la oración de infinitivos y gerundios en inglés.

En la segunda sesión, los estudiantes buscaron oraciones individuales descontextualizadas con complementos de infinitivo y gerundios en L2 en recursos físicos y electrónicos. Una vez que los estudiantes recopilaban suficientes ejemplos, analizaron estos datos en busca de patrones lingüísticos de uso y pudieron generar sus propias reglas gramaticales explícitas a partir de las similitudes y diferencias entre estos ejemplos en la base de datos que generaron.

En la tercera sesión, los estudiantes tuvieron la tarea de responder un ejercicio de completar espacios en blanco diseñado virtualmente utilizando un juego tradicional conocido como serpientes y escaleras. El objetivo era que los estudiantes se turnaran para completar los espacios en blanco con complementos de infinitivo o gerundios usando las reglas sugeridas en la sesión anterior, para que los estudiantes corrigieran y editaran sus reglas gramaticales cuando fuera necesario.

Finalmente, en la cuarta sesión, los estudiantes pusieron en práctica las reglas gramaticales que habían editado y corregido en la sesión anterior mediante una prueba de corrección y justificación de errores gramaticales que fue diseñada en un formulario online de *Google*. El objetivo

fue emitir un juicio gramatical y utilizar las reglas lingüísticas que sugirieron en equipos anteriormente.

3.2 Participantes

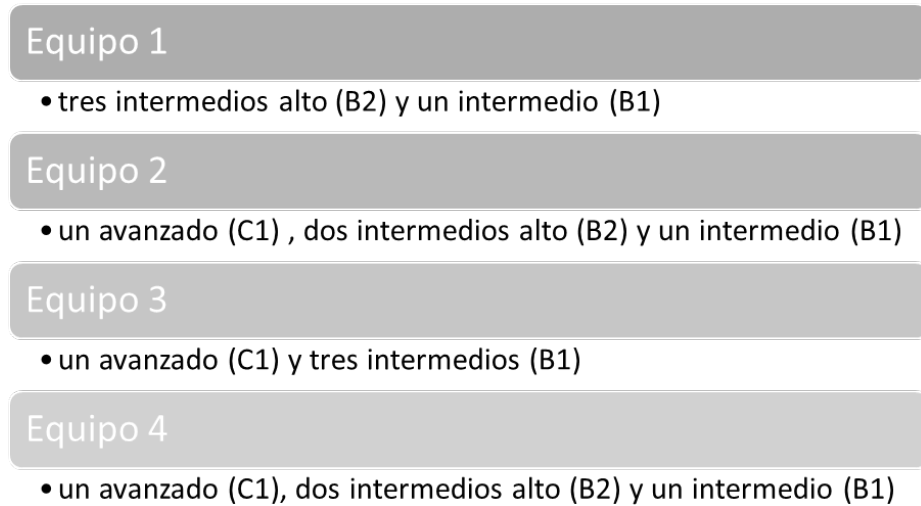
Los participantes fueron dieciséis estudiantes mexicanos universitarios que se encuentran cursando el cuarto semestre de una Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés. Estos estudiantes se están preparando para ser profesores de inglés como L2 y tienen formación en lingüística, traducción y literatura.

Por otra parte, antes de comenzar el estudio, los participantes contestaron un cuestionario de perfil académico y una prueba estandarizada de inglés como L2 para hablantes no nativos. Los puntajes del examen diagnóstico reflejan que seis alumnos son nivel intermedio (B1), siete intermedios altos (B2) y tres avanzados (C1) de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Las edades de los participantes oscilan entre los veinte y los veintisiete años. Debido a que el nivel de los estudiantes no es homogéneo, se agruparon aleatoriamente en equipos de cuatro con ayuda de las salas de reuniones de *Zoom* como se puede ver a continuación:

Figura 2.

Integración aleatoria de equipos



Nota. Con la ayuda de una prueba diagnóstico de inglés como L2, se detectó que el nivel de los estudiantes es heterogéneo.

3.3 Consideraciones éticas

Los participantes firmaron un consentimiento informado que les fue compartido en una sesión informativa en la que se mencionó la confidencialidad de la información recolectada.

4. Recolección de los datos

4.1 Elección del tema y delimitación

Por rigor científico, se tuvo que recurrir a la consulta de varios corpus lingüísticos de nativo hablantes de la lengua inglesa. Como resultado, se eligió el Corpus

Contemporáneo del Inglés Americano (COCA) porque es probablemente el corpus en inglés más utilizado en la investigación de SLA.

El corpus COCA no solo incluye lo impreso sino también lo hablado (ficción, revistas populares, diarios, textos académicos, televisión y cine, subtítulos, blogs y otras páginas web), lo que permite generar un impacto significativo entre los estudiantes mexicanos universitarios de inglés como L2 que participaron en esta investigación (consulte los apéndices A y B).

Figura 3.
Lista de verbos que conforman el estudio



Fuente. Tomado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA)

Fue en este punto que hubo que buscar en el corpus las listas de frecuencia de cada verbo seguido de infinitivo y/o gerundio para poder elegir de allí los verbos con mayor incidencia. Los rangos en las listas de frecuencia de búsqueda permitieron delimitar el número de 26 verbos por cada complemento verbal, como se puede observar en la siguiente figura.

4.2 Base de datos

La implementación del corpus no solo ayudó a delimitar la lista de verbos que por fuerza van acompañados de infinitivos y/o gerundios, sino que también ayudó a detectar los verbos más comunes que aparecen después de estos verbos, lo que permite crear una base de datos más completa como la que se muestra a en la tabla siguiente.

Tabla 1.

Ejemplo de frecuencia de uso para el verbo *advise* más gerundio en el corpus COCA

Categoría	Número de ejemplo				
	1	2	3	4	5
	<i>advise using</i>	<i>advise keeping</i>	<i>advise getting</i>	<i>advise taking</i>	<i>advise trying</i>
Blog	5	2	2	1	1
web-genl	5	2	2	3	1
tv / movies	1	0	0	0	1
spoken	1	0	0	0	1
Fiction	0	1	0	0	1
magazine	8	4	4	5	2
newspaper	0	4	2	1	1
academic	2	0	0	0	0
Total	22	13	10	10	8

Fuente. Tomado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA)

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, para la recopilación de las oraciones, del listado de frecuencia de uso en contexto para el verbo “advise” en el Corpus Contemporáneo del Inglés Americano – COCA, los cinco verbos más comunes que preceden como complementos verbales son *use*, *keep*, *get*, *take* y *try*. Para poder continuar recopilando las demás oraciones, se estableció este modelo en la búsqueda en el corpus.

Se tuvieron que dejar de lado estructuras como; *be worth*, *can't help*, *give up (stop)*, *keep on*, *put off* para los complementos de gerundio y *can/can't afford*, *can/can't wait*, *grow (up)*, *turn out*, para los completos de infinitivo debido a que se les considera frases verbales y por su carga de contenido semántico ya que el propósito de esta intervención recae en los aspectos meramente gramaticales.

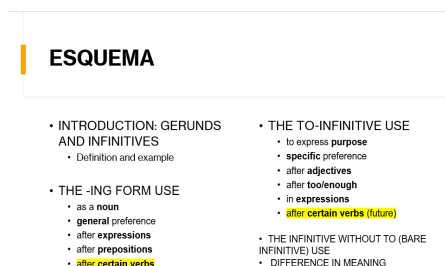
5. Instrumentos

5.1. Sesión 1: Activar los conocimientos previos y repasar lo aprendido previamente

Antes de iniciar la investigación, los participantes respondieron un ejercicio de opción múltiple con infinitivos y gerundios sin la ayuda de fuentes bibliográficas. Los 13 elementos se mostraron en un procesador de textos en línea de *Google* junto con la hoja de respuestas. El objetivo era activar conocimientos previos de construcciones en infinitivo y gerundio y/o repasar lo visto anteriormente para introducir el tema trabajado durante las cuatro sesiones consecutivas.

Una vez que los participantes completaron el ejercicio, el investigador compartió su pantalla y proyectó una presentación en *Google Slides* que contenía la referencia gramatical completa de infinitivos y gerundios en inglés como se muestra a continuación.

Figura 4.
Introducción del tema



Nota. Esquema de la presentación para explicar las reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés.

El objetivo fue explicar claramente las reglas de uso de los infinitivos y gerundios a través de definiciones y ejemplos para que ayuden a entender cómo se usa la gramática del idioma inglés como L2 y retroalimentar los usos y convicciones de los infinitivos y gerundios, destacando los complementos verbales.

5.2. Sesión 2: Construcción de una regla gramatical para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

Primero, el investigador presentó una tabla con la lista de los cincuenta y dos verbos más frecuentes que requieren un complemento de infinitivo y gerundio en inglés según la base de datos Corpus de inglés Americano Contemporáneo como se explicó anteriormente.

En segundo lugar, el investigador mostró referencias en gramática inglesa con reglas y ejemplos en un documento de *Google Docs* para apoyar la construcción de reglas

gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2 como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5.
Creación de la regla gramatical

Verb + Gerund talks about the reality	Ex. She continues ignoring my text messages.
Verb + Gerund Emphasis on the process	Ex. I hate working on Saturday evenings.

Nota. Ejemplo de regla gramatical para complemento gerundio tomado de uno de los cuatro equipos conformado por los dieciséis participantes.

Como se puede observar en la figura anterior, los participantes hicieron uso de diccionarios físicos y en línea, así como de otras herramientas que les permitieron sugerir una regla gramatical de uso para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en un documento de *Google Docs* que todos los miembros de cada equipo estaban editando en tiempo real mientras discutían y reflexionaban en voz alta.

5.3. Sesión 3: Sugerir cambios y/o ajustes en una regla gramatical para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

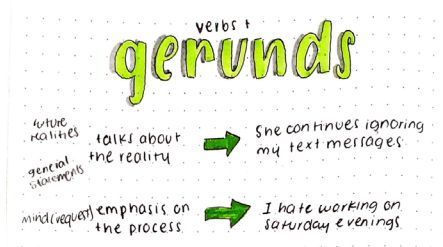
Durante sesenta minutos, los participantes se conectaron a una videoconferencia de *Zoom* para completar una adaptación del juego de mesa de serpientes y escaleras. Con la ayuda de un dado virtual de seis

caras, una presentación en *Google Slides* y cuatro fichas manipulables en cuatro colores diferentes (amarillo, azul, rojo y verde), el investigador compartió su pantalla completa y tuvo que moderar la sesión para la toma de turnos.

Cada casilla correspondía a una oración de llenado de espacios en blanco con complementos de infinitivo y/o gerundio y los participantes debían completar las oraciones. Incluso cuando los participantes tenían que consultar la referencia gramatical de infinitivos y gerundios que habían generado en una sesión anterior y sugerir cambios si era necesario, de repente surgían dudas sobre el significado de las oraciones o el vocabulario.

Figura 6.

Edición de la regla gramatical



Nota. Ejemplo de correcciones para la regla gramatical del complemento de gerundio tomado de uno de los cuatro participantes de un equipo.

De la lista previamente obtenida se tomaron cuatro ítems por cada complemento verbal; en otras palabras, estas oraciones que conforman la tarea metalingüística de llenado de espacios en blanco fueron

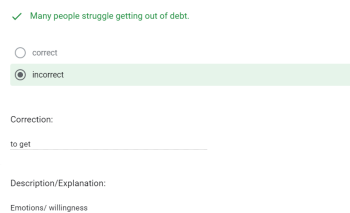
escogidas al azar de las incidencias más frecuentes en el corpus COCA.

5.4. Sesión 4: Aplicar una regla gramatical propia para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

Del mismo modo que en las tareas metalingüísticas anteriores, esta tarea requirió de la corrección y justificación de errores gramaticales en oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2 mediante un formulario de *Google* sin ayuda de guías ni apuntes, solo lo que los estudiantes aprendieron durante la intervención.

Figura 7.

Aplicación de la regla gramatical



Nota. Ejemplo de las respuestas de uno de los cuatro equipos para la prueba de corrección y justificación de errores.

Como se muestra en la figura anterior, los estudiantes debían identificar las oraciones dadas para infinitivos y gerundios en inglés como L2 como correctas o incorrectas. Cuando los estudiantes decidieron que las oraciones no eran gramaticales, tuvieron que proporcionar la corrección y luego describir el error explicando la violación de la regla. El objetivo era hacer uso de las reglas gramaticales sugeridas en las sesiones anteriores.

6. Análisis de los datos y resultados

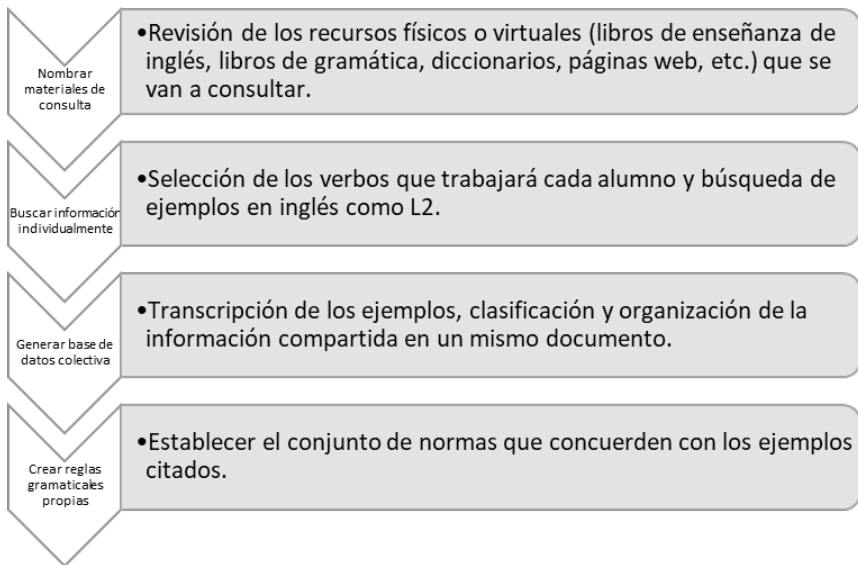
Para examinar el conjunto de datos recopilados hasta el momento y poder sacar conclusiones, se implementó un análisis microgenético. Según Barrios et al. (2012) y Rossetti-Ferreira et al. (2008), el análisis microgenético expone la dinámica de los procesos de cambio y origen, así como el surgimiento de primicias, por ello, en la presente investigación se buscó desarrollar, paso a paso, habilidades cognitivas en los participantes que les permitieran construir y deconstruir el lenguaje para generar sus propias reglas gramaticales y pasar de la intuición al uso consciente de patrones lingüísticos.

Es entonces que, a través de un análisis microgenético, es posible comprender

ampliamente las estrategias comunicativas y metacognitivas utilizadas por los participantes en situaciones de interacción en las que los participantes conscientemente reflexionan, controlan y manipulan oraciones individuales y descontextualizadas con complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 para generar sus propias reglas.

Para responder a la pregunta ¿Cómo construyen los estudiantes, paso a paso, sus propias reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2 apoyados en la reflexión colectiva? El siguiente diagrama de flujo se refiere a los pasos que los participantes en este estudio siguieron típicamente al sugerir sus propias reglas de uso para estos complementos verbales.

Figura 8.
Diagrama de flujo para la construcción de una regla gramatical



Fuente. Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes

Como se puede ver en el diagrama anterior, el primer paso fue revisar los materiales que los estudiantes tenían a la mano. Posteriormente, los alumnos seleccionaron los verbos que cada uno iba a trabajar y, democráticamente, decidieron establecer el número de ejemplos que cada uno buscaría para los complementos de infinitivo y gerundio. Una vez que los alumnos tuvieron sus ejemplos, compartieron pantalla y comenzaron a editar de manera conjunta y simultánea el procesador de textos en línea conocido como *Google Docs* para recopilar la información en un mismo documento. El último paso fue el análisis lingüístico, es decir, los estudiantes organizaron su información y comenzaron a dividir sus ejemplos sugiriendo reglas que concordaban con los ejemplos en su base de datos.

El análisis del discurso de los participantes mostró que cuando los estudiantes crean sus propias reglas, en primer lugar, procesan la información de forma individual, lo que les permite filtrar introspectivamente la información para luego, colaborar con el equipo de trabajo y compartir sus hallazgos como se aprecia en el siguiente diagrama de flujo.

Figura 9.
Diagrama de flujo sobre el procesamiento de información para el aprendizaje



Fuente. Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes

Por otro lado, fue posible responder la pregunta ¿Cómo verifican los estudiantes sus suposiciones? gracias a que los estudiantes se apoyaron en un ejercicio de llenado de espacios en blanco para confirmar las hipótesis que tenían sobre los usos de los complementos de infinitivo y gerundio.

Figura 10.
Diagrama de flujo para la reconstrucción y edición de una regla gramatical

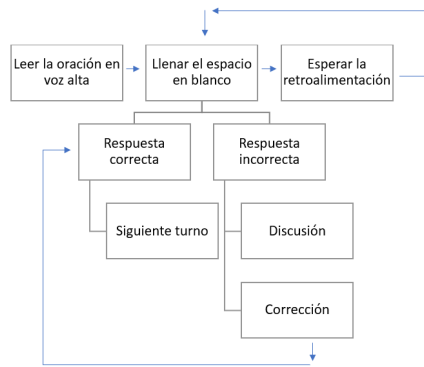


Figura 2. Diagrama de flujo para la retroalimentación colectiva entre pares

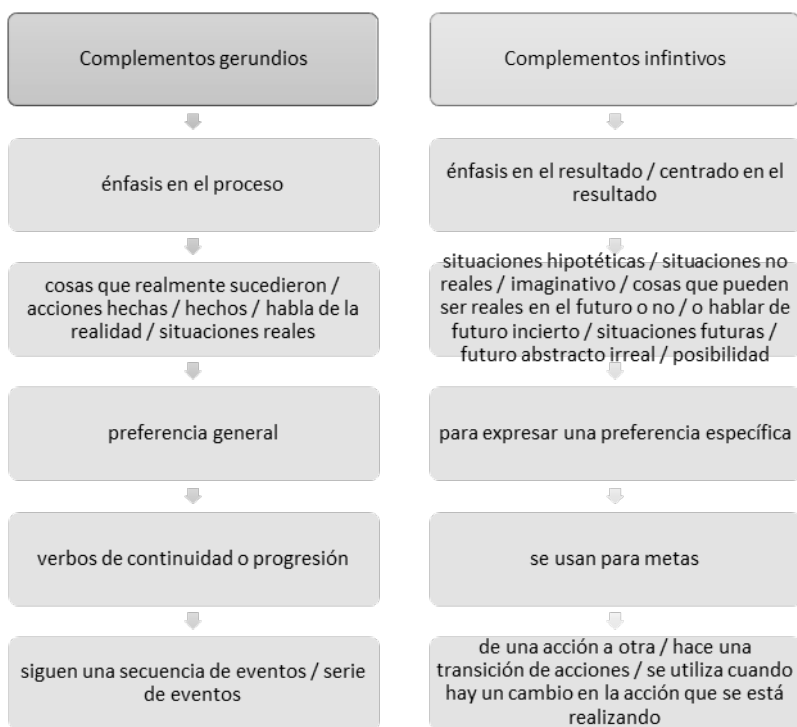
Fuente. Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes

Cada estudiante leía la oración en voz alta y llenaba el espacio en blanco esperando la confirmación de sus compañeros para poder continuar con el siguiente turno. Si la respuesta era incorrecta, se generaba una discusión en la que los estudiantes justifican sus respuestas tomando en cuenta los ejemplos y las normas que habían generado en la sesión anterior. Es aquí cuando los estudiantes se ponían de acuerdo para editar sus reglas de uso y/o sugerir correcciones pertinentes para poder emitir

una respuesta correcta y continuar con la siguiente oración. Esta retroalimentación colectiva entre pares permitió a los estudiantes aclarar dudas con respecto a los usos de los complementos y mejorar sus reglas con información adicional.

Finalmente, el siguiente diagrama muestra que luego de la reflexión colectiva y la retroalimentación grupal, los estudiantes pudieron discernir entre un complemento de infinitivo y uno de gerundio.

Figura 11.
Diferencias entre complementos gerundios e infinitivos



Fuente. Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes

En el ejercicio de corrección y justificación de errores, los estudiantes se refirieron a los complementos de gerundio en términos de énfasis en el proceso, a dife-

rencia de los complementos de infinitivo que, según el análisis de los equipos, se refieren al énfasis, pero en el resultado. Los estudiantes también contrastaron los

complementos para hablar de situaciones reales versus hipotéticas, preferencia general y específica, progresión versus metas, y secuencia de acciones y transiciones entre una acción y otra.

7. Discusión

Los resultados de este estudio revelaron que los participantes se beneficiaron del tratamiento y sobre todo de la interacción colectiva y de la implementación de tareas metalingüísticas que requieren análisis de datos lingüísticos en oraciones individuales y descontextualizadas en L2 para dar lugar a la creación, edición e implementación de reglas gramaticales propias.

De igual manera, la presente secuencia didáctica sirvió como instrumento para que los participantes, de manera conjunta y dinámica, se dieran cuenta de cómo funcionan los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2. De esta manera, los estudiantes pudieron apoyarse unos a otros, ya que la interacción entre ellos se benefició del aprendizaje cooperativo que surgió de la necesidad de completar las tareas.

En primer lugar, las tareas metalingüísticas juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje ya que se relacionan con los procesos naturales de aprendizaje colaborativo además de promover el andamiaje lingüístico. Al mismo tiempo, la colaboración resultó significativa para el aprendizaje de infinitivos y gerundios en inglés como L2 debido al alto nivel de participación de los estudiantes.

Debido a que el andamiaje es una teoría que nos apoya en la construcción de nuevos aprendizajes, los estudiantes colaboran

entre sí para generar sus reglas gramaticales. En ese sentido, el investigador creó un ambiente en el que los estudiantes pudieran apoyarse entre sí para mejorar su aprendizaje de infinitivos y gerundios y ayudar en el dominio de tareas que requieren reflexión colectiva entre pares. El apoyo que recibieron los estudiantes durante la intervención podría ayudarlos a dominar tareas lingüísticas similares en el futuro y de forma individual.

Estos resultados también relacionan de manera integral los atributos de la conciencia metalingüística con el aprendizaje de infinitivos y gerundios en inglés como L2. Además de promover la colaboración entre pares, el desarrollo cognitivo, afectivo y social ante el desafío de resolver problemas lingüístico-gramaticales, los participantes manipularon consciente y explícitamente reglas gramaticales específicas dentro de la secuencia didáctica.

En resumen, los antecedentes sobre la conciencia metalingüística aseguran que tiene efectos positivos en el desarrollo metacognitivo y la enseñanza de una lengua (D'Angelo y Sorace, 2022), lo que favorece el aprendizaje implícito mediante la integración de tareas de conciencia gramatical en el aula que evocan la capacidad de detectar y manipular patrones lingüísticos en contextos colaborativos.

Estos hallazgos sugieren implicaciones pedagógicas para los procesos de reflexión y manipulación consciente del sistema lingüístico como una estrategia que impacta positivamente en el aprendizaje de la gramática de la L2. El artículo plantea un ejercicio interesante que puede ser ilustrativo para profesores de inglés como L2 que se

enfrenten con la compleja problemática de la enseñanza de los complementos verbales en infinitivo y gerundio.

8. Conclusiones

A pesar de la discusión y los debates en grupo, en algunas ocasiones los alumnos no lograban ponerse de acuerdo y entonces decidían continuar con las siguientes preguntas y volver a estos ejemplos que les causaban conflicto una vez finalizada la tarea. Ante esta situación, los estudiantes normalmente tomaban una decisión democráticamente ejerciendo su voto, también argumentaban sus posiciones y optaban por la respuesta más convincente y/o dejaban que alguno de los participantes tomara la decisión luego de una profunda reflexión.

Asimismo, se incidió positivamente en los factores perceptivos, cognitivos, conductuales, afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje consciente de estas estructuras gramaticales. Es importante incluir tareas que requieran análisis lingüístico para la enseñanza de estructuras gramaticales específicas en secuencias didácticas de trabajo colaborativo, ya que favorecen la implicación afectiva y cognitiva.

Los participantes se beneficiaron de la discusión grupal. Estos resultados destacan la importancia del aprendizaje significativo a través del andamiaje ya que desarrolla las habilidades cognitivas de los profesores de lenguas extranjeras en formación. En resumen, el andamiaje es una herramienta indispensable para el aprendizaje que apoya la enseñanza de la gramática entre pares y sirve como fuente de material lingüístico en la generación de reglas gramaticales como alternativa sustitutiva de las estructuras no

normativas utilizadas para el aprendizaje en un contexto educativo.

También se observó que los estudiantes se dejan llevar por la intuición cuando se sienten confundidos, pero que el diálogo les ayudó a aclarar dudas sobre el uso de las reglas gramaticales. De la misma manera, los participantes necesitaron editar y modificar sus reglas gramaticales al momento de ponerlas en práctica para poder internalizarlas, lo cual permitió a los estudiantes mejorar el uso de los complementos infinitivos y gerundios y a comprender mejor su estructura para su organización y combinación correcta con verbos principales.

Asimismo, estos hallazgos también revelan información sobre los recursos metalingüísticos en los que confían los participantes y las estrategias que usan para construir, reconstruir y usar reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2. En cuanto a las implicaciones pedagógicas de esta investigación, se propone la teoría sociocultural como un enfoque alternativo a la instrucción gramatical explícita de estructuras gramaticales de difícil adquisición o que no cuentan con una regla gramatical de uso.

Finalmente, debido a que la conciencia metalingüística es un predictor del aprendizaje de lenguas extranjeras (Kieser et al., 2022), el aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios, apoyado en principios y conceptos de la teoría sociocultural (SCT), triangula el andamiaje cognitivo entre los estudiantes para la creación y edición de sus propias reglas gramaticales con el desarrollo de una conciencia metalingüística en términos de análisis y reflexión de patrones de uso en contextos comunicativos cotidianos.

Referencias bibliográficas

- Al-Gburi, M. B. (2019). The Effective Ways and Methods of Teaching the Differences between Infinitives and Gerunds. *Dirasat Tarbawiya*, 12(48).
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953>
- Barrios, Alia, Barbato, Silviane, & Branco, Angela. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(2), 249-279. Recuperado en 05 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=es&tlng=es.
- Bialystok, E., Peets, K.F., & and Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35,177–191.
- Chalabian, F. (2020). ESL textbooks materials and real language use: Comparing corpus-based materials and textbook materials on gerunds/infinitives (Doctoral dissertation, Carleton University).
- D'Angelo, F., & Sorace, A. (2022). The additive effect of metalinguistic awareness in third or additional language acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3551-3567.
- Ellis, R. y N. Shintani. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Fotos, S. S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL quarterly*, 28(2), 323-351.
- Gánem-Gutiérrez, G. A. (2016). Enhancing metalinguistic knowledge: Preterite and imperfect in L2 Spanish. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 27–54. <https://doi.org/10.1558/lst.v3i1.28803>
- Harun, H., Abdullah, N., Wahab, N. S. A., & Zainuddin, N. (2017). The use of meta-language among second language learners to mediate L2 grammar learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 85–114. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.4>
- Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M., & Holger, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language awareness*, 31(4), 495-514.
- Lantolf, J. P. (2008). 'Praxis and classroom L2 development.' *Estudios de lingüística inglesa aplicada* 8: 13-44.
- Naqvi, R., Thorne, K., McKeough, A., & Pfitscher, C. (2010). *Building bridges: Acknowledging children's first languages: Final report* May 2010.
- Neguera, E. (2008). 'Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development' in Lantolf J. P. and M. E. Poehner (eds.): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 189-227). Equinox, London.
- Pao, M. (2020). Communicating in the Face of Racism: Infinitive v. Gerund Verbal Complements in English. *GATESOL Journal*, 30(1), 80-90.

- Ramirez, G., Walton, P., and Roberts, W. (2013). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *J. Learn. Disabil.* 47(1), 54—64. doi: 10.1177/0022219413509970
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Soares-Silva, A. P. & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cuadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Sampson, A. E. (2019). *Languaging and learning compared across EFL course delivery modes.* (Doctoral dissertation, Lancaster University, United Kingdom).
- Tjabaka-Mokapane, L. (2023). Categorical Conflict between Phrasal-Prepositional Verbs and Infinitives: The Great Complement Shift. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 5(2), 159-172.
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, 12-35.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology.* Including the Volume *Thinking and Speech.* Reiber, R.W. and A.S. Carton (eds.). Plenum, New York.

La traducción de textos especializados. Análisis correlacional de la subcompetencia instrumental y extralingüística en estudian- tes de posgrado

*Specialized texts translation. Correlational analysis of instrumental
and extralinguistic subcompetence in Postgraduate degree students*

RESUMEN: Este reporte de investigación, de tipo empírico-experimental, posee dos objetivos: el primero consiste en identificar el nivel de relación entre la subcompetencia instrumental (SI) y la subcompetencia extralingüística (SE), ambas del modelo holístico de competencia traductora (CT) de PACTE (2017), durante una serie de ejercicios de traducción de textos de carácter especializado, realizado por estudiantes de posgrado. El segundo objetivo se centra en registrar y analizar el proceso de documentación que persigue una agrupación de 15 estudiantes del programa de Especialidad en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Baja California. Dicha medición se realizó a través de cuatro ejercicios de traducción de diversos tópicos como la traducción jurídica y la técnico-científica. Lo anterior conduce al planteamiento de dos interrogantes que dirigen esta investigación: 1) ¿Qué tipo de correlación existe entre las SI y la SE al traducir textos de índole especializada? y 2) ¿cómo es el proceso traductológico de los discentes del programa de posgrado? Del mismo modo, la correlación de variables se efectúa mediante la aplicación del coeficiente de Pearson y el análisis procesual y la descripción del uso de herramientas para documentación y traducción asistida por computadora por medio de Translog II. Los resultados indican que los estudiantes con deficiencias en el desarrollo de la SE subsanan dicha subcompetencia a través del manejo de herramientas de documentación (donde se sitúa la SI).

PALABRAS CLAVE: traductología, traducción especializada, competencia traductora.

ABSTRACT: This research report, from an empirical-experimental nature has two aims: the first consists of identifying the level of relationship between instrumental subcompetence (IS) and extralinguistic subcompetence (ES), both from PACTE's (2017) holistic model of translation competence (TC), in different specialized texts translated by postgraduate students. The second objective focuses on recording and analyzing the documentation process made by a group of fifteen translation students

Jahiro Samar Andrade Preciado

samar.andrade@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

ORCID: 0000-0002-4949-8001

José Cortez Godínez

jose_cortez@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

ORCID: 0000-0002-6112-6112

Recibido: 30/08/2023

Aceptado: 04/11/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

from the Postgraduate degree in Translation and Interpreting at AUBC. This record was carried out through four translation exercises of various topics such as legal and technical-scientific translation. This leads to the resolution of two questions that guide this research: 1) what type of evaluation exists between the IS and the ES in specialized texts translation? and 2) what is the translation process for students of the postgraduate program in translation? In the same way, the correlation of variables was performed through the Pearson Coefficient, and the procedural analysis and use of tools for documentation and computer-assisted translation through *Translog II*. Results indicate that students with deficiencies in the development of the ES correct this subcompetence through the management of documentation tools (where the IPS is located).

KEYWORDS: translation studies, specialized translation, translation competence

1. Introducción

La traductología, también conocida como estudios de traducción, tiene su génesis entre las décadas de 1950 y 1960 aproximadamente. Ésta se enfoca en el producto y el proceso de traducción (Guidere, 2020). Así pues, Neunzing (2001) señala que Gideon Toury, en su afán por obtener “un verdadero estatus de prestigio” como disciplina para la traductología, concentró sus esfuerzos en sistematizar el estudio procesual de la traducción, en especial a través de la observación empírico-experimental. Esto se debe a que los fenómenos observables de un campo específico adquieren valor científico y epistémico si éstos pueden ser operativizados.

Uno de los beneficios del enfoque experimental de traductología es que éste permite analizar la realidad y generar propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y didáctica de la traducción en el ámbito de la educación superior, así como identificar oportunidades de mejora y reforzamiento para así, reformular o generar metodologías de enseñanza para los traductores noveles. De manera que, para el grupo PACTE (2019), la evaluación y delimitación en el proceso de adquisición de la competencia traductora (CT) han

resultado aportes significativos de los estudios de traducción tanto empíricos como experimentales desde la aparición de esta disciplina.

Basado en los paradigmas anteriores, el presente estudio de corte experimental posee dos objetivos complementarios. El primero se centra en identificar el nivel de correlación entre las subcompetencias instrumental y extralingüística mediante la resolución de una prueba de traducción de distintos tipos de géneros textuales especializados por parte de 15 estudiantes de la Especialidad en Traducción e Interpretación de la Facultad de Idiomas (FI) del campus Mexicali, UABC. El segundo objetivo versa sobre registrar y analizar el proceso de documentación y elaboración de las traducciones del mismo grupo de estudiantes auxiliados por el software *Translog II*. Cabe resaltar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura, y que los datos presentados en esta propuesta componen una dimensión del mismo.

De la misma manera, a través de este estudio, se buscó dar respuesta a dos cuestionamientos: 1) ¿Qué tipo de correlación existe entre las subcompetencia instrumen-

tal y la subcompetencia extralingüística en la traducción de textos especializados? y 2) ¿cuál es el proceso de traducción de los discentes del programa de posgrado en traducción? Para dar respuestas a estas preguntas se realizó un ejercicio de traducción en el cual se encuentran fragmentos de cuatro textos especializados diferentes. Éstos fueron evaluados por un baremo cuyas características también se explican en el apartado de metodología.

Para la medición de la SE, replicando la metodología de Andrade y Cortez (2022), se solicitó a los estudiantes que realizaran el examen EXHCOBA, el cual es un instrumento de evaluación de los conocimientos y habilidades básicas que cualquier candidato a la educación superior en México debe poseer. La medición y el registro de las destrezas de la subcompetencia instrumental (SI) se evaluaron a través de un ejercicio de traducción de textos especializados.

La calificación fue otorgada a través de un baremo que fungió como indicador para la medición y el registro de la SI y la subcompetencia de conocimientos de traducción (SCT) denominada así por PACTE (2017). De igual forma, esta valorización se ha tomado de los ejercicios de traducción y su evaluación, por lo que las variables a correlacionar son tres: SI, SE y la SCT, es decir, la calificación global del ejercicio de traducción y la resolución de EXHCOBA.

En un segundo estadio de esta investigación, se analizaron los aspectos procesuales del grupo de sujetos participantes con la finalidad de hacer patente la relación entre las subcompetencias en cuestión.

En especial, el uso de herramientas para la búsqueda de términos especializados y el análisis procesual enfocado en el tiempo de traducción efectiva y el tiempo de solución de problemáticas durante el ejercicio de traducción. Cabe señalar que, para el cumplimiento de esta tarea, se otorgó un total de 180 minutos.

En cuanto a la ordenación de este reporte investigativo, éste se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado introductorio se han presentado los objetivos de investigación e interrogantes que direccionan la misma, mientras que, en el segundo, se discuten los postulados teóricos referentes a la CT y sus subcompetencias. En lo referente a los aspectos técnicos y metodológicos integrados en este estudio, éstos se abordan a detalle en el tercer apartado de esta propuesta: métodos y materiales. Asimismo, en referencia a la organización de este informe de investigación, se aborda una delimitación de la SI, seguido de la metodología implementada para llevar a cabo el registro y medición de este ejercicio investigativo. Posterior a ello, en un cuarto apartado se explican los resultados obtenidos con la aplicación del coeficiente de Pearson y la evaluación de las traducciones del grupo de investigación. Por último, en la sección de conclusiones se evalúan aspectos puntuales sobre el alcance de los objetivos y resolución de las interrogantes investigativas que guían esta propuesta.

2. Competencia traductora y sus subcompetencias

En la actualidad, existen diversos modelos de competencia traductora que han fungi-

do como un parteaguas en la comprensión y en el estudio de este fenómeno. Algunos de estos modelos base fueron propuestos por traductólogos como Toury (1984), Bell (1991), Nord (1992), Kiraly (2000) y Kelly (2005), por mencionar algunas propuestas representativas. Aunados a lo anterior, estos modelos de CT han aportado aspectos teóricos relevantes para el área de la formación de traductores, haciendo especial énfasis en su didáctica y en nociones teórico-pedagógicas; sin embargo, la pauta considerada idónea como base de este estudio de corte empírico es el de PACTE (2000-2019).

El Grupo PACTE (2017) considera la CT como una serie de habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para la traducción. Del mismo modo, PACTE (2015) señala que esta competencia se divide en cinco subcompetencias y un componente psicofisiológico. Estas subcompetencias deben ser aprendidas por el traductor para que éste pueda desempeñarse con eficacia en el campo laboral profesional.

Las subcompetencias que componen la propuesta de modelo de PACTE son lingüística (enfocada en el conocimiento de las lenguas de trabajo del traductor), extralingüística (involucra el conocimiento del mundo, enciclopédico y las áreas especializadas de la traducción), instrumental (centrada en las habilidades y saberes vinculados con fuentes de documentación y el uso de las tecnologías para la información), conocimientos de traducción (relacionados con la traducción *per se*), estratégica (garantiza la eficacia del proceso de la traducción y la solución de problemáticas dentro de la misma). Finalmente, el componente psicofisiológico (rige

los aspectos cognitivos, actitudinales y habilidades como la memoria, la percepción, la curiosidad intelectual, la perseverancia y el razonamiento lógico respectivamente) (PACTE, 2017).

Como se ha mencionado en esta propuesta, las subcompetencias primordiales para el logro de este estudio son la instrumental y extralingüística. Por lo que, en los apartados subsecuentes se exponen las dimensiones teóricas que rigen estas subcompetencias. En primera estancia, se parte de la definición de la SI y su relación con la competencia de documentación.

2.1. Subcompetencia instrumental

Dados los planteamientos realizados con anterioridad, para PACTE (2015), el traductor profesional se destaca por poseer distintos conocimientos expertos, actitudes y habilidades requeridas en el campo de la traducción de un texto de cualquier índole. Así mismo, PACTE (2005) sugiere que la CT está compuesta de un sistema de subcompetencias interrelacionadas de modo jerárquico, y, a su vez, dichas relaciones están sujetas a variaciones. La subcompetencia vinculada con el dominio de las tecnologías de la información, al igual que las habilidades de documentación de este modelo se incluyen en la subcompetencia instrumental.

En este sentido, PACTE (2003, p. 319) menciona que: “Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopedias, grammars, styles books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.).”

Por otro lado, Torres (2015) destaca que la SI es una subcompetencia que denota los postulados teóricos de la CT, lo anterior debido a que el manejo de la tecnología y la documentación en textos especializados no son habilidades que adquiere un sujeto bilingüe, sino que estas se adquieren paulatinamente conforme incrementa el grado de pericia del traductor.

Asimismo, Galán (2009) asume que los estudios de didáctica dirigidos a la traducción pueden abordarse en el proceso o producto, aunando a ellos, el paradigma socio-constructivista transformacional de la traducción propuesto por González-Davies (2004). Éste ha sido adoptado en los centros de formación de traductores mexicanos, puesto que, en este enfoque, el estudiante puede construir sus conocimientos a través de la práctica centrada en tareas basadas en aspectos de la vida laboral a la que se enfrentan los profesionistas en la cotidianidad del ejercicio del traductor. Este tipo de enfoques auxilia al estudiante a familiarizarse con la dinámica laboral del ámbito de trabajo y así formar parte de ella una vez que éste concluya su proceso de formación.

De nueva cuenta, PACTE (2015) asevera que las tareas operativas de documentación y búsqueda terminológica se encuentran en la SI, y desde la perspectiva de la traducción especializada, el desarrollo de esta subcompetencia es fundamental en la práctica del traductor. Por su parte, Cid y Perpinyà (2013), postulan la competencia documental como la idoneidad de utilizar, procesar y gestionar información y datos para la resolución de problemáticas documentales relacionadas con cualquier área de conocimiento.

De manera que dicha competencia posee un elemento subyacente de la CT y su desarrollo es primordial en el proceso formativo del traductor, por lo que la misma se encuentra presente en algunos modelos teóricos de la CT o en la descripción de habilidades y destrezas que debe poseer un traductor de algunos teóricos como Sales (2006), Kelly (2005), García (2004), Pym (2003), Hurtado-Albir (2001) y Palomares y Pinto (2007).

En el modelo de CT de PACTE, la documentación forma parte de la SI, aunque Fernández-Silva y Folch (2020) precisan que la documentación también puede estar vinculada a la subcompetencia estratégica. En este sentido, las autoras señalan que durante el ejercicio de documentación se encuentra implícito el desarrollo de la planificación a la solución de problemas suscitadas durante el proceso traductor, hace especial énfasis en la documentación de términos que pertenecen a un lenguaje especializado.

Asimismo, las autoras aseveran que la documentación puede mejorarse, de igual forma, con la SE, pues, en el desarrollo del proceso terminológico de especialidad, los conocimientos enciclopédicos y de ámbitos específicos se consideran el punto de partida. En suma, las autoras afirman que en la fase de documentación se pone de relieve las SI, SE y estratégica para que el traductor pueda lograr su objetivo.

En palabras de García (2004), el autor puntualiza que el proceso de documentación es parte crucial dentro del ejercicio de la traducción. Este procedimiento obliga al traductor a ejecutar un doble rol. El primero, en el cual el traductor es un actuario

en el ejercicio de documentación y el segundo, en el que es un agente que procesa y produce información. Lo anterior es argumentado por Fernández-Silva y Folch (2020), quienes señalan que el traductor se transforma en un actor especializado en la tarea de documentación haciendo una minuciosa selección y es su deber desarrollar estrategias para la identificación, la evaluación, el uso y la rentabilización de fuentes de información, ya sean convencionales o digitales. Ello a su vez propicia la solvencia de problemas en los encargos de traducción que acontecen con regularidad en la traducción especializada.

De acuerdo con García (2004):

El proceso documental del traductor especializado se divide en estas fases:

1) Identificación de problemas de traducción y de las necesidades informativas, esto permite determinar la selección de fuentes documentales de diversos tipos. 2) Diseño del plan de documentación, en esta fase se establece el tipo de información que debe ser buscada y cómo buscarla, con el propósito de resolver problemas de forma sistemática y optimizar el tiempo, así como evitar posibles errores. 3) Conocimiento y acceso a fuentes de información digitales e impresas, con el propósito de generar un plan a fin de ejecutar la actividad de documentación y localizar la información necesaria. 4) Conocimiento de sistemas de recuperación de información y criterios de evaluación de la información, en el caso de las fuentes documentales electrónicas. (p. 279).

Es un hecho que actualmente es posible encontrar grandes bloques de información disponibles a través del internet, por lo que Kuznik y Olalla-Soler (2018) argumentan que la labor del traductor-documentador es en mayor parte a través de estos medios. En tal sentido, es crucial desarrollar un pensamiento crítico en el momento de seleccionar y evaluar fuentes de suministros de información para la búsqueda terminológica, así como la adecuación de estas. Del mismo modo, Kuznik y Olalla-Soler (2018) abordaron una investigación empírica, en la cual, a través de una traducción general, analizaron la cantidad de fuentes revisadas, la cantidad y la variación de las búsquedas, así como el tiempo destinado a la búsqueda, para posteriormente, sea comparado con la calidad de las traducciones.

Una vez expuestas las dimensiones de la SI desde la óptica teórica, es relevante explicar la dimensión de la siguiente variable de este estudio: la subcompetencia extralingüística. A razón de ello, el siguiente apartado expone sus aspectos teóricos y cómo ésta ha sido tratada en los estudios de traducción empírico-experimentales.

2.2. *Subcompetencia extralingüística*

Para PACTE (2003) la subcompetencia extralingüística es:

(...) un conocimiento predominantemente declarativo, tanto implícito como explícito, sobre la organización del mundo, conocimiento general y áreas de especialidad. Esta incluye: 1) el conocimiento bicultural (sobre las culturas origen y destino); 2) conocimientos enciclopédicos (sobre el mundo en

general); 3) conocimiento del tema (en áreas especiales) (p.58).

A razón de entender el alcance de los tres ejes que posee esta subcompetencia, es primordial entender lo que es el *conocimiento* y su manejo. Ausubel, Novak y Hanesian (1968) definen el conocimiento enciclopédico como esquemas de información que un individuo almacena en su memoria tomando como referencia sus vivencias y experiencias de vida. Este tipo de estudios surgió durante el siglo XX, en la segunda mitad de este siglo para ser más precisos, en el ámbito de la psicología cognitiva. Este campo psicológico concentra sus esfuerzos en conocer el modo en que la mente de los humanos procesa y almacena información para adquirir distintos aprendizajes, por lo que la traductología y la psicología cognitiva tienen como cometido conocer el funcionamiento del almacenamiento de estos conocimientos como una composición de saberes bilingües y biculturales empleados durante la realización del encargo de traducción.

De la misma forma, López-García (2020) indica que “el conocimiento del mundo se almacena en marcos de conocimiento” (p. 142), que, a su vez, permiten predecir interpretaciones, al igual que, actuar con propiedad en situaciones comunicativas determinadas. De modo que, como lo ejemplifica Andrade (2022):

en el marco de conocimiento de un restaurante, los interlocutores poseen en sus marcos de conocimientos información del funcionamiento de ese sitio y lo que ocurre en él, por lo que,

si el interlocutor conoce el significado de la misma palabra en su otra lengua de trabajo él mismo razonará la dinámica que produce todo lo relacionado con la palabra y las actividades que se realizan en ambos contextos socio-culturales (Andrade, 2022, p. 152).

En cuanto a la adquisición de la SE, Barceló y Delgado (2017) mencionan que “es importante delimitar aspectos como contar con un solvente conocimiento experto, así como conocimientos implícitos sobre los anisomorfismos culturales y la intertextualidad” (p. 43). Por otro lado, Cortez (2019) señala que el conocimiento del mundo como concepto posee una estrecha relación con el “conocimiento social” o la “cognición social”, asimismo, Cortez (2019) añade “que [el conocimiento del mundo] estudia el pensamiento sobre objetos sociales, los cuales se encuentran vinculados a las capacidades cognitivas en general, y, éstos muestran aspectos sociales que están vinculados con capacidades cognitivas en su conjunto” (p.239).

Es posible que resulte sencillo entender que el conocimiento bicultural propuesto emerge en la SE; no obstante, conceptualizar cultura y su definición, al ser éste un término polisémico que genera dependencia al involucramiento del contexto para prescindir de su significado resulta en una tarea compleja. En este sentido, Maraña (2010) define cultura como un “conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver necesidades de todo tipo” (p. 7).

A razón de lo anterior, es posible señalar que algunas propuestas de modelos para la CT plantean como imperioso el eje cultural como un referente obligado para el logro óptimo de la CT. Arjona (1978), quien denomina los conocimientos culturales del traductor como competencia intercultural, menciona que, desde su perspectiva, “el traductor es un comunicador intercultural cuya función es ser un analista tanto lingüístico como cultural” (p. 38). Del mismo modo, el referente cultural es de suma importancia en el ejercicio traslativo, ya que, como señala Olalla-Soler (2017), el traductor forma parte del proceso de transferencia y una vez que éste recibe el mensaje del emisor, “actuará como un procesador de la información de acuerdo con la cultura del emisor y la del receptor, de manera que, él mismo toma el rol de un conductor de la información del mensaje original mediante los códigos culturales y lingüísticos del receptor” (p. 169).

Igualmente, Kelly (2005), en su propuesta de modelo de CT, denomina el componente cultural como *subcompetencia cultural*, en la cual resaltan los aspectos relacionados con el conocimiento enciclopédico y con valores y mitos de las naciones donde se utilizan las lenguas origen y meta del encargo de traducción. Además, PACTE (2018), quien determina que el apartado cultural forma parte de la SE, menciona que los *culturemas* se asocian a conocimientos biculturales (en ambas culturas).

Por su parte, Göpferich (2009) argumenta que en su modelo de CT aspectos culturales como la competencia de área o campo están implícitos. Dichos componentes refieren a los saberes declarativos

sobre las culturas implícitas en las lenguas de trabajo del encargo de traducción, al igual como lo hacía Neubert (2000) en su propuesta teórica de modelo de CT. Lo anterior es considerado un hecho relevante que otros traductólogos enfocados en el desarrollo teórico de la CT han expuesto sobre el componente cultural como un elemento crucial del desarrollo de la CT. Es posible mencionar algunos teóricos como: Bell (1991), Nord (1992), Hurtado (1996), Katan (1999) por mencionar algunos. Tal es el caso de Ponce (2007) quien enfatiza que la operación de traducción no consta de un simple cambio de signos en un sistema lingüístico a otro, sino que los aspectos culturales del mensaje forman parte primordial de esta operación, por esta razón el profesional debe conocer a profundidad el par de lenguas de trabajo como las culturas intrínsecas en ellas (Ponce, 2007).

En la actualidad, traductólogos como Venuti (1995) acuñan el término de una técnica denominada *extranjerización* o *domesticación* en el proceso de traducción. Por su parte, Yang (2010) menciona que, “se intenta traducir lo menos posible los rasgos culturales característicos de la lengua de partida para así darlos a conocer al lector; de este modo pudiese entenderse que se busca disminuir la importancia de la cultura en la traducción” (p. 78); sin embargo, el mismo autor añade que, a menudo, se busca que el lector adopte la cultura del texto origen para que pueda apropiarse de estos componentes, enriqueciendo así el acervo cultural que éste posee (Yang, 2010).

En cuanto a los retos que este eje cultural presupone y que el traductor enfrenta se centran en el enfoque funcionalista de

traducción. Ahora bien, en cuanto al conocimiento especializado como elemento subyacente de la subcompetencia extralingüística. El traductólogo Gile (1995, p. 86) señala que el traductor debe tener conocimientos del área temática con la finalidad de desarrollar la operación traslativa en un área de especialidad. Si el traductor no contara con este tipo de conocimientos, es posible afirmar que éste se mostraría incapaz de realizar una traducción de calidad, apegada a la función del texto en su lengua fuente. En palabras de Ibáñez (2015), el autor argumenta que un traductor especializado con un desarrollo competente debe valerse de “un conjunto de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal para generar la función de mediador, estos conocimientos, que son propios, y que se diferencian de otros profesionistas del ramo lingüístico o de la comunicación” (p. 28).

Así pues, es necesario señalar, que, en la actualidad, quienes desarrollan trabajos de traducción de textos especializados deben tener bien cimentada esta subcompetencia, por lo que es posible categorizarlos como traductores técnicos y expertos en el área. De modo que para Cabré (1993) “un traductor técnico debe tener un cierto conocimiento de los contenidos de la disciplina cuyos textos traduce. Necesita, además, un buen dominio de la lengua de llegada, fundamentalmente de la terminología del campo en cuestión” (p. 107). Como ha sido mencionado a lo largo del presente trabajo, una de las particularidades de los textos especializados es el empleo de terminología en ellos. Por tal motivo el traductor debe manejarla de manera solvente y familiarizarse con ella.

Por su parte, Cabré (2004), además asevera que, las traducciones sobresalientes deben poseer el contenido similar al texto origen, de manera que pareciera que el mismo fuese escrito por individuo nativo de la lengua meta, ya que el producto final está destinado a un profesionista del área especializada de interés. Asimismo, es relevante señalar que en este apartado se analizaron los tres ejes elementales que derivan de la SE. De manera que para este estudio, centrado en la traducción especializada enfocada en aspectos de índole técnica que, a su vez, fungan como saberes especializados tanto del texto de partida como llegada, así como la cultura de origen y destino, por lo que este tipo de componentes culturales se encuentra intrínsecamente ligados a los conocimientos especializados que Gile (1995) propone como un eje de la SE, los cuales pueden entenderse como una terminología especializada por el excelso dominio requerido de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que el traductor debe poseer al realizar proyectos de traducción especializada, sin dejar de lado el dominio tecnológico-instrumental que esta tarea conlleva.

2.3. Traducción especializada y el lenguaje especializado

Es posible describir a la traducción especializada (TE) como un ejercicio centrado en la sustitución de código lingüístico a otro diferente y, en el cual, se encuentran términos/palabras provenientes de lenguajes de especialidad. Esto para García (2016) requiere de un léxico especializado y necesita de un campo de saberes mínimo para llevar a cabo la traducción. De manera que la TE presenta terminología vinculada al

conocimiento especializado de una manera ordenada y con coherencia. Del mismo modo, García (2016) expresa que, “como campo de conocimiento o disciplina, la terminología tiene como obligación identificar y tratar los términos originales tomando en cuenta cómo hacen uso de éstos los traductores en la cotidianidad discursiva” (p. 118). Por otro lado, Cabré (1993) señala que los lenguajes especializados cuentan con propiedades comunes, y estas permiten referirse a ellas como un subconjunto de una lengua general que posee una cierta unidad.

Desde la percepción de Postolea (2016) quien define a la TE como la “traducción de textos producidos en un área de especialidad científico-técnica, o en un campo específico de actividad, es una modalidad de traducción de relevancia social y genera un significativo volumen de trabajo en el mercado laboral profesional” (p. 26). Igualmente, Fernández-Silva y Folch (2020) hacen patente la complejidad de esta actividad, y aseguran que esta acción ha multiplicado y diversificado la escena y el modo de la comunicación de especialidad.

Como consecuencia de lo anterior, Hurtado (2017) menciona que el traductor especializado tiene como tarea “desarrollar, además de la CT, conocimientos y habilidades específicos para subsanar la carencia de conocimiento especializado sobre el tema y sobre las características de los textos que se encuentran en el ámbito de especialidad” (p. 118). Por su parte, Faber (2003) expresa que los conocimientos temáticos o extralingüísticos sobre el campo de especialidad son necesarios especialmente en la comprensión del texto fuente;

y no basan sus esfuerzos en obtener previamente conocimientos de una disciplina en concreto, como se capacitaría un especialista; sino que busca desarrollar la capacidad estratégica para la adquisición de modo eficaz del conocimiento de especialidad, mismo que estará reflejado en el texto origen y en la solución de posibles problemas de traducción ligados a comprensión del texto, lo cual implica establecer o crear relaciones entre representaciones lingüísticas y conceptuales, así como formular los conceptos del texto bajo una compleja red de relación con otras conceptualizaciones.

Finalmente, en la traducción especializada, además de las destrezas y habilidades intrínsecas de sus textos, es necesario para el traductor identificar los géneros textuales comúnmente utilizados en los campos de especialización en el que se traduce; así como las particularidades lingüístico-textuales en cada género. Para Postolea (2016), cada comunidad implementa sus propios métodos de comunicación: éstos se desarrollan sobre la base cultural, intereses particulares y propósitos que han permeado en un conglomerado textos y sus géneros, así como los integrantes de una comunidad disciplinar. Dichos géneros textuales determinarán la configuración de los diversos niveles textuales, según su organización estructural inclusive su selección gramatical y léxica, incluyendo el apartado terminológico.

Una vez que se han descrito las variables intervinientes de este estudio, al igual que las habilidades y destrezas que el traductor de textos especializados debe conocer y aplicar en su ejercicio traslativo, se procede a explicar los aspectos metodológicos de esta

investigación. En el siguiente apartado se describen las fases operativas que dan lugar a este estudio de modo que, sea posible determinar la relación existente entre la SE y la SIP, además de registrar el proceso de documentación utilizado por los estudiantes, integrantes del grupo de estudio.

3. Métodos y materiales

La metodología implementada en este estudio corresponde a los estudios empíricos experimentales de traducción. PACTE (2000) describe que un estudio de traducción basado en este enfoque puede presentar diversos métodos para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación como lo son el diseño de investigaciones de tipo experimental, al igual que no experimental. Asimismo, definir variables controladas, dependientes e independientes; así como aplicar discernimiento sobre el método científico utilizado en diseños de investigación experimental. Del mismo modo, la definición del universo y planificación para las estrategias de selección de muestras representativas y la triangulación de datos incorporando métodos cuantitativos y cualitativos, instrumentación para recolección de datos entre otros y el análisis descriptivo e inferencial de datos.

Para la realización de este estudio se planteó una investigación de enfoque cuantitativo descriptivo de tipo no experimental, cuyas variables fueron registradas a través de diversas pruebas de medición diseñadas para medir las especificaciones de cada variable involucrada. Estas variables son la subcompetencia instrumental, extralingüística y de conocimientos de traducción. Una vez que estas variables fueron

medidas y registradas se procedió a aplicar el coeficiente de Pearson, cuyo análisis auxilió a identificar el nivel de correlación a través de la estadística lineal. Lo anterior se explica a detalle en los siguientes párrafos.

3.1. Grupo de investigación

El primer estadio de esta investigación consiste en la descripción de los sujetos que integran el grupo muestra. Éste está conformado por 15 estudiantes del segundo semestre del programa de Especialidad en Traducción e Interpretación de la UABC. Cabe resaltar que este programa se divide en dos semestres lectivos. Dichos individuos utilizan como par de lenguas de trabajo el español e inglés y han cursado la asignatura, de carácter obligatorio, *Traducción Especializada*, cuyo objetivo es realizar traducciones de diversos géneros textuales del ámbito jurídico, científico, técnico y comercial.

Además, a lo largo de este curso se capacita a los alumnos a integrar diversas herramientas y técnicas de documentación para el proceso de traducción, al igual que la enseñanza de habilidades y destrezas para la traducción de estos géneros textuales. Lo anterior con la finalidad de obtener productos traductológicos de calidad. Cabe resaltar que algunos de los estudiantes que integran esta agrupación han señalado haber realizados prácticas de traducción en sus ámbitos profesionales de manera empírica durante su práctica profesional.

A razón de lo anterior, es posible señalar que los alumnos conocen la dinámica implícita durante el procedimiento de traducción de un texto especializado, mismos que se encuentran familiarizados con este

tipo de ejercicios, por lo que representan una muestra representativa para efectuar este estudio que busca describir el proceso de traducción, con especial énfasis el empleo de la competencia documental pertenecientes a un programa de especialidad.

3.2. Prueba de traducción especializada

Como se mencionó anteriormente, una de las variables a medir y registrar es la subcompetencia de conocimientos de traducción. Para lograr esto, se ha optado por realizar una prueba de traducción especializada. Para el diseño de esta actividad, se integraron cuatro fragmentos de cuatro diferentes textos sobre traducción jurídica, científica, técnica y comercial, mismos que posteriormente fueron evaluados de manera integral. Dicho documento consta de una extensión de 3 cuartillas y se pidió a los participantes realizar la traducción del mismo en un lapso de 180 minutos (3 horas). Este ejercicio se llevó a cabo en el laboratorio de cómputo de la Facultad. Durante dicha dinámica se activó el software *Translog II*.

Translog II registra la actividad de navegación y escritura del usuario del equipo de cómputo, por lo que su función se asemeja a la caja negra de un avión, ya que, a través de este software se registran los sitios web que el estudiante ha visitado, el tiempo que pasó en cada uno de ellos, así como el tiempo que ha utilizado para la redacción del producto de traducción. Tal y como lo menciona Carl (2012), este programa ha sido de gran utilidad en los estudios procesuales de traducción empírico-experimental. En el apartado 3.4. de esta propuesta, se explica de manera puntual cuáles fueron

los aspectos relacionados con el proceso de traducción que se registraron. Por otro lado, una vez que la prueba de traducción fue diseñada y aplicada a los estudiantes participantes de este estudio, se procedió a la evaluación del ejercicio de traducción a través de un baremo diseñado para calificar la pertinencia de los ejercicios de traducción de estudiantes pertenecientes a la materia *Traducción Especializada*. A continuación, se explican sus características.

3.3. Evaluación de la prueba de traducción (baremo)

Para el ejercicio evaluativo de la prueba de traducción especializada se utilizó un baremo que comprende 14 reactivos, entre los que destacan nociones prácticas como aspectos lingüísticos, terminológicos y proceso traductor. Estos, a su vez, se subdividen en índices que ponderan la *a) utilización de terminología apropiada, b) adaptaciones culturales, c) adecuación del registro del texto, d) ortografía y puntuación*, por mencionar algunos. Este instrumento posee una escala de rango que va de uno a cuatro, los cuales al ser integrados en los 14 reactivos dan como resultado la suma de 56 puntos.

Por ende, un valor *cuatro* simboliza que no existen errores de ningún tipo en el reactivo en cuestión, mientras que un valor *tres* indica errores mínimos, asimismo, el valor *dos* representa algunos errores significativos y, por último, un valor de *uno* indica que el reactivo no fue cumplido durante la traducción. Lo anterior expresa que un baremo cuya puntuación es *56* representa una calificación de 100/100, rango numérico de evaluación utilizado en los ejercicios de traducción de la asignatura

de Traducción Especializada. De la misma forma, es crucial determinar que la calificación mínima aprobatoria de un ejercicio de traducción es de 80/100; sin embargo, aunque cumple con los requisitos mínimo, el estudiante debe realizar las correcciones necesarias para su entrega, acciones que ocurren en los procesos de traducción en el campo laboral.

En cuanto a la terminología que compone los diversos textos de la prueba de traducción, éstos pueden encontrarse en diversos diccionarios digitales especializados sobre el tema (éstos han sido utilizados por la agrupación durante su formación en el programa), por lo que la dificultad de búsqueda es mediana, lo cual es pertinente para el grado de *expertise* que poseen los estudiantes al momento de la prueba. En este sentido, es importante retomar que este proyecto posee el objetivo de hacer patente la relación entre la SE y SI, al igual que describir el procedimiento traductológico que llevan a cabo los alumnos del posgrado, por lo que ahora el siguiente estadio metodológico por describir es el del análisis procesual auxiliado por Translog II

3.4. Análisis procesual

El análisis procesual de traducción de esta propuesta está centrado en el 1) tiempo de resolución del ejercicio de traducción y 2) búsqueda de términos para su adecuación y adaptación; así como 3) uso de herramientas utilizadas para la documentación durante el ejercicio. Algunas de estas herramientas fueron diccionarios convencionales y especializados, consulta en corpus lingüísticos, traducción automática entre otras herramientas. Este análisis fue

posible, como se mencionó anteriormente, gracias al software Translog II, que permitió cuantificar los aspectos procesuales y operacionales del ejercicio de traducción. Una vez culminado el análisis de la SI y la SCT, la siguiente tarea es registrar el nivel de conocimientos de la SE en el grupo de estudio.

3.5. Evaluación de la SE

En este estadio del proceso metodológico, se llevó la medición de la SE por medio del examen EXHCOBA. El objetivo de EXHCOBA es evaluar los conocimientos básicos que debe poseer cualquier estudiante de educación superior. Debido a lo anterior este instrumento se considera pertinente para la valorización de la medición de la SE como se realizó en estudios similares al presente en Andrade y Cortez (2022a) y Andrade y Cortez (2022b). Para la resolución de este instrumento, se estimó un lapso temporal de 120 minutos. En consecuencia, los alumnos acudieron al laboratorio de cómputo de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali para dar solución a esta evaluación.

En cierto modo, las variables en cuestión han sido medidas y registradas, por lo que el siguiente momento de esta investigación es correlacionar las variables medidas a través del Coeficiente de Pearson. En el siguiente apartado, se analizan los resultados obtenidos a través de la aplicación de la metodología de este estudio.

4. Análisis de resultados

Ahora bien, en este apartado se da respuesta a las interrogativas que componen esta investigación a través del registro y medición

de las variables implicadas en este estudio. El análisis de resultados de esta propuesta consta de dos fases: la primera se compone de la correlación estadística de las variables en cuestión basada en la medición numérica de la SI, SCT y SE a partir de la evaluación de los instrumentos como el ejercicio de traducción especializada, el análisis procesual de traducción y revisión del proceso a través del software *Translog II* y los resultados obtenidos por EXHCOBA.

4.1. Correlación entre SI, SE y SCT

El registro de las subcompetencias fue llevado a cabo por medio de la prueba de traducción de textos especializados, el baremo como instrumento de evaluación y la resolución de EXHCOBA. Una vez que estos dos ejercicios fueron realizados por el grupo de estudiantes, se registró la calificación de los participantes en una escala de 0/100, en la cual 80/100 representa una traducción pertinente; no obstante, se esperan resultados por encima de la mínima. Los resultados que se muestran a continuación fueron promediados entre los sujetos de estudio, ello con el fin de correlacionar estadísticamente las variables que componen el coeficiente de Pearson.

En la tabla 1, se aprecian los resultados tanto de la SI como la SE. Huelga señalar que la calificación obtenida para la SCT y la SI se obtuvo del mismo instrumento (baremo) por lo que, para cuestiones operativas en la sustitución de interrogantes numéricas de la ecuación de Coeficiente de Pearson, se utilizaron únicamente los valores de SI y SE.

Resultado promedio de la PTE ¹	92 = 9.2
Resultado promedio de EXHCOBA	85 = 8.5
Resultado promedio de SI	92 = 9.2

Tabla 1. Resultados de la prueba de traducción y EXHCOBA

Como es posible apreciar en la tabla 1, los estudiantes alcanzaron un puntaje global de 92 puntos en la prueba de traducción de textos especializados, esto significa que un grado de aceptabilidad bueno por parte de la agrupación. Es importante señalar que el reto principal dentro de este ejercicio de traslación de textos especializados es la búsqueda de terminología adecuada en un sistema lingüístico ajeno al texto fuente. En este punto, es posible mencionar que los estudiantes que forman parte de la agrupación expresaron haber traducido anteriormente a lo largo de su desempeño laboral, por lo que cuentan con práctica dentro de sus respectivos campos profesionales.

Asimismo, en la tabla 1, se aprecia que existe una calificación que oscila en la escala del 0/100; misma que fue homologada en un rango de 0/10 con el propósito de interpretar correctamente la numeración dentro de la ecuación del Coeficiente de Pearson. Una vez que se han medido las subcompetencias, se procedió con la aplicación del Coeficiente de Pearson, y para ello, se utilizó el software *IBM SPSS*, cuyo fin es auxiliar en la interpretación de datos estadísticos optimizando el proceso de

1 Prueba de traducción de textos especializados

análisis de variables de investigación. En la tabla 2, (abajo) se presentan los resultados de la correlación de las variables SI y SE.

Correlación entre SI y SE

		SI	SE
SI	correlación de Pearson	1	.851
SE	correlación de Pearson	.851	1

Tabla 2. Resultados de la correlación entre variables SI y SE

Tras la aplicación estadística en SPSS los resultados denotan la existencia de una relación de dependencia entre SE y SI durante el ejercicio traslativo, en tal sentido, esto lleva a interpretar que los estudiantes con mayor dominio de la SE y SI tienden a obtener mejores notas en sus tareas de traducción, lo anterior, a su vez, repercute en la SCT, lo que asegura un producto de traducción final de calidad. De igual forma, la dependencia de esta correlación entre estas tres subcompetencias, hace patente la estrecha relación entre la búsqueda de terminología que requiere un texto especializado y la adaptación de dichos términos durante el ejercicio traductológico, habilidad que requiere el traductor de dichos textos como lo mencionan en su obra Fernández-Silva y Folch (2020).

De nueva cuenta, corroborar la vinculación entre la SI y la SE señala un claro

ejemplo de que la SE debe ser fomentada en las unidades de aprendizaje que se imparten dentro del plan educativo de especialidad en traducción e interpretación, pues su desarrollo impacta dentro de la competencia documental, competencia que es crucial para el desempeño de la traducción de textos en los cuales se necesita el conocimiento del léxico especializado.

Es relevante señalar que los 15 integrantes de la agrupación participante de este estudio lograron calificaciones que oscilan entre los 85/100 y 100/100. Pese a ese resultado debe mencionarse que, los estudiantes que alcanzaron las calificaciones más bajas de la agrupación, de igual forma, obtuvieron calificaciones con menor porcentaje en la prueba EXHCOBA, por lo que, de acuerdo a los resultados de esta investigación, es correcto señalar que los individuos con menor desarrollo en su SE poseen menor destreza en la SI, lo cual tiene influencia en los márgenes de calidad de sus encargos de traducción.

A partir de este punto culmina el primer análisis, por lo que en adelante se prosigue con el análisis procesual centrado en las herramientas de consulta y el proceso de traducción que siguió la agrupación de traductores en formación.

4.2. Herramientas de consulta

En este apartado se exponen las herramientas de consulta empleadas durante el ejercicio traslativo de textos especializados, por lo tanto, los datos mostrados a continuación proceden de *Translog II*. En la tabla 3, se aprecian las diferentes herramientas de consulta, de las cuales se valieron los participantes de la prueba de traducción

para alcanzar el logro del encargo de traducción.

Uso de herramientas de consulta

Herramientas de consulta		
Traductor Automático	Sí: 87%	No: 13%
Diccionario Convencional	Sí: 87%	No: 13%
Diccionario Especializado	Sí: 92.6%	No: 7.4%
Consulta de Corpus	Sí: 100%	No: 0%
Foro de Discusión	Sí: 18.5%	No: 81.5%
Memoria de Traducción	Sí: 17%	No: 83%

Tabla 3. Herramientas de búsqueda utilizadas durante traducción

Como se logra observar en la anterior, los participantes hicieron uso de distintas herramientas para la búsqueda de términos. En la tabla 3, se explica el porcentaje de participantes que hicieron uso de cada herramienta. De acuerdo a lo anterior, los resultados señalan que la consulta en corpus lingüísticos es un recurso que fue utilizado por la totalidad del grupo seguido del diccionario especializado, el traductor automático y diccionario convencional. Entre las herramientas con menor porcentaje de uso se encuentran los foros de discusión y las memorias de traducción.

Cabe resaltar que, a través de *Translog II* fue posible identificar que los estudiantes hacen uso combinado de las herramientas para auxiliar la traducción, en especial aquellos que hicieron uso del traductor automático y el uso de diccionarios convencionales, pues esto permitió optimizar el tiempo de traducción y destinar un mayor tiempo a la búsqueda de términos y adaptación de los mismos, lo que dio como resultado una estrategia pertinente para el logro en tiempo del producto solicitado.

Otra combinación de herramientas que impactó de manera positiva fue el uso de las memorias de traducción, consulta de corpus y diccionarios especializados; aunque puede resultar difícil generar una aseveración al respecto, ya que esta combinación la realizó una mínima parte del grupo (18.5%), por lo cual, a partir de esto podría surgir una interrogante sobre el uso de las memorias de traducción y la búsqueda de términos.

4.3. Proceso de traducción

El último apartado de esta propuesta de investigación versa en el proceso de traducción del ejercicio de correspondencia de textos de carácter especializado, en virtud de lo cual, se analizó el tiempo en el cual los participantes destinaron a la búsqueda de terminología y el tiempo utilizado para traducción efectiva. Es crucial señalar que el tiempo destinado para que los estudiantes realizaran el encargo fue de 180 minutos. Este resultado se aprecia a continuación en la tabla número 4.

	Tiempo Máximo Registrado	Tiempo Mínimo Registrado
Búsqueda de términos	62 min.	57 min.
Traducción Efectiva	114 min	96 min.

Tabla 4. Tiempo destino durante ejercicio de traducción

Como se observa en la tabla 4, se valoró el tiempo máximo y mínimo utilizado para la traducción y búsqueda de terminología; el ejercicio disponía de 180 minutos para su elaboración; sin embargo, la agrupación no dispuso del tiempo total para hacer entrega de su traducción, sino que, lo entregaron un par de minutos antes. Ante este hecho, fue que se registró el parámetro de tiempo en traducción efectiva y tiempo en búsqueda terminológica. Como es posible observar a través de los tiempos registrados, el grupo de estudiantes destinó una tercera parte de su tiempo en el ejercicio para la búsqueda del lenguaje especializado en la lengua meta, por lo que las otras dos terceras partes del tiempo se destinó al proceso de traducción, edición y posesición, en el caso de los que utilizaron traducción automatizada.

El resultado anterior lleva a aseverar que desarrollar destrezas para la traducción de textos especializados puede encontrarse en la SI y SE, ya que las habilidades y destrezas para la búsqueda de términos subyacen en esta primera subcompetencia, y, en cuanto a la SE, en ella se enmarcan los conocimientos especializados que requiere alguna disciplina en la que hayan solicita-

do el encargo de traducción. A partir de estos objetivos alcanzados de este reporte de investigación, así como la solución a los cuestionamientos investigativos, es posible argumentar la siguiente sección de este texto: discusión y conclusión.

5. Discusión y conclusión

En este último apartado, es factible señalar que los dos objetivos complementarios de este reporte de investigación fueron alcanzados. El primer lugar, a través del registro y medición de las variables SI y SE se demostró una relación positiva y de alta dependencia correlacional entre las variables. A su vez, el Coeficiente de Pearson hizo patente esta relación a través del cálculo estadístico, por lo que es posible asumir que el desarrollo de ambas subcompetencias permite a los traductores noveles la traducción de textos especializados los cuales se apeguen a la calidad pertinente que requiere este tipo de ejercicio traslativo.

En este sentido, es posible señalar que, en cuanto a la traducción de textos especializados, si bien el traductor de especialidad no posee los conocimientos a profundidad del campo, éste debe subsanar esta carencia de conocimiento con habilidades y destrezas propias de la competencia documental, que para PACTE (2017) se centran en la SI y el desarrollo de conocimientos en la SE, por lo que de nueva cuenta, se reitera que el fomento de estas subcompetencias debe ser prioritario en las asignaturas vinculadas a la traducción de textos especializados, sin dejar de lado la motivación por desarrollar la CT y las subcompetencias que esta misma comprende, en especial en el caso de la FI de la UABC, que basa sus métodos de

enseñanza de la traducción en los postulados teóricos del Modelo Holístico de Competencia Traductora de PACTE.

Por otro lado, el uso de diversas herramientas para la búsqueda y consulta de términos forma parte crucial de proceso de traducción de un texto especializado, esto significa que el traductor destina una suma considerable de tiempo en el estudio y adaptación de términos para el ejercicio traslativo y que el mensaje logre el efecto comunicativo efectivo deseado conservando el sentido e integridad total del mensaje de su lengua origen. Tal y como se observó a lo largo de este estudio, los traductores que conocen diversas herramientas y aplican distintos métodos de búsqueda terminológica obtienen mejores resultados, en cuanto a la evaluación de sus traducciones

y destinan mayor cantidad de tiempo al proceso de edición y posesición del texto.

A manera de conclusión, la metodología aplicada en esta investigación nos permite conocer el proceso traductológico de traductores en formación, por lo que la réplica metodológica en otros grupos de traductores, como aquellos que se encuentran en el campo laboral profesional o estudiantes de traducción en etapa inicial permitiría dar a conocer datos interesantes sobre el concepto de pericia traductora y la adquisición de la CT. Es por ello por lo que se invita a replicar esta metodología, la cual tiene como propósito generar nuevos conocimientos para el entendimiento del proceso y desarrollo de la CT con la finalidad de mejorar la formación de traductores tanto en Baja California como en México.

Referencias

- Andrade, J. (2022). La traducción de coloquialismos en textos audiovisuales. Estudio de la adquisición de la competencia traductora (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Baja California.
- Andrade, J. y Cortez, J. (2022). Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística y de transferencia en la subtitulación de coloquialismos. En J. Cortez-Godínez, L. Márquez, J. Cortez, & R. Saldívar (Eds.), *Traductología y Lingüística Convergencias. Un acercamiento a los estudios empíricos* (pp. 109–140). Fontamara.
- Andrade, J., y Cortez-Godínez, J. (2022). La Traducción de Coloquialismos en la Modalidad Audiovisual: Perspectiva Sociocultural. *Revista De Lenguas Modernas*, (36), 1-24.
- Arjona E. (1978). Intercultural Communication and the Training of Interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En: Gerver D., Sinaiko H.W. (eds) *Language Interpretation and Communication*. NATO Conference Series, vol 6. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_5
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, 1976.
- Barceló, T. (2017). Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (alemán-español) a partir de una experiencia docente. *Sendebat* 28 (31), 31-51.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman
- Cabré, M. (2004). La terminología en la traducción especializada. En: Gonzalo Gar-

- cía, Consuelo; García Yebra, Valentín (eds.) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros. Colección: Instrumenta Bibliológica. p. 89-122. ISBN: 84-7635-578-5. (CL).
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones*. Antártida.
- Carl, M. (2012). *Translog-II: A program for recording user activity data for empirical translation process research*. Copenhagen Business School.
- Cid, P. y Perpinyà, R. (2013). *Cómo y dónde buscar fuentes de información*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cortez, J. (2019). Registro y evolución de la subcompetencia extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 46, 228-258.
- Faber, P. (2003). Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. *Research in Language* 1, 95-1.
- Fernández-Silva, S., & Folch Cañete, B. (2020). El desarrollo de la competencia de documentación especializada en estudiantes de traducción a lo largo de la inserción disciplinar. *Sendebarr*, 31(0).
- Galán, A. (2009). La Enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García, M. (2016). Terminología y Traducción especializada (tesis de maestría). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.
- González-Davies, M. (2004). Multiple Voices in the Translation Classroom. J. Benjamins Pub.
- Gonzalo García, C. (2004). Fuentes de información en línea para la traducción especializada. En *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds.), 275-307. Arco Libros
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In: *Göpferich, Jakobsen & Mees*. 11-37.
- Guidere, M. (2020). *Introducción a la traductología. Reflexiones en torno a la traducción: pasado, presente y futuro*. Editorial Nun.
- Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *TRANS*, 1(1), 151-160.
- Hurtado, A. (2001). Traducción y traductología: introducción a la traductología. Ediciones Cátedra.
- Hurtado-Albir, A. (ed.) (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins.
- Ibañez, M. (2015). El perfil del traductor especializado. Universidad de Valladolid.
- Katan, D. (1999). *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator training a guide to reflective practice*. Manchester. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice. St. Jerome Publishing, 207 p.
- Kuznik, A. y Olalla-Soler, C. (2018). Results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures* 19 (1), 19-51.

- López, García Á. (2020). *Gramática cognitiva para profesores de español L2 (Manuales y diccionarios) (Spanish Edition)* (1.a ed.). Arco Libros - La Muralla, S.L.
- Maraña, M. (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas. UNESCO.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab eds. *Developing Translation Competence. John Benjamins*. 3-18.
- Neunzing, W. (2001). Estudios empíricos en traducción: apuntes metodológicos. *Quaderns de lingüística*, 73-96.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting* (pp. 39-48). John Benjamins Publishing Company.
- Olalla-Soler, C. (2017). Un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores. Resultados de un estudio piloto. *META62*, 435-460.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.), *Investigating Translation* (pp.99-106.). John Benjamins.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.77-102). John Benjamins.
- PACTE. (2015). "Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index", *Translation Spaces*, Vol. 4 núm. 1, 29-53.
- PACTE. (2017). Researching Translation Competence by PACTE Group. Van Harren Publishing.
- PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 12 núm. 2, 111-131.
- PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. Onomázein, Vol. 43, 1-25.
- Pinto, M., & Sales, D. (2007). A research case study for user-centred information literacy instruction: information behaviour of translation trainees. *Journal of Information Science*, 33(5), 531-550. <https://doi.org/10.1177/0165551506076404>
- Ponce, N. (2007). El Apasionante Mundo Del Traductor Como Eslabón Invisible Entre Lenguas Y Culturas. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 13, 12-21.
- Postolea, S. (2016). Translating in a specialized context: challenges and risks. *Buletinul Institutului Politehnic din Iasi* 62 (66), 51-66.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta XLVIII* (4), 481-497.
- Sales, D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Trea.
- Torres, N. (2015). *Desarrollo de la subcompetencia instrumental en estudiantes de traducción a partir de la enseñanza de recursos terminográficos online*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Toury, G. (1984). The Notion of 'Native Translator' and 'Translation Teaching. En Wilss and Thome (Eds), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlussert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 186-195.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- Yang, W. 2010. Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation. *Journal of Language Teaching and Research* 1: 77-80.

La dimensión cultural en los manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)

The cultural dimension in Spanish as a Foreign Language textbooks published in Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)

RESUMEN: Los documentos que delinear los diseños curriculares de enseñanza de idiomas destacan la importancia de introducir el componente cultural en la clase de lengua, concretamente, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) de 2001 y su reciente revisión, el *Companion Volume* (2018). En el caso del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) reconoce tanto la diversidad de la lengua como la riqueza lingüística y cultural de sus hablantes. Es en este contexto que se vuelve imprescindible analizar los materiales utilizados por el profesorado, en especial los manuales, que son los recursos didácticos de uso más frecuente. En este sentido, el artículo examina el modo en que la competencia intercultural y la dimensión cultural son abordadas en libros de español como lengua segunda y extranjera (ELE) de nivel elemental. El corpus examinado está constituido por cuatro manuales editados en Buenos Aires entre 2002 y 2017. El estudio conlleva un análisis descriptivo y cualitativo de los contenidos culturales y de las aptitudes y habilidades presentes en estos materiales. Los resultados indican que la lengua y la cultura se abordan de forma integrada. A su vez, predominan los contenidos asociados a la cultura no formal y las referencias a Argentina y su capital. El desarrollo de la competencia intercultural no se propicia en forma significativa.

PALABRAS CLAVE: análisis cualitativo, dimensión cultural, español lengua segunda y extranjera, manuales argentinos

ABSTRACT: The documents that define teaching curricular designs highlight the importance of introducing the cultural component in the language class. Specifically, the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) of 2001 and its recent review, the *Companion Volume* (2018). In the case of Spanish, *Instituto Cervantes' Curricular Plan* (2006) recognizes the diversity of the language and the linguistic and cultural richness of its speakers. In this context, it becomes mandatory to analyze the materials used by teachers, particularly textbooks, which are the most usual teaching resources. In this sense, the article

María Mercedes Navallas

mercedesnavallas@gmail.com

Universidad de Cantabria

ORCID: 0009-0009-5322-3463

Recibido: 17/08/2023

Aceptado: 12/11/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

examines how intercultural competence and cultural dimension are approached in elementary level Spanish as a Second and Foreign Language textbooks. The corpus analyzed is composed by four books published in Buenos Aires between 2002 and 2017. The research follows a descriptive and qualitative analysis of cultural contents, attitudes and abilities found on these materials. The review of the books highlights that language and culture are integrated. Non formal culture is dominant and most part of the cultural references belong to Argentina and its capital. The development of intercultural competence is not significantly fostered.

KEYWORDS: Argentinian textbooks, cultural dimension, Spanish as a Second and Foreign Language, qualitative analysis.

Introducción

Con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001)¹ y la introducción del concepto *competencia intercultural*², los especialistas en didáctica de lenguas extranjeras comenzaron a reflexionar acerca de la necesidad de trabajar en forma conjunta los elementos lingüísticos y los culturales. Surgió así un especial interés por comprender el vínculo entre lengua y cultura. En este sentido, el MCER define el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje: el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los aprendices. Ello implica que el alumno adquiera las aptitudes y habilidades necesarias para que se convierta en hablante o mediador intercultural y tome conciencia de su identidad, del modo en que los otros la perciben y de las identidades de aquellos con quienes interactúa.³ Este objetivo se reafirma en la revisión del documento, que extiende el concepto de mediación lingüística al plano social y cultural.⁴ En el caso del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) da cuenta de la diversidad del idioma y de la riqueza lingüística y cultural de sus hablantes.

Estos documentos interpelan a los docentes a reflexionar acerca del modo en

que los materiales didácticos abordan los comportamientos y saberes interculturales. Particularmente, en el caso de los manuales que, pese a la gran variedad de recursos disponibles hoy en día, son aún el principal instrumento utilizado en clase de lengua extranjera. Con el propósito de realizar una lectura crítica de los materiales, el artículo examina el modo en que la competencia intercultural y la dimensión cultural son abordadas en libros de texto de español como lengua segunda y extranjera (ELE). El corpus está constituido por cuatro manuales de nivel elemental editados en Buenos Aires, Argentina, entre 2002 y 2017: *Voces del Sur*, *Macanudo*, *Aula del Sur* y *Maratón ELE*. Los tres primeros corresponden a los niveles A1 y A2 del MCER, mientras que el último abarca el nivel elemental y parte del intermedio (B1+).

Luego de la introducción, se explican brevemente los conceptos de *competencia intercultural* y de *cultura*, asociados a la didáctica de lenguas segundas y extranjeras. Seguidamente, se presentan las principales contribuciones al objeto de estudio. A continuación, se describe la metodología empleada. Por último, se presentan los resultados y las conclusiones⁵.

La *competencia intercultural* en el MCER

La publicación del MCER llevó a que, por primera vez, un documento oficial le concediera a la dimensión intercultural un papel destacado dentro de la didáctica de lenguas. Este hecho se vincula con que, hacia los años 90, los especialistas comenzaron a cuestionar la concepción instrumental de la lengua y el espacio marginal que la dimensión cultural había ocupado. Un grupo de investigadores (Byram y Risager, 1999; Kramsch, 2013) propuso el modelo del hablante intercultural, en el que el alumno es consciente de su identidad, de su cultura, del modo en que los otros las perciben y de las identidades y culturas de aquellos con quienes interactúa. Por ello, la enseñanza de lenguas debe contemplar, además de la adquisición de la competencia lingüística, el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante. La perspectiva que subyace en el MCER reconsidera la función de la lengua, que es el medio por el que se construyen, manifiestan y expresan las prácticas y creencias de los grupos sociales.

El concepto *cultura* en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras

Miquel y Sans (2004) señalan que, durante décadas, la didáctica consideró a la lengua y la cultura en forma escindida. La segunda era un elemento marginal frente a la primera, asociada a una concepción léxica y morfosintáctica. A su vez, el término *cultura* se refería a las prácticas socialmente legitimadas: el arte y la literatura.

Las autoras consideran necesario propiciar el abordaje de la cultura desde una perspectiva alternativa, que considere la competencia comunicativa de los estudiantes al

momento de establecerse la comunicación en el aula. Para ello, proponen una clasificación específica para la didáctica de lenguas segundas o extranjeras: *cultura a secas*, *cultura con mayúsculas* y *cultura con K*.

La *cultura a secas* es el cuerpo central que engloba los elementos compartidos por los integrantes de una cultura. Incluye los conocimientos pautados e implícitos que los individuos dan por sobreentendidos y les permiten actuar adecuadamente. A partir de ellos, los miembros de una cultura pueden convertirse en agentes eficaces y así acceder a la *cultura con K* y a la *cultura con mayúsculas*. Ambas categorías se definen como “dialectos culturales” ya que no necesariamente sus elementos son compartidos por todos los individuos. Sin embargo, no constituyen compartimentos estancos, ya que pueden revertir en el cuerpo central.

En su obra conjunta, analizan muestras representativas de intercambios comunicativos en el que se aprecian las tres dimensiones del componente cultural. Más que una revisión descriptiva de los materiales, el artículo es una guía para los profesionales de las lenguas que pretenden hacer un uso crítico del material didáctico. En este sentido, para las autoras, es fundamental que el profesorado sea consciente de que “jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural” (2004, p. 6).

Por su parte, Kramsch (2013) propone un esquema similar, sólo que, a diferencia del anterior, contiene dos categorías: *cultura con c minúscula*, que remite a la vida

cotidiana, y *cultura con C mayúscula*, vinculada a la literatura y las artes. La primera correspondería a la *cultura a secas* y la segunda a la *cultura con mayúsculas* de Miquel y Sans, respectivamente.

La dimensión cultural en los manuales de español como lengua segunda y extranjera: herramientas para su análisis

En el ámbito del español como lengua extranjera, además del artículo de Miquel y Sanz, hubo una serie de contribuciones que sirvieron de guía para los estudios sobre el abordaje de la dimensión cultural en manuales. Paricio Tato (2005) presenta un cuestionario para el análisis de los contenidos culturales, que incluye la guía del profesorado y el manual del alumno. Este último es objeto de una examinación más exhaustiva. Se centra en la información cultural incluida y excluida, y en los códigos (icónico y lingüístico) que actúan en la producción de significados. Propone un análisis cuantitativo y cualitativo a partir de las imágenes y los textos. La autora señala dos motivos para que los estudiantes cuenten con herramientas analíticas que les permitan examinar críticamente el modo en que los libros de texto abordan los contenidos culturales. El primero es que presentan, explícita o implícitamente, una visión parcial de la heterogeneidad social y cultural de los países donde la lengua meta es hablada. El segundo es que es en ellos donde se materializan los currículos oficiales.

Más allá de los cuestionamientos, Paricio Tato destaca el papel de los manuales como mediadores culturales y su potencial como herramientas de innovación curricular (2005, p.138). En efecto, existe un

consenso dentro de la didáctica de las lenguas en torno a la idoneidad de éstos, pues, aunque ninguno pueda responder plenamente a las necesidades de los aprendices ni garantizar a los profesores una eficiencia pedagógica, ellos tienen la capacidad para seleccionar, adaptar y utilizar sus contenidos y actividades en forma adecuada.

Si bien existen estudios sobre la dimensión cultural en manuales para la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera, estas tomaron como objeto de análisis libros publicados en España, utilizados en este país o fuera de él (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Paricio Tato, 2005; Níkleva, 2012; Illescas, 2016). En el caso de Argentina, las investigaciones que relevaron material local se centraron en aspectos del campo de la pragmática (Cantamutto y Fainstein, 2019; Brodersen, 2019, 2020 y 2021).⁶ A excepción de los más recientes trabajos de este último autor (2021) y de Pozzo (2008 junto a Fernández y 2014), han sido escasos los estudios sobre el tratamiento de la dimensión cultural en libros de edición nacional. Además, todos ellos tienen un punto en común, y es que consideraron manuales publicados en distintas ciudades argentinas.⁷ En cambio, el presente artículo repara en materiales editados exclusivamente en la capital del país.

Metodología

El objetivo del estudio es analizar el abordaje de los contenidos culturales en cuatro manuales de ELE editados en Buenos Aires. Para ello, se tiene en cuenta el enfoque metodológico y el marco temporal. Se pretende observar si en éstos se promueve el desarrollo de la conciencia intercultural y

de las aptitudes y habilidades que permiten a los estudiantes alcanzar la competencia comunicativa intercultural, de acuerdo con el MCER. Se espera también relevar si las referencias culturales corresponden a la capital o a otras regiones del país.

Para ello, se examinan cuatro manuales:

1. *Voces del Sur. Español de hoy* (2002). Nivel: elemental (A1 y A2). Enfoque comunicativo.
2. *Macanudo. Español lengua extranjera desde el Río de La Plata* (2007). Nivel: elemental (A1 y A2). Enfoque comunicativo.
3. *Aula del Sur. Curso de español* (2012). Nivel: elemental (A1). Enfoque por tareas. Es la adaptación a la variedad rioplatense del manual español *Aula Internacional* (2005). Como señalan Tonnelier y Kosel, el proceso de adaptación al habla regional, además de la introducción del voseo, implicó una revisión de los contenidos léxicos, gramaticales, culturales, las particularidades fonéticas y prosódicas, así como también las imágenes.⁸
4. *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros* (2017). Niveles: elemental (A1 y A2) e intermedio (B1+). Enfoque por tareas.

La elección de los materiales halla una serie de razones. En primer lugar, fueron publicados luego del MCER (2001) y antes del *Companion Volume* (2018). En este sentido, se pretende observar dos aspectos: si el tratamiento de los contenidos culturales se corresponde con los lineamientos del primer documento y la evolución de su abordaje en relación con el factor cronológico y el enfoque metodológico.

En segundo lugar, las investigaciones precedentes que incluyeron alguno de los manuales seleccionados no se centraron en libros editados en Buenos Aires, sino que se trata de estudios que compararon textos de edición local y de España (Pozzo y Fernández, 2008; Pozzo, 2014) o de diferentes regiones del país (Brodersen, 2021).⁹ Este artículo repara, en cambio, en manuales publicados únicamente en la ciudad capital. Su elección se debe a que Buenos Aires es el principal destino elegido por extranjeros que concurren al país para aprender español, dado que en ella se concentra la mayor cantidad de universidades y academias de idiomas. Además, ha sido considerada, históricamente y gracias a la intensa vida cultural que la caracteriza, “la urbe adelantada” del Cono Sur (Véase: **Baralo, M., 2015 y Nieto, H. y De Majo, O., 2015**). En este sentido, se espera rastrear si los libros reproducen esta concepción y si predominan las referencias culturales a la capital o a otros puntos del país.

En tercer lugar, la muestra releva manuales que se encuentran actualmente en circulación, ya sea en soporte impreso o digital.

En cuarto lugar, se seleccionan libros de nivel inicial por ser el medio en el que los estudiantes encuentran las primeras referencias socio-culturales sobre la lengua y la cultura meta. Se observa si promueven la reflexión intercultural o si, en cambio, reproducen conceptos o imágenes estereotipadas que puedan conllevar la estigmatización de determinados grupos sociales e identidades.

Las muestras comprenden únicamente actividades que abordan contenidos

de carácter cultural. Estas se clasifican en diferentes temas: saludos e identificación personal; compras; medios de transporte; fechas y horarios; relaciones personales; vida diaria; convenciones sociales; costumbres y folklore; personajes; historia, geografía, literatura. De *Maratón ELE* sólo se incluyen las unidades correspondientes al nivel elemental (uno a cinco). Se lleva a cabo un análisis cualitativo y descriptivo mediante el cuestionario de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005, p. 32) que sugiere una serie de pautas de observación para valorar si se integra la lengua y la cultura meta, así como el enfoque desde el que se transmite la cultura. En él se combina el modelo de las tres esferas de Miquel y Sans y el de Kramersch: “cultura con c minúscula” (no formal) y “cultura con C mayúscula” (cultura formal).¹⁰ Se incluyen siete preguntas:

1. ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro?
2. ¿Aparece integrado o en un apartado especial de las unidades?
3. Temas y subtemas. ¿Son pertinentes?
4. ¿En qué formato aparece la cultura?
5. ¿Qué tipo de cultura se presenta? ¿*Cultura con C mayúscula* o *cultura con C minúscula*? (cultura formal o no formal)
6. ¿Aparece la cultura integrada con la lengua?
7. ¿Se potencia la interculturalidad?

Para complementar el estudio, se añaden dos tópicos que se busca relevar: la presencia de malentendidos culturales y estereotipos, y las referencias hacia los países

hispanohablantes. Los datos serán vertidos en gráficos para facilitar su comprensión.

Análisis y presentación de los resultados

En el prólogo de los cuatro libros se encontraron referencias explícitas a la inclusión de la dimensión cultural. En *Voces del Sur* se explica que cada unidad se estructura en torno a objetivos y contenidos. Estos últimos se clasifican en cuatro tipos: textuales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Así, los autores advierten al lector que el componente cultural será considerado en el cuerpo del manual. Efectivamente, en muchas de las actividades, los estudiantes deben trabajar contenidos diversos (gramaticales, léxicos, textuales y socioculturales) en forma conjunta. Éstos se encuentran presentes en los distintos formatos: diálogos, textos, imágenes, fotografías.

Por su parte, las autoras de *Macanudo* expresan en el prólogo que la dimensión cultural se aborda en una sección específica:

La sección *Un cacho de cultura* lleva el nombre de una expresión burlona, propia de las generaciones ya adultas de la Argentina, que ironiza sobre aquellos que pretenden mantener el concepto elitista de cultura. Lejos de esta concepción, Un cacho de cultura se centra en algún aspecto, costumbre o práctica sociocultural que resulta de interés o relevancia para el proceso de aprendizaje del español en el encuentro de culturas que se da en una clase (Malamud y Bravo, 2007, p.8).

Sin embargo, aclaran que las distintas secciones “no representan límites conceptuales

exactos en cada unidad, sino que delimitan campos de frecuentación con distintos acercamientos a la lengua y ponen en foco determinado momento del aprendizaje o una práctica del lenguaje en particular” (2007, p.7). En efecto, los contenidos culturales, además de encontrarse en una sección específica, están presentes en todos los apartados, donde lengua y cultura se trabajan de manera integrada.

En el prólogo de *Aula del Sur*, los autores informan a los usuarios que los contenidos culturales serán trabajados en una sección específica: *conocer*. No obstante, se constata la presencia de muestras en la que se aborda la dimensión cultural en otros apartados del manual. Un ejemplo se encuentra en la unidad dos, en la actividad “¿Qué cosas te interesan del mundo hispanohablante?”, que invita a los usuarios a reflexionar sobre los aspectos de los países hispanos que mayor interés les despiertan: la historia, la gente, la comida, el cine, el arte, la literatura, la cultura, la música, la vida nocturna, la política, la artesanía, la naturaleza, las playas, las fiestas, los museos, el fútbol y la economía.

Por último, las autoras de *Maratón ELE* explican la estructura del libro, en la que se refieren a la dimensión cultural: “Al comienzo de cada unidad se presentan los objetivos comunicativos, que son el eje en función del cual se desarrollan los contenidos gramaticales y culturales” (De Souza Faria, Stefanetti y Hojman, 2017, p.4).

En cuanto al abordaje de los contenidos culturales, se aprecia que, en *Maratón ELE*, a diferencia de los tres manuales precedentes, los contenidos culturales no se incluyen en una sección específica, sino que están presentes en todo el cuerpo del manual. Pese a

ello, esta diferencia ocurre únicamente en el plano discursivo. De hecho, se observa que, tanto en *Voces del Sur*, como en *Macanudo* y *Aula del Sur*, la dimensión cultural atraviesa todas las secciones, pese a que en sus prólogos se indique que ésta se abordaría en un apartado específico.

Por otra parte, la adecuación de los temas se relaciona con el nivel de los manuales. Se constata un predominio de contenidos relacionados con los saludos y la identificación personal, pues son éstos los primeros contenidos funcionales abordados en el nivel A1, personalidades célebres, o relativos a situaciones de la vida cotidiana. Además, tienen relevancia las temáticas sobre la geografía, la historia y las manifestaciones artísticas del país de la lengua meta. Ello se vincula con el tipo de usuarios al que los manuales se dirigen: estudiantes en contexto de inmersión lingüística o de *turismo idiomático*, es decir, que viajan a un país para aprender una lengua (Véase: Baralo, 2015, p.38). A su vez, los temas tienen relación con el tipo de cultura predominante en los libros: la cultura no formal. Veamos, a continuación, la distribución de las diferentes temáticas en cada uno de los materiales.

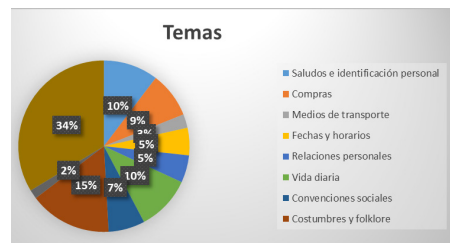


Figura 1: *Voces del sur* – temas

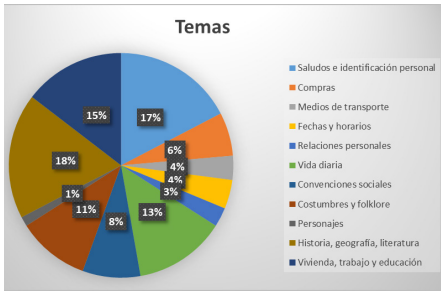


Figura 2: Macanudo – temas

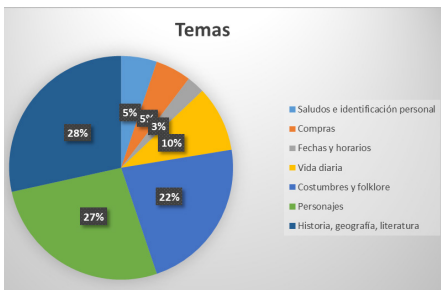


Figura 3: Aula del Sur – temas

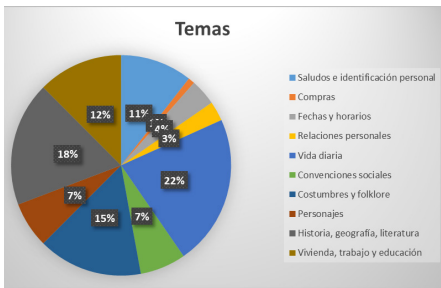


Figura 4: Maratón – temas

Otro punto a considerar es el formato en el cual los manuales presentan los contenidos culturales. Se observa que este último varía en función del factor temporal. Mientras que en los dos manuales más recientes pre-

dominan las imágenes y fotografías coloridas, en los dos más antiguos, priman los colores tenues o la bicromía blanco y negro. En *Voces del Sur* y *Macanudo*, se incluyen extractos de textos, entrevistas y notas de materiales auténticos (artículo periodístico, publicidad, historieta, planos de ciudades y de líneas de metro, menú de restaurantes, páginas web, carteleras de cine, etc.) en formato adaptado, mientras que *Aula del Sur* y *Maratón* contienen textos y diálogos creados por sus respectivos autores.

En cuanto al tipo de cultura que en los materiales se presenta, como fue mencionado previamente, con el advenimiento de los enfoques comunicativos y los estudios sobre la pragmática intercultural, el concepto dominante de *cultura* pasó a ser la *cultura con c minúscula*. Esta tendencia se constata en los manuales: en *Voces del Sur* es amplia la diferencia de la *cultura con minúscula* (no formal) por sobre la *Cultura con C mayúscula* (formal). De 116 muestras, 99 corresponden a la *cultura con minúscula*, que representa un 85,3% del total, mientras que 17 pertenecen a la *Cultura con C mayúscula*, representando un 14,7 %. Es posible apreciar la distribución de ambas en los siguientes gráficos:

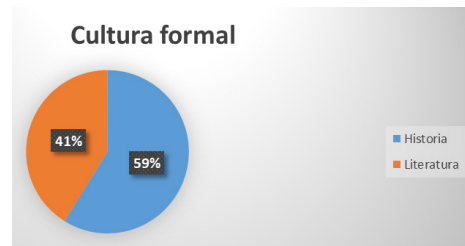


Figura 5: Voces del Sur – cultura formal

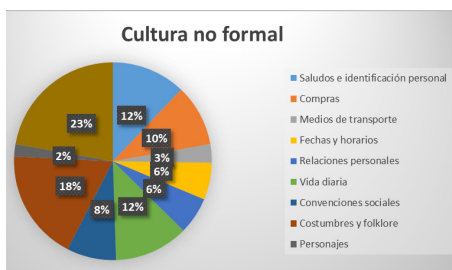


Figura 6: Voces del Sur – cultura no formal

Como ya se ha señalado, en el caso de *Macanudo*, las autoras indican en el prólogo el tipo de cultura que se abordará (Malamud y Bravo, 2007, p.8). Efectivamente, el total de las muestras (144), corresponde a la cultura no formal. Veamos un ejemplo. En la categoría *historia, geografía, literatura*, las referencias culturales fueron abordadas a partir de materiales de uso cotidiano (extractos de periódicos locales o textos escritos por las autoras). Las muestras correspondientes al tema *historia* (4), en lugar de referirse a grandes hitos y/o personajes célebres de la historia argentina, abordan temáticas de actualidad como la inmigración ilegal en Estados Unidos y España, o el proceso migratorio que tuvo lugar en Argentina a partir del siglo XIX.

Otro ejemplo lo brinda el tema *literatura*, representado por una única muestra: un poema de una narradora contemporánea uruguaya. Que las autoras hayan optado por incluir este tipo de referencias culturales corrobora que el objetivo explicitado en el prólogo efectivamente se cumple: acercar a los estudiantes a la cultura cotidiana del país de la lengua meta. Se trata, así, de una concepción alejada de la perspectiva elitista de cultura.

En *Aula del Sur* se repite esta tendencia: casi todas las muestras (124 de 126) corresponden a la *cultura con c minúscula*. Las excepciones las encontramos en una actividad de la primera unidad, en la que se introduce información sobre los países de Sudamérica donde se menciona a Fernando Botero, reconocido artista colombiano; o en una sección anexa que contiene la biografía de María Elena Walsh, poetisa contemporánea argentina (Véase: Corpas, García, Garmendia, Kosel, Soriano y Tonnelier, 2012, pp. 16 y 122). Son éstas las dos únicas representaciones de la cultura formal halladas en el manual.

Por su parte, la cultura no formal constituye el 98,4% de las muestras. Veamos algunos ejemplos: en los diálogos y textos se reproducen situaciones de la vida cotidiana, categoría que ocupa un lugar relativamente importante (10%). En el caso de *personajes*, la temática mayormente representada después de *geografía*, las figuras seleccionadas por los autores integran la cultura popular de distintos países de habla hispana: Iván Zamorano (futbolista chileno), Eduardo Galeano (escritor uruguayo), Julio Bocca (bailarín argentino), Isabel Coixet (cineasta española), entre otras.

En *Maratón* observamos que, de 106 muestras, 105 corresponden a la cultura no formal (99% del total). En la categoría *personajes* se incluyen figuras representativas de la cultura popular argentina (el futbolista Lionel Messi, el actor Ricardo Darín, la folklorista Mercedes Sosa) y latinoamericana (la cantante colombiana Shakira, la ex presidente brasileña Dilma Rousseff). La única referencia a la cultura formal se encuentra en un diálogo en la unidad dos, en

el que se hace mención al reconocido escritor argentino Julio Cortázar y a uno de sus cuentos (Véase: De Souza Faria, Stefanetti y Hojman, 2017, p. 27).

Por último, y en lo que respecta al desarrollo de la competencia intercultural, los especialistas sobre la dimensión cultural en materiales didácticos, indicaron que la conciencia intercultural es la destreza o habilidad más difícil de promover. Veamos qué sucede en los materiales seleccionados.

En *Voces del Sur*, de un total de 116 muestras, hemos hallado 15 en las que se pone en juego la competencia intercultural (promoción del conocimiento y la conciencia intercultural), así como el desarrollo de las destrezas y las habilidades interculturales:

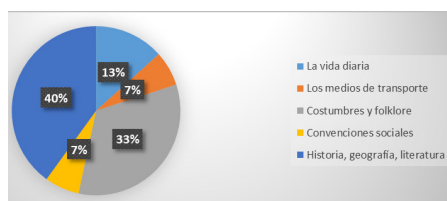


Figura 7: *Voces del Sur* – competencia intercultural – categorías

En *Macanudo*, de un total de 144 muestras, hemos constatado la presencia de 17 actividades en las que los estudiantes deben llevar a cabo una reflexión intercultural:

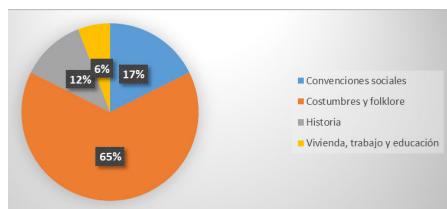


Figura 8: *Macanudo* – competencia intercultural – categorías

En *Aula del Sur*, hemos relevado 59 muestras que corresponden a situaciones de intercambio cultural u otras en las que los alumnos deben llevar a cabo una reflexión de tipo intercultural:

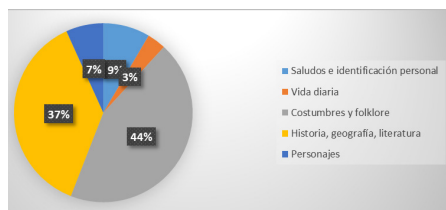


Figura 9: *Aula del Sur* – competencia intercultural – categorías

En el caso de *Maratón*, fueron halladas 11 muestras correspondientes a ejercicios o situaciones comunicativas en las que se espera que los alumnos pongan en juego la competencia intercultural:

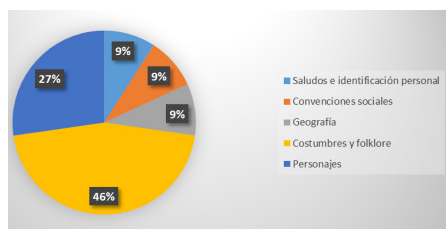


Figura 10: *Maratón* – competencia intercultural – categorías

Las cifras indican resultados divergentes, pues sólo en el caso de *Aula del Sur*, las muestras referidas a la competencia comunicativa intercultural son considerables, mientras que, en los restantes manuales, son escasas las instancias en las que se propicia la adquisición de las aptitudes y habilidades interculturales.

El análisis de los resultados se completa con la incorporación de dos tópicos, los estereotipos y los malentendidos culturales que, si bien no fueron incluidos en el estudio de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005), sí fueron considerados en trabajos previamente citados (Nikleva, 2012; Kramsch, 2013). Como indica esta última autora (2013), los estudiantes de lenguas extranjeras suelen interpretar la cultura foránea a partir de sus propios parámetros, cayendo, muchas veces, en estereotipos culturales. De ahí la importancia de relevar si estos elementos están presentes en los materiales seleccionados.

En *Voces del Sur* hemos encontrado una única muestra en la que se produce una situación de un malentendido de tipo cultural. En la unidad uno, la actividad titulada “¿de dónde?” nos anticipa que se abordarán los adjetivos gentilicios y los nombres de los países. La misma contiene un diálogo en el que se produce una confusión en torno al significado del gentilicio “americano”, que en ciertos contextos suele utilizarse como sinónimo de “estadounidense”. El hecho de emplear uno u otro adjetivo conlleva un posicionamiento ideológico, por ello no es casual que los autores hayan decidido introducir esta cuestión. Sin embargo, el diálogo continúa y el malentendido queda irresuelto, pues los participantes avanzan en la conversación sin darle mayor importancia al asunto. El ejercicio sólo propone la lectura del diálogo, no repara en el malentendido y, de este modo, se pierde la ocasión para que los estudiantes puedan reflexionar sobre este punto.

Por su parte, en *Macanudo* se encontraron dos muestras en la que se representan

estereotipos. La primera de ellas, presenta un ejercicio de reflexión acerca de las mujeres argentinas:

Pensar:

Las mujeres argentinas. Dos extranjeros hablan de mujeres:

¿Los que de las argentinas?
 ¿Qué? No sé, me parecen lindas.
 Yo que son un poco artificiales.
 ¿Por qué te parecen artificiales?
 Van todo el día al gimnasio y viven a dieta.
 ¿Le parece? Mi mujer lo mismo. Yo no estoy tan seguro.

(Malamud y Bravo, 2007, p. 49)

Como puede observarse, la consigna únicamente indica “pensar”, pero no hay ninguna indicación o pregunta de orientación que pueda guiar el debate. Tampoco se menciona el papel que debe desempeñar el docente en el momento de la realización del ejercicio. En la segunda muestra, se aborda la temática de la inmigración. En esta actividad de comprensión auditiva podemos leer:

3. Pablo y Romina son dos porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares. Están tomando un café en el bar de la esquina y conversan sobre sus familias. Escuche su charla.

¿Cuándo llegaron?
 ¿De dónde vinieron?
 ¿A qué se dedicaron los hijos?

(Malamud y Bravo, 2007, p. 126)

Es posible apreciar una serie de adjetivos que definen a los habitantes de Buenos Aires: “porteños típicos, descendientes de inmigrantes y amantes de los bares”. Hay aquí dos generalizaciones: que los nacidos en la capital argentina son hijos de inmigrantes, desconociendo la existencia de los pueblos originarios, y que todos ellos comparten la pasión por los bares. De esta manera, no se pone en cuestionamiento esta afirmación, sino que se parte de ella para

formular la actividad que tendrán que llevar a cabo los alumnos.

A diferencia de *Voces del Sur* y *Macanudo*, ni en *Aula del Sur* ni en *Maratón* fueron halladas situaciones de malentendidos culturales ni estereotipos.

Por último, analizamos las referencias hacia los países hispanohablantes. En *Voces del Sur*, la mayoría se refiere a Argentina y, en particular, a Buenos Aires. La distribución por tema es la siguiente:

- *Medios de transporte* (diálogos que transcurren en Buenos Aires).
- *Feridos y vacaciones* de Argentina.
- *Alimentación*: comidas de América Latina; diálogos en un restaurante argentino, *Super Gaucho*; platos típicos chilenos.
- *Personajes*: una famosa actriz y un reconocido político, ambos argentinos.
- *Historia, geografía, literatura*: 10 referencias a *historia*, de las cuales 4 corresponden a la época colonial en Buenos Aires y seis referencias a las Madres de Plaza de Mayo, organización de derechos humanos. *Geografía*: ciudades de América Latina; de la Patagonia argentina; Buenos Aires; clima de Argentina.
- *Literatura*: el poeta mejicano Octavio Paz; dos referencias a escritores argentinos (Maitena y Cortázar).

Si pasamos esta información a cifras, de un total de 65 muestras, 16 corresponden a la ciudad de Buenos Aires, 29 a Argentina y 20 a distintos países de América Latina:

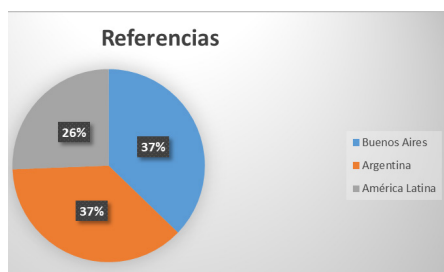


Figura 12: *Voces del Sur* – referencias al mundo hispano

En *Macanudo*, fueron encontradas las siguientes referencias:

- *Medios de transporte* de Buenos Aires.
- *Costumbres y folklore*, una referencia al tango “Buenos Aires”; a festividades populares en Argentina; el menú de una parrilla de Buenos Aires y la fotografía de una pizzería de la misma ciudad.
- *Personajes*: Fidel Castro (cubano) y Diego Maradona (argentino).
- *Historia, geografía, literatura*: dos muestras referidas a la inmigración en Argentina y una sobre la problemática de la inmigración ilegal en España; ocho muestras sobre barrios, mapas y lugares emblemáticos de Buenos Aires, y siete sobre diferentes ciudades, centros turísticos y regiones de Argentina. *Literatura*: hallamos una única muestra: un poema de una escritora uruguaya.

De un total de 30 muestras, 16 corresponden a Buenos Aires, 11 a Argentina, 2 a América Latina y una a España. Veamos estas cifras representadas en el siguiente gráfico:



Figura 13: Macanudo – referencias al mundo hispano



Figura 14: Aula del Sur – referencias al mundo hispano

En *Aula del Sur*, la representación de las muestras es la siguiente:

- *Costumbres y folklore*: comidas y restaurantes de América Latina y Argentina; festivales de Chile, Bolivia y Argentina.
- *Personajes*: reconocidas figuras argentinas (Messi, María Elena Walsh, el Che Guevara) y del mundo hispano.
- *Geografía*: barrios de distintas ciudades de España e Hispanoamérica (Buenos Aires, Madrid, Colonia del Sacramento y Santiago de Chile). En el anexo, se incluye un mapa de América Central y del Sur, de Argentina y una serie de fichas con información sobre los países de habla hispana y de las provincias argentinas y su capital.

Si pasamos esta información a cifras, de un total de 72 muestras, 34 corresponden a América Latina, 30 a Argentina, 3 a Buenos Aires y 5 a España:

A diferencia de *Voces del Sur* y *Macanudo*, en los que predominan las muestras referidas a Argentina, en *Aula del Sur* las mismas se reparten entre este país (42%) y los países hispanoamericanos, incluyendo los de América Central. Por otra parte, hay mayor cantidad de referencias a España, lo que puede relacionarse con el hecho de que este manual es la adaptación de su par español, *Aula Internacional*.

Por último, en el caso de *Maratón*, fueron halladas 25 muestras sobre:

- Argentina (7): *personajes* (Lionel Messi, Ricardo Darín; Julio Cortázar, Mercedes Sosa); *geografía* (el pueblo Willaldea); *música* (bandas de rock).
- Países de América Latina (7): *personajes* (Shakira, Dilma Rousseff); *música* (folklore latinoamericano).
- Buenos Aires (8): *geografía* (barrios de la ciudad); *música* (tango); *manifestaciones artísticas* (fileteado porteño, un estilo pictórico tradicional).
- España (3): alusión al país, a la ciudad de Barcelona, al pintor Salvador Dalí.

Esta información puede visualizarse en el siguiente gráfico:

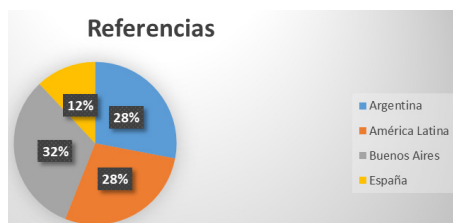


Figura 15: *Maratón* – referencias al mundo hispano

De los cuatro manuales, *Maratón* es el que reparte de manera más equitativa sus muestras, tanto las que remiten a Buenos Aires como a Argentina y a los países de América Latina. Por otra parte, a excepción de *Aula del Sur*, en el que predominan las referencias a distintos países de Hispanoamérica, en los tres libros restantes se observa un predominio de muestras relativas a Argentina y su capital por sobre otras ciudades del país.

Discusión de los resultados

A partir del análisis de la información relevada, se ha podido cumplir con el objetivo central del presente trabajo: rastrear la evolución de la dimensión cultural en los manuales, a partir de su fecha de publicación y su enfoque metodológico. En este sentido, se ha constatado la influencia del factor temporal en el abordaje de los contenidos culturales, pues es éste un factor determinante en el formato que presentan los libros. Los dos manuales más recientes incluyen imágenes, fotografías en colores vivos, cuya estructura es muy similar a la pantalla de un ordenador en la que el usuario se encuentra frente a diversas ventanas. De hecho, muchas de las actividades que se formulan parten de blogs o sitios de internet. En cambio, en los dos libros

más antiguos, en su presentación priman los colores tenues (en el caso de *Voces del Sur*) o blanco y en negro (*Macanudo*), lo que, desde el punto de vista visual, los hace menos atractivos para el público lector. Otra diferencia es que, en *Aula del Sur* y *Maratón*, los textos y diálogos de los que parten las actividades han sido escritos por sus autores con fines didácticos, mientras que en *Voces del Sur* y *Macanudo* se incluyen fuentes auténticas, en versión adaptada.

A su vez, en estos dos manuales, hemos constatado la presencia de malentendidos culturales y estereotipos. Ello podría vincularse con la fecha de publicación, pues en los dos libros más recientes no fueron encontradas muestras alusivas a conflictos de índole sociocultural mientras que sí se hallaron en sus pares más antiguos. En el caso de los estereotipos, el ejemplo de *Macanudo* y la imagen que en él se transmite sobre las mujeres argentinas, expresa una concepción que, en la actualidad, ha sido abandonada, en gran medida, frente a las críticas que este tipo de preconcepciones sufrieron en los últimos años, ante el avance del movimiento feminista y su reivindicación de la igualdad de género. Los resultados son coincidentes con los de Níkleva (2012), en el que la presencia de estereotipos disminuyó significativamente o desaparecieron por completo en las últimas ediciones.

Además del factor cronológico, el enfoque metodológico es una variable de relevancia al momento de analizar el abordaje de los contenidos. En este sentido, no es casual que, por un lado, *Voces del Sur* y *Macanudo* y, por el otro, *Aula del Sur* y *Maratón*, respectivamente, presenten similitudes. Mientras que los dos primeros manuales se

enmarcan en el enfoque comunicativo, los dos más recientes corresponden al enfoque por tareas.

Más allá de las diferencias, debemos destacar los elementos comunes. En primer lugar, el abordaje integrado entre lengua y cultura: en los cuatro libros de texto hemos apreciado que el tratamiento de la dimensión cultural y lingüística se realiza en forma integrada. Si bien *Voces del Sur*, *Macanudo* y *Aula del Sur* incluyen un apartado específico dedicado a la dimensión cultural, hemos constatado la presencia de muestras relativas a dicha esfera en todo el cuerpo de los manuales, lo que significa que los contenidos, gramaticales, léxicos y socioculturales se abordan en forma conjunta en los diversos formatos en que se presenta la cultura, sean estos diálogos, imágenes o textos. La misma tendencia se observa en *Maratón ELE*, hecho que corrobora lo expresado por las autoras en el prólogo. De esta forma, los resultados hallados son coincidentes con estudios precedentes (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Nikleva, 2012).

El segundo elemento común a los cuatro manuales analizados es la preponderancia de la cultura no formal. En *Voces del Sur*, las muestras correspondientes a la cultura con minúscula representan el 85,3% del total; en *Macanudo* el 100%; mientras que en *Aula del Sur* y en *Maratón* alcanzan el 98,4% y el 99%, respectivamente. Estos resultados son coincidentes con los hallados en los trabajos de Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) y Pozzo y Fernández (2008).

En cuanto al desarrollo de la conciencia intercultural, las cifras indican resultados divergentes, pues únicamente en *Aula*

del Sur, las muestras relativas a la competencia comunicativa intercultural son altas (47% del total). En los restantes manuales, inclusive en el más reciente, los porcentajes prueban que son escasas las instancias en las que se fomenta la adquisición de las aptitudes y habilidades necesarias para que los estudiantes logren alcanzar dicha competencia: 13% en *Voces del Sur*, 12% en *Macanudo* y 10% en *Maratón*. Así, se constata que la competencia intercultural es la más difícil de alcanzar pues existe una brecha entre las propuestas teórico-metodológicas y su reflejo en la práctica. Estos resultados son coincidentes con estudios precedentes (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005; Pozzo y Fernández, 2008; Nikleva, 2012; Illescas, 2016; Brodersen, 2021).

Por último, en cuanto a las referencias culturales, a excepción de *Aula del Sur*, en el que predominan las muestras relativas a los distintos países de Hispanoamérica, en los tres libros restantes se ve una preeminencia de actividades, textos e imágenes centradas en Argentina y su capital, por sobre otras ciudades o provincias del país. En este sentido, si bien en *Voces del Sur* y *Macanudo* hay referencias a América Latina, la mayor cantidad de ellas corresponden a Buenos Aires y a Argentina. En el caso del manual más antiguo, no fueron halladas referencias a España, como sí en los tres más recientes.

Conclusiones

Luego de la revisión de los resultados, podemos afirmar que fue cumplido el objetivo central: el análisis del abordaje de los contenidos culturales en cuatro manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires. En ellos se constata un

abordaje integrado de lengua y cultura y un predominio de la cultura no formal, de acuerdo con los lineamientos del MCER. Por otra parte, la mayoría de las referencias culturales remiten a Argentina y su capital. En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, a excepción de *Aula del Sur*, son escasas las instancias en las que se propicia la adquisición de las aptitudes y habilidades interculturales. En este contexto, se vuelve necesario incorporar en los materiales más instancias de reflexión acerca de la cultura y de la lengua meta. Es éste un desafío tanto para los especialistas de la didáctica como para los profesores de lenguas extranjeras, siempre que nuestro objetivo sea propiciar el pensamiento crítico por parte de los estudiantes acerca de sus modelos socioculturales y los de sus pares, fomentando en ellos actitudes de apertura y tolerancia.

En este sentido, el artículo pretende ser un aporte al campo de estudio local pues es éste un ámbito de investigación reciente que requiere de la reflexión acerca de los materiales presentes en el mercado y que se utilizan habitualmente en clase de ELE. A su vez, puede ser de utilidad para la creación de nuevos recursos didácticos, sobre todo, si consideramos que Argentina ha emergido, en los últimos años, como un destino al que asiste un número creciente de estudiantes extranjeros que buscan tomar clases de español en contexto de inmersión lingüística, y que se perfila como un mercado en expansión. Por ello, se vuelve imperioso contar con materiales adecuados que aborden en forma integrada la lengua y la cultura y que permitan que los alumnos se desenvuelvan, progresivamente, como verdaderos hablantes o mediadores interculturales.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.
- Autieri, B., Gassó, M.J., Malamud, E., Mosconi, L. y Preve, P. (2002). *Voces del Sur: Español de hoy*. Lamsa.
- Baralo, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos Universitarios*, 34 (51), 35-61.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Brodersen, L. (2019). El acto de habla “saludar” en los manuales de ELE/ELSE del español de Argentina. *Quintú Quimün*, 3, 1-31.
- Brodersen, L. (2020). La enseñanza de la cortesía en ELE: actos de habla y tendencias en investigación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-19.
- Brodersen, L. (2021). Fronteras interculturales: Argentina en manuales de Español Lengua Extranjera de la Enseñanza Fundamental en Brasil. *Revista de Educación*, 12 (23), 183-203.
- Brodersen, L. (2021). Los consejos en los manuales de ELE en Argentina. En Verdú, M.A., Tacconi, M.L., Formiga, P.A., Fernández Beschtedt, M.F. y Espinosa, G.E. (Eds), *Habitando fronteras: Interculturalidad, lenguas y educación* (pp. 170-183). Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/640>

- Brodersen, L. (2021). Los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de ELE locales. *(En)clave Comahue*, 27, 144-171.
- Cantamutto, L. y Fainstein, P. (2019). Marcadores conversacionales de acuerdo en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Verba Hispanica*, 27, 153-172. <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.153-172>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C. y Tonnelier, B. (2012). *Aula del Sur 1. Curso de español*. Difusión y Voces del Sur.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors.
- De Souza Faria, J., Stefanetti, E. y Hojman, I. (2017). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera*. Eudeba- Eudem.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-79.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2. Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- Malamud, E. y Bravo, M.J. (2007). *Macanudo. Español Lengua Extranjera desde el Río de la Plata*. Libros de la Araucaria.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *RedELE*, 0, 1-13.
- Nikleva, D.G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESA*, 25, 165-187.
- Paricio Tato, M.S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas*, 15, 133-144.
- Pozzo, M.I. y Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca. Un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97-126.
- Pozzo, M.I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista Sures*, 3, 1-15.
- Tonnelier, B. y Kosel, A.C. (2010). *De Aula a Aula del Sur*. Los desafíos de la adaptación de un método de ELE internacional a la variedad del Río de la Plata. *Publicaciones de la Universidad del Salvador*, pp.1-11.

Notas al final

1 En 2001, se publica por primera vez y en lengua inglesa, el MCER: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. En 2002, aparece la versión en español: Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

2 El MCER distingue las *competencias* del alumno en dos categorías: *generales* y *lingüísticas*. Las primeras incluyen el *saber*, que comprende el *conocimiento del mundo*, es decir, el modelo que poseen los individuos del vocabulario y la gramática de su lengua materna, y que abarca los saberes relativos a la geografía, el medio ambiente, la demografía, la economía y la política; y el *conocimiento sociocultural*. Este último se refiere al conocimiento de la sociedad y la cultura de la lengua meta, que muchas veces se encuentra distorsionado por estereotipos. Incluye saberes acerca de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Por otra parte, las *competencias generales* también engloban el *saber hacer*, en el que se incluyen las *destrezas y habilidades interculturales*, que implican la capacidad del alumno de relacionar la cultura propia y la extranjera, de actuar como intermediario cultural, de abordar eficazmente los malentendidos interculturales, las situaciones conflictivas y las relaciones estereotipadas. Véase: Consejo de Europa, 2002, pp. 99-102.

3 Si bien las referencias a la dimensión cultural se encuentran en todo el MCER, es en el capítulo cinco donde se aborda de manera específica. Véase: Consejo de Europa, 2002, pp. 99-106.

4 En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no expresa sus significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas. Son ejemplo de ello la interpretación oral y la traducción escrita, el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua original. Véase: Consejo de Europa, 2002, p. 85.

5 El artículo actualiza y sintetiza los resultados de un estudio de mayor extensión, como parte del trabajo final del Máster en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas de la autora: Navallas, M.M. (2022). *La dimensión cultural en los manuales de español lengua extranjera editados en Buenos Aires, Argentina (2002 – 2017)*. *The cultural dimension in Spanish as a Foreign Language textbooks published in Buenos Aires, (2002 – 2017)* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Cantabria: Santander. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/24569>

6 Las autoras relevan un extenso corpus de materiales empleados en la enseñanza de ELE, entre los que destacan los libros de texto. Reparar en el uso que en ellos se hace de determinados marcadores discursivos y en la incidencia de la

situación comunicativa y el contexto en la interpretación de estos últimos. Por su parte, Brodersen analiza los saludos (2019), las invitaciones y las fórmulas de cortesía (2020) y los consejos (2021) en manuales locales.

7 Destacan los trabajos de María Isabel Pozzo. Junto a Fernández (2008), analiza el tratamiento de los contenidos culturales en manuales de ELE editados en Argentina y Dinamarca. Posteriormente, se centra en libros de texto de España y Argentina (2014). Por su parte, Lucas Brodersen (2021), analiza los contenidos socioculturales sobre Argentina en libros para la enseñanza de español editados en Brasil. Finalmente, en otro artículo del mismo año, toma como objeto de estudio los contenidos socioculturales en seis libros de texto de nivel básico e intermedio, publicados en diferentes ciudades del país (Buenos Aires, Córdoba y Tucumán). Concluye en que, en líneas generales, los materiales no promueven en los estudiantes una reflexión profunda sobre los aspectos interculturales. Véase: Brodersen, 2021, p. 167.

8 Como en la versión original se emplea el pronombre “tú”, las consignas fueron modificadas con la introducción del voseo, la forma predominante en Argentina y Uruguay. Se corrigió el léxico referido a alimentos, indumentaria y otros términos de uso cotidiano, que es donde se presenta la mayor diversidad lingüística. Véase: Tonnelier y Kosel, 2010, pp. 2-3.

9 Pozzo y Fernández (2008), dentro del corpus de análisis incluyen los siguientes manuales: *Mano a Mano* (1996); *Voces del Sur* (2002), considerado en la presente investigación; *Por vos, Buenos Aires* (2007) y *Aula Internacional 1* (2005). Los tres primeros son argentinos, editados en distintas ciudades: Rosario, Buenos Aires y Avellaneda, respectivamente, mientras que el último es de origen español. Todos corresponden al nivel inicial. En un trabajo posterior, Pozzo (2014) examina cuatro manuales de ELE, dos de ellos editados en Argentina (*Por vos, Buenos Aires* y *Voces del Sur*) y los dos restantes en España (*Pasaporte* y *Aula Internacional*). Por su parte, en su artículo *Los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de ELE locales* (2021), Brodersen revisa los siguientes materiales: *De naranjos, tarcos y cardones*; *Horizonte ELE 1,2 y 3*; y *Aula del Sur 1 y 2*, este último también considerado en el presente trabajo (sólo el volumen 1). Estos títulos han sido publicados en diferentes ciudades de Argentina: Tucumán, Córdoba y Buenos Aires, respectivamente.

10 Los autores utilizan una clasificación precedente de Miquel y Sans (1992), en la que *cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula* equivalen, respectivamente, a las categorías *cultura con mayúsculas* y *cultura a secas*, de las mismas autoras (2004). Véase: Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E., 2005.

Online Remote Teaching Challenges of Mexican English Teachers during the Covid-19 Pandemic

Desafíos de la Enseñanza Remota en Línea de los Profesores Mexicanos de Inglés durante la Pandemia COVID-19

ABSTRACT: The sudden remote teaching emergency as a consequence of the COVID-19 pandemic created a disruption to education forcing English Language teachers to immediately teach remotely from home. Therefore, the following mixed method research was performed through an online survey with the aim of knowing how the participants of different language levels confronted the situation. This study was conducted through an online questionnaire that had opened and closed ended questions that were applied to 34 English language teachers from the cities of Guadalajara, Guanajuato and San Luis Potosí in México. The data collection consisted of ten responses of the above-mentioned teachers with a total of 340 answers in data collection. Thus, the purpose of this article is primarily to provide insight and information on how the English teachers faced the challenges and coped with the situation of the pandemic. More in particular, this research informs how the 34 English language teachers felt, and demonstrates that despite of the numerous challenges, uncertainty, trauma, anxiety and stress that surrounded them, the majority of teachers were perseverant on teaching, and learning during the health contingency.

KEYWORDS: Pandemic, resilience, online teaching, professional development, burn out.

RESUMEN: La repentina emergencia de la enseñanza remota como consecuencia de pandemia COVID-19 creó una interrupción en la educación la cual obligó a los profesores de inglés a adaptar sus métodos de enseñanza en educación virtual. Por ello se realizó la siguiente investigación a distancia, a través de un cuestionario, usando métodos mixtos. Esta investigación tiene como objetivo dar a conocer cómo los participantes de diferentes niveles lingüísticos afrontaron la situación. El presente estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario que se aplicó a 34 profesores de idiomas de las ciudades de Guadalajara, Guanajuato y San Luis Potosí en México. La recolección de datos estuvo compuesta por diez respuestas de los docentes antes mencionados dando como resultado un total de 340 respuestas al realizar el conteo durante esa etapa. Por ello, el objetivo principal de este artículo

Lucía Aldana Navarro

lucy_aldana@hotmail.com

Universidad Politécnica de San Luis

Potosí

Sara Micol Martínez Dávalos

sara.micol7@gmail.com

PROULEX

Recibido: 17/09/2023

Aceptado: 17/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

es brindar conocimientos e información acerca de cómo los docentes enfrentaron los desafíos durante la pandemia. En particular esta investigación informa cómo se sintieron los 34 docentes y demuestra que, a pesar de la incertidumbre, constantes retos, el trauma, la ansiedad y el estrés que los rodeaba, la mayoría de los docentes fueron perseverantes en la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos durante la pandemia de COVID-19.

PALABRAS CLAVE: Pandemia del COVID-19, resiliencia, enseñanza en línea, desarrollo profesional, agotamiento.

Introduction

The outbreak of the Coronavirus disease arrived to Mexico on February 27, 2020, having an enormous impact on English teachers, and the educational community. Emerging in Wuhan, China in the early days of December 2019, Cucinotta & Vanelli (2020) informed that the World Health Organization (WHO) declared on March 11, 2020 a global pandemic due to the existence of a new coronavirus named SARS-CoV-2. Because there were no vaccines or drugs to treat the Coronavirus disease, world leaders imposed a global emergency human lockdown. The virus caused the death of 14.9 million people between January 1, 2020, and December 31, 2021, according to the World Health Organization (2022).

When the Coronavirus pandemic started, the only option for schools and universities was to temporarily lockdown to prevent the spread of the virus. Thus, the institutions were forced to close classrooms, but continue with a totally online educational system that implied implementing new methods and modalities such as broadcasting and online teaching. It also involved the need to adapt the educational infrastructure to the new online modality using pedagogy that adjusted to new teaching and learning demands. In addition, some of the challenges imposed by remote teaching were that the teachers had

to cope with low student engagement and motivation. In the same way, the educators had a difficult time to teach grammar implicitly, evaluate student comprehension and knowledge of the learners. Likewise, student productive skills and student interaction were difficult to monitor since internet meeting rooms were the only options. All this limited the supervision of student performance and cooperative learning as informed by Babic (2021).

Although online education was not a new approach in some developed and developing countries at that time, the impact of the swift from face-to-face to online classes was particularly momentous and challenging in developing countries. Mostly because of the challenge posed to teachers, learners, and society in general, since the government and educational institutions did not count with strong financial and educational resources, skills, Information Communication Technology network and Internet access (Basilaia & Kvavadze, 2020).

The distress of the pandemic brought uncertainty and anguish among the general population and not to mention among teachers who experimented a mixture of feelings and emotions in their personal and professional lives. Because they were also worried of their students' learning and well-being. Likewise, the decision of the educational authorities to adopt a system

that would allow the continuity of the educational program through remote teaching, also put teachers in an unease and extremely demanding situation, so that, in the blink of an eye, many teachers faced a series of challenges due to the rigorous change in the teaching environment.

Consequently, teachers were required to learn to use technology, digital platforms and resources. As well as to be attentive at all times without taking a break from their screens, trying to engage their students, and helping them to continue to learn. Everything had to be submitted and assessed online. For example, there were some courses that resulted difficult or even impossible to teach such as music, physical education, laboratories, and art subjects. Moreover, there were many problems with the quality of the internet in Mexico as stated by Garcia, *et al.* (2022) that caused more stress and frustration to teachers, and students whose classes were continuously interrupted or could not be delivered. Thus, feelings of confusion, anxiety and exhaustion seemed to emerge among educators since all these contrasted with the classroom-based model of education which was imparted in a physical place and members bonded with one another. Because, in face-to-face classrooms, teachers used traditional materials such as textbooks, lecture notes and rapport. In contrast, in online education, teachers had to give extra feedback, perform continuous evaluations, attend parent or student online meetings, check homework, etc. Also, health concerns imposed an extra burden on teachers' comfort, which can be sustained in a study conducted by Mavridi (2022, p. 36)

that demonstrated that the wellbeing of some of the participants may have been negatively affected as a result to the shift to online teaching. In addition, the researcher also informed that this could have been a consequence of the absence of adequate preparation, training and support. Taken together, her results implied that perhaps the pandemic by its own nature caused both uncertainty and stress.

Objective of the Study

The aim of this study is to discover how teachers' well-being was affected and the impact that the emotional state had on their teaching performance. Through interviews with English teachers, the following investigation intends to obtain valid information that will allow to portray the didactic panorama, and institutional demands that English language teachers from public and private institutions faced in distance teaching.

For the previous reasons, the research questions are:

1. How did the experience of remote teaching during COVID-19 pandemic affect the teachers' emotional well-being?
2. What were the challenges that educators had to overcome in order to be able to adapt to the new online educational teaching?

Rationale

This investigation was performed from May 2022 to April 2023. The data was collected two years after the pandemic, when teachers had recently returned to face-to-

face classroom teaching. This led to the opportunity to explore the challenges, and feelings that teachers had encountered after having to teach from home. As stated by Powder (2022) “in 2022, the virus was less severe and less deadly compared to 2020 and 2021”.

Therefore, the following application of this investigation during this time period may lead to important data, because the teachers were not experiencing the same levels of adrenaline, trauma or stress that emerged during the outbreak of the pandemic.

For these reasons, the purpose of this study was to discover the experiences of English teachers during the online teaching COVID-19 pandemic which can be used as an indicator to measure the pain and gain experience. Conveniently, both the challenges and positive aspects of virtual teaching during COVID-19 have been highlighted to invite to a subjective criticism from the reader.

Finally, the results of this study can shed some new light to the teaching community, educational stakeholders, or policy makers to help make informed decisions in the use of different virtual instruction in remote teaching. It may provide recommendations to faculties on the importance of continuous teacher development, support and well-being. As well as the creation of pedagogical training opportunities that should be provided by institutions to the educational staff.

Literature Review

To obtain a better understanding of the themes that gain importance in the data

collected we read similar investigations about this phenomenon. Moreover, definitions of the key words; *stress, anxiety, burnout, resilience, professional development, pedagogical knowledge* were provided to guide the reader to a better comprehension.

Juarez & Perales (2021) in the journal of *Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences during the COVID-19 Confinement* described the experiences and emotions of 26 faculty members and 32 students. The gathering of the data was obtained through an open-ended online questionnaire. As claimed by the authors most of the teachers and students expressed negative feelings towards the form that they were taught and the poor access to internet. The educators that already had on line teaching knowledge seemed to be more successful than those who did not have any training.

Mendiola et al. (2020) in *Educational Challenges during The COVID-19 Pandemic: A Teacher's Survey*, shared the results of a qualitative and quantitative online survey that was administered to 788 teachers of the National Autonomous University of Mexico at the beginning of the COVID-19 online teaching eventuality. The authors' research findings showed that the initial problems that teachers confronted were related to logistics (43.3%), technological (39.7%), pedagogical (35.2%) and socio-emotional (14.9%) factors. The educators reported that different technological apps, and platforms to teach were used. Finally, the teachers mentioned the importance of receiving teacher training and pedagogical knowledge by academic institutions and authorities.

In the research of University language instructors' preparedness for Technology Mediated instruction and burnout during the COVID-19 Pandemic of the Juarez Autonomous University of Tabasco, Mexico. Izquierdo *et al.* (2021) applied a quantitative study to 104 University language teachers through Google Forms which is a free online tool that allows researchers to design forms, surveys, and quizzes as well as editing and sharing information with other people. In their study, they used a burnout questionnaire to examine the three dimensions of teacher burnout which were exhaustion, depersonalization, and accomplishment. The findings revealed that the teachers were tired of teaching during long hours, and some felt that they required technological assisted language training. Therefore, many participants experienced teacher burn out, as a result of the long teaching hours, insufficient curricular support, problems with technological connectivity and logistics.

Richards (2017) declared pedagogical knowledge as an essential skill for teaching, and he acknowledged it as all the methodologies and activities supported by theories, beliefs and principles that are used while teaching a second language (p.1).

Selye (1936, as cited in the American Institute of Stress, 2017) defined stress as "the non-specific response of the body to any demand for change, causing kidney disease, heart attacks, pathologic changes, stomach ulcerations, anxiety, substance abuse and other illnesses". For these reasons, stress may be good, however in large quantities it could be responsible for poor health or illnesses.

MacIntyre *et al.* (2020) informed that "anxiety is a fear-related, full body reaction to an amorphous threat that includes physiological effects" (p.4). This emotion may have been a result of the uncertainty and devastating effects of the pandemic on their students and surroundings.

Also, MacIntyre, *et al.* (2022) described the burnout syndrome as "chronification of work-related stress, manifesting as a long-lasting response to chronic emotional and interpersonal stressors at work" (p.2). In other words, emotional and physical tiredness could be acknowledged as a consequence of the non-stopping stimuli or demands that were occurring.

Diener, Oishi, and Lucas' work (as cited in Mercer 2020) describe subjective wellbeing "as the presence of positive emotions, a lack of negative emotions, and a sense of overall life satisfaction".

The American Psychological Association (APA Dictionary of Psychology, 2023) defines resilience as "the process and outcome of successfully adapting to difficult or challenging life experiences, especially through mental, emotional, and behavioral flexibility and adjustment to external and internal demands". All in all, it is being able to recover after the exposure to continuous life stressful events or traumatic stimuli. This concept has been broadly used by the Military, Medical, Psychological and Natural Disaster fields.

Buendia & Macias (2019) state that professional development is "a life-long process of growth which involves collaborative and/or autonomous learning where teachers are engaged in the progress, and they actively reflect on their practices"

(p.1). There are other authors like Murray (2010) that explain that professional development makes the teachers feel more secure, positive, and enhances a better teaching performance that will positively impact their students (p.3).

Type of Study and Instruments for Data Collection

A mixed research design was the methodology selected for this study. Creswell (2012) explains that it is a reliable tool to discover the “numbers” and the “information” pertaining to a specific matter (p.558). Therefore, both the quantitative and qualitative approach were used with the aim of being able to provide an adequate answer to the research questions. According to Muijs (2010) “quantitative research is based on numerical data analyzed statistically.” In agreement with this approach, the numerical data collected in this study were analyzed and processed to account for a particular phenomenon by establishing a generalization among a group of individuals. This approach was used in sampling, data collection, counting, tabulation, data processing, presentation of percentages, and design of statistical graphs.

Similarly, Creswell (2012) claims that the most relevant aspects of the qualitative approach are the application of open-ended general and unbiased questions that give the participants the opportunity to express themselves without any restriction (p. 212). This approach was therefore used to understand the reasons behind the teachers’ responses on the anchor scale, and it provided the tool for the scrutiny and interpretation of the follow-up questions.

Hence, questions two, four, six, eight and ten of the questionnaire were first classified, and then interpreted and generalized according to the quantitative trait given by the percentage obtained in each of the responses of the anchor scale. The quantitative and qualitative approaches allowed a better understanding of the variety of feelings experienced by educators during the pandemic confinement and offered the path to a meaningful interpretation.

There were two types of questionnaires used as the principal instrument for data collection. A closed ended questionnaire that had five questions, and an open ended questionnaire that had other five questions that offered the explanation to the anchor scale responses. In total it had ten questions as to seek the teachers’ opinions and emotions during online teaching.

The survey was delivered through a link of Survey Monkey. The advantages of this type of questionnaire are that “they can gather extensive data quickly, employ tested forms and sample questions rather than having to design them” (ibid., p.385). For these reasons, the survey application does not require a specific date or time. The respondents may answer the questionnaire face-to face or online through any electronic device whenever it is convenient for them.

Survey Monkey is a testing instrument that is practical and accurate to gather facts. This tool for assessment was also chosen since the data is presented through graphs. Its analysis and interpretation are set according to the gathered results.

Next, the compilation of the data of the study is described. The investigation

involved thirty-four English teachers of different ages and genders. Initially, to be able to gather the data from the teachers, ten questions were developed. Then, the links were shared with colleagues in English Teacher Facebook and WhatsApp groups that taught in the states of Jalisco, Guanajuato, and San Luis Potosi.

At the beginning of this research a survey with twenty closed and open-ended questions was elaborated in Spanish for its application in July 2022. Afterwards, a second survey in English with the same questions was performed to fourteen teachers to complete 34 samples. Cresswell reports that this type of procedure for quantitative and qualitative research provides useful information (p.220).

The questionnaire had a total of ten questions. First, the closed questions were numbers 1, 3, 5, 7, and 9. Each one was presented to the respondents through a Likert scale. As explained in Survey Monkey “the Likert scales are one of the most reliable ways to measure opinions, perceptions, and behaviors”.

The rest of the data was collected by open questions, which were numbers 2, 4, 6, 8 and 10. The teachers had to explain their answers to the previous questions. Kumar (2011) informs that the responses are not given to the respondent in this type of questionnaires. The objective is that the person who answers expresses his/her opinion is not being manipulated. It is not threatening, and the participant can give his/her own response (Cresswell, 2012, p. 211). Finally, this type of method to collect data is that the information can be immediately collected.

Procedure of Analysis

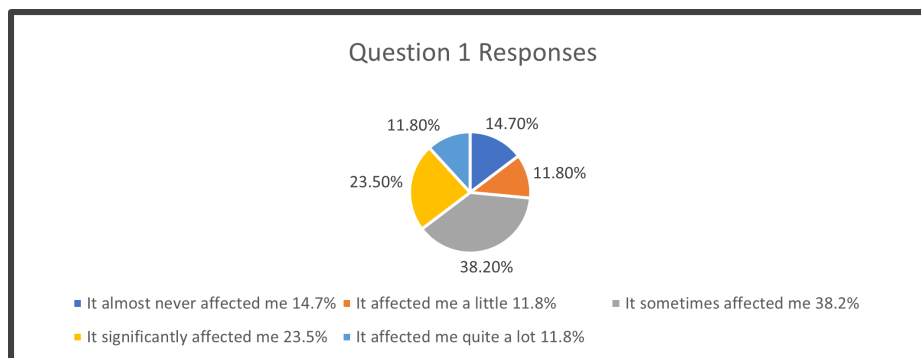
The answers of the participants were downloaded from the survey monkey Likert Scale to an excel document (see Appendix A). The first twenty questions were translated to English and the other fourteen were added to one document. A cross tabulation was performed for this study because it helps to obtain a better comprehension of the collected information (see Appendix B). The data that is related to each other were analyzed in the following order, questions 1, 2-3,4-5,6-7,8 and 9,10.

Results

After interviewing the English teachers of several contexts, the interpretation of data allowed us to gain awareness of the online teaching experiences described by teachers during the pandemic. First, the questions of the surveys in the order that they were applied will be presented. Second, the close ended questions correspond to odd numbers (1,3,5,7,9). In contrast, the open questions relate to the even numbers (2,4,6,8,10). It is essential to emphasize that initially there were two surveys administered. Then, the first questionnaire of 20 questions was answered in Spanish. Next, the second survey with 14 questions was sent in English. Finally, both quantitative and qualitative data will be presented.

DATA ANALYSIS AND INTERPRETATION

Figure 1. Relative frequency that shows the extent to which participants' emotional well-being was affected in times of distance teaching during the pandemic



Note. Values shown in percentages. Source: own elaboration.

Interpretation of Questions 1 & 2

The first question of the interview was intended at finding out if the impact of distance teaching in times of the pandemic had affected the emotional well-being of the interviewees. Regarding this matter, it was observed that **38.2%** of the EFL teachers mentioned that it had affected them at some point, more specifically those who considered the frequency range that is commonly associated of the idea of “sometimes”. The biggest reasons why participants felt their emotional well-being had been affected in this way were that they were shocked by an unexpected and unknown phenomenon. Many of them also mentioned that the confinement had made them feel isolated and it had prevented them from socializing. In contrast, some teachers mentioned that they tried to enjoy the process and not let the fear and

anxiety of the situation defeat them. The other **23.5%** of the teachers mentioned the situation had significantly affected them. The major reasons the participants gave were the following: the overload of online work along with the sudden need to use difficult and unknown platforms coupled with emotional problems such as fear, uncertainty, and feelings of isolation. In the same way, distance education represented a new challenge for some teachers regarding classroom management and other affective aspects such as the proper management of interaction and the link between students through digital platforms such as Google Meet, WebEx meetings, etc.

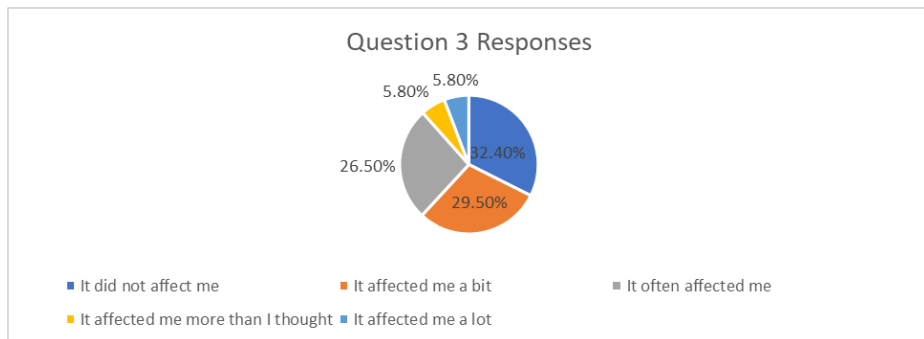
Another **14.7%** of the interviewees mentioned they had almost not been affected by the situation since they saw this contingency as an opportunity to learn

new things and grow. Finally, two divisions of the Likert scale that appeared in the following order in the survey 1) “it affected me a little” and 2) “it affected me a lot” competed with **11.8%** respectively. Among the reason the former group mentioned were that the work felt less heavy and many of them reported having the necessary tools and knowledge about the use of digital platforms. Most of them also stated they had felt better teaching from home. Regarding the latter group, the reasons given by the teachers were the

high responsibility placed on them as well as the difficulty to cope with feelings of depression and anxiety.

It is perceived that the particular way in which each teacher approached the situation would also generate reactions of different types. As shown in the figures **73%** of the teachers were emotionally affected by the uncertainty of an unknown phenomenon, while others reaching a total of **26%** saw the challenge as an opportunity to process the change and not be overwhelmed by adversity.

Figure 2. Percentage that shows how much the teachers’ emotional well-being affected their performance during the pandemic



Note. Values shown in percentages. Source: own elaboration.

Interpretation of Questions 3 & 4

The aspect of the impact of the teachers’ emotional well-being over performance during the pandemic will be analyzed in the following section. Reporting the different positive and negative emotions that teachers experienced as a result of online teaching.

Firstly, the obtained data showed a correlation between the educators’ well being

and teaching performance. A **32.4%** of the population felt that they had not been totally affected by the lockdown because technology became a helpful tool that helped and motivated them to address the challenges that were emerging.

Secondly, another **29.5%** expressed that the lockdown had affected them only

a bit. A better adaptation to the challenging surrounding circumstances resulted in student motivation during the initial face of online teaching. However, there were also teachers that considered that sitting in front of the computer for more than 13 hours had made them feel extremely tired and what is more, the students' stress had also affected them.

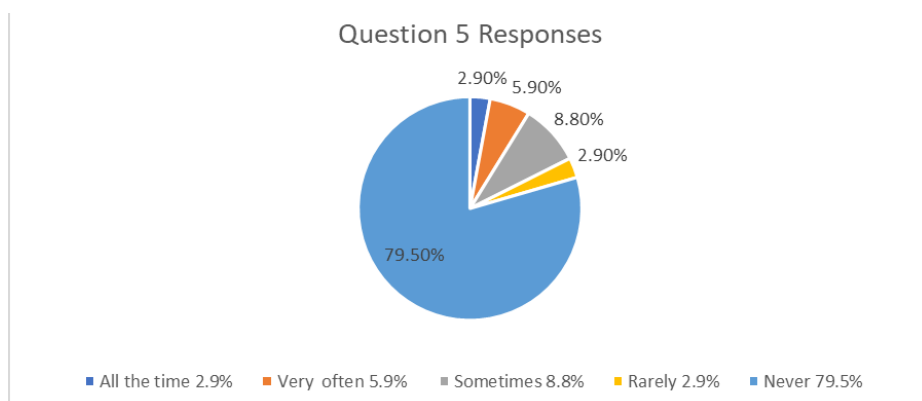
Then, **26.5%** of the interviewees felt affected by the pandemic, since it was difficult to reach out to students effectively. The contestants also reported that traditional material had to be replaced by digital material which was not always available or did not always fit the students' needs. In addition, these segments of the interviewees also experimented a feeling of frustration towards the low learning commitment of students because teachers felt that they did not seem to be taking studying seriously.

Next, the following two categorical data fell in the same size with a **5.8 %** each. First, there were those participants who thought

that their emotional well-being had affected their performance more than they thought. These respondents felt that feelings of depression and loneliness along with students' unwillingness to participate had contributed to low teaching performance.

Finally, in the set of data we have those interviewed that considered that teaching remotely had significantly affected their performance. These teachers regarded that the situation had led them to feel dismay at the heavy burden and the assignment of responsibilities that not even corresponded to them, all this resulting in a change of attitude towards the students. These data shed some insights about how nearly a third of the population corresponding to **32%** was able to manage their feelings in a smart and efficient way, so that the whole situation did not seriously affect their performance. In contrast, the other two thirds of the population, totaling **68%** expressed that their emotional well-being had indeed affected their performance to a greater or lesser degree.

Figure 3. Relative frequency of teachers' beliefs about leaving the profession at a certain point during the pandemic



Note. Values shown in percentages. Source: own elaboration.

Interpretation of Questions 5 & 6

The objective of the fifth question was to discover if at any time of online teaching during the pandemic, teachers considered leaving the profession. The figures show that only **2.9%** of the participants said they had thought all the time about leaving their career. The apparent reason for such a feeling was the fact that the participants wanted to be in a workplace and environment where things were more peaceful.

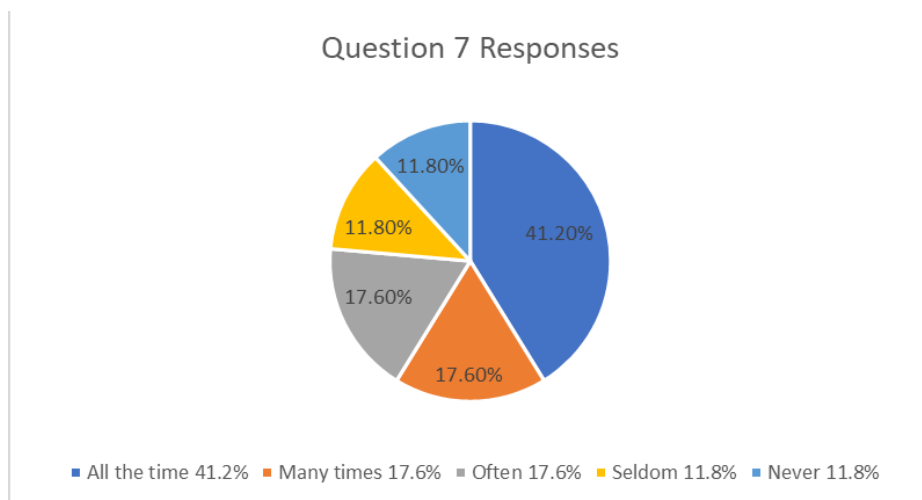
In contrast, another **5.9%** often thought about the possibility of resigning because teachers expressed feeling useless and unable to make their students pay attention and care about the class. Moreover, **8.8%** of the sample mentioned having thought about resigning on certain occasions during the pandemic lockdown. In their opinion dealing with the students' attitudes like not willing to answer or turning on their cameras was exhausting. Some also thought that this situation made them feel dissatisfied.

In addition, continuing with the categorical data, **2.9%** of the interviewees said they had rarely felt like quitting their careers. This was in part because they were reaching the retirement age and they thought it would be a good time to quit. Notably, the segment of the sample that thought they had never considered leaving

their jobs was a big **79.5%** and consensus about the reasons could be observed, for instance, the majority of the participants believed that they saw the new situation as a new and exciting experience that pushed them to learn and keep themselves busy. All of them said they had felt motivated to discover new ways of teaching and they also felt they were able to connect with their students in a completely different level, which in turn gave them the opportunity to listen to the academic and personal needs of the learners. Many teachers said that they were aware that it would be a transitory stage and soon things would go back to normal. From the information provided, we can infer that many of the teachers saw their true vocation in teaching and they did their best to adapt to the new challenge.

Thus, the data obtained shed some light on the emotions that teachers had towards quitting their jobs. It can be seen from the figures that more than three quarters of the population or **80%** showed a high level of resilience and determination and the idea of leaving the profession never crossed their minds. In opposition only a small fraction or **20 %** of those interviewed acknowledged having thought all the time or at certain times about leaving their career as teachers.

Figure 4. Relative frequency that shows teachers' perception about the amount of institutional support during pandemic work



Note. Values shown in percentages. Source: own elaboration.

Interpretation of Questions 7 & 8

The next question was aimed at knowing if the interviewees received any kind of support from the institution for which they were working. The scale distribution of anchors was as follows, **41.2%** of the respondents said they had received continuous help, more specifically, the type of help received was through videos and ideas to work online. Also, through face-to-face and virtual meetings, brainstorming, mindfulness seminars or teacher training. There were also course observations and teacher development courses to develop certain digital skills. Some of the participants also mentioned that the institution provided the necessary computers, cameras, laptops, USB, earphones, and internet access to work online at school. Public and private

universities provided them with psychological support and didactic strategies. A small portion of the informants also sensed that the fact of having a job, when many other professions did not, was enough support.

The next proportion of the sample corresponds to the next two items that compete in terms of size with **17.6%** respectively. The first item conforms to the percentage of instructors who definitely believed that the institutions supported them on many occasions. This in light of the fact that the teachers felt they received help not only from the institution, but also from colleagues and other people. The help received consisted of constant training and good work organization; in the same way, some teachers commented that they had been provided with the tools to

complete the tasks. Some of them also felt that whenever they had a family situation, they had received strong emotional support and permission to be absent from work.

The next item with **17.6%** is correlated with the perception that teachers had about the support provided by the institutions, which in their opinion was frequently granted. The reasons they gave for feeling supported were that they received training on the use of new digital platforms. However, interestingly, this segment of the respondent population seemed to justify rather than complain about insufficient support from institutions, as they felt that the institutions were also learning to improve. As a result, many of these teachers felt they received practical but no emotional support, some others thought that the support from institutions was not necessary.

The last two anchor points on the Likert scale also equaled in size with **11.8%** each, being the first item in descending order the one that was related to the response “seldom”. On this occasion the respondents said they had been poorly supported by the institutions since there was no initiative or creativity on the part of universities and schools and they were only helped when requested.

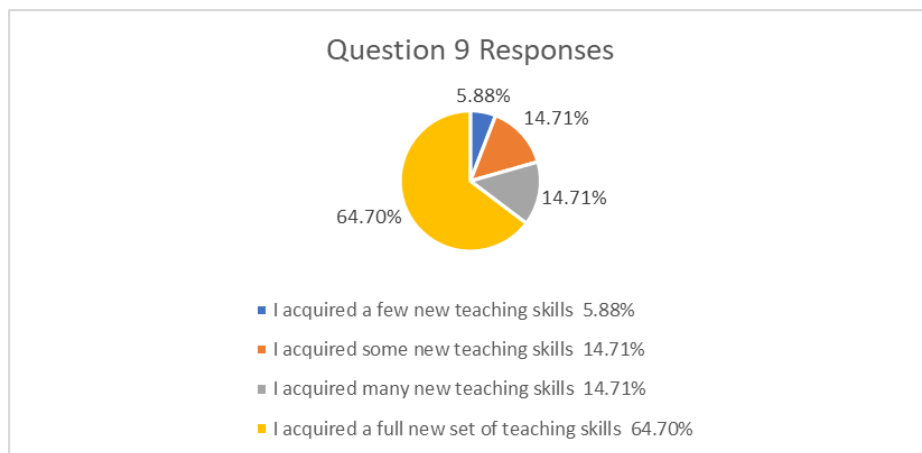
Several of them also thought that the institution, far from being supportive, became demanding to the point that some

of them had to work even when they were sick, and they were even assigned tasks outside of the employment contract.

The last item on the scale addressed the answer “never” and the participants revealed that they were never supported with any type of material or incentive such as an extra bonus or additional payment for online work. Some also felt the institution never cared enough about how the teachers were doing and one of them said he had even been fired due to his psychological instability.

Some inference can be drawn from these data, first of all, the bulk of the population of respondents, more specifically **42%** seemed to be satisfied with the type of support received by the institution, while another **35%** were not precisely expecting to receive support from the institution. This in part, because as they mentioned, everything that happened was new for everyone, including the institutions, and no one knew what the future might hold. Finally, yet importantly we have a fraction corresponding to **22%** at the end of the spectrum which felt that without sufficient training on tech tools and online teaching skills had been left adrift. An important point to remark here is that it is evident that the institutions tried to help and actually did, but many times such support was incomplete or deficient.

Figure 5. Relative frequency that shows to what extent the COVID-19 pandemic helped teachers acquire new teaching skills



Note. Values shown in percentages. Source: own elaboration.

Interpretation of Questions 9 & 10

Finally, we will center our attention on the last question of the survey whose objective was to know to what extent the change to teaching mode during the COVID-19 pandemic helped English language teachers to acquire new teaching skills. The points to highlight will be made according to the order in which the response anchors appear on the Likert scale. The first item being the one that inquired whether the teachers had not acquired any new teaching competence.

In this regard, the figures show that no response was obtained on this issue, thus representing **0%**. Continuing in descendent order we have the following item which tried to find out if teachers had acquired at least a few new teaching skills, and the proportion obtained in this regard was **5.8%**. The participants who consid-

ered it justified their answers by saying that they were in constant training for which they had no problems working with information and communication technologies, even when they occasionally came across a new platform. In addition, some of them mentioned that they had not had difficulties managing online groups.

The next two items reached a total of **14.71%** each, remaining in balance. In accordance with the following order of the interview, it can be verified that the segment of respondents who thought that they had acquired some new teaching skills considered it that way because in their perception planning a class in a different way is part of the good teaching practices and the educator's vocation demands to be in constant development.

This group of participants also considered that at that moment many apps to

present classes emerged and others were simplified thus facilitating teachers' adoption of new technological tools. They also felt that the need to use these platforms had encouraged them to enter the digital world. As mentioned before, the segment of interviewees that considered they had acquired many new teaching skills reached the same size as the one previously described. According to the general opinion it seemed that the respondents saw the confinement during the pandemic as an opportunity to learn to use more technologies such as video conferencing, Google Classroom, and other useful apps to carry out their work and be able to teach classes remotely.

Moreover, **64.60%** of those who participated in the survey mentioned having acquired a whole new set of teaching skills. The opinion of those who supported this idea was diverse, for instance, some thought that before the confinement working from home was unimaginable, others also considered that the experience gave them the opportunity to learn countless things such as how to handle distance teaching and teach in a different modality. Some also thought they had learned new teaching strategies and acquired new techniques while others said they learned to use their creativity to design online material and solve problems and learned how to use technology to obtain maximum results. Overall, this group of participants thought that the experience had changed their lives in all aspects.

Finally, from the data obtained, it can be inferred that while a minimum percentage relative to **.058 %** felt they had not learned anything new, another **14%** felt

they had learned some new things. However, and as expected, the highest value obtained in the scale reached **79%** and corresponds to those informants who believed the pandemic had a significant impact on them and the challenge led them to a positive transformation, since it pushed them to suddenly navigate the digital world in order to find solutions to distance education.

Discussion and Conclusions

As discussed at the beginning of this article when COVID-19 appeared it challenged all human beings to their limit. English language teachers were abruptly forced to shift to online teaching with their cellphones, computers, and other teaching resources.

Moreover, unfamiliarity with the use of technology also became a challenge for many teachers, because some had never taught classes through distance teaching. Although the majority of the teachers acknowledged that they had received some kind of institutional support, some others felt they had not received enough technological training and pedagogy. This takes us back to recall Murray (2010) who explained that teachers should be enrolled in constant professional development, because technology is constantly changing.

The pandemic high demands imposed on educators and school logistics ended in fatigue and stress. Health concerns about the safety of their families, friends and students created difficult working environments and as teachers know trying to help others can be very stressful, since many emotions and effort are put into the task of educating, motivating and helping students. Teaching is characterized

by a rollercoaster of emotions, where the teachers' main concern is the students' learning, and engagement on learning a foreign language. As Glickman & Burns (2021) claimed "teaching has always been a stressful profession, but the additions of high-stakes accountability coupled with a global pandemic have increased stress to unprecedented levels."

A great number of educators mentioned that they had an increased workload and they expressed that besides the sudden change to online teaching they were also required to attend to mandatory training courses during mornings, afternoons or weekends. All these demands and pressure resulted in work related stress, and burn out.

It can be inferred that other factors such as the age and lack of professional development might have affected the self-efficacy of some teachers during the pandemic. This could have been due to the technological generational gap or lack of training opportunities.

The limitations of the study were that the age, gender, and years of teaching experience were not taken into consideration in the survey. These variables could have provided valuable data about the background of the participants, and their familiarity with technology. In addition, the grade or level of students to whom the teachers taught was also unknown. It would have been insightful to know the percentage of teachers that came from public or private institutions. Similarly, this study was carried out several months after the pandemic had emerged.

Also, despite the adversity, uncertainty, and stress **79%** of the participants of this

study informed that they never thought about resigning their jobs because their main concern was their students, even if some of them presented a lack of motivation to learn. It was observed that teachers demonstrated vocation, and endurance to the exposure of long periods of stress, and working hours. Therefore, it can be implied that educators showed profound resilience, and commitment. It can also be assumed that undoubtedly the pandemic impacted on the teachers' well-being, teaching, attitudes, and concerns.

From the findings this paper can also inform that some teachers had a mixture of positive and negative emotions during synchronous teaching in the lockdown, due to the unavailability of technological equipment or internet connection problems in their environment. This can be corroborated with figures presented by The National Institute of Statistics and Geography (2020) which informed that there were **84.1%** million users of internet in Mexico. According to the institute, about **78.3%** of people living in cities were internet users, while in rural areas there were **50.4%**. In addition, it also estimated that there were **44.4 %** million of computer and **88.2 %** million of cell-phone users.

The results may help to accentuate the need for constant professional development to help teachers and administrators to be prepared for unexpected occurrences like the COVID-19 pandemic. It is fundamental that institutions train their staff and create professional development opportunities, because it makes teaching easier and helps educators acquire good teaching

skills. Moreover, it also lowers the teaching stress levels, since it supplies pedagogical knowledge, tools, creative ideas and methodologies to educators. Murray (2010) asserts in her work that professional development empowers teachers, helping them to improve their teaching and develop leadership skills (p.3).

References

- American Psychological Association. (2023, August 1), Resilience, <https://dictionary.apa.org/>
- Babić, M. (2021). *Teachers' Perspectives on Emergency Remote English Language Teaching during the COVID-19 Pandemic* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of English Language and Literature).
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5, Article No. em0060., <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Buendia, X. & Macias, D. (2019). The professional development of English language teachers in Colombia: a review of literature. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21 (1), 89-102. <https://doi.org/10.14483/22487085.12966>
- Creswell, W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th Ed., (pp. 36-212). Boston, MA: Pearson.
- Cucinotta, D. & Vanelli M. (2020) WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomed.* 2020 Mar 19;91(1):157-160. doi: 10.23750/abm.v91i1.9397. PMID: 32191675; PMCID: PMC7569573
- Diaz. A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.). In *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19–29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gomez, V., et al. (2022). How much do we care about teacher burnout during the pandemic: A bibliometric review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7134.
- Garcia, J., Buenrostro, A., & Lopez, A. (2021). El internet en tiempos del SARS-Cov-2 (COVID-19) en México. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 28(4). Retrieved from: DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v28n4a3>
- Glickman, C., & Burns, R. W. (2021). Supervision and Teacher Wellness: An Essential Component for Improving Classroom Practice. *Journal of Educational Supervision*, 4 (1). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.4.1.3>
- Juarez, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), pp.121-135.

- INEGI. (2020). Comunicado de prensa No.103/20. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares 2019. México
- Izquierdo *et al.* (2021) the article of University language instructors' preparedness for Technology Mediated Instruction and Burnout during the COVID-19 Pandemic.
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (3rd Ed.). SAGE Publications.
- Mavridi, S. (2022). Language Teaching Experiences During Covid-19. British Council.
- MacIntyre, P. Gregersen, T, & Mercer, T. (2020) Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlation with stress wellbeing and negative emotions. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mendiola et (2020) Educational Challenges during The COVID-19 Pandemic: A Teacher's Survey, Vol. 21, No. 3, Revista Digital Universitaria, Retrieved from: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Mercer, S. & Gregersen, T. (2020) *Teacher Wellbeing*, Oxford University Press, United Kingdom
- Moorhouse, B., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-Language-Teaching Community to the COVID-19 Pandemic. *RELC Journal*, 52(3), 359–378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>
- Muijs, D. (2004) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. 2nd edition. London: SAGE Publications, p. 1
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English teaching forum*, 1 (1), 2-11
- Powder, J. (2022, December 15) COVID -19 in 2022: A Year -End Wrap-Up, Retrieved from: <https://publichealth.jhu.edu/2022/covid-year-in-review#:~:text=In%202022%2C%20COVID%2D19%20illness,a%20major%20wave%20of%20cases.>
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance, *RELC Journal*, 48 (1), pp. 7-30, retrieved from: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Teaching-English-through-English.pdf>
- Serrano, L.A.S. (2022). A Resilience Path for English Teachers during Emergency Remote Teaching. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 10(1). 49-59 DOI 10.32332/joelt.v10i1.4603
- Survey Monkey (1999-2023) What is a Likert Scale, retrieved from: <http://www.surveymonkey.com>
- The American Institute of Stress (2017) What is stress? Retrieved April 8, 2023. [Blog], Retrieved from: <https://www.stress.org/what-is-stress>
- World Health Organization (5 May, 2022) 14.9 million excess death associated with the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021, Retrieved from: <https://www.who.int/news/item/05-05-2022-14.9-million-excess-deaths-were-associated-with-the-covid-19-pandemic-in-2020-and-2021>

Appendix A. Survey Monkey Open-Ended Questions tabulations
and tables with the answers of the Participants

Question 2

2) Explain your response (use less than 10 words)

1) *It almost never affected me.* Interviewees: 10, 13, 14, 22, 25

Reasons:

10-Just the first few days while I was adapting to the new way.

13-I enjoyed both the challenge and change.

14-I was affected by not knowing how to use the technology and methodology.

22-I worked with the hybrid program and it was difficult at first.

25-It did not stop me from doing what I like to do.

2) *It affected me a little.* Interviewees: 7, 18, 27, 34

Reasons:

7-I am not a person who likes to be away from home.

18-The work was very light compared to face-to-face work.

27-I had the resources to get the job done.

34-Because I prefer to work from home than presential.

3) *It sometimes affected me.* Interviewees: 2, 6, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 26, 28, 29, 31, 33

Reasons:

2-I was shocked since it was unexpected and unknown.

6-I tried to enjoy the process and not let it affect me so much.

11-It affected me not being able to socialize as it was done before.

12-At times it was frustrating, I felt isolated.

15-Yes, it affected me in my personal life; therefore, it also affected my performance at work.

17-Parents and young children were not familiar with the platforms and ways to access activities. The work time was longer.

20-It is more difficult to have the motivation to work from home.

21-I had to deal with stress, misinformation, and academic demands.

26-I am an active person who likes to go out and travel a lot.

28-I tried to be calm but there were difficult times.

29-I was not ready to teach online and it was really stressful.

31-I felt restricted and uncomfortable.

33-Socializing with peers and students changed completely.

4) *It significantly affected me.* Interviewees: 1, 4, 5, 8, 9, 19, 23, 24

Reasons:

- 1-The online workload was brutal.
- 4-It was hard to handle new and unknown platforms.
- 5-I was afraid to leave the house.
- 8-It was hard to get the students to interact and connect.
- 9-Work hours increased, and new problems arose with students.
- 19-My insomnia got worse, and I am under medical treatment.
- 23-I don't like being at home.
- 24-Confinement and a little coexistence.

5) *It affected me quite a lot.* Interviewees: 3, 16, 30, 32

Reasons:

- 3-I believe there was a lot of pressure in terms of work responsibilities, since being an experienced teacher I was assigned responsibilities that were not mine.
- 16-I suffered from depression and anxiety.
- 30-It still has. Sort of minor depression.
- 32-I suffered from depression and anxiety.

Question 4

4) Explain your response (use less than 10 words)

1) *It did not affect me.* Interviewees: 2 5 10 13 17 22 24 25 27 31 33

Reasons:

- 2-I accepted and adapted to what had to be done.
- 5-We continued to work remotely thanks to technology.
- 10-The change from face-to-face to virtual classes affected, but not my emotional state.
- 13-Personally, I saw it as something positive.
- 17-Problems were solved as they came up.
- 22-For me, it was like a normal workday.
- 24-I came back to traditional teaching feeling more motivated due to everything I missed.
- 25-On the contrary, it gave me the opportunity to learn.
- 27-Yes, I was worried, but, as usual, you do not take your worries to work.
- 31-I gave the best of myself and learnt and used all what was learnt to my students benefit.
- 33- Quite the opposite, I became more active and creative.

2) *It affected me a bit.* Interviewees: 7 11 12 14 16 18 21 26 30 34

Reasons:

- 7-I adapted to online classes well.
- 11-Only the time the situation was very difficult.
- 12-During the beginning of the pandemic, it was difficult for me to motivate my students.

- 14-By learning how to do it, it became easier for me.
16-The stress of the students during the pandemic affected me.
18-I was able to relax working from home.
21-At the beginning we were sitting very tired in front of the screen for 13 hours
26-I felt impatient when students did not respond.
30-Sometimes I didn't realize it.

3) *It often affected me.* Interviewees: 1 4 6 8 9 20 23 28 29

Reasons:

- 1-When there was no response from the students.
4-Stressful when the internet connection was lost.
6-It was difficult for me to suddenly reach out to students effectively.
8-I felt powerless not having the means to motivate my students more.
9-There were situations that did not motivate me.
20-It was difficult to establish a bond with my students.
23-I didn't have the same connection with my students.
28- I really felt frustrated about some students' attitude, since they did not take studying seriously.
29-I felt demotivated because my students do not turn on their video cameras during online classes.

4) *It affected me more than I thought.* Interviewees: 15 19

Reasons:

- 15- Depression and loneliness.
19-It exasperated me that students did not participate.

5) *It affected me a lot.* Interviewees: 3 32

Reasons:

- 3-Since I was assigned responsibilities that did not correspond to me.
32-My behavior towards students changed.

Question 6

6) Explain your response (use less than 10 words)

1) *All the time* Interviewees: 3

Reasons:

- 3-I wanted to be in a peaceful place.

2) *Very often* Interviewees: 30 32

Reasons:

30-It felt useless at times. Students not paying attention or caring.

32-I thought about working at a call center for a while.

3) *Sometimes* Interviewees: 9 24 31

Reasons:

9-It was very exhausting dealing with students and some situations.

24-It was not satisfactory for me.

31-Students did not open the cameras or did not respond. Not always but when they did so, I was so disappointed.

4) *Rarely* Interviewees: 27

Reasons:

27-I am already reaching retirement age. So, I thought that it was a good time to quit.

5) *Never* Interviewees: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33, 34

Reasons:

1- (No response given)

2-I love my job and my thoughts were only about adapting.

4-No, because I was learning.

5-I continued to work as normal.

6-I just tried to adapt to the situation.

7-Well, not really.

8-It was a challenge, and I took it.

10-I continued to enjoy teaching, although not as much as in face-to-face classes.

11-It was what kept me busy.

12-I never considered it, I adapted well.

13-I discovered new ways to teach and that motivated me.

14-No, I am motivated by learning, teaching, and success.

15-Not at all.

16-I had a fast adjustment.

17- I applied previously acquired knowledge, and also the new knowledge acquired during the pandemic.

18-I like my job.

19-I lie teaching. Therefore, I tried to do more activities to engage students.

20-I knew that at some point we were going to return to school.

21-I was worried about my students and their learning.

22-I never considered it. (It never crossed my mind).

23-It was not an option for me.

25-Teaching online was a new and exciting experience.

- 26-One has to adapt to the circumstances and continue with the vocation.
 28-I really love teaching. It was a new challenge, but overall, it was a good experience.
 29-I really like my job and I trained myself to adapt to the new situation.
 33-I was comfortable listening to my students' academic and personal needs when they opened up.
 34-I enjoy my profession.

Question 8

8) Explain your response (use less than 10 words)

1) *All the time* Interviewees: 2 5 6 9 10 12 14 15 17 21 26 27 28 30

Reasons:

- 2-My colleagues were who helped me the most, not the institution.
 5-We had a mindfulness seminar.
 6-The institution sent us videos and ideas to work online.
 9-I was supported when there were problems and had training.
 10-The fact of continuing to work or have a job, when many did not, was enough support.
 12-The institution helped me a lot to learn many new things.
 14-We were always given options and recommendations.
 15-There were classes.
 17-It is the priority of the school to satisfy the client. Therefore, to provide the necessary teaching equipment was important.
 21-Microsoft Office Workshops, Psychological support and teaching strategies to help students, were provided to the teaching staff.
 26-Because the results depended on the support.
 27-There were face-to-face meetings, virtual meetings and brainstorming.
 28-There were course observations, teacher development courses to develop certain digital skills.
 30-They kept sending us emails to offer help.

2) *Many times.* Interviewees: 4 7 13 18 25 33

Reasons:

- 4-Constant training.
 7-They trained us, helped us with doubts, etc.
 13-I received help from many people.
 18-There was good work organization.
 25-They tried to provide the tools to have the best performance.
 33-Whenever there was a family situation, they were very supportive.

3) *Often.* Interviewees: 8 11 20 22 23 29

Reasons:

- 8-The institution was also learning how to improve.

11-Everything that happened was something new for all of us, and nobody knew the future or where we would go from then on.

20-We did get practical support, but no emotional support at all.

22-It really was not necessary.

23-Training and the use of new digital platforms.

29-We had teacher training courses.

4)*Seldom.* Interviewees: 3 16 24 31

Reasons:

3-I was seen as an “experienced teacher” that could handle whatever was assigned to her.

16-Even if you were still sick, you had to work on the online classes. I had to give the face-to-face sessions outside contracted working hours.

24-Only when I requested it.

31-The educational institution did not really support us, but they demanded the best results.

5)*Never.* Interviewees: 1, 19, 32, 34

Reasons:

1-They never called me to see how I was doing.

19-We were not provided with any material or online payment.

32-I was even fired due to my psychological instability.

34-Not sure what you refer to by “support”. What kind of support do you mean?

Question 10

Explain your response (use less than 10 words)

1)*I did not acquire any new teaching skills* no responses given

2)*I acquired a few new teaching skills* Interviewees: 21 28

Reasons:

21-I am always in constant training. However, there were new platforms that I did not know.

28-I have never had any problems working with ICTs and in terms of managing online groups, nothing was difficult for me in general.

3)*I acquired some new teaching skills* Interviewees: 10 15 17 27 33

Reasons:

10-You teach and plan the class in a different way and . . .

15-You always learn something.

17-The apps to present classes increased, some of them were simplified, others were improved and new ones emerged.

27-I learned how to use Zoom and breakout rooms.

33-I started using different tools and platforms than otherwise, I might not have needed to learn that fast.

34)I acquired many new teaching skills

Interviewees:1 5 6 23 34

Reasons:

1-To use more technology.

5-I learned to use more technology (video conferencing) to teach distant classes

6-Several useful apps to carry out my work and Google classroom usage.

23-I used more technology in my classes.

24-(No response given)

5)I acquired a full new set of teaching skills

Interviewees:2 3 4 7 8 9 11 12 13 14 16

18 19 20 22 24 25 26 29 30 31 32

Reasons:

2-It changed my life in all aspects.

3-I learned to know how to decide what was best for me.

4-I definitely integrated the new teaching strategies I learned.

7-I had never imagined that I could work from home.

8-Yes, I discovered things that I could even use in face-to-face classes.

9-In general, I learned about technology but also about teaching in another modality.

11-We learned to teach remotely although it was difficult and it was also a challenge.

12-I learned to manage a distance learning class, use online materials, and solve problems from a distance.

13-I had to search for technological knowledge and also acquire new techniques.

14-I learned a lot. I like challenges.

16-I learned countless things to teach.

18-I found new strategies.

19-Yes, now I am in a Master's degree in virtual environments.

20-I used lots of new platforms and tools.

22-Especially with the use of technology.

24-(No response given)

25-I learned how to use technology to become a better teacher.

26-I reinvented myself in the field of education with technology.

29- I learned a lot about online classes and activities.

30-It helped me master my organization of teaching online.

31-I learned how to use several platforms and obtain maximum results by using online resources.

32-Now I teach using an entirely new system and I love it.

Appendix B. Survey Monkey Close-Ended Questions tabulations and tables with the answers of the Participants

Question 1 -Tabulation

1)Do you consider that your emotional well-being was affected in times of distance teaching during the pandemic?

It almost never affected me	10, 13, 14, 22, 25.
It affected me a little	7, 18, 27, 34.
It sometimes affected me	2, 6, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 26, 28, 29, 31, 33
It significantly affected me	1, 4, 5, 8 ,9 ,19, 23, 24.
It affected me quite a lot	3, 16, 30, 32.

Table 1. Teacher Responses

Total Answers	Frequency	Relative Frequency
It almost never affected me	5 (participants)	14.7%
It affected me a little	4 (participants)	11.8%
It sometimes affected me	13 (participants)	38.2%
It significantly affected me	8 (participants)	23.5%
It affected me quite a lot	4 (participants)	11.8%
Total	34 (participants)	100 %

Question 3 - Tabulation

3) Do you consider that your emotional well-being affected your performance as a teacher during the pandemic?

It did not affect me.	2, 5, 10, 13, 17, 22, 24, 25, 27, 31, 33
It affected me a bit.	7, 11, 12, 14, 16, 18, 21, 26, 30, 34
It often affected me.	1, 4, 6, 8, 9, 20, 23, 28, 29
It affected me more than I thought.	15, 19
It affected me a lot.	3, 32

Table 2. Teacher responses

Total Answers	Frequency	Relative frequency
It did not affect me	11 (participants)	32.4%
It affected me a bit	10 (participants)	29.5%
It often affected me	9 (participants)	26.5%
It affected me more than I thought	2 (participants)	5.8%
It affected me a lot	2 (participants)	5.8%
Total	34 (participants)	100%

Question 5 - Tabulation

5)At some point during online working in times of the pandemic; did you think of leaving the profession?

All the time	3
Very often	30, 32
Sometimes	9, 24, 31
I gave it some thought	27
Never	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33 34

Table. 3 Teacher Responses

Total Answers	Frequency	Relative frequency
All the time	1 (participant)	2.9%
Very often	2 (participants)	5.9%
Sometimes	3 (participants)	8.8%
I gave it some thought	1 (participant)	2.9%
Never	27 (participants)	79.5%
Total	34 (participants)	100 %

Question 7 – Tabulation

7)Did you receive support from your educational institution during the pandemic work?

All the time	2, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 21, 26, 27, 28, 30
Many times	4, 7, 13, 18, 25, 33
Often	8, 11, 20, 22, 23, 29
Seldom	3, 16, 24, 31
Never	1, 19, 32, 34

Table 4. Teacher Responses

Total Answers	Frequency	Relative frequency
All the time	14 (participants)	41.2%
Many times	6 (participants)	17.6%
Often	6 (participants)	17.6%
Seldom	4 (participants)	11.8%
Never	4 (participants)	11.8%
Total	34 (participants)	100 %

Question 9 - Tabulation

9) To what extent did the Covid-19 Pandemic help you acquire new teaching skills?

I did not acquire any new teaching skills.

I acquired a few new teaching skills. 21, 28

I acquired some new teaching skills. 10, 15, 17, 27, 33

I acquired many new teaching skills. 1, 5, 6, 23, 34

I acquired a full new set of teaching skills. 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32.

Table 5. Teacher Responses

Total Answers	Frequency	Relative Frequency
I did not acquire any new teaching skills	0 (participants)	
I acquired a few new teaching skills	2 (participants)	5.88%
I acquired some new teaching skills.	5 (participants)	14.71%
I acquired many new teaching skills	5 (participants)	14.71%
I acquired a full new set of teaching skills	22 (participants)	64.70%
Total	34 (participants)	100%

Refugiarse en la lengua: la importancia de estudiar las representaciones sociolingüísticas de estudiantes de ELSE refugiados a partir de biografías lingüísticas

Taking Refuge in Language: The Importance of Studying Sociolinguistic Representations in SFSL Refugee Students

RESUMEN: Este artículo pondera la necesidad de indagar sobre las biografías lingüísticas (BL) de refugiados estudiantes de español como segunda lengua y extranjera (ELSE) para profundizar sobre el estudio de las vinculaciones entre sus representaciones sociolingüísticas y sus procesos de aprendizaje. Parte de una ligazón entre ambos componentes para desplegar hipótesis más específicas. La primera sostiene que la finalidad primordial del aprendizaje de ELSE por parte de los estudiantes refugiados responde a una necesidad esencialmente comunicativa —en pos de la integración en la sociedad receptora— impactando directamente en su vida diaria. La segunda destaca la situación particular de los estudiantes refugiados, postulando la necesidad de prestar especial atención y reflexionar sobre las denominaciones del fenómeno a estudiar, evaluando la pertinencia de pasar del concepto de lengua de acogida al de *lengua de refugio*. Con un foco predominantemente cualitativo que pretende ejercitar una mirada activa desde la interculturalidad y sus implicaciones, este proyecto pretende ser un insumo para los estudios sociolingüísticos en lo que refiere a la enseñanza de ELE, en el marco de la lingüística de las migraciones (Heras, 2016; Gutiérrez, 2013; Zimmerman, 2007; Gugenberger, 2007). Es por ello también que se enfoca en la realidad de estudiantes refugiados en Montevideo que participaron de cursos de ELSE impartidos por docentes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR). Alberga la intencionalidad de profundizar sobre una realidad que se presume insuficientemente atendida, al requerir más inversión en políticas públicas.

PALABRAS CLAVE: refugiados, biografía lingüística, español lengua segunda y lengua extranjera (ELSE), lengua de acogida, lengua de refugio.

Joaquín Pegoraro Gutiérrez

joaquinpegoraro@gmail.com

Real Academia Española

y Universidad de León

ORCID: 0009-0006-8015-1133

Recibido: 15/09/2023

Aceptado: 30/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: This article embraces the importance of inquiring about linguistic biographies (LB) elaborated by refugee students of Spanish as a foreign & second language (SFSL) in order to deepen the studies about relations between their sociolinguistic representations and learning processes. It starts from the hypothesis that interlaces these two components, to elaborate more specific statements. The first one sustains that the primordial aim of refugee students in SFSL learning responds to an essential communicative need—in order to integrate themselves in the receiving society— which impacts directly in their daily life. The second one remarks on the particular situation that refugee students go through, evaluating the pertinence of passing from the concept of host language to the concept of refugee language. With a predominantly qualitative methodologic focus which pretends to exercise an active perspective from interculturality and its implications, this project pretends to be a contribution for sociolinguistic studies related to SFSL teaching and learning, with linguistic of migrations as the background field (Heras, 2016; Gutiérrez, 2013; Zimmerman, 2007; Gugenberger, 2007). It is also for this reason that this project focuses on the reality of refugee students in Montevideo, who took part in SFSL courses imparted by teachers from the Educational Sciences & Humanities Faculty belonging to the University of the Republic (Uruguay). Its intention is diving into a reality which is presumed to be insufficiently attended, since it requires public policy investment.

KEYWORDS: refugees, linguistic biographies, Spanish as a foreign & second language (SFSL), host language, refuge language.

Introducción

El presente artículo se origina de la presentación de un pre-proyecto de investigación, cuyo objetivo era investigar las representaciones sociolingüísticas (Boyer, 1990: 103) respecto de la pertinencia de aprender español que tienen los estudiantes refugiados de nivel básico de los cursos de español como lengua segunda y extranjera (ELSE)¹ del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UDELAR). Esta iniciativa de investigación se centra en la construcción

de biografías lingüísticas (en adelante BL) en el sentido a que refieren Nekvapil (2003) y Wolf-Farré (2018). Su incorporación tiene como objetivo comprobar que la necesidad por parte de los estudiantes de adquirir la lengua del país que otorga refugio comporta mayoritariamente fines comunicativos, esto es, adquirir una solvencia básica en el empleo de la lengua de la sociedad receptora (Bergalli, Solé, Parella, Alarcón y Gibert, 2000; Blanco Fernández de Valderrama, 2001; 2012) para poder integrarse a ella. Dentro de esa situación general, las necesidades se relacionan con la situación de refugio en la que se encuentran, variando según las decisiones y experiencias personales de cada uno. Asimismo, se pretende dar cuenta de que estas situaciones suponen hablar de «*lengua de refugio*» más que de «*lengua de acogida*» (Reyzábal Rodríguez,

1 Pato y Fantechi (2012) diferencian estos conceptos según la situación en que se aprende la lengua. Se emplea esta terminología para este trabajo puesto que busca poner el acento en el concepto de lengua segunda, sin dejar de reconocer el de lengua extranjera (Fernández, 2012: 8).

Hilario Silva, Muñoz López, Pérez Fuente, Perdices Madrid y Soto Aranda, 2003), dado que esta realidad configura un proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua con características particulares. La búsqueda de refugio suele traer aparejadas otras situaciones anidadas a la historia de vida del migrante, así como también devienen en una realidad de vulnerabilidad sociocultural y una necesidad de permanencia más estable. Hablar de «lengua de refugio» pone el foco en el estudiante refugiado como protagonista en el aprendizaje de ELSE y no solamente en las políticas lingüísticas ejecutadas por el país que otorga refugio.

Si bien la actividad de aprender lenguas segundas y extranjeras es tan antigua como la humanidad misma, incluir este objeto como preocupación de la lingüística es un logro mucho más reciente (Asensio Pastor, 2020: 80). El tratamiento de los temas vinculados a la migración —abordado a veces como sinónimo de «inmigración», lo que puede traer aparejado algunos sesgos teóricos²— ha transitado con mayor frecuencia por un abordaje desde las Ciencias Sociales (Micolta León, 2005: 60). Al hablar de inmigración, suele abordarse una etapa concreta del fenómeno migratorio, en tanto fenómeno que irrumpe en las fronteras con la llegada de personas del extranjero a un país receptor. Se enfatiza así sobre el impacto de la migración como fenómeno social en una sociedad, pero no necesaria-

² Para dar cuenta de que "migración" e "inmigración" son conceptos relacionados, pero no sinónimos, se recomienda consultar artículos como el de Micolta León (2005).

mente en cómo impacta en los migrantes y refugiados, quienes comienzan a experimentar diversas situaciones de vulnerabilidad. Estas no suelen iniciar con la llegada de un migrante a un nuevo sitio, sino que se remontan incluso a etapas anteriores al momento de su partida. En suma, urge un abordaje interdisciplinario de lo que se ha dado en llamar «lingüística de la migración» (Gugenberger, 2007: 21).

En Uruguay, pese a que las preocupaciones por la migración parecen ser más recientes por algunos fenómenos migratorios y de solicitud de refugio acaecidos durante la última década, no menos cierto es que «la inmigración³ no es un fenómeno reciente» (MIDES, 2017: 13). A lo largo de la historia de este país se ha asistido a la construcción de una imagen de «refugiado hiperreal» que trivializa y silencia la historia y la política (McCallum, 2012) y cuya imagen de «inmigrante ideal» obstaculiza el refugio (Montealegre y Uriarte, 2017). O bien se ha adosado una idea de prestigio a aquellos migrantes europeos que llegaron en los albores del estado uruguayo (independientemente de su situación económica):

Desde sus orígenes como nación, el Uruguay ha dado la espalda a su pasado precolonial y se ha imaginado como una sociedad creada casi exclu-

³ Se mantiene aquí la palabra "inmigración" por tratarse de una cita, aclarando que en este trabajo se prefiere hablar de "migración", evitando la dicotomía "desde/hacia" o "inmigración/emigración" por entender que los migrantes son personas en tránsito: si bien llegan a un determinado país, no necesariamente permanecerán allí.

sivamente sobre la base de corrientes migratorias principalmente europeas, de acuerdo con la tradicional imagen compartida con los argentinos según la cual en ambos casos descendemos de los barcos. Esa representación se ha mantenido y sustentado en una tradición de acogida y refugio que caracterizaría a nuestro país y que habría facilitado la incorporación del extranjero a lo largo de nuestra historia (Masello, 2020: 11).

Esta visión de la migración y los migrantes como parte de los antecedentes históricos y socioculturales en la conformación del imaginario uruguayo fundamentan asimismo el hecho de incorporar un estudio sobre representaciones sociales que recojan la perspectiva de los protagonistas de dichos procesos: «La actitud general del Estado receptor se refleja también en su ideología lingüística y las medidas de política lingüística. Las actitudes hacia determinados grupos étnicos se manifiestan en las actitudes hacia sus lenguas» (Gugenberger, 2007: 29). La incorporación del «extranjero», como un proceso no sólo percibido, sino interpretado, filtrado y tamizado por las lentes paradigmáticas de la sociedad receptora, no necesariamente ha de coincidir con las facilidades o dificultades para la integración del migrante o del refugiado en los tiempos que corren. El hecho objetivo es que la migración como motor de movilidad social es un fenómeno que acontece desde los albores mismos de «la patria». De la misma manera, aquellos migrantes que ayudaron a forjar lo que entonces era la nueva nación naciente no fueron concebidos con el mismo recelo al que asistimos,

por ejemplo, con la llegada en 2014 de los 120 refugiados sirios que se encontraban en Líbano, luego de que el gobierno uruguayo expresara al Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) su voluntad de re-aseentarlos en respuesta a la crisis humanitaria derivada de la guerra en Siria. Sobre estudios relativos a este hecho, véase Olivera y Uriarte (2020), Uriarte (2020) y Pérez Otero (2022).

Además de la llegada de migrantes de habla hispana provenientes de «nuevos orígenes latinoamericanos» (Uval, 2016) ha tenido lugar desde hace unos años hasta hoy el arribo de migrantes y refugiados provenientes de países no hispanoamericanos de los que Uruguay no acostumbraba a ser sociedad receptora. Desde entonces, ha habido más casos de migraciones y solicitudes de refugio procedentes de esas otras latitudes, presentando mayores desafíos respecto del aprendizaje de la lengua, en tanto ya no se trata de variedades de una misma lengua histórica (Coseriu, 1992: 29) como el español, sino de la aproximación al español desde una lengua y una cultura que en primera instancia presenta menos rasgos comunes en comparación con los países de habla hispana. En septiembre de 2021, ingresa a cancillería un pedido de refugio en Uruguay para 15 familias de Afganistán y más recientemente, se anunció el arribo de una nueva familia afgana a territorio uruguayo⁴.

Llegado este punto y a los efectos de este trabajo, se vuelve relevante establecer

⁴ Para consultar las noticias de los hechos referidos, véase los artículos *ladiaria1* (consultado el 20/12/22) y *ladiaria2* (consultado 29/12/22).

la diferencia entre el concepto de «lengua segunda» (L2) y «lengua extranjera» (LE) —según Pato y Fantechi (2012)—, a partir de lo que este trabajo preconiza el concepto de «español como lengua segunda y extranjera» (ELSE) utilizado por Fernández (2012: 8). Existen estudios recientes a nivel nacional, sobre todo a partir del desarrollo que ha tenido el estudio de la temática en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR), cuya directora es Laura Masello. En ese marco, se realizaron y realizan investigaciones y trabajos académicos sobre el campo de las lenguas extranjeras en el Uruguay y en la región, prestando mayor atención a fenómenos que, como la llegada de migrantes y refugiados al país, toman parte de los cursos de ELSE, entre otros temas vinculados (De Vasconcellos, Gründler, Piña y Torres, 2020, 2022; Masello, 2020; Piña y Torres, 2018, 2020; Torres, 2021). En referencia a los estudios de lenguas extranjeras relativos a la frontera Uruguay-Brasil, el fenómeno del portuñol y la enseñanza de lenguas en contextos de confluencia del español y el portugués en América del Sur (Bertolotti y Masello, 2002; Gabbiani, 1995, 2001, 2002 y 2004), no se han realizado investigaciones desde el enfoque de enseñanza de español como lengua segunda.

Extendiendo la mirada hacia el resto del mundo hispanohablante, se constata también un aumento de la migración de otras partes del mundo a América Latina. Si bien el documento titulado “Tendencias recientes de la migración en las Américas”, publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022)

hace un mayor énfasis sobre la movilidad interregional al hablar de un mayor crecimiento de la migración en América del Sur, también puntualiza que «la población migrante internacional en el continente representó el 7,2 por ciento de la población total a mediados de 2020, lo que es el doble del promedio mundial, lo que indica la importancia de la inmigración en la región» (OIM, 2022: 2) Resultan de relevancia los estudios de Dandrea (2020a, 2020b) para la región del Mercosur.

Debe apuntarse también una cierta invisibilización del refugiado dentro de la categoría «migrante» o incluso del «migrante» dentro de la categoría «extranjero» en algunos estudios. Sobre los dos primeros, La Agencia Nacional de la ONU para los Refugiados (ACNUR) insiste sobre la importancia de que no son intercambiables y de que es necesario remarcar su diferenciación para «mantener la claridad acerca de las causas y el carácter de los movimientos de refugiados» (ACNUR, 2016). En cuanto a la categoría de «extranjero» es demasiado amplia y vaga, vaguedad que a veces comporta intereses que justifican la no diferenciación. Se hace hincapié en el carácter no autóctono o no «originario» de la tierra a la que la persona llega, pero no en sus motivos o en su situación. En el uso demasiado amplio e indiferenciado de este concepto, ocurre algo similar al problema que se constata con los llamados «movimientos mixtos»:

Las personas que viajan como parte de movimientos mixtos tienen diferentes necesidades y pueden incluir personas solicitantes de asilo, refugiados,

apátridas, víctimas de trata, niños no acompañados o separados, y migrantes en situación irregular. Los movimientos mixtos a menudo son complejos y pueden presentar desafíos para todos los involucrados. (ACNUR, 2023).

Lo antes mencionado contribuye también a una suerte de subestimación de los movimientos migratorios en población refugiada o solicitante de refugio al momento de manejar cifras sobre migración en términos macro, así como cierto relegamiento de esta temática a la hora de concebir y analizar las causas de los flujos migratorios. Esto sin dudas guarda relación con las concepciones subyacentes a los paradigmas o perspectivas con los que se visualiza este fenómeno. Pueden observarse diferentes abordajes en el caso de estudios sobre migrantes y refugiados en España (Contreras Izquierdo, 2017; Llorente Puerta, 2018; Ortega Vizcaíno, 2018; Velázquez Dohmes, 2019; Bianco, 2020) o perspectivas teóricas sobre el fenómeno de la migración (Lacerda de Sá, 2021). Por ejemplo, los datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020) establecen que entre 2010 y 2019 el número de migrantes en la región hispanoamericana aumentó en un 66%, mientras que el número de «emigrantes» aumentó un 26%. Unos 42,7 millones de personas viven fuera de sus países de nacimiento. Si bien puntualizan que ello se debe a fenómenos de migración intrarregional ante la realidad de países como Venezuela, también se involucra lo que esta institución como el Portal de Datos sobre Migración dan en llamar

«inmigración extranjera». La forma de denominar a este grupo no permite deslindar o discernir otras categorías de análisis sobre las causas diversas y variadas que llevan a reconocer la solicitud de refugio como resultado de un tipo particular de migración, no equiparable a otros. Los migrantes que vienen solicitando refugio o con condición de refugiados, no son ni tan «extranjeros» ni tan «inmigrantes» en ciertos sentidos usualmente adscritos a ambos conceptos. Es igualmente necesario distinguir el concepto de «migrante⁵» del de «refugiado⁶»: la diferencia entre refugiado y migrante estriba en que se consideran refugiados los que han migrado de manera forzosa y han solicitado o recibido protección o asilo (incluimos en este término tanto los titulares de protección o asilo, como los solicitantes) y migrantes a quienes han migrado por libre elección y han recibido un documento que les otorga la permanencia por motivos familiares o laborales (Bianco, 2020). La condición de refugiado y/o solicitante de refugio agrega ciertas circunstancias contextuales que se adosan ya a la condición de migrante. Estas diferencias también influyen a la hora de las representaciones que cada uno de los migrantes y refugiados van configurándose sobre la lengua, la cultura y el país que los recibe.

Respecto a estudios sobre representaciones sociolingüísticas e identitarias podemos mencionar trabajos como los de Gorga (2011) y Orlando (2002; 2004; 2006a;

⁵ Por más información, v. la Ley N° 18.250, 2008: art. 3, promulgada por el Parlamento uruguayo.

⁶ Por más información, v. la Ley N° 18.976, 2007: art. 2, promulgada por el Parlamento uruguayo.

2006b; 2008). Para el concepto de «representación social» remitimos al artículo de Castorina (2017), que lo desarrolla dentro del campo educativo y postula que una representación social es —básicamente y sin resumir el artículo— lo que una «cosa» (objeto) es para «alguien» (sujeto). Las preguntas se centran en qué implicancias tiene el aprendizaje de español para estos migrantes y refugiados en situación de vulnerabilidad social, qué representaciones se hacen ellos sobre el español en relación a su importancia, usos o fines para su aprendizaje. Relevar dichas representaciones permitirá incorporar no sólo la dimensión particular de cada estudiante, sino también la dimensión social presente en cada una de esas experiencias y perspectivas, ya que no pueden atribuirse a factores meramente individuales:

Los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta las relaciones de poder que se dan en el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, ya que estas relaciones limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, sobre todo en el marco de la migración, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que porta sus propias prácticas sociales y culturales (García Parejo, 2013: 17).

En este sentido, la situación de «estar entre dos lenguas» también remitirá al artículo de Couchet y Musto (2019 [2017]). Cobran relevancia en relación con lo que se pretende investigar las nociones de «iden-

tidad» y «actitudes lingüísticas», en tanto «conjunto de creencias, sentimientos y tendencias ante una lengua, dialecto o manera de hablar» (Martínez Matos y Mora, 2008: 89), con lo cual son importantes también artículos como el de Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001).

Por otra parte, no abundan los estudios sobre biografías lingüísticas y su utilización como método de investigación, aunque existen algunos estudios en el área de la sociología y no tanto de la lingüística. En cuanto a trabajos disponibles en español, es digno de mención el de Wolf-Farré (2018), que introduce el concepto, sus usos, su validez y aplicación para la investigación sociolingüística, lo que por el momento ha estado más restringido a investigaciones de autores de origen alemán. Este proyecto de investigación comparte ese afán por aplicar y dar a conocer más la biografía lingüística como herramienta metodológica. Si bien los fenómenos de migración y refugio son inherentes a la propia historia de la humanidad, constituyen materia de investigación más reciente, resultado de una mayor preocupación e interés por las consecuencias sociodemográficas que reportan, así como por los marcos legales que regulan y organizan estos movimientos en la mayor parte del mundo en que vivimos, desde la creación de los Estados-nación hasta la actualidad. Los movimientos migratorios dan lugar también a su correspondiente cuota de refugiados. Este grupo requiere de la exigencia urgente de aprender el idioma de la sociedad receptora para poder su incorporación e integración. Ahora bien, reconocida esta necesidad, surge la cuestión contigua planteada en el citado artículo,

sobre si la enseñanza de ELSE a refugiados constituye un campo suficientemente sustantivo de aplicaciones en esta dirección (Asensio Pastor, 2020). En el marco de los movimientos migratorios se debe prestar especial atención a la exigencia urgente de aprender la lengua de la sociedad receptora que pesa sobre los refugiados, dadas sus necesidades de integración. En consecuencia, es de orden reconocer «la urgente obligación de constituir un marco de referencia y ofrecer posibles actuaciones metodológicas ante la especificidad que pueda presentar el aprendizaje de español como lengua de acogida al refugiado» (Asensio Pastor, 2020: 84).

Ambos (migración y refugio) contribuyen a desarrollar e incorporar en los años 80 (Larsen-Freeman y Long, [1991] 1994) el dominio de las lenguas segundas, ya que «quien se incorpora a una nueva sociedad, precisa del idioma de acogida para poder integrarse a ella» lo que supone «el desarrollo de estrategias específicas de enseñanza» (Asensio Pastor, 2020: 80). Las lógicas de movilidad social fuera de los confines nacionales y su relación con las políticas en torno a la realidad sociodemográfica de cada país llaman a comprender los diferentes variados motivos por los que se suscitan estas trayectorias y cómo dar respuesta a ellas desde un marco superador de las perspectivas locales:

Por otra parte, como resultado de la globalización, las sociedades son cada vez más móviles, transnacionales y multilingües, lo que ha puesto en el centro de atención asuntos como la alfabetización en contextos multilingües

y las prácticas multimodales (Santos y Pastor, 2022: 154).

En ese marco, la migración y el refugio comienzan a tenerse en cuenta como materia de derecho internacional que trasciende y permea a la vez la normativa de los distintos países. Se vuelve cada vez más necesario, no sólo adoptar una mirada «transnacional» del fenómeno de la migración, sino sobre todo trascendental, esto es, procurando la consolidación de una perspectiva que pondere las experiencias y vivencias de los sujetos protagonistas del mismo.

El abordaje de la migración o de la llegada de extranjeros que buscan refugio en otros países es realizado frecuentemente desde el campo sociológico como fenómeno que «irrumpe» en las culturas, develando sus ligazones con la lengua y la identidad: «Los términos claves, que varían según las teorías en las que se basan las conceptualizaciones, son interpretación, construcción, significado simbólico, actitudes, conciencia e identidad» (Gugenberger, 2007: 24). A su vez, la migración dialoga con las dinámicas socioeducativas en territorios a la vez materiales y simbólicos, obligando a las sociedades receptoras a cuestionarse y revisarse a sí mismas. Las visiones de mundo que aguardan detrás de cada una de esas «fronteras» lábiles e imaginarias, se encuentran con las cosmovisiones de los migrantes que contrastan con las «versiones reducidas y recortadas de la realidad» cuyo abordaje reducido y recortado «no sólo promueve perspectivas puristas irreales, sino que también dificulta la inteligibilidad, pues viste de sencillo algo de suma complejidad» (Carabelli, 2019: 130). Esta complejidad se

visualiza en la propuesta de Gugenberger (2007) de cuatro formas de aculturación (integración; asimilación; separación y oscilación) —fundamentales para el presente estudio— y su interacción con tres niveles o perspectivas: la del grupo de migrantes (o del individuo que forma parte de él); la de la sociedad receptora y la del Estado receptor.

Por otra parte, los conceptos que se eligen para nombrar los fenómenos a estudiar no son fortuitos, sino que permiten ponderar algún aspecto de la realidad que se intenta analizar. Es en ese sentido que desde este trabajo se propone pasar a hablar no sólo de «lengua de acogida» sino también de «lengua de refugio», poniendo el énfasis sobre el estudiante refugiado como protagonista activo y sujeto de decisión en el contexto de refugio en un país que en principio se presenta como «no suyo» en el sentido de que es diferente al lugar de donde viene, sea o no su país de origen. Este concepto resulta igualmente relevante para la reflexión sobre qué políticas lingüísticas para qué sectores y situaciones. El concepto de «lengua de refugio» invita particularmente a ver este fenómeno desde una perspectiva que tenga en cuenta al actor principal como protagonista que ingresa a una nueva lengua, interactúa y se refugia (o no) en ella: «Para analizar las consecuencias del contacto lingüístico entre los migrantes y la sociedad receptora, no es suficiente considerar los factores y procesos operantes después de la migración, sino también hay que tomar en cuenta la fase premigratoria [...] aspecto al que a menudo no se presta la debida atención» (Gugenberger, 2007: 22). De hecho, es menester notar que el estu-

dante en situación de refugio, si bien puede encontrarse en tránsito, no se encuentra tan de paso como pueden encontrarse otros migrantes. La duración del trámite de solicitud de refugio (entre otras características) lleva a que el migrante tenga que permanecer en el país más tiempo, lo que a su vez constituye un factor que junto a las situaciones de vulnerabilidad social por la que suelen pasar muchos de los migrantes solicitantes, justifican el señalamiento y estudio de esta problemática.

La necesidad de partir de la experiencia de quienes protagonizan estos procesos — así como de tener en cuenta el componente lingüístico que interviene tempranamente como estructurador de estas realidades— impone un abordaje de este objeto desde una perspectiva sociolingüística que incorpore ambas vertientes (social y lingüística) y pondere las experiencias conformadoras de las identidades lingüístico-culturales de los migrantes refugiados en tanto hablantes inmersos en condiciones que merecen especial atención. De esta manera, son las representaciones sociolingüísticas que se distinguen —por su preponderancia para el ámbito lingüístico, si bien forman parte— del común de las representaciones sociales, las que resultan dignas de observación (Boyer, 1990) La trayectoria lingüística de un individuo supone la interacción con otros y la situación de refugio agrega al problema citado características particulares, relativas a situaciones de vulnerabilidad social y educativa. Este trabajo pretende constituir un insumo —en el marco de los estudios sociolingüísticos— para abordar una problemática socioeducativa multicausal que requiere del desarrollo de políticas públicas

específicas (Uriarte, 2018). Cobra importancia así la elaboración de BL de los hablantes migrantes y refugiados:

De todas maneras, un idioma no es solamente un asunto privado: el individuo lo aprende de alguien y lo usa con alguien (dentro y fuera de la familia), y es por eso que las autobiografías lingüísticas naturalmente incluyen aspectos de biografías de otras personas, biografías de lengua de familia o, en diferentes medidas, aspectos de situaciones de lenguas de una cierta comunidad lingüística. Es este hecho que permite obtener información sobre situaciones de lenguaje a través del análisis de (auto)biografías lingüísticas (Nekvapil, 2003: 64).

El concepto de BL es polisémico desde su propia conformación sintáctica. En el presente trabajo se entenderá como «reporte biográfico en el que el narrador pone a un lenguaje, o varios lenguajes —y la adquisición y el uso de ellos en particular— en el centro de su narración [...]» (Nekvapil, 2003: 64). Este término está directamente relacionado con el de identidad, y pone el foco en las actitudes lingüísticas [...] conformadas por factores cognitivos (lo que creemos y conocemos sobre nuestra manera de hablar o la de los demás), afectivos (las acciones evaluativas de nosotros mismos o de otros seres humanos ante otros seres humanos) y conductuales (la postura o conducta que asumimos ante el objeto sobre el que se ha formado una idea y un juicio, ante los demás y en la reacción que ellos generan en nosotros (Álvarez, Martí-

nez y Urdaneta, 2001: 146). En este sentido, el concepto de biografía lingüística (BL) adquiere otra significación al aplicarse a migrantes y refugiados:

La multiplicidad de tareas a la que nos enfrentamos en las clases de español como lengua extranjera puede convertirse en una carga muy exigente cuando el alumnado está compuesto por migrantes que llegan a nuestros países en busca de refugio. La diferencia entre una clase de lengua compuesta por jóvenes aventureros que quieren conocer el mundo y una clase compuesta por personas que han sido desplazadas de sus lugares de origen por guerras, hambrunas o persecuciones de todo tipo son abismales (Menegotto, 2020: 7).

En la investigación a partir de biografías lingüísticas se conjugarán datos e información relativa a la problemática central a estudiar con las representaciones que de ella tienen los hablantes. El concepto de BL da nombre al género discursivo que refiere a una reconstrucción histórica, a «cómo ‘las cosas’ y los eventos son contados por los encuestados» (Nekvapil, 2003: 69). Éste permite restringir el campo de estudio para precisar la mirada, al tiempo que jerarquiza la necesidad de enfatizar sobre la «vida lingüística» de los hablantes, quienes plantean modos auténticos de interacción con cada una de las variantes lingüísticas, así como también construcciones y relaciones originales a partir de la incursión en partes de su repertorio léxico, su fonética, su sintaxis. El contacto con cada una de estas lenguas supondrá encuentros y desencuentros entre

los hablantes y las viejas-nuevas fronteras físicas y culturales; barreras materiales e inmateriales que emergen a la superficie de lo visible cuando se ponen en jaque los procesos de socialización, aculturación y transculturación: «hay un gran espectro de posibles factores que puedan surtir efecto sobre el comportamiento lingüístico de un grupo o un individuo en situación de contacto lingüístico. Del mero análisis de todos los factores externos no se puede deducir directamente el comportamiento lingüístico del individuo, ya que estos factores no actúan de forma determinista ni inmediata» (Gugenberger, 2007: 24).

La migración como fenómeno social obliga a un replanteamiento sobre cuestiones tales como, por ejemplo, cómo se concibe la transmisión del legado cultural, debiendo pensar en generaciones que involucren la interculturalidad. Esta forma de concebir el campo de lo sociolingüístico supone un nivel de complejidad mayor, donde es probable que los fenómenos escondan más vínculos y sentidos de los que quizás estemos aptos para ver y comprender como hablantes situados. Las lenguas, motores principales del pensamiento y del ser en sociedad, expresan —al tiempo en que se expresan en— situaciones particulares de individuos hablantes e integrantes de la misma: «A través de los actos cotidianos de interacción comunicativa, los integrantes de una comunidad representan la estructura social (Halliday 1978:10), afirmando sus propias posiciones, actitudes y sus propios roles, así como estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valores, de creencias y de conocimientos» (Martínez Matos y Mora, 2008: 86). Es

partiendo del estudio de las individualidades en la estructura social que se podrán concebir la trama de relaciones, es decir, los vínculos y sentidos entre lo que Boyer denomina una perspectiva monolingüe o «unilingüista» y una «ideología diglósica» (Boyer, 2008: 36). Respecto a esta interacción entre representaciones sociolingüísticas en un contexto de contacto entre lenguas, es que Gugenberger plantea —en el mismo sentido relacional y no estanco— los cuatro tipos «ideales» de actitudes, cuyas relaciones se evidencian en grados de hibridación:

Desde este punto de vista, todas las estrategias de aculturación implican una hibridación, si bien el grado de hibridez varía según la estrategia. La separación es sin duda la estrategia con el menor grado de hibridez, ya que el tipo separatista quiere conservar su identidad (lingüística) original y se cierra frente al cambio y a la innovación. La asimilación implica por lo menos un proceso de hibridación transitorio, si bien desemboca en la sustitución de la L1 por la L2. La integración y la oscilación son estrategias con un mayor grado de hibridez. La diferencia está en que en el primer caso la hibridez resulta de la confrontación activa con los dos modelos referenciales. El migrante se apropia de la nueva lengua constituyendo así una identidad lingüística integrada. En cambio, la oscilación se caracteriza por desorientación, indecisión e indiferencia, muchas veces consecuencia de un conflicto de identidad en el que

el individuo no sabe a dónde pertenece, lo que lleva a la oscilación entre las lenguas (Gugenberger, 2007: 23-24).

Como plantea la propia autora en cuanto a los términos que usualmente se emplean en investigaciones afines a este tema, resulta ineludible —a los efectos de este trabajo— indagar sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELSE en tanto hablantes de la lengua que están «aprehendiendo», pues es en este cruce donde se evidencia la complejidad del fenómeno a estudiar: «El poder que reside en el lenguaje y que se manifiesta en la argumentación y en la construcción de identidad se hace evidente en los problemas que se generan alrededor de las relaciones intersubjetivas» (McNeil y Malaver, 2010). La identidad se conforma a partir de (y se expresa a través de) la lengua, el medio vehiculizador por excelencia. La inmaterialidad de «lo que somos» se manifiesta en la materialidad de una «voz» conformada también por las actitudes lingüísticas de los hablantes (Martínez Matos y Mora, 2008: 89). Respecto a la indagación sobre dichas actitudes, es pertinente traer a colación lo observado por Hervé Adami (2009) sobre el carácter evasivo, cauteloso y no decisivo en las respuestas de migrantes acerca de sus representaciones sociolingüísticas. Este proyecto de investigación indaga cómo éstas operan en las biografías lingüísticas (BL) de refugiados estudiantes de español como segunda lengua y extranjera (ELSE), en el entendido de que, de las puntualizaciones del citado autor se desprende más una valoración sobre la complejidad en el abordaje del objeto de estudio, que su futilidad o innecesariedad.

Por todo lo señalado, la migración en tanto trayectoria física o cambio de coordenadas geográficas, no necesariamente es concomitante ni equiparable al proceso de migración lingüística y simbólica. Éste plantea siempre el desafío de lo que aguarda más allá del aterrizaje geográfico; el traspase de las fronteras geopolíticas deviene en el inmediato y posterior enfrentamiento de las fronteras lingüístico-culturales. Los aspectos lingüísticos influyen directamente en lógicas socioculturales de pertenencia, inclusión e integración. En este sentido, las clases de lenguas extranjeras se erigen como

un espacio de encuentro entre lenguas y culturas; un lugar de diálogo donde hay acercamiento entre formas de pensar distintas que pueden estar tanto cercanas como distantes geográficamente. Es un espacio donde se verifica que el otro es en realidad un nosotros en tanto se comparte la complejidad humana que se escapa siempre que se intenta aprehender, generalizar, o abarcar (Carabelli, 2019: 130).

Es desde esta incorporación del otro como parte de la realidad de un «nosotros», lo que permite poner sobre la mesa nuestras propias experiencias respecto a cómo nos atraviesa la migración en relación a las perspectivas sobre nuestra propia cultura. Ello involucra la pregunta sobre cómo incorporar y visualizar la problemática que atraviesan los migrantes y refugiados, razón por la que también resulta más pertinente sostener la necesidad de pasar a hablar no solamente de lengua de acogida o

«lengua de acogimiento», sino de «lengua de refugio».

Como toda oportunidad de contacto con la realidad de estudiantes migrantes y refugiados, el espacio de clase de ELSE interpela nuestra propia visión de mundo, es decir, pone en jaque nuestras propias perspectivas más o menos localistas, nacionalistas o regionalistas como docentes de ELSE en la sociedad receptora. E incluso va más allá: trae a la superficie, a través de las perspectivas didáctico-pedagógicas, no sólo la puesta en duda de las cosmovisiones, sino también la concepción misma de la lengua como constructo colectivo, no sólo como vehículo. ¿Es o no es la lengua española una lengua de migrantes? De aceptar esta realidad histórica ¿cómo dialogan estas posturas en relación con la historia de la lengua española, así como con las representaciones de la lengua estándar, más precisamente con algunas ideas referidas más al purismo lingüístico que a la propia lengua como materia de estudio? ¿En qué momento pasa el estudiante migrante de ELSE a ser «dueño» y no mero «usuario» de la lengua española, más allá de que continúe ‘aprehendiéndola’? ¿Acaso los nativos hispanohablantes dejamos de aprenderla o culminamos ese proceso en algún

momento? Si la lengua es también poder ¿qué concepción de poder se pone en juego a la hora de la enseñanza de ELSE a estudiantes migrantes y refugiados? ¿Cómo dialoga con los enfoques y perspectivas didáctico-pedagógicas? ¿Se corresponde con una mirada social integradora y habilitadora de lo diferente, no sólo en cuanto al reconocimiento social de estudiantes migrantes y refugiados en el vínculo sino sobre todo en cuanto a posibilidades reales de ocupar roles económicamente relevantes para una sociedad en desarrollo? Los estudiantes migrantes y refugiados de ELSE ¿son percibidos como integrantes de la misma sociedad uruguaya o bien seguimos percibiéndolos como extranjeros? En definitiva ¿cuándo deja de ser receptora la «sociedad receptora» para los estudiantes migrantes y refugiados de ELSE? ¿Cuándo pasa a ser sociedad integradora? Estas y otras interrogantes no pueden responderse pura y exclusivamente desde la voz de quienes integran la sociedad receptora, sino sobre todo escuchando qué tienen para decir los protagonistas reales, o lo que es lo mismo, quienes hacen que una sociedad deba pensarse efectivamente como receptora: los propios migrantes y refugiados que han llegado hasta aquí.

Referencias bibliográficas

ACNUR, Agencia Nacional de la ONU para los Refugiados (2001-2023). En: ‘Asilo y migración’. Disponible en: <https://www.acnur.org/asilo-y-migracion> — (2016) *Preguntas frecuentes sobre los términos ‘refugiados’ y ‘migrantes’*. En: <https://www.acnur.org/noticias/stories/preguntas-frecuentes-sobre-los-terminos-refugiado-s-y-migrantes>

Adami, H. (2009) *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.

Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001) *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*. En: *Boletín Antropológico*, 52. 145–166.

Asensio Pastor, M. I. (2020) *Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles*

- perspectivas*. En: Revista Internacional de Estudios Migratorios, 10 (2). 78-101.
- Bergalli, V., Solé, C., Alarcón, A., Parella, S. y Gibert, F. (200) *El impacto de la inmigración en la sociedad receptora* En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No. 90, 131-158
- Bertolotti, V. y Masello, L. (2002) *Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y en portugués*. En: L. Masello (comp.) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: FHCE. 73-94.
- Bianco, R. (2020) *Adquisición y uso de la lengua en contextos de refugio; un estudio etnográfico en Salento y Jordania*. Tesis doctoral. Granada, España.
- Blanco Fernández De Valderrama, C. (2001) *La integración de los inmigrantes Fundamentos para abordar una política global de intervención*. En: Migraciones, No. 10 (2001), 207-248.
- Blanco Fernández De Valderrama, C. (2012) *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. En: <https://aulaintercultural.org/2012/02/17/la-integracion-de-los-inmigrantes-en-las-sociedades-receptoras/>
- Boyer, H. (1990) *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie*. En: Langue française: Les représentations de la langue: approche sociolinguistique, 102-124. Université Paul-Valéry. Montpellier, Francia.
- Boyer, H. (2008) *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Lambert-Lucas, 4-98.
- Carabelli, P. (2019) *La enseñanza de lenguas como espacio de promoción de diversidad lingüística y cultural*. En: Masello, L. (dir.) *Estudios de lenguas*, Vol. 1. Montevideo, Uruguay: CSIC. 129-140.
- Castorina, J. A. (2017) *Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales*. En: Psic. da Ed., São Paulo, 44, 1º sem. de 2017, pp. 1-13. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Cataldo, G. (2006) *Hermenéutica y tropología en carta sobre el humanismo de Martín Heidegger*. Revista de Filosofía Volumen 62, pp- 59-72. Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Contreras Izquierdo, N. (2017) *La enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes: la capacitación del profesorado de centros de lenguas y academias de idiomas*. Universidad de Jaén, España.
- Couchet, M. y Musto, L. (2019 [2017]) *Estar entre “dos” lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras*. En: Lejos de preceder al punto de vista; lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure. Biblioteca plural (Dir. Cecilia Blezio). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) - Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Coseriu, E. (1992) *Lingüística histórica e historia de las lenguas*. En: BFUCh XXXIII, 27-33. Universidad de Tübingen.
- Dandrea, F. [et al.] (2020a) *Articulación lingüística y cultural Mercosur; Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil*. Coordinación general de Fabio Dandrea. - 1a ed. Libro digital (Académico Científica) UniRío Editora, Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- Dandrea, F. [et al.] (2020b) *Desde la lengua: gobernanza lingüística : aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y*

- Extranjera en la región Mercosur*. 1a ed. Libro digital (Vinculación y educación) - UniRío Editora, Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- De Vasconcellos, M., Gründler, V., Piña, L. y Torres, C. (2020) *Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados*. En: L. Masello (dir.) *Español lengua de integración en Uruguay*. Serie Estudios de Lenguas Volumen 3. Montevideo: CSIC. 55-70.
- De Vasconcellos, M., Gründler, V., Piña, L. y Torres, C. (2022) *Abordaje de la oralidad en clase de ELSE para migrantes*. Lengua y habla. 26. En: prensa.
- Fernández, C. (2012) La investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en Argentina y el MERCOSUR. En: Signo y Seña, No. 22, Dossier ELSE en Argentina y el MERCOSUR, dic. de 2012, pp. 5-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>.
- Gabbiani, B. (1995) *La situación de la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en Uruguay*. En: Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas. Curitiba: AUGM-UFPR. 81-87.
- Gabbiani, B. (2000) (org.) *Español para hablantes de portugués. Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de una experiencia de docencia e investigación*. En: ELSE (Español como lengua segunda o extranjera), Vol. 3. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gabbiani, B. (2001) *El español como lengua de integración regional o como lengua "global": políticas lingüísticas y desarrollo de propuestas educativas concretas*. En: Educación para la Integración, AUGM, 4. 11-15.
- Gabbiani, B. (2002) *Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE*. En: L. Masello (comp.) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: FHCE. 9-28.
- Gabbiani, B. (2004) *Enseñanza de español a brasileños: hacia una práctica reflexiva*. En: RASAL, 2. 123-137.
- García Parejo, I. (2013) *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*. En: marcoELE suplementos N°18 (enero-junio). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Gorga, S. (2011) *Representaciones de la lengua en ofertas de enseñanza de español*. En: V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. AUGM. 61-66. Montevideo, Uruguay.
- Gugenberger, E. (2007 [2006]) *Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración*. En: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, Vol. 5, No. 2 (10), Lengua y migración en el mundo hispanohablante. Ed. Iberoamericana Editorial Vervuert: <http://www.jstor.org/stable/41678299> (Último acceso: 25-04-2023 18:06 UTC).
- Gutiérrez, R. (2013) *La dimensión lingüística de las migraciones internacionales*. En: Lengua y migración 5:2, Universidad de Alcalá. 11-28
- Heras, C. (2016) *La dimensión lingüística dentro de contextos de migraciones internacionales*. Memoria académica. VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Universidad Nacional de la Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada, Argentina.

- Lacerda De Sá, R. (2021) *Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freiriano*, en Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, 1-22, <https://doi.org/10.22481/praxise-du.v17i47.8739>. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil.
- Larsen-Freeman, D y Long, M.H; *An introduction to second language research*. London, New York, Longman, 1991.
- Llorente Puerta, M. (2018) *25 años del español (L2) para inmigrantes*. Boletín de ASELE, n° 58 ACCEM (Asociación Católica Española de Inmigrantes) Asturias, España.
- Martínez Matos, H. y Mora, E. (2008) *La identidad lingüística y los trastornos del habla* Boletín de Lingüística v.20 n.29 Universidad de los Andes. po. 85-101 Caracas, Venezuela. Recuperado el 10/3/2023 de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000100004&lng=e s&tlng=es.
- Masello, L. (2020) *El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados*. En: Estudios de lenguas Vol. 3. 11-36. Montevideo: FHCE. 11-36.
- Mccallum, S. (2012) *El refugiado hiperreal, formas legítimas e ilegítimas de ser refugiado en Argentina*, en Temas de Antropología y Migración. Revista Temas de Antropología y Migración, No 4, 30-53, Buenos Aires, Argentina.
- Mcneil F. A. y Malaver, R. (2010) *Lenguaje, argumentación y construcción de identidad*. Folios no.31, 123-132. Bogotá Enero/Junio 2010 Universidad Libre de Bogotá, Colombia.
- Menegotto, A. (2020) *Prólogo de Estudios de lenguas*. En: Vol. 3. L. Masello (comp.), 7-9. FHCE. Montevideo, Uruguay.
- Micolta León, A. (2005) *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. En: Revista del Departamento de Trabajo Social No.7, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Colombia, pp. 59-76.
- MIDES, Ministerio de Desarrollo Social (2017) *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: el estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Informe final, marzo de 2017, pp. 1-141. Montevideo, Uruguay.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017) *Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio*. En: Rev. urug. Antropología y etnografía, Año II – No 1:41-54. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Nekvapil, J. (2003) *Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic*. En: International Journal of the Sociology of Language 162: 63-83.
- OIM, Organización Internacional para las Migraciones (2022) *Tendencias recientes de la migración en las américas*. Buenos Aires y San José.[1]
- Olivera, M. N. y Uriarte, P. (2020) “*Sirios y presos de Guantánamo*”. *Análisis de los discursos sobre refugio y asilo en editoriales y cartas de lectores en la prensa escrita de Uruguay (2014/18)*. En: Estudios sobre el Mensaje Periodístico 27 (1), 191-203 <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71642>
- Orlando, V. (2002) *Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras*, en L Masello (comp.) *Español como lengua extranjera*. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: FHCE. 57-72.
- Orlando, V. (2004) *El salón de clase de ELE — niveles avanzados— para estudiantes universitarios: ¿ámbito propicio para prácticas interactivas*

- solidarias o asimétricas?*, en IV Seminário Internacional da Região Sul: Desafios da Educação para a América Latina. Solidariedade e Educação. Pelotas: UCPEL. CD-ROM.
- Orlando, V. (2006a) *La dinámica identitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera (ELE)*, en Actas electrónicas del VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su discurso. (s.p.)[2]
- Orlando, V. (2006b) *Materiales didácticos, variedades de lengua y diversidad cultural en el salón de clase de ELE/La “selección situada” de textos para su uso como materiales didácticos en el salón de clase de ELE*, en *Cadernos de Letras, UFPEL*[3] . (s.p.)
- Orlando, V. (2008) *Caminos de construcción de identidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera*, en S. Kurtz dos Santos e I. Mozzillo (org.) *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL. 349 – 371.
- Ortega Vizcaíno, J. (2018) *Situación de inmigrantes y refugiados en España*. Trabajo de fin de grado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) *Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)*. En: *ReLingüística Aplicada* no. 10 / Diciembre 2011 - Mayo 2012, 1-4. University of Montreal.
- Pérez Otero, C. (2022) *Pilar Uriarte Bálamo: “Con el discurso de ayudar a algunos migrantes se restringe el acceso a otros”*. En: *La Diaria* (Sociedad) <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2022/7/pilar-uriarte-balsamo-con-el-discurso-de-ayudar-a-algunos-migrantes-se-restringe-el-acceso-a-otros/>
- Piña, L. y Torres, C. (2018) *Experiencia de alfabetización/letramento en ELE para inmigrantes en Uruguay*, en *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción*. Buenos Aires: IES Lenguas Vivas. 62-67.
- Piña, L. y Torres, C. (2020) *Letramento en clave de interculturalidad*, en *Español lengua de integración en Uruguay*. Montevideo: CSIC. 37-54.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) *El potencial de la migración en América Latina y el Caribe*. En: blog PNUD, artículo de los autores Acuña Alfaro, J. y Khoudour, D. Disponible en: <https://www.undp.org/es/blog/el-potencial-de-la-migracion-en-america-latina-y-el-caribe>
- Reyzábal Rodríguez, M. V., Hilario Silva, P., Muñoz López, B. Pérez Fuente, J.L., Perdices Madrid, J. y Soto Aranda, B. (2003) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Ed. Comuna de Madrid, Consejería de Educación - Dirección General de Promoción Educativa.
- Santos, I. y Pastor, S. (2022) *Metodología de la Investigación en la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* Dirs. Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros. Arco/Libros, S.L. Madrid, España.
- Torres, C. (2021) *Espacios de ELSE desde la virtualidad: el caso de los cursos de letramento para migrantes y refugiados de la Udelar*, en *Verbum et lingua*, 18. 162-175.[4]
- Uriarte, P. (2018) *Del dicho al hecho. Algunas consideraciones hacia la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos*. En: *Movilidad Humana; Derechos Humana-*

- nos y Nuevos Desafíos. 37-49. Secretaría de Derechos Humanos (SDH), Presidencia de la República; Organización de los Estados Americanos (OEA). Montevideo, Uruguay.
- Uriarte, P. (2020) “Cada uno puede tener la opinión que quiera” *Disputas sobre la definición de una política migratoria en Uruguay*. En: *Runa* /41.1 mayo-septiembre (2020): doi: 10.34096/runa.v41i1.7992, 17-36. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, Uruguay.
- Uval, N. (2016) *Ya no bajan de los barcos. Composición aproximada de la migración uruguaya*. En: *La diaria* (prensa escrita uruguaya) <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/8/ya-no-bajan-de-los-barcos/>.
- Velázquez Dohmes, Y. (2018-2019) *Español como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados*. Universidad Pompeu Fabra. Facultad de Traducción e Interpretación. Barcelona, España.
- Wolf-Farré, P. (2018) *El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística en Lengua y Habla*, núm. 22, pp. 45-54, 2018 Universidad de los Andes. Yale University, Estados Unidos.
- Zimmerman, K. y Morgenthaler, L. (2007) *¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina*. En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, No. 2 (10), Lengua y migración en el mundo hispanohablante. Ed. Iberoamericana Editorial Vervuert: <http://www.jstor.org/stable/41678299>. 7-19.

El uso de diminutivos en música cantada en español: un análisis morfopragmático

The Use Of Diminutives In Spanish Sung Music: A Morphopragmatic Analysis

RESUMEN: Este estudio analiza el uso de diminutivos en 20 canciones en español desde una perspectiva morfopragmática, con el objetivo de identificar los contextos y las funciones que cumplen en la comunicación. Los resultados indican que los diminutivos se utilizan con mayor frecuencia para expresar afecto, seguido del significado peyorativo y, en menor medida, la pequeñez. Estos hallazgos contrastan con la noción semántica tradicional de que los diminutivos se utilizan principalmente para indicar la pequeñez. Además, el estudio revela que los diminutivos se utilizan de manera consistente en diferentes subgéneros del género discursivo de la canción en español. Como señala Fernández Soriano (2013), los diminutivos en la poesía infantil cumplen una función expresiva y emocional que no se encuentra en la lengua común y cotidiana. De manera similar, este estudio descriptivo encontró que los diminutivos en las canciones son utilizados principalmente para expresar afecto y cariño. En conclusión, este estudio destaca la importancia de analizar el uso morfopragmático de los diminutivos en diferentes contextos lingüísticos, y señala la necesidad de revisar y actualizar la noción semántica tradicional de este fenómeno.

PALABRAS CLAVE: Morfopragmática, canciones en español, diminutivos, emociones.

ABSTRACT: This study analyzes the use of diminutives in 20 Spanish songs from a morphopragmatic perspective, with the aim of identifying the contexts and functions they serve in communication. The results indicate that diminutives are most frequently used to express affection, followed by pejorative meaning and, to a lesser extent, littleness. These findings contrast with the traditional semantic notion that diminutives are mainly used to indicate smallness. Furthermore, the study reveals that diminutives are used consistently in different subgenres of the discursive genre of song in Spanish. As Fernández Soriano (2013) points out, diminutives in children's poetry fulfill an expressive and emotional function that is not found in the common language. Similarly, this study found that diminutives in songs are mainly used to express affection and kindness. In conclusion, this descriptive study highlights the importance of analyzing the morphopragmatic use of diminutives in different linguistic contexts, and points the need to revise and update the traditional semantic notion of this phenomenon.

KEYWORDS: Morphopragmatics, Spanish songs, diminutives, emotions.

Alexis Missael Vizcaino Quirarte

alexis.vizcaino@cucs.udg.mx

alexis.vizcaino@csh.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0009-0005-2443-0210

Recibido: 21/09/2023

Aceptado: 19/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

1. Introducción

El uso de diminutivos en español es un fenómeno lingüístico que ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Según Álvarez (2017: 91), los diminutivos son “afijos que añaden un matiz afectivo y de atenuación al significado de la base a la que se añaden”. Por su parte, Fontanella de Weinberg (2012) señala que los diminutivos son un recurso que se utiliza en diferentes contextos comunicativos para expresar afecto, cariño y cercanía.

En el ámbito artístico, el uso de diminutivos en las letras de las canciones ha sido un tema recurrente en la música popular en español. Fernández Soriano (2013: 445) señala que “los diminutivos, especialmente en la poesía infantil, cumplen funciones expresivas y emocionales que no siempre se encuentran en la lengua común”. En este sentido, el análisis del uso de diminutivos en las canciones puede permitirnos entender cómo los artistas utilizan estos recursos lingüísticos para transmitir emociones y sentimientos en su comunicación con el público.

Entre los procesos de formación de palabras que existen en español, la derivación se caracteriza por la adición de morfemas o elementos a raíces ya existentes. En esta lengua, la disminución morfológica es un proceso de formación de palabras muy productivo y altamente creativo. Varios estudios han demostrado que los diminutivos en español no sólo responden a necesidades de variación semántica y estilística, sino que también tienen una función emotiva y expresiva en la comunicación (véase Álvarez, 2017; Fernández Soriano, 2013). Sin embargo, el análisis del uso de este fenómeno

permite observar regularidades tanto en la conformación de la escena discursiva donde se emplea el diminutivo como en las intenciones comunicativas establecidas por el hablante. El uso del diminutivo permite al hablante crear contextos comunicativos idiosincrásicos, ya que su uso parece estar regulado culturalmente.

Los diminutivos en español pueden formarse por afijación normal, pero a menudo se forman acortando el lexema original y añadiendo un sufijo, por ejemplo, *hijo* - *hijito*, *cara* - *carita* o *amor* - *amorcito*. Desde el punto de vista pragmático, estas formaciones son claros diminutivos que expresan cariño, intimidad y sentimientos cálidos. Los diminutivos en español, además de expresar intimidad o sentimientos cálidos, también pueden retratar pequeñez o peyoratividad. La morfopragmática de los diminutivos ha sido estudiada por Dressler & Barbaresi (1994). Según ellos, la semántica denotativa de los diminutivos puede derivarse del concepto básico de pequeñez (1994: 116), pero el significado morfopragmático general de los diminutivos no siempre está metafóricamente relacionado con la pequeñez.

El propósito de este estudio es analizar el uso de diminutivos en 20 canciones cantadas en español, a través de un análisis morfopragmático. En este análisis se explorará la frecuencia de uso, los contextos en los que se utilizan y las funciones que cumplen los diminutivos en la comunicación artística. Las siguientes preguntas de investigación guiarán el análisis morfopragmático del uso de diminutivos en las 20 canciones seleccionadas:

- ¿Cuál es la frecuencia de uso de diminutivos en las 20 canciones que conforman el corpus de estudio?
- ¿En qué contextos se utilizan los diminutivos en las 20 canciones que conforman el corpus de estudio?
- ¿Cuáles son las funciones que cumplen los diminutivos en la comunicación artística en las 20 canciones?

Para abordar estas preguntas, se llevará a cabo un análisis detallado de las letras de las 20 canciones seleccionadas, utilizando herramientas de análisis morfopragmático. Este estudio contribuirá al conocimiento sobre el uso de diminutivos en la comunicación artística, específicamente en las canciones en español, y brindará información valiosa acerca de cómo estos recursos lingüísticos se utilizan en diferentes contextos comunicativos.

2. Morfopragmática

La morfopragmática es una disciplina lingüística que se encarga de analizar cómo los elementos morfológicos de una lengua (como los sufijos y prefijos) afectan la pragmática del discurso. Según algunos estudiosos de la lingüística, la morfopragmática surge de la necesidad de comprender cómo la estructura morfológica de una palabra puede influir en su uso comunicativo. Como señala Arizpe (2018: 11), la morfopragmática “busca dar cuenta de la interacción entre la estructura morfológica y la función pragmática de las palabras en el discurso”.

En la morfopragmática se considera que los elementos morfológicos tienen una

función comunicativa específica y que su uso puede variar según el contexto discursivo y las intenciones comunicativas del hablante. Por ejemplo, algunos sufijos pueden utilizarse para expresar afecto o cariño, como es el caso de los sufijos diminutivos (-ito, -ita), mientras que otros pueden emplearse para indicar desprecio o insulto, como los sufijos aumentativos (-ón, -ona). Según algunos investigadores, el uso de estos sufijos tiene un impacto directo en la construcción de la identidad cultural y social de los hablantes (De Fina, 1993).

La morfopragmática también se ocupa de analizar cómo los elementos morfológicos pueden utilizarse para modificar o enfatizar el significado de las palabras. En este sentido, algunos sufijos pueden emplearse para indicar la intensidad o la magnitud de una acción o de un objeto. Por ejemplo, el sufijo aumentativo *-azo* se utiliza para indicar un golpe fuerte o un impacto contundente. Según Blasco (2016), estos sufijos aumentativos tienen una función enfática en el discurso y pueden emplearse para añadir énfasis o intensidad a las palabras.

De acuerdo con Dressler & Barbaresi (1994), la morfopragmática “cubre el área de los significados pragmáticos generales de las reglas morfológicas”, una regla morfológica tiene un significado morfopragmático si “contiene una variable pragmática que es necesaria dentro de la descripción de su significado”. En palabras sencillas, la morfopragmática abarca la relación entre morfología y pragmática, investigando patrones en las reglas mencionadas. Según González Salinas (2001), el significado semántico no depende del contexto del enunciado, ya que el significado que hay detrás

es literal y textual, se puede predecir y disecionar fácilmente. En contraposición a este último punto, el significado pragmático no es predecible en términos generales y la situación juega un papel muy importante en la comprensión del significado real, la situación implica al hablante, al oyente, la relación entre ellos y el momento o lugar del enunciado.

El principal ámbito en el que se ha estudiado la morfopragmática es el de los diminutivos y aumentativos. De ahí la importancia de comprender las diferencias culturales entre variedades lingüísticas, ya que cada una tiene significados connotativos específicos para los diminutivos y aumentativos. “Entre todos los dispositivos morfopragmáticos, los diminutivos representan la categoría que tiene la distribución más amplia a través de las lenguas y ha estimulado un gran número de estudios” (Appah & Appiah Amfo, 2011).

En conclusión, la morfopragmática es una disciplina lingüística que analiza cómo los elementos morfológicos de una lengua influyen en la pragmática del discurso. En esta disciplina, se considera que los elementos morfológicos tienen una función comunicativa específica y que su uso puede variar según el contexto discursivo y las intenciones comunicativas del hablante. Los estudios en morfopragmática pueden contribuir al entendimiento de la relación entre la estructura morfológica de una lengua y su uso pragmático en el discurso.

3. Los diminutivos en español y sus significados

Peña (1999) describe a los diminutivos como un recurso lingüístico que se utiliza

para expresar afecto, familiaridad, cercanía, cariño, ironía o desprecio en relación al objeto, ser o concepto al que se refiere. Respecto a su forma, Peña (1999) señala que los diminutivos en español se forman agregando ciertos sufijos al final de las palabras, como “-ito/-ita”, “-illo/-illa”, “-ico/-ica”, entre otros. Sin embargo, no todas las palabras admiten todos los sufijos diminutivos, y su uso puede variar según el dialecto y la región (Peña, 1999).

Asimismo, Peña (1999) destaca que los diminutivos también pueden tener efectos en la significación de las palabras, como, por ejemplo, intensificar o minimizar la importancia de lo que se está expresando, “los diminutivos pueden tener efectos en la significación de las palabras a las que se aplican: pueden atenuar su fuerza expresiva, pero también intensificarla, o incluso adquirir un matiz afectivo o expresivo” (Peña, 1999). En resumen, la Gramática Descriptiva de la Lengua Española reconoce los diminutivos como un recurso lingüístico ampliamente utilizado en la lengua española, que puede tener diversas funciones y efectos en la significación de las palabras.

Según Fontanella de Weinberg (2012: 82), los diminutivos son “afijos que indican tamaño pequeño o menor grado en la cualidad designada por la base”. Los diminutivos se utilizan en español para indicar tamaño, cariño, afecto, familiaridad, entre otros. Los diminutivos en español son muy utilizados y aprendidos desde la infancia. De hecho, a medida que nos hacemos mayores, los adultos tendemos a dejar de utilizarlos tanto como los niños, de ahí se explica cómo los diminutivos se han estudiado en el habla infantil con bastante frecuencia.

Existe una gran variedad de diminutivos en español en comparación con otras lenguas.

Como señala Lázaro Mora (1999), el español tiene una amplia gama de formas de sufijos diminutivos, como *-ito*, *-ita* (perrito, casita); *-ico*, *-ica* (cestico, mesica); *-illo*, *-illa* (trenecillo, jarrilla); *-ete*, *-eta* (chiquete, chiqueta); *-ín*, *-ina* (mocín, mocina); *-ejo*, *-eja* (tomatejo, cebolleja) y *-uelo*, *-uela* (chicuelo, chicuela). Muchas de ellas son específicas de determinados países y regiones, pero en el español peninsular estándar son más frecuentes las formas *-ito/a* y *-illo/a* (Santibáñez Sáenz, 1999). Estos dos sufijos pueden añadirse al final de casi cualquier clase de palabra en español “para crear un diminutivo mediante un proceso de derivación que no altera la categoría de la palabra base” (Martín Zorraquino, 2012).

No obstante, los diminutivos han pasado por un “proceso de gramaticalización” (Mendoza, 2005) que los ha hecho útiles no sólo para expresar pequeñez de tamaño, sino “también una variedad de otros conceptos más abstractos, entre ellos intensificación, aproximación y perjuración” (Mendoza, 2005). Esto no hace más que demostrar la utilidad de los diminutivos en español para transmitir significados más allá del nivel semántico. Un ejemplo de esto podría ser cómo en la palabra *boquita*, en la mayoría de los casos (dependiendo del contexto) transmite un significado de cercanía y cariño, no realmente una boca pequeña en tamaño. O en su caso, también puede aludir a una ironía por ejemplo en la frase *boquita llena de groserías*, cuando en realidad es *bocota*. Hay cientos y cientos de ejemplos de diminutivos en el marco de la música cantada en español, ya que los diminutivos

aparecen mucho para transmitir cualquiera de las connotaciones mencionadas.

Varios investigadores han abordado el tema del uso de diminutivos en español desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Álvarez (2017) sostiene que los diminutivos pueden utilizarse como un recurso para expresar afecto y cercanía. En este sentido, los diminutivos pueden ser utilizados para “crear un efecto de proximidad entre los interlocutores” (Álvarez, 2017: 93).

Por otro lado, Fernández Soriano (2013) sugiere que el uso de diminutivos en la poesía infantil tiene una función emocional importante. Según este autor, los diminutivos cumplen una función expresiva y emocional que no se encuentra en la lengua común.

En el ámbito musical, el uso de diminutivos en las letras de las canciones también ha sido objeto de estudio. Por ejemplo, Hernández Flores (2018) llevó a cabo un análisis de las letras de canciones de reggaetón en español, y encontró que los diminutivos eran utilizados con frecuencia en las letras de estas canciones para expresar cariño y afecto.

Además, otros estudios han explorado la relación entre el uso de diminutivos y las emociones en la comunicación. Según Díaz Pérez (2016), los diminutivos pueden ser utilizados para expresar no solo afecto, sino también emociones como ternura, simpatía, ironía o sarcasmo. De acuerdo con este autor, los diminutivos “se convierten en un recurso para establecer cierta complicidad afectiva con el receptor” (Díaz Pérez, 2016: 48).

Asimismo, Rodríguez Herrera & Sanz Sanz (2015) investigaron el uso de diminutivos

tivos en las conversaciones informales en español y encontraron que los diminutivos se utilizan para expresar una actitud de cercanía, afecto y complicidad. Los autores destacan que el uso de diminutivos puede variar según el contexto social y cultural, y que su análisis permite comprender aspectos importantes de la comunicación interpersonal en español.

En resumen, los géneros textuales existentes sugieren que el uso de diminutivos en español constituye un recurso lingüístico con una función emotiva importante. Los diminutivos pueden utilizarse para expresar afecto, cercanía y complicidad, así como para transmitir emociones específicas en diferentes contextos comunicativos.

4. Metodología

El tema central de este estudio es la música cantada en español, ya que el idioma es rico en el uso de diminutivos para diferentes connotaciones, y también, porque puede ser reconocible con los lectores. Además, hay canciones que incluyen un gran número de diminutivos que comparten un significado diferente de los diminutivos, en lugar de simplemente mostrar pequeñez. Un ejemplo es la canción *Despacio*, cantada por Luis Fonsi y Daddy Yankee. Según el *Spanish Linguist* (2016),

Desde una perspectiva lingüística, *Despacio* es sobre todo una celebración de los diminutivos españoles..., estas terminaciones de palabras a menudo expresan afecto en lugar de un tamaño literalmente pequeño. Así, el título de la canción, que añade la terminación diminutiva -ito a la pala-

bra *despacio*, se traduce literalmente como “un poco lento”, pero más exactamente como “agradable y lento”.

Éste es sólo un ejemplo de los muchos que se encuentran en la música cantada en español, donde el significado denotativo y connotativo cambia según el contexto al que se aplique el diminutivo.

Para llevar a cabo el análisis morfopragmático sobre el uso de diminutivos en las 20 canciones seleccionadas, se realizó una investigación de tipo documental y descriptiva. La selección de las canciones se basó en su popularidad y relevancia en el ámbito musical hispanohablante, abarcando diferentes géneros como la música ranchera, el pop, el regional popular mexicano, el pop latino y el reggaetón, entre otros.

Se empleó un análisis morfológico para examinar las características de los diminutivos en cada canción, incluyendo la frecuencia de uso, el contexto dentro de la canción y la función. El análisis pragmático, por su parte, permitió examinar la intención comunicativa de los diminutivos y su relación con las emociones. La metodología utilizada para el análisis se basó en la descripción de las propiedades morfológicas y pragmáticas de los diminutivos en las canciones seleccionadas, con el fin de entender su función dentro de las letras de las canciones. Se tomaron en cuenta aspectos como la posición de los diminutivos en la oración, el tipo de palabras a las que se aplican y el contexto en el que se usan.

Para la recolección de datos, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de las letras de las canciones seleccionadas, tomando nota de cada aparición de diminutivos y su

contexto en la oración. Posteriormente, se realizó una clasificación de los datos recopilados para su análisis y discusión en los resultados de la investigación.

De acuerdo con Johnson & Christensen (2014: 4), el análisis morfopragmático permite “comprender cómo se usan los elementos lingüísticos para lograr objetivos comunicativos y cómo estos elementos se ajustan y adaptan a diferentes situaciones comunicativas”. Con este enfoque, se busca entender el uso de los diminutivos en las canciones seleccionadas

y cómo contribuyen a la comunicación emocional.

En un primer momento, el investigador eligió el corpus de canciones que iba a analizar, ya que se buscaba que el tema fuera reconocible para los lectores y que los mismos se interesaran por él. Se eligieron 20 canciones en español y se examinaron todos los diminutivos dentro de la letra de las mismas. A continuación, se presenta la tabla 1 con los datos más relevantes de las canciones que constituyen el corpus de esta investigación.

Tabla 1. Canciones que forman el corpus

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Género musical
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	<i>Mariachi / Regional popular mexicano</i>
2	Becky G Ft. El Alfa	<i>Fulanito</i>	<i>Merengue / urbano / Reggaetón</i>
3	Calibre 50	<i>A la antiñita</i>	<i>Regional popular mexicano / Banda</i>
4	Camilo	<i>Vida de rico</i>	<i>Cumbia</i>
5	Danna Paola	<i>Mundo de caramelo</i>	<i>Pop</i>
6	El Canto del Loco	<i>Pequeñita</i>	<i>Pop rock</i>
7	Gerardo Ortiz	<i>Tranquilito</i>	<i>Regional popular mexicano / Banda</i>
8	Iván Cornejo	<i>Esa carita</i>	<i>Regional popular mexicano / Norteño</i>
9	Iván Cornejo	<i>Está dañada</i>	<i>Regional popular mexicano / Norteño</i>
10	Juan Magan Ft. Belinda	<i>Si no te quisiera</i>	<i>Urbano / Reggaetón</i>
11	Luis Fonsi Ft. Daddy Yankee	<i>Despacito</i>	<i>Urbano / Reggaetón</i>
12	Mau y Ricky Ft. María Becerra	<i>Mal acostumbrado</i>	<i>Urbano / Reggaetón</i>
13	Pedro Fernández	<i>Yo el aventurero</i>	<i>Mariachi / Regional popular mexicano</i>
14	Prince Royce	<i>Corazón sin cara</i>	<i>Bachata / pop latino</i>
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	<i>Pop latino</i>
16	Santa Cecilia	<i>La monedita</i>	<i>Cumbia</i>
17	Shakira	<i>Me enamoré</i>	<i>Pop latino</i>
18	Shakira Ft. Calle 13	<i>Gordita</i>	<i>Pop / Reggaetón</i>
19	Rauw Alejandro	<i>Todo de ti</i>	<i>Disco funk</i>
20	Ricky Martin	<i>La mordidita</i>	<i>Pop latino</i>

La importancia de seleccionar la cantidad de canciones en lugar del número de diminutivos es sólo para demostrar la cantidad de diminutivos que se utilizan en el corpus elegido, sin limitar el número de diminutivos a analizar y categorizar. El género de las canciones no fue un impedimento para ser elegidas. Una vez seleccionadas las 20 canciones, el investigador extrajo los diminutivos de las letras y los colocó en un gráfico para poder

cuantificarlos fácilmente. Una vez lista la tabla (véase el ejemplo de la tabla 2), el investigador interpretó el significado que había detrás de cada uno de los diminutivos según el contexto para el que se utilizaba en cada caso concreto. De acuerdo a lo analizado en primera instancia, todas las ocasiones en las que se empleaba el uso de un diminutivo correspondía a tres connotaciones: pequeñez, afectivo o peyorativo.

Tabla 2. Ejemplo de cuadro para clasificar y analizar los diminutivos

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Número de diminutivos	Extracto con diminutivo	Función comunicativa
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	4	"no soy de esas facilitas"	peyorativo
				"como aquellas muchachitas"	peyorativo
				"pide por esa boquita hermosa"	afectivo
				"y un poquito menos mi familia"	pequeñez / disminución

5. Resultados

El análisis morfopragmático realizado permitió identificar un total de 73 diminutivos diferentes en las 20 canciones analizadas, dichos resultados resumidos se pueden ver en la tabla 3. Para analizar la

tabla completa con los ejemplos por canción, véase Anexo 1. Estos diminutivos se utilizaron con diferentes frecuencias en cada una de las canciones, y se encontraron en diferentes contextos y con diferentes funciones comunicativas.

Tabla 3. Total de diminutivos encontrados por canción

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Número de diminutivos
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	4
2	Becky G Ft. El Alfa	<i>Fulanito</i>	2
3	Calibre 50	<i>A la antigiüita</i>	3
4	Camilo	<i>Vida de rico</i>	3
5	Danna Paola	<i>Mundo de caramelo</i>	6

6	El Canto del Loco	<i>Pequeñita</i>	2
7	Gerardo Ortiz	<i>Tranquilito</i>	2
8	Iván Cornejo	<i>Esa carita</i>	3
9	Iván Cornejo	<i>Está dañada</i>	2
10	Juan Magan Ft. Belinda	<i>Si no te quisiera</i>	2
11	Luis Fonsi Ft. Daddy Yankee	<i>Despacito</i>	4
12	Mau y Ricky Ft. María Becerra	<i>Mal acostumbrado</i>	2
13	Pedro Fernández	<i>Yo el aventurero</i>	8
14	Prince Royce	<i>Corazón sin cara</i>	2
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	5
16	Santa Cecilia	<i>La monedita</i>	4
17	Shakira	<i>Me enamoré</i>	4
18	Shakira Ft. Calle 13	<i>Gordita</i>	8
19	Rauw Alejandro	<i>Todo de ti</i>	2
20	Ricky Martin	<i>La mordidita</i>	5
		TOTAL	73

En cuanto a la frecuencia de uso de los diminutivos, se observó que algunas canciones utilizaban este recurso lingüístico con mayor frecuencia que otras. Por ejemplo, la canción *Despacito* de Luis Fonsi y Daddy Yankee presentó un mayor número de diminutivos que otras canciones como *Esa carita* o *Está dañada* de Iván Cornejo.

En relación a los contextos en los que se utilizan los diminutivos, se encontró que estos pueden utilizarse para referirse a objetos, partes del cuerpo, personas y emociones. Por ejemplo, en la canción *Me enamoré* de Shakira, se utiliza el diminutivo *ojitos* para referirse a la parte del cuerpo, pero con connotación afectiva o de amor.

En cuanto a las funciones que cumplen los diminutivos en la comunicación, se identificaron tres categorías principales: afecto, peyorativo y pequeñez. La mayoría de los diminutivos encontrados (86%) connotan afecto, como se puede observar en la siguiente cita textual “los diminutivos pueden

utilizarse como un recurso para expresar afecto y cercanía” (Álvarez, 2017: 93). Por otro lado, se encontró que el 10% de los diminutivos tenían un significado peyorativo, como se observa en la canción *Dime cómo quieres* de Ángela Aguilar y Christian Nodal, en la que se utiliza el diminutivo *muchachitas* con un tono despectivo o peyorativo. Finalmente, sólo el 4% de los diminutivos encontrados denotaban pequeñez, como se puede ver en la canción *Me dijeron que no* de Romi Marcos, en la que se utiliza el diminutivo *faldita* para referirse a una falta corta.

En resumen, el análisis morfofragmático realizado permitió identificar la frecuencia, contexto y función de los diminutivos en las 20 canciones analizadas. La mayoría de los diminutivos encontrados denotaban afecto, lo que coincide con las conclusiones de otros investigadores en el campo (Álvarez, 2017; Hernández Flores, 2018).

Como se ha indicado anteriormente, el investigador dividió y categorizó los ejem-

plos de diminutivos obtenidos en función del significado connotativo que expresaban, las tres categorías fueron: pequeñez, afectivo/cariño y peyorativo. En total, de las 20 canciones, se encontraron 73 diminutivos. De estos 73 diminutivos, 63 connotaban afecto/cariño, 7 de ellos significado peyorativo y sólo 3 expresaban pequeñez. Los porcentajes pueden verse en el gráfico 1. La gran mayoría de los diminutivos (86%) expresaron un significado afectivo, siendo el tipo connotativo dominante de los ejemplos obtenidos. Con sólo un 10%, el significado peyorativo no mostró tanto uso en la música cantada en español y, por último, el significado denotativo de pequeñez sólo se utilizó en un 4% de los ejemplos.

Estos resultados se mostraron de una forma resumida, pero los ejemplos de cada uno pueden verse en los siguientes gráficos, con el extracto de las letras en las que se utilizaron los diminutivos y por categoría. Para empezar, en la tabla 4, podemos ver los 3 diminutivos que constituyeron el 4% de los 73 diminutivos connotativos. Estos ejemplos se ciñen así al significado semántico denotativo de pequeñez, donde no se referían a algo afectivo ni peyorativo, sino al tamaño tal cual.

Gráfico 1. Porcentaje del significado de los diminutivos que se encuentra en las canciones

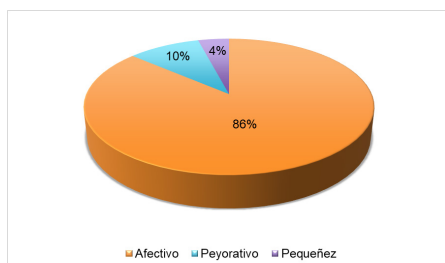


Tabla 4. Connotaciones de pequeñez

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Extracto con diminutivo
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	“y un poquito menos mi familia”
9	Iván Cornejo	<i>Está dañada</i>	“sus manitas, ay que delicia”
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	“las que usan falditas”

Para continuar, en la tabla 5, podemos ver los 7 ejemplos en los que el significado peyorativo estaba connotado en el uso del diminutivo dentro de las letras de las canciones en español. Podemos identificar

fácilmente que estos diminutivos no expresaban cariño ni tamaño, sino un uso negativo de las palabras. Estos 7 ejemplos representan sólo el 10% de los 73 diminutivos encontrados en las 20 canciones.

Tabla 5. Connotaciones peyorativas

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Extracto con diminutivo
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	“no soy de esas facilitas”
			“como aquellas muchachitas”
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	“que yo no era una damita”
18	Shakira Ft. Calle 13	<i>Gordita</i>	“cuando estabas más gordita”
			“la cara redondita”
			“y así medio rockerita”
			“tu eres mi gordita”

Para terminar, en la tabla 6, podemos ver los 63 ejemplos en los que el cariño o el afecto se connotan en el uso del diminutivo dentro de las letras de las canciones españolas. Este tipo de connotación es la que domina el uso del diminutivo en las canciones que constituyen el corpus. Estos 63 ejemplos suponen la gran mayoría (86%) de los 73 diminutivos encontrados en las 20 canciones. Es importante mencionar que en estos ejemplos, hay situaciones en las que hubo uso de doble sufijación con-

catenada¹, que en la tabla se destacan por un signo de + al lado del extracto para ser fácilmente identificados.

1 Es necesario mencionar que en español también existe el uso de la doble sufijación concatenada, que, según Marrero, Aguirre & Albalá (2007) añade un significado superlativo. Este tipo de sufijación consiste en juntar morfemas (en este caso sufijos). Por ejemplo, poco ‘pequeño’ -*poquito-poquitito* o chica ‘pequeña’ -*chiquita-chiquitita*. La doble sufijación concatenada se utiliza mucho en español para expresar cariño y pequeñez en el tamaño. Los cantantes de regional suelen utilizar la palabra *chiquitita*, por ejemplo, para referirse a la mujer amada, pero de una forma simpática y afectiva.

Tabla 6. Connotaciones de cariño/afecto

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Extracto con diminutivo
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime cómo quieres</i>	“pide por esa boquita hermosa”
2	Becky G Ft. El Alfa	<i>Fulanito</i>	“bailando apretadito”
			“él es el fulanito que me tiene loca”
3	Calibre 50	<i>A la antiqüita</i>	“a la antiqüita bonita”
			“serenatas, besos, flores y cartitas”
			“chiquitita” +
4	Camilo	<i>Vida de rico</i>	“pa’ sacarte yo tengo poquito”
			“pero es gratis bailar pegadito”
			“pero si cervecita en la playa”
5	Danna Paola	<i>Mundo de caramelo</i>	“chocolate de la abuelita”
			“picosita la vida”
			“dulcecito el amor”
			“sonrisitas de nieve”
			“que me regalen un rayito de sol”
6	El Canto del Loco	<i>Pequeñita</i>	“arrocito con leche”
			“que te fuiste y no me dejaste ver tu carita”
7	Gerardo Ortiz	<i>Tranquilito</i>	“pequeñita, ¿a dónde vas pequeñita?”
			“tranquilito”
8	Iván Cornejo	<i>Esa carita</i>	“despacito voy subiendo a mi ritmo”
			“esos ojitos bien bonitos”
			“y pura manzanita”
9	Iván Cornejo	<i>Está dañada</i>	“y agarro tu cinturita”
			“ay que bonita está tu carita”
10	Juan Magan Ft. Belinda	<i>Si no te quisiera</i>	“tiene una cara de princesita”
			“mi bomboncito de carne y hueso”
11	Luis Fonsi Ft. Daddy Yankee	<i>Despacito</i>	“quiero respirar tu cuello despacito”
			“pasito a pasito”
			“suave suavecito”
			“nos vamos pegando poquito a poquito”

12	Mau y Ricky Ft. María Becerra	<i>Mal acostumbrado</i>	"tu y yo bailando pegadito"
			"después de que nos dimos apretadito"
13	Pedro Fernández	<i>Yo el aventurero</i>	"avisadas, mamacitas"
			"me gustas las altas y las chaparritas"
			"las flacas, las gordas y chiquititas"
			"solteras, viudas y divorciaditas"
			"purrito corazón" +
			"compadrito"
			"yo le entro al pulquito"
14	Prince Royce	<i>Corazón sin cara</i>	"que, si traen a sus hijitas, me las cuiden"
			"ay, seas blanquita"
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	"o morenita, no me importa el color"
			"que no tenía la carita"
			"las niñas bien portaditas"
16	Santa Cecilia	<i>La monedita</i>	"son las que son calladitas"
			"bonito tu trajecito"
			"bonito tu cachetito"
			"brillante tu anillito"
17	Shakira	<i>Me enamoré</i>	"muy fancy tu relojito"
			"lo vi solito y me lancé"
			"que boca más redondita"
			"me gusta esa barbita"
			"mira que ojitos bonitos"
18	Shakira Ft. Calle 13	<i>Gordita</i>	"si manita"
			"yo soy como Bambi, tu venadito"
			"con el pelito"
			"negrito"
19	Rauw Alejandro	<i>Todo de ti</i>	"me gusta tu boquita"
			"ese labial rosita"
20	Ricky Martin	<i>La mordidita</i>	"abrazaditos hasta el amanecer"
			"pa' tu boquita"
			"vamos a bañarnos en la orillita"
			"que la marea está picadita"
			"todito el día"

El análisis descriptivo de los datos reveló que se encontraron 73 usos de diminutivos en las 20 canciones seleccionadas, de los cuales el 86% tenía una función comunicativa de afecto, el 10% tenía una función comunicativa de connotación peyorativa, y sólo el 4% expresó pequeñez. Estos resultados cuantitativos sugieren que el uso de los diminutivos en las canciones seleccionadas está motivado principalmente por la expresión de afecto. Sin embargo, para obtener una comprensión más completa de cómo los artistas utilizan los diminutivos en sus letras, se llevó a cabo un análisis cualitativo más detallado, que permitió identificar los diferentes contextos en los que se emplean los diminutivos y las funciones comunicativas que cumplen.

6. Análisis

Después de haber realizado un análisis cuantitativo sobre el uso de los diminutivos en las 20 canciones seleccionadas, se procedió a realizar un análisis cualitativo más detallado. Este análisis se centró en identificar los diferentes contextos en los que se emplean los diminutivos y las funciones comunicativas que cumplen, tales como la expresión de la pequeñez, el afecto y el significado peyorativo. Este enfoque permitió obtener una comprensión más profunda de cómo los artistas utilizan los diminutivos en sus letras y cómo estos elementos morfológicos contribuyen al significado de las canciones. En este sentido, el análisis cualitativo proporcionó una visión más completa y detallada sobre el uso de los diminutivos en el corpus de canciones seleccionadas.

Para comenzar, el uso de los diminutivos para expresar pequeñez es uno de los

más comunes en español (Blasco, 2016). A pesar de que los diminutivos que expresan pequeñez son muy comunes en español, se encontró que en el corpus de canciones seleccionadas el uso o función comunicativa de la pequeñez es el menos relevante, representando sólo el 4% de los diminutivos encontrados. Según Blasco (2016), los diminutivos pueden emplearse para indicar que un objeto o una acción es de menor tamaño, importancia o intensidad de lo que se esperaría en circunstancias normales. Por ejemplo, *librito* o *gatito* son diminutivos que indican que el libro o el gato son pequeños. De acuerdo con Blasco (2016), el uso de los diminutivos para expresar pequeñez puede estar relacionado con la tendencia humana a reducir o minimizar situaciones incómodas o desagradables. Extractos (1) y (2) son ejemplos de diminutivos encontrados en el corpus que expresan pequeñez.

- (1) Dime que más quieres que te diga
Si a ti no te quieren mis amigas
*T un **poquito** menos mi familia*
¿Qué van a pensar si un día nos miran?
- (2) Las niñas bien portaditas
Son las que son calladitas
*Las que usan **faldita***
Y solo sirven pa' el amor

El uso del diminutivo **poquito** en el extracto del ejemplo (1) cumple una función comunicativa de la pequeñez al expresar la idea de que la cantidad de afecto que su familia siente hacia el cantante ha disminuido un poco o en mayor cantidad comparado con las amigas. Por otra parte, el uso del diminutivo **faldita** en el ejemplo

(2) cumple una función comunicativa de la pequeñez al indicar que la prenda de vestir que se menciona es de tamaño pequeño o reducido. El diminutivo **faldita** se emplea para expresar la idea de una falda pequeña o corta. En este contexto, el uso del diminutivo parece funcionar como un recurso discursivo para crear una imagen estereotipada de las mujeres aludidas.

Por otro lado, aunque menos común que el uso de los diminutivos para expresar afecto o pequeñez, los diminutivos que expresan significado peyorativo también son comunes en canciones en español. Estos sufijos pueden utilizarse para expresar un significado peyorativo o despectivo. Según Coello (2007: 116), los diminutivos pueden emplearse para indicar un sentido de “irrelevancia, de pasividad, de lo poco importante, de la ausencia de tensión”. Por ejemplo, **amiguita** puede ser un diminutivo que indica que la amiga es de poca importancia o poco relevante. En este caso, el uso del diminutivo tiene una connotación negativa o despectiva. Extractos (3) y (4) son ejemplos que expresan una función comunicativa peyorativa.

(3) Te aviso desde ahorita que con palabras bonitas

no te alcanza pa’ poderme conquistar
*No soy de esas **facilitas***

(4) Me dijeron que no

Que pa’ qué tanto tatuaje
*Que yo no era una **damita***
Que no tenía educación

El uso de los diminutivos **facilitas** y **damitas** en los ejemplos (3) y (4) cumplen

una función comunicativa peyorativa, al ser utilizados en un contexto en el que se establecen juicios de valor negativos sobre un tipo de comportamiento. El diminutivo **facilitas** se emplea para expresar la idea de que la persona a la que se refiere tiene una actitud sexual promiscua o fácil, posiblemente asociada a una imagen de baja autoestima o falta de valores morales. Así, el diminutivo parece contribuir a expresar una actitud de desprecio y rechazo hacia la persona a la que se refiere. Por su parte, el diminutivo **damita** se emplea para compartir la idea de que la persona a la que se refiere no cumple con los estereotipos tradicionales de una mujer respetable o adecuada. Por lo tanto, ambos diminutivos parecen contribuir a insinuar que el comportamiento o la apariencia no es adecuado para una mujer respetable. En este contexto, el uso de los dos diminutivos parece funcionar como un recurso discursivo para establecer una imagen negativa de la persona mencionada, posiblemente con connotaciones sexistas.

Por último, el uso de los diminutivos para expresar afecto es uno de los más conocidos en español. Según Álvarez (2017: 93), los diminutivos se utilizan para “crear un efecto de proximidad entre los interlocutores, estableciendo un vínculo afectivo entre ellos”. Por ejemplo, *cariñito* o *muñequita* son diminutivos que indican afecto y cariño. El uso de los diminutivos en este caso tiene una connotación positiva. El análisis del corpus de las canciones en español ha revelado que la función comunicativa de afecto en el uso de diminutivos ha sido significativamente más frecuente que las otras dos funciones, con un porcentaje de uso del

86%. Ejemplos de ello pueden visualizarse en los extractos (5) y (6).

- (5) Mira, qué cosa bonita
Qué boca más redondita
*Me gusta esa **barbita***
Y bailé hasta que me cansé
- (6) Me gusta tu olor, de tu piel, el color
Y como me haces sentir
*Me gusta tu **boquita**, ese labial rosita*
Y cómo me besas a mí

En el ejemplo (5) el diminutivo **barbita** cumple una función comunicativa de afecto al ser utilizado para expresar una actitud positiva hacia la persona mencionada. El diminutivo **barbita** se utiliza para referirse a la barba de una persona de manera cariñosa, lo que sugiere una relación cercana y de confianza. En este contexto, el uso del diminutivo parece estar destinado a establecer una conexión afectiva con la persona mencionada, y puede interpretarse como un cumplido o una expresión de admiración. Así, el diminutivo parece contribuir a expresar una actitud de aprecio y afecto hacia la persona mencionada, reforzando los vínculos afectivos entre los interlocutores. Aunado a esto, en el extracto (6) el diminutivo **boquita** cumple una función comunicativa de afecto al ser empleado para referirse de manera cariñosa a los labios de la persona mencionada. El uso del diminutivo **boquita** puede interpretarse como una expresión de admiración y aprecio hacia la persona. Es interesante acentuar que el uso de los diminutivos en este caso no solo contribuye a expresar afecto y cercanía, sino que también se utiliza para

destacar ciertas características físicas de la persona mencionada. En este caso, los diminutivos **boquita** y **barbita** se utilizan para resaltar los labios de la persona y la barba, lo que sugiere que los diminutivos no solo tienen una función comunicativa afectiva, sino que también pueden utilizarse con fines estéticos.

En conclusión, el uso de diminutivos en las canciones en español presenta una variedad de funciones comunicativas que van más allá de la simple variación semántica y estilística. A través de este análisis morfo pragmático, se encuentra que los diminutivos en las canciones en español se utilizan principalmente con una función comunicativa de afecto, seguida de una función peyorativa y por último de una función de pequeñez. El uso de diminutivos permite a los hablantes crear contextos comunicativos idiosincrásicos y expresar emociones y sentimientos de manera más intensa y afectiva. Además, su uso también puede tener una función estética al resaltar características físicas o emocionales de la persona mencionada. Este análisis proporciona una nueva perspectiva sobre el uso de los diminutivos en español, y refuerza lo que la teoría concluye sobre los diminutivos. Dicho tema puede ser de interés para investigaciones futuras sobre la lingüística y la comunicación.

7. Discusión

Los resultados obtenidos sugieren que el uso de diminutivos en las canciones analizadas se relaciona principalmente con la expresión de afecto o cariño. Esta tendencia es consistente con las investigaciones previas que han destacado la fun-

ción emocional de los diminutivos en la comunicación (Fernández Soriano, 2013; Álvarez, 2017). En este sentido, se puede afirmar que el uso de diminutivos en las canciones analizadas cumple una función expresiva y afectiva importante.

Por otro lado, el bajo porcentaje de diminutivos que connotaban pequeñez en comparación con los que connotaban afecto sugiere que, en el contexto musical, el uso de diminutivos no se relaciona tanto con la expresión de tamaño o cantidad como con la expresión de emociones positivas. Es importante destacar que los resultados obtenidos son específicos del contexto de las canciones analizadas y no se pueden generalizar para el uso de diminutivos en otros contextos comunicativos. Sin embargo, estos resultados son consistentes con los estudios previos sobre el uso de diminutivos en la comunicación, lo que sugiere la relevancia de seguir investigando esta área de estudio.

En cuanto a las implicaciones del estudio para la teoría lingüística, se puede afirmar que este estudio contribuye a la comprensión de la función de los diminutivos en la comunicación emocional. Como señala Fernández Soriano (2013: 128), “los diminutivos no sólo informan, sino que también emocionan”. En este sentido, se puede afirmar que el uso de diminutivos en la comunicación es un recurso lingüístico importante que cumple una función emocional relevante.

En cuanto a la comunicación, los resultados obtenidos sugieren que el uso de diminutivos en las canciones puede ser utilizado como un recurso para expresar emociones positivas intencionadas y crear

un efecto de cercanía entre el artista y el público. En este sentido, el uso de diminutivos en las canciones puede tener un efecto positivo en la percepción del público y en la construcción de la imagen del artista.

8. Conclusiones

La presente investigación exploró el uso de diminutivos en 20 canciones cantadas en español y su relación con las emociones en la comunicación. Se encontró que los diminutivos connotan principalmente afecto en la comunicación de este género textual, seguido de un uso peyorativo en menor medida y un uso para expresar pequeñez en una proporción aún menor. Estos resultados respaldan las investigaciones previas que sugieren que los diminutivos son utilizados para expresar emociones en la comunicación, en particular afecto y cercanía.

Al comparar estos resultados con estudios previos, podemos destacar que las canciones de reggaetón en español han sido encontradas como un género musical en el que los diminutivos son utilizados con frecuencia para expresar afecto y cariño en las letras de las canciones (Hernández Flores, 2018). Este estudio, aunque se enfoca en un conjunto más amplio de canciones de diferentes géneros musicales, coincide en la misma tendencia.

Estos resultados tienen implicaciones importantes para la teoría lingüística y la comunicación. El uso de diminutivos en español puede ser visto como un recurso lingüístico que permite expresar emociones en la comunicación. Por tanto, los diminutivos son un aspecto importante a considerar en la enseñanza de la lengua y en la comunicación intercultural porque

añaden precisión al lenguaje al matizar el significado de las palabras. No solo enriquecen la lengua, sino que también son un componente cultural importante, ya que su uso varía en las diferentes culturas hispanohablantes. Además, este estudio también destaca la importancia de explorar la relación entre el lenguaje y las emociones en la comunicación en contextos determinados.

Tras analizar los datos obtenidos, podemos afirmar que la música cantada en español utiliza más los diminutivos para expresar afecto, cariño o sentimientos cálidos. En segundo lugar, pero muy por debajo, para expresar significado peyorativo y, por último, para expresar pequeñez. Esto demuestra la importancia y la gran variedad del uso de los diminutivos y sus connotaciones dentro de la música cantada en español. Aunque semánticamente los diminutivos expresan pequeñez, el significado y uso real dista mucho de ello en la mayoría de los casos ya que sólo el 4% de los diminutivos analizados expresaban pequeñez, y el 96% restante connotaban cariño/afecto o un efecto peyorativo.

Estos resultados pueden ser así ya que las canciones eran principalmente románticas, y tenían que ver con sentimientos amorosos, sin embargo, no todas eran canciones románticas lo que se suma relevancia al último argumento del uso de diminutivos en la música cantada en español desde una perspectiva morfopragmática.

Además, se exploró la posición estratégica de los diminutivos dentro de la estructura de las frases, el tipo de palabras que abrazan estas formas y el contexto en el que despliegan. Es imperativo resaltar que la posición de los diminutivos, a menudo

al final de las frases, desempeña un papel crucial en la creación de una característica distintiva de las canciones: la rima. Esta musicalidad lingüística, impulsada por las terminaciones afectuosas como *-ito*, *-ita*, *-itos*, *-itas*, otorga a las composiciones una cadencia encantadora que resuena en el oído del oyente.

Adentrándonos en el tejido semántico de las letras, se observó con agudeza que las palabras que acogen los diminutivos se inclinan mayormente hacia los sustantivos, destacando en su mayoría partes del cuerpo. Esta elección léxica, lejos de ser fortuita, contribuye a la construcción de un lenguaje sensorial que amplifica la experiencia emocional del escucha. Las canciones, en su mayoría, se enmarcan en el amplio espectro de temas relacionados con el amor y el desamor. Este contexto temático confiere una capa adicional de significado a la presencia de diminutivos, ya que se convierten en puentes expresivos que conectan la lírica con las complejidades del corazón humano.

En consecuencia, la intersección entre la posición estratégica, la elección léxica y el contexto temático revela que los diminutivos en las canciones en español no son meras herramientas gramaticales, sino elementos poéticos que contribuyen a la construcción de mundos emocionales dentro de las composiciones. Esta fusión entre forma y significado no solo resalta la destreza lingüística de los compositores, sino que también establece una conexión íntima entre la música y la expresión de los sentimientos, transformando cada canción en un viaje lingüístico y emocional único.

Para resumir, este estudio ofrece una visión más profunda del uso de diminutivos

en canciones en español y su relación con las emociones en la comunicación. Esta investigación contribuye al cuerpo creciente de literatura sobre el uso de diminutivos en diferentes contextos comunicativos y destaca la importancia de explorar la relación entre el lenguaje y las emociones en la comunicación.

A pesar de las conclusiones expresadas anteriormente, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. En primer lugar, el conjunto de canciones analizadas podría no ser representativo de todas las canciones en español. En segundo lugar, el análisis morfopragmático se centró únicamente en el uso de diminutivos, sin considerar otros aspectos del lenguaje en las letras de las canciones. Por tanto, se recomienda que investigaciones futuras amplíen la muestra y que exploren otros aspectos del lenguaje en la comunicación musical.

El investigador reconoce además que hubo un par de variables que podrían haber afectado al hallazgo de los resultados, por ejemplo, dejar fuera géneros de canciones como las salsas, el duranguense, las cumbias, etc. o aumentativos específicos para contrastar la diferencia entre el uso de unos y otros en la música cantada en

español. Además, incluir diferentes idiomas y no sólo el español podría haber sido útil para demostrar cuánto se usa cada tipo de diminutivo y su connotación en diferentes idiomas. Algunas investigaciones consultadas para este trabajo mostraban ejemplos en alemán, finés o griego, por mencionar algunos. Sin embargo, esto deja la puerta abierta a nuevas investigaciones sobre el tema y a un mayor trabajo por realizar.

Este estudio aporta nuevas perspectivas sobre el uso de los diminutivos en las canciones en español y su función comunicativa, y resalta la importancia de considerar el contexto discursivo en el análisis del uso de este fenómeno lingüístico. Sin embargo, todavía queda mucho por explorar en el campo de la morfopragmática y el estudio del uso de los diminutivos en diferentes contextos comunicativos. Se necesita más investigación para profundizar en la comprensión de las funciones comunicativas de los diminutivos en diferentes contextos y culturas, y cómo estos pueden influir en la percepción y el significado de los mensajes comunicativos. En resumen, este estudio proporciona un punto de partida para futuras investigaciones sobre los diminutivos en español y su uso en la comunicación.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2017). La función expresiva de los diminutivos en la lengua hablada. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 91-115.
- Álvarez, R. (2017). Los diminutivos en el español: una perspectiva semántica. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 91-102.
- Appah, C., & Appiah Amfo, N. (2011). The Morphopragmatics of the Diminutive

Morpheme (-ba/-wa) in Akan. *Lexis: Journal in English Lexicology*.

- Arizpe, G. (2018). La morfopragmática en el español: estudio de los sufijos -ón y -ona. . En C. Fernández, *Los estudios del español en el siglo XXI* (págs. 9-20). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Blasco, M. (2016). Aumentativos y diminutivos. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (págs. 2333-2362). Espasa.
- Barbaresi, L., & Dressler, W. (2020). Pragmatic explanation in morphology. En V. Pirrelli, I. Plag, & W. Dressler, *Word Knowledge and Word Usage, A Cross-Disciplinary Guide to the Mental Lexicon* (págs. 405-452). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Coello, J. (2007). El diminutivo en español: su origen y función. *Verba*(34), 155-190.
- Crocco Galêas, G. (2007). Diminutives within the theory of morphopragmatics. *Working Papers in Linguistics*.
- De Fina, A. (1993). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. John Benjamins Publishing.
- Díaz Pérez, F. (2016). Los diminutivos en el lenguaje cotidiano. Aplicaciones a la enseñanza de ELE. . (C. E.-L. Mancha., Ed.) *Investigación, enseñanza y profesión*, 47-63.
- Dressler, W., & Merlini Barbaresi, L. (1994). *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages*. Berlin: The Hague: Mouton de Gruyter.
- Fernández Soriano, O. (2013). El papel de los diminutivos en la poesía infantil. *Mifroma: revista en línea de didáctica de la lengua y la literatura*(9), 1-17.
- Fernández Soriano, O. (2013). El uso de los diminutivos en la poesía infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 445-458.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (2012). Los diminutivos en español: ¿un recurso afectivo? *Boletín de FIL*.
- González Salinas, A. (2001). The Relation between Syntax, Semantics and Pragmatics. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*(11), 13-19.
- Hernández Flores, N. (2018). Los diminutivos en las letras del reggaetón en español. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 71-87.
- Johnson, K., & Christensen, J. F. (2014). Word segmentation is aided by general assumptions and cognitive abilities. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(8), 1584-1598.
- Lázaro Mora, F. A. (1999). La derivación apreciativa. In Demonte, V. and Bosque, I. *Gramática descriptiva de la lengua española, III*, 4645-4682.
- Marrero, V., Aguirre, C., & Albalá, M. (2007). The Acquisition of Diminutives in Spanish: A useful device. En I. Savickiené, & W. Dressler, *The Acquisition of Diminutives: A cross-linguistic perspective* (págs. 155-179). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martín Zorraquino, M. (2012). Los diminutivos en español: aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. En L. Luque Toro, J. Medina Montero, & R. F Luque, *Los valores estilísticos de los diminutivos y la teoría de la cortesía verbal*. (págs. 123-140). Venice, Italy: Léxico Español Actual III.
- Mendoza, M. (2005). Polite diminutives in Spanish: A matter of size? En R. Lakoff, & S. Ide, *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (págs. 163-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Peña, J. (1999). Partes de la Morfología. Las Unidades del Análisis Morfológico. En Bosque, & V. Demonte, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Vol. III, págs. 4305-4366). Madrid: Espasa.
- Pinkster, H. (1990). Politeness and mitigation in Spanish: a morpho-pragmatic analysis.

- En H. Pinkster, & I. Genee, *Unity in Diversity* (pág. 107). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rodríguez Herrera, J. M., & Sanz Sanz, F. (2015). Función comunicativa de los diminutivos en las conversaciones informales en español. *Anuario de Letras*(53), 131-154.
- Santibáñez Sáenz, F. (1999). Conceptual Interaction and Spanish Diminutives. *Cuadernos de investigación filológica*, 25, 173-190.
- Savickienė, I., & Dressler, W. (2007). *The Acquisition of Diminutives: A cross-linguistic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Spanish Linguist. (13 de 11 de 2016). *spanishlinguist.us*. Recuperado el 30 de 11 de 2021, de spanishlinguist.us: <http://spanishlinguist.us/tag/diminutives/>

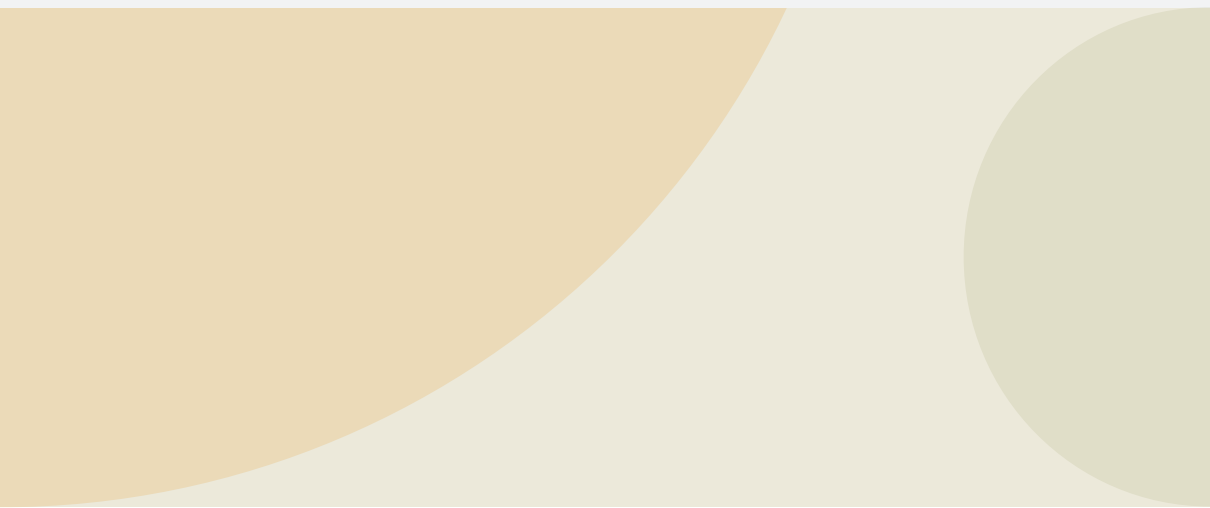
Anexo 1. Total de diminutivos en las 20 canciones

Nº de canción	Cantante (s)	Nombre de la canción	Número de diminutivos	Extracto con diminutivo	Función comunicativa
1	Ángela Aguilar Ft. Christian Nodal	<i>Dime como quieres</i>	4	“y un poquito menos mi familia”	pequeñez
				“no soy de esas facilitas”	peyorativo
				“como aquellas muchachitas”	peyorativo
				“pide por esa boquita hermosa”	afecto
2	Becky G Ft. El Alfa	<i>Fulanito</i>	2	“bailando apretadito”	afecto
				“él es el fulanito que me tiene loca”	afecto
3	Calibre 50	<i>A la antiqüita</i>	3	“a la antiqüita bonita”	afecto
				“serenatas, besos, flores y cartitas”	afecto
				“chiquilita”	afecto
4	Camilo	<i>Vida de rico</i>	3	“pa’ sacarte yo tengo poquito”	afecto
				“pero es gratis bailar pegadito”	afecto
				“pero si cervecita en la playa”	afecto
5	Danna Paola	<i>Mundo de caramelo</i>	6	“chocolate de la abuelita”	afecto
				“picosita la vida”	afecto
				“dulcecito el amor”	afecto
				“sonrisitas de nieve”	afecto
				“que me regalen un rayito de sol”	afecto
“arrocito con leche”	afecto				
6	El Canto del Loco	<i>Pequeñita</i>	2	“que te fuiste y no me dejaste ver tu carita”	afecto
				“pequeñita, ¿a dónde vas pequeñita?”	afecto
7	Gerardo Ortiz	<i>Tranquilito</i>	2	“tranquilito”	afecto
				“despacito voy subiendo a mi ritmo”	afecto
8	Iván Cornejo	<i>Esa carita</i>	3	“esos ojitos bien bonitos”	afecto
				“y pura manzanita”	afecto
				“y agarro tu cinturita”	afecto

9	Iván Cornejo	<i>Está dañada</i>	2	“sus manitas, ay que delicia”	pequeñez
				“ay que bonita está tu carita”	afecto
10	Juan Magan Ft. Belinda	<i>Si no te quisiera</i>	2	“tiene una cara de princesita”	afecto
				“mi bomboncito de carne y hueso”	afecto
11	Luis Fonsi Ft. Daddy Yankee	<i>Despacito</i>	4	“quiero respirar tu cuello despacito”	afecto
				“pasito a pasito”	afecto
				“suave suavecito”	afecto
				“nos vamos pegando poquito a poquito”	afecto
12	Mau y Ricky Ft. María Becerra	<i>Mal acostumbrado</i>	2	“tu y yo bailando pegadito”	afecto
				“después de que nos dimos apretadito”	afecto
13	Pedro Fernández	<i>Yo el aventurero</i>	8	“avisadas, mamacitas”	afecto
				“me gustas las altas y las chaparritas”	afecto
				“las flacas, las gordas y chiquititas”	afecto
				“solteras, viudas y divorciaditas”	afecto
				“purilito corazón”	afecto
				“compadrito”	afecto
				“yo le entro al pulquito”	afecto
“que, si traen a sus hijitas, me las cuiden”	afecto				
14	Prince Royce	<i>Corazón sin cara</i>	2	“ay, seas blanquita”	afecto
				“o morenita, no me importa el color”	afecto
15	Romi Marcos	<i>Me dijeron que no</i>	5	“las que usan falditas”	pequeñez
				“que yo no era una damita”	peyorativo
				“que no tenía la carita”	afecto
				“las niñas bien portaditas”	afecto
16	Santa Cecilia	<i>La monedita</i>	4	“son las que son calladitas”	afecto
				“bonito tu trajecito”	afecto
				“bonito tu cachetito”	afecto
				“brillante tu anillito”	afecto
				“muy fancy tu relojito”	afecto

17	Shakira	<i>Me enamoré</i>	4	<i>“lo vi solito y me lancé</i>	afecto
				<i>“que boca más redondita”</i>	afecto
				<i>“me gusta esa barbita”</i>	afecto
				<i>“mira que ojitos bonitos”</i>	afecto
18	Shakira Ft. Calle 13	<i>Gordita</i>	8	<i>“cuando estabas más gordita”</i>	peyorativo
				<i>“la cara redondita”</i>	peyorativo
				<i>“y así medio rockerita”</i>	peyorativo
				<i>“tu eres mi gordita”</i>	peyorativo
				<i>“si mamita”</i>	afecto
				<i>“yo soy como Bambi, tu venadito”</i>	afecto
				<i>“con el pelito”</i>	afecto
				<i>“negrito”</i>	afecto
19	Rauw Alejandro	<i>Todo de ti</i>	2	<i>“me gusta tu boquita”</i>	afecto
				<i>“ese labial rosita”</i>	afecto
20	Ricky Martin	<i>La mordidita</i>	5	<i>“abrazaditos hasta el amanecer”</i>	afecto
				<i>“pa’ tu boquita”</i>	afecto
				<i>“vamos a bañarnos en la orillita”</i>	afecto
				<i>“que la marea está picadita”</i>	afecto
				<i>“todito el día”</i>	afecto
		TOTAL	73		

RESEÑAS



Reseña de Quintero Ramírez, Sara. *Infinitives in the Sports Press: a contrastive analysis in English, French and Spanish*. Berlin: Peter Lang, 2020, 175 pp.

The book *Infinitives in the Sports press: a contrastive analysis in English, French, and Spanish* explores the uses of infinitives, a non-finite form, in sports journalistic discourse from a syntactic approach. In this fascinating linguistic research, Quintero Ramírez, the author, analyses an ambitious corpus of one hundred and fifty sports articles extracted from fifteen international newspapers. By studying fifty articles written in three different languages (English, French, and Spanish), Quintero aims to identify, enlist, and contrast the main infinitive constructions used in sports newspapers, a type of journalism known to have many particular syntactic and discursive features.

In the first chapter of this book, the author helps the reader understand the key concepts that she will use throughout her work, arming us with necessary knowledge to follow her research. Quintero explains with ease the notion of non-finite forms which, in turn, aids us to comprehend the various features of the infinitives, central object of the present book. Along with the linguistic concepts, the author defines and describes in a simple, concise, and yet amusing manner the textual genre of journalism, focusing of course, on sports journalism, to further elucidate the relevance and particularities of this type of press, mainly in the linguistics field of research.

Within the same chapter, Quintero offers a detailed description of the methodology used to attain the aforementioned objectives of her study. The corpus consists of one hundred and fifty articles reporting on a wide range of sports disciplines (soccer, football, tennis, golf, etc.); fifty articles were written in Spanish, fifty in English, and the final fifty in French. It is worth mentioning that these sports articles were published and found in the online versions of fifteen different international newspapers in a time period dating from the months of February to March in the year 2018. All of the articles were selected at random by the author, following no specific criteria whatsoever. It is important to highlight the author's enormous commitment to shedding a light on how infinitive phrases are used in the sports press around the world, by not only selecting articles written in three different languages but also from fifteen different countries.

Nadia Carolina Moreno Gómez

nadia.moreno92@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0000-0002-8225-3532

Recibido: 24/05/2023

Aceptado: 13/06/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

For the analysis of the corpora, Quintero starts by identifying and classifying the infinitives of each language according to the syntactic functions they display, namely infinitive phrase, infinitive clause, and infinitive construction. Taking this analysis even further, Quintero continues by distinguishing the various specific roles infinitives may take within the syntactic functions aforementioned. For instance, she lists the functions of subject, verb complement, noun complement, etc., inside the main function of infinitive phrases; in addition, she describes functions such as exclusion clause, time clause, purpose clause, etc., as part of the infinitive clauses category, while roles such as interrogative infinitives, exclamative infinitives, imperative infinitives, etc., can be found in the infinitive constructions group. Finally, to complete this already exhaustive analysis, Quintero includes in her study the infinitives that are lexicalized and grammaticalized, exploring nominalized infinitives, fixed expressions, and structural words.

The following chapters (II, III, and IV), are dedicated to the specific analysis of each of the corpora, starting with the Spanish-language corpus, continuing with the French-language corpus, and finishing by the English-language corpus. Every one of these chapters follows the order of the analysis presented in the methodology section, classifying each of the infinitive constructions found in the corpus according to the categories and sub-categories stated before. It should not go unnoted the author's extreme effort to represent each of the abovementioned infinitive categories in a correct, clear, and understandable manner.

Quintero not only enlisted a diverse inventory of examples for each and every category but she also showed each infinitive construction along with their cotext, that is, a piece of the article surrounding the example, to further elucidate their functions in the sentence, paragraph or even text.

The fifth chapter contrasts the findings of the three corpora by analyzing, as before, every infinitive construction according to the criteria examined in the methodology, in aims to identify the main differences and similarities of infinitive use between all three languages. Concerning the overall numbers of the three corpora, Quintero reveals that the English corpus contains the biggest number of infinitives in the writing of its articles with a surprising nine hundred and one constructions. The Spanish corpus is positioned as the second most prolific with four hundred and ninety-four infinitives, followed closely by the French-language one, in which four hundred and forty infinitives were counted. On the subject of their functions, in English infinitives tend to perform prominently as verbs while both in Spanish and French they operate more frequently as nouns. On the other hand, lexicalized and/or grammaticalized infinitives were the least productive ones in the English-language corpus, whereas the Spanish-language and the French-language corpora shared as their least productive function the independent infinitive constructions. Interestingly, all three corpora had as their third most used function the infinitive clauses with a junction purpose. In addition, the author reports the newspapers with the highest quantity of infinitives in each corpus, stat-

ing that the British newspaper *The Guardian* gathered the 27.08% of all the infinitives of the English corpus, while in Spanish *El Mundo* from Spain registered the 29.55%, and finally, for the French-language corpus, *Le Monde* from France accumulated the 38.41% of the infinitives.

As stated in the methodology, Quintero continues the contrastive analysis focusing now on a detailed description of how infinitives perform within the five main functions described before (noun, verb, clause, independent construction and lexicalized/grammaticalized). For instance, in all three corpora the infinitive phrases with a noun role behave more prominently as a verb complement (despite the English preference for gerunds over infinitives). Infinitive phrases as verbs (verbal periphrases), on the other hand, are classified in four rubrics: gradation, disposition, quantification and modalization, having modalization periphrases as the most productive for the three corpora. Interestingly, the infinitive clauses with a junction communicative objective operate very differently in the three corpora; in English, Quintero identified two semantic values, in French five, and in Spanish seven. However, the most prolific value displayed in all three corpora is the one of *purpose*. For the independent infinitive constructions, the author explains the type of construction that can be found in each corpus (interrogative infinitives and injunctive infinitives) whereas the lexicalized and grammaticalized infinitives are counted and exemplified.

After deeply analyzing and contrasting the 1,835 infinitives found in the 150 articles that make up the corpus, Quintero Ramírez highlights her most relevant find-

ings in the sixth, and final chapter of her book. Firstly, the author concludes that, in general, the sports press written in English employs the highest number of infinitives, since 901 instances were counted. French and Spanish speaking press, on their part, had 461 and 494 infinitives, respectively. Additionally, in regard to the syntactic traits of infinitives, Quintero distinguishes five main functions in all three languages: *noun role, verb role (verbal periphrasis), junction purpose, independent constructions and lexicalized/grammaticalized infinitives*. Nevertheless, the productivity of these functions as well as their specific configurations within the text, vary from language to language.

Infinitives in the Sports press: a contrastive analysis in English, French, and Spanish is a detailed and comprehensive study of infinitives in sports journalism, however it is also a very enjoyable reading since the author maintains a simple and light tone that invites you to continue reading. In this book Quintero Ramírez manages to describe, in an understandable and pleasant manner, the way non-finite forms such as the infinitives, are employed in sports articles written in French, Spanish and English around the world.

Quintero took on the enormous challenge of not only examining a wide range of infinitive syntactic functions (rather than focusing on one) but also contrasting them in three different languages and fifteen different countries. The variety of syntactic functions analyzed along with the contrastive perspective that compares the uses and configurations of infinitives around the world, make this book an original and relevant research that contributes greatly to the fields of syntactic studies, contrastive studies, and of course, sports discourse analysis.

