

Número 19

2019

19. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 19
2019
19. zenbakia

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: *Huarte de San Juan.*
Filología y Didáctica de la Lengua
Filología eta Hizkuntzaren Didaktika

Directoras/Zuzendariak: M^a Camino Bueno Alastuey
Orreaga Ibarra Murillo
Magdalena Romera Ciria

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Idoia Elola
(Texas Tech University, USA)
Irantzu Epelde Zendoia
(CNRS, IKER, Baiona)
Maitena Etxebarria Arostegi
(UPV/EHU, España)
Jesús García Laborda
(Universidad de Alcalá, España)
M^a Dolores García Pastor
(Universidad de Valencia, España)
Patricio Hernández Pérez
(UPNA, España)
Jose Ignacio Hualde
(Universidad de Illinois, USA)
Blanca Urgell
(UPV/EHU, España)
Ana Armenta-Lamant
(Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Sección Comunicación. Publicaciones
publicaciones@unavarra.es

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

ISSN: 2386-9143

Correspondencia/Korrespondentzia: Universidad Pública de Navarra
Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadia
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448
huartedesanjuan.filologia@unavarra.es



Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

M ^a Camino BUENO-ALASTUEY / David NAVARRO GARCÍA <i>The Effectiveness of Translation, Image-based and Video-based Methodologies for Receptive and Productive Vocabulary Acquisition</i>	6
M ^a Camino BUENO-ALASTUEY / Seila RODERO ALBAICETA <i>The effects of using collaborative writing vs. peer review treatments on subsequent individual writings</i>	32
Lucía CABRERA ROMERO <i>Estudio de canción Divino y claro cielo de Luis Carrillo y Sotomayor</i>	62
Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN <i>Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica</i>	75
Angélica GARCÍA MANSO <i>La mitología convertida en literatura juvenil: lecturas e imágenes del héroe Perseo en el siglo XXI</i>	104
Anja GRIMM <i>Los marcadores de realidad en las telenovelas mexicanas y su uso en el aula de ELE</i>	119
Jean Mathieu TSOUMOU <i>Communication accommodation amongst Congolese Facebook users</i>	150
Yenny Esmeralda URREGO JIMÉNEZ / Andrés Felipe AGUIRRE ABRIL <i>Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia</i>	182

Estudios / Ikerketak

The Effectiveness of Translation, Image-based and Video-based Methodologies for Receptive and Productive Vocabulary Acquisition

M^a Camino BUENO-ALASTUEY

I-COMMUNITAS. Instituto de Investigación Social Avanzada (Public University of Navarre)
camino.bueno@unavarra.es

David NAVARRO GARCÍA

Public University of Navarre

Abstract: The aim of this study is to analyse and compare three different methodologies (glossed L1 translation, image-based and video-based) for vocabulary learning taking into account the two kinds of vocabulary knowledge: receptive/passive and productive/active. The participants were 52 high school students aged 12 to 15, who were exposed to all the methodologies. The instruments employed for this research were a pre-test to check previous knowledge, three post-tests, one for each methodology, which were administered immediately after the treatment and a week later, and a questionnaire. The results indicate that the image-based methodology seems to be the most effective in terms of immediate and delayed recall, while all three methodologies are equally effective for receptive vocabulary knowledge, and translation and the image-based methodology slightly better for productive. Even with similar quantitative results, students expressed a greater preference for the image-based methodology.

Keywords: Vocabulary learning; receptive and productive vocabulary; image-based vocabulary learning; video-based vocabulary learning.

Resumen: Este estudio analiza y compara tres metodologías de aprendizaje de vocabulario (traducción en la L1, imágenes y videos) teniendo en cuenta los dos tipos de conocimiento de vocabulario: receptivo/pasivo y productivo/activo. Los participantes fueron 52 alumnos de escuela secundaria con edades de 12 a 15 años y expuestos a las tres metodologías. Los instrumentos que se utilizaron fueron un pre-test para analizar conocimiento de vocabulario previo; tres post-tests, uno para cada metodología, y administrados inmediatamente después de cada tratamiento y una semana más tarde; y un cuestionario. Los resultados indican que la metodología basada en imágenes parece ser la más efectiva tanto inmediatamente después del tratamiento como una semana después, y que las tres metodologías son igualmente efectivas para el aprendizaje de vocabulario pasivo, pero la traducción y la metodología basada en video son ligeramente mejores para el vocabulario productivo. También se observa que los alumnos prefieren la metodología basada en la imagen.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario; vocabulario receptivo y productivo; aprendizaje de vocabulario con imágenes; aprendizaje de vocabulario por video.

I. Introduction

The pervasiveness of Information and Communication Technologies (ICT) has affected teaching and learning processes starting a second revolution in the world of education (Collins & Halverson, 2010). Vocabulary acquisition, which is an important part of the process of learning foreign languages, has also been influenced by the extensive use of ICT. Exposure to abundant multimedia input can modify vocabulary learning (Hu & Deng, 2007), which was almost limited to traditional glossed L1 translation lists in the past.

In the last few years, some researchers have studied the impact of these new multimedia materials in L2 learning (Elgort, 2018; Hu & Deng, 2007; Jones, 2004) taking into account the kind of multimodal input they provide, which usually includes audio and visual input, and in some cases also annotations. Although there have been some studies which have investigated the impact of using different types of input and their combination on vocabulary acquisition, to the best of our knowledge, there is no research that has considered such effect in the receptive and productive stages of vocabulary acquisition. Studies analysing receptive and productive vocabulary acquisition have traditionally used translation methodologies (Griffin & Harley, 1996; Mondria & Wiersma, 2004; Schneider et al., 2002; Stoddard, 1929; Waring, 1997), and have ignored new kinds of input. Therefore, our aim is to compare the effectiveness of a traditional L1 translation methodology to two new kinds of input (image-based methodology and video-based) in receptive and productive vocabulary acquisition.

This paper starts with a revision of previous studies dealing with the receptive and productive stages of vocabulary acquisition, and with the effect of using new kinds of input provided by ICT. Secondly, the research questions and the methodology followed to collect the data are provided. Finally, the results are presented and discussed, and conclusions are drawn together with some pedagogical recommendations.

II. Literature Review

Although vocabulary acquisition was neglected for many decades until it came to the foreground as an important aspect of language learning in the 80's (Meara, 1980), it is recognized as an essential element when learning a second or foreign language. Appropriate lexical knowledge is more needed than grammatical knowledge to be able to communicate successfully and for the acquisition of a second language (Alqahtani, 2015).

Some authors (Krashen, 2004) have postulated there is a distinction between the terms acquisition and learning. The former has been described as a subconscious and intuitive process of building the system of a language similar to the way in which children develop their first language, while the latter has been identified as a conscious process, in which learners attend to form, figure out rules, and are aware of their own learning. Nevertheless, other authors have observed the difference is not so clear cut. For example, Carter and McCarthy (2014) refer to language learning as a process towards acquisition, which is the end result. Regarding vocabulary, these authors consider that a second language (L2) word has been acquired when a learner can recognise and understand its meaning both in isolation and in context, and when the term can be used naturally and appropriately in different situations. As the purpose of this research is not to distinguish between whether a term is learnt or acquired, these two terms will be used as synonyms.

Research on vocabulary acquisition has defined two different stages in the process, which have been called receptive and productive vocabulary knowledge, or passive and active vocabulary respectively (Pignot-Shahov, 2012). Receptive vocabulary or passive knowledge is usually associated with receptive skills (listening and reading), and it refers to the knowledge learners have when they are able to identify an item of vocabulary. On the other hand, productive or active vocabulary is usually associated with productive skills (writing or speaking) meaning that learners are able to produce and use appropriately that item of vocabulary (Laufer & Goldstein, 2004). In other words, receptive knowledge of vocabulary is to be able to recognise or understand words in their spoken or written form, and productive knowledge of vocabulary means to be able to use a word correctly in written work or speech (Pignot-Shahov, 2012). Throughout the learning process, receptive knowledge precedes productive knowledge (Carter & McCarthy, 2014).

Vocabulary learning research has compared both kinds of L2 vocabulary learning. For example, Stoddard (1929) conducted a research aimed at learning some French words with American high school students with no knowledge of French. Two groups were created, half of the students were taught the French (L2) word with the corresponding English (L1) translation, and the other half the English word with the corresponding French translation. He called those two conditions: receptive vocabulary learning and productive vocabulary learning. The former meant focusing on the L2 words using the L1 translation (L2 to L1), while the latter focused on the L1 and provided the equivalent in the L2 (L1 to L2). After the treatment, he administered an immediate retention test to analyse receptive and productive knowledge. The test was identical for

both groups, and tested the receptive knowledge of half of the words, and the productive knowledge of the other half. The results showed that receptive word recall was significantly higher than productive word knowledge, and that the group that learned the words receptively had the best scores on the receptive part of the test, while the group that learned the words productively outperformed the other group on the productive part. Productive learning produced a considerable amount of receptive knowledge and receptive knowledge produced a considerable amount of productive knowledge.

In line with Stoddard (1929), Griffin and Harley (1996) conducted a similar research. The participants in their research were high school students in their first year of learning French. Two groups were made and half of the students were taught the French word with the corresponding English translation (receptive vocabulary learning), and the other half the English word with the corresponding French translation (productive vocabulary learning). Half of the students of each group were tested receptively and the other half productively. These students did an immediate test and 3 delayed tests. The results showed that receptive learning produced a considerable amount of productive knowledge and productive knowledge of receptive knowledge. Equivalent learning condition and type of test (for example receptive learning and receptive test) showed better results than non-equivalent condition and testing. Total retention (receptive and productive knowledge together) showed no significant difference between productive and receptive learning, and both types of learning decreased their total retention rates similarly.

Waring (1997) conducted an experiment similar to Stoddard's (1929) experiment. A group of students were taught a set of vocabulary receptively (L2 to L1) and another set productively (L1 to L2). The knowledge of the sets was tested right after treatment, the following day, one week later and three months later. The results showed that the receptive tests produced higher scores than the productive tests, that receptive learning produced a considerable amount of productive knowledge and productive knowledge produced a considerable amount of receptive knowledge, and that the best results were obtained by the group who had learnt the words in the same condition as it was tested. He also noted that the receptive learning process is faster than the productive learning process.

Schneider, Healy and Bourne (2002) carried out two experiments in which American college students also had to learn a set of French words. The students were divided into two different groups. One group learned the words receptively and did an immediate receptive retention test. The other group learned the words productively and did an immediate productive retention test. One week later, students were administered a delayed retention test. In this delayed

test, half of the students of each group were tested receptively and afterwards they had to relearn the words receptively. The other half of each group were tested productively and they had to relearn the words productively. The results showed that receptive retention tests (immediate and delayed) produced higher scores than immediate productive tests, that receptive learning produced a considerable amount of productive knowledge and vice versa, and that retention rates between the two tests (immediate and delayed) were higher for the words that were learned productively than for the words learned receptively.

All the aforementioned studies were carried out using translation as the means to learn vocabulary, which has been one of the most popular methods for vocabulary learning proving that the usage of L1 can be beneficial in the EFL classroom (Camó & Ballester, 2015). Nevertheless, the current spread and availability of technology has allowed for new ways of providing students with more authentic and real input. These new methodologies of vocabulary acquisition using multimedia input have been based on two theoretical frameworks, *The Dual-Coding Theory* (Paivio, 1971) and *The Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer, 2001), which have tried to explain the cognitive processes happening while learning vocabulary with audio-only input, visual-only input and multimedia input.

The Dual-Coding Theory was presented by Paivio (1971) and hypothesized that memory and cognition were assisted by two separate systems: one deals with verbal information such as words and symbols, and the second one is specialized in non-verbal information such as pictures and objects. When an individual learns a language, the brain is able to distinguish between verbal and non-verbal representations, and the interconnection between both systems makes it possible to link words and images. For this reason, learners will acquire more efficiently and will retain more information if both systems are activated during the learning process.

The Cognitive Theory of Multimedia Learning was an evolution of the approach, which referred to multimedia learning, and was presented by Mayer (2001). According to this theory, the learning process was divided into three steps: the first stage is the selection of verbal and visual information from the multimodal input; the second stage is the selection of relevant information, verbal and visual, from that multimodal input; and the third stage is the integration of both visual and verbal representations with each other. From this theory, we can infer that the learning process occurs when those verbal and visual representations are built in the brain. Both of those theories suggest that learners will obtain higher benefits when they receive both textual and visual input (Paivio, 1971; Mayer, 2001). With the help of new technologies, the learning of vocabulary using visu-

al and audio-visual input linked to textual representations can be easily implemented in the EFL classroom. The effects of different kinds of visual elements as compared to translation on new vocabulary acquisition has also been investigated. For example, Hashemi and Pourgharib (2013) focused on how to improve vocabulary learning by using visual materials such as pictures, real objects and flash cards. They conducted a research with 39 female students divided into two groups, an experimental and a control group. In the experimental group, new vocabulary was taught using visual elements and, in the control group, they were instructed using translation. The results of this research showed that the students who learnt vocabulary using visual materials had a better learning and retention.

Current research has also shown that the usage of video input, especially in early stages of learning, seems to be beneficial for vocabulary acquisition (Sydorenko, 2010). In the same line, some research appears to demonstrate that the usage of audio-visual materials instead of only-audio listening is more effective in terms of retention immediately after exposure (Gomez Pastor, 2013). This type of input (image and audio) appears to be even more efficient than a combination of image and text for learning unknown vocabulary. This can be because video appears to help to create a mental image of new vocabulary (Al-Seghayer, 2001) and, furthermore, the usage of non-verbal referents attached to new elements of vocabulary when learning a new language seems to create more efficient associations (Talaván, 2007).

The effectiveness of different types of input for vocabulary acquisition has also been explored. For instance, Al-Seghayer (2001) analysed whether any of four different kinds of input (text, graphics, video and sound) were more effective for vocabulary acquisition. For this study, 30 English as a Second Language (ESL) university learners coming from different countries and with different L1 were selected. They were given a narrative text in English with annotations for target words. The annotations were hypermedia links to four different input modalities (text, graphics, video and sound). In order to assess the effect of each mode, recognition and production tests were administered. Their results suggested that a video clip combined with a text definition is more effective than a picture in combination with a text definition, as participants could recall more words when learnt with videos than when learnt with pictures (images).

In line with Al-Seghayer (2001), Mashhadi and Jamalifar (2015) conducted a research with the aim of comparing the effect of visual and textual representations on vocabulary learning. For this study, the authors selected 100 Iranian EFL learners from a local high school. Before the study, the learners' previous knowledge was tested. They created a control group where students learnt vo-

cabulary using a translation methodology; a second group, called the input-enhancement group, where the lexical items were in bold and were translated into Persian language; and a third group provided with a variety of visual flashcards, pictures, videos and semantic maps. After the process, the students did a post-test that was compared to the pre-test. This research found that the students in the visual group outperformed students in both the enhanced-input group and the control group.

In a similar line, Jones (2004) conducted a research with the aim of testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written items. In Jones' article, two experiments which examined the effects of pictorial and written annotations on L2 vocabulary learning from a multimedia environment were described. In both studies, four groups were created: one control group, one group with written annotations, one group with pictorial annotations, and one group with both written and pictorial annotations. The results showed that the three groups that received annotations had better results than the control group, and that the students did better when the mode of testing was the same as the treatment condition.

Gómez Pastor (2013) also conducted a research on the usage of videos for vocabulary acquisition. In this study, the results of teaching using audio-visual material and listening materials for vocabulary development were compared. The recognition method, written words vs. images, was also taken into consideration. This research was carried out with a group of 16 students that were divided into two smaller groups, the experimental group and the control group. First, a pre-test was administered in order to create a corpus of unknown items. After the treatment, which consisted in splitting the group into two - A and B - where the A group watched a video twice and the B group just listened to the audio of the same video, a post-test was given to students. The post-test was implemented three times: the first time immediately after the treatment, the second time after two weeks, and the third time after four weeks, in order to check retention rates. The results of this research showed that the usage of audio-visual materials instead of only-audio listening was more effective in terms of retention immediately after exposure. Nevertheless, the positive effect was not sustained in time because both groups did equally well in the last post-test 4 weeks after the treatment.

Some research has investigated students' perceptions about these new methodologies. For example, Filgueira Garro (2014) conducted a research where students expressed their opinions about the usage of videos for learning vocabulary. In this study, she administered students a survey where they expressed their perceptions and a 70% of the students perceived this methodology as helpful

to learn specific vocabulary. Winke, Gass, and Sydorenko (2010) confirmed this view as the participants in their study felt that the audio-visual format with the help of captions had reinforced their learning.

Even though the majority of studies have supported that video seems to be more beneficial for vocabulary retention, there have been some classroom studies that seem to point out that image might be as beneficial (Mashhadi & Jamalifar, 2015). Consequently, given the fact that the most used methodology in secondary schools seems to be translation, that there is some controversy about whether video-based or image-based input is more effective for vocabulary acquisition, and that gains in vocabulary have not been explored taking into account perceptive and productive vocabulary learning, it would be interesting to compare the effectiveness of those methods in a secondary school setting. So this study aims to compare the effectiveness of three different methods (glossed L1 translation, image-based and video-based) on the acquisition of receptive and productive vocabulary in an English as a Foreign Language secondary school classroom, a context where research on vocabulary acquisition is not abundant.

Consequently, the following research questions guided the current study:

1. Is video assisted vocabulary learning more effective than image assisted or glossed L1 translations? Do any of these techniques imply a better immediate recall and a better delayed recall?
2. Are there any differences regarding receptive and productive vocabulary learning?
3. Do EFL learners perceive these methods as positive? What type of vocabulary learning do they prefer?

III. Method

1. *Participants*

The sample used in this study comprised a total of 52 students aged 13 to 15 in a public high school in Pamplona (Spain). These students belonged to a bilingual education program in English. This means they had been taught half of their school subjects in English and English language as a subject during their years in primary school. In high school, they were also being taught between three and four subjects in English and English as a subject.

For organizational purposes, three intact groups of learners with 20, 15 and 17 learners in each group were administered the treatments. These groups be-

longed to different years in secondary education: one group belonged to 1st of ESO, which is the first year of secondary education, one to 2nd of ESO and one to 3rd of ESO. The language level of these groups was quite homogeneous ranging from A2 to B1.

2. *Materials and instruments*

For the treatment, three different approaches to vocabulary acquisition were used: glossed L1 translation, image-based material and video-based material. Three different kinds of materials, one for each methodology, were presented to the three groups of students to teach them vocabulary. A variety of activities were designed for each method. For the glossed L1 translation methodology, a *HotPotatoes*¹ crossword containing fourteen words was designed. For the image-based methodology, a *Quizlet*² was made. And finally, for the video-based methodology, a *Kahoot*³ activity was created. The vocabulary was extracted from the students' course books in order to make the treatment as useful as possible to them and it consisted of adjectives of personality for the translation methodology, jobs around the house for the image-based methodology and animal life for the video image-methodology.

Five instruments were used to collect the data: an initial vocabulary test; a post vocabulary test for each set of words, that is a total of three vocabulary tests; and a questionnaire. The first vocabulary test was a pre-test in which the students had to match words and definitions. It included all the words in the three treatments (42 words) and it was designed to check students' initial knowledge of the words in order to rule out any word which might be known by a majority of students. The pre-test showed that the students did not know the words that had been selected, and, consequently, the treatments continued with those words.

The second vocabulary test was different for each set of words and it was used as the immediate and the delayed post-test and it was divided in two parts. The first part included a matching exercise designed to evaluate receptive/pas-

1. HotPotatoes is a software suite to create different types of exercises. Available at <https://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>.

2. Quizlet is a webpage to create flashcards which also provides exercises to work with vocabulary. <https://quizlet.com/login>.

3. Kahoot is another webpage to create games and quizzes. <https://kahoot.com/b/>.

sive vocabulary acquisition and comprised seven words. The other seven words were included in a second part where the students had to produce them, so this part was designed to evaluate productive/active vocabulary. In order to make the post-tests similar to the treatments, the translation post-tests were based on matching and translating L1 words or phrases, and both image-based and video-based were tested by matching and defining pictures.

Finally, the third instrument was a questionnaire, which students answered once the treatments had been completed. The questionnaire had five questions: three multiple choice questions where students had to select their favourite methodology, the one they had thought made the vocabulary the easiest to understand, and the one they thought made it easier for them to remember the words one week later; a Likert-scale question rating comprehension perceived for each methodology from very easy to very hard; and two final open-ended questions, which enquired about the advantages and disadvantages of each methodology, and students' opinions about the whole process.

3. *Procedure*

The first step was to administer the pre-test to check initial knowledge the first week. Once the pre-test was done and it was shown that none of the words previously selected were known, the researcher implemented the three different methods in each group. During the treatment, some explanations were given when necessary in order to achieve appropriate understanding. For the glossed L1 translation method, the words were read and translated twice to students, stressing some important aspects such as false friends. For the image-based treatment, some explanations were given in order to make some clarifications. Finally, for the video-based treatment, some commentaries were made in order to indicate the exact moment in the video where the expected term would be shown.

Once the students had seen the new vocabulary, the activity designed for each method was done by students under one of the researcher's supervision. After they had done the activity, they did the immediate post-test. Before doing it, it was made clear that the test would not be used for evaluation purposes and that they had to do it on their own. This procedure was repeated one week later for the delayed post-test.

The method we used can be considered a cross-validation method because each method (translation, images and video) was tested in each group in order to

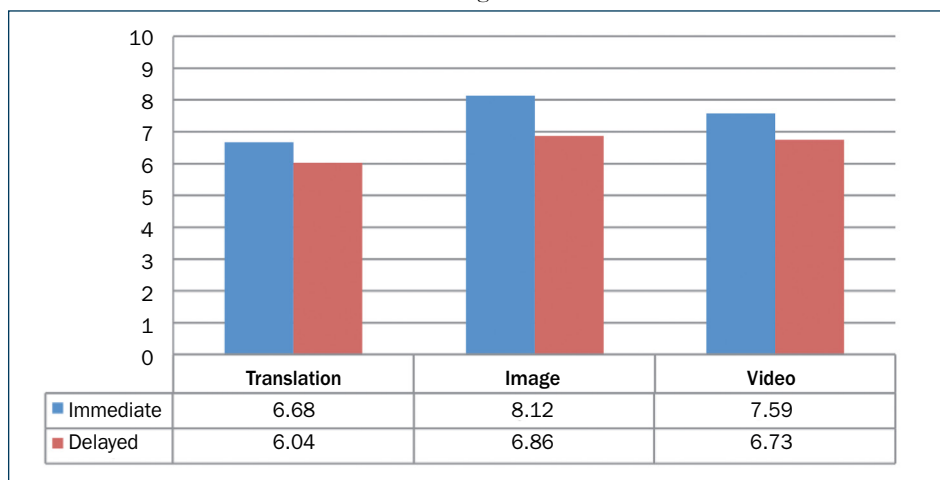
minimize any possible effect of group heterogeneity, or of any set of words being easier to remember for different reasons. To finish the data collection procedure, the questionnaire was administered.

IV. Results

1. *General results by methodology*

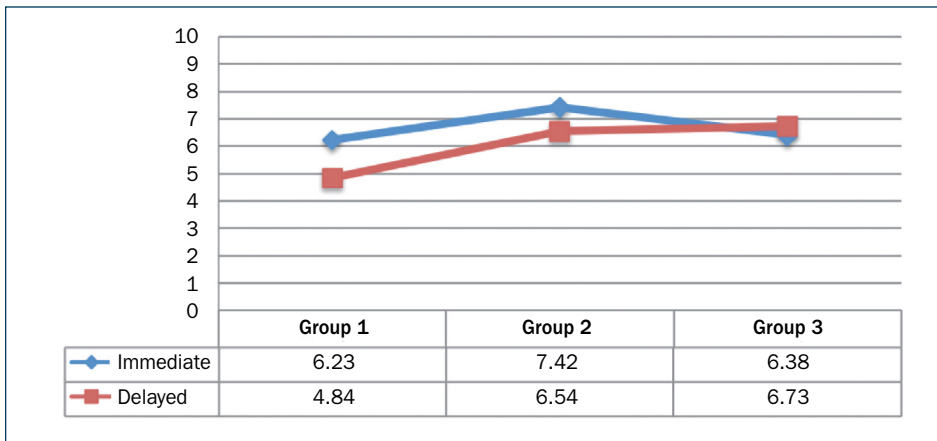
As can be seen in Table 1 and considering all the students, in the immediate post-test students scored 6.68 points out of 10 with the glossed L1 translation methodology, 8.12 points with the image-based, and 7.59 with the video-based. Regarding the delayed post-test, the results were 6.04 for glossed L1 translation, 6.86 for image-based and 6.73 for video-based. In summary, the best results corresponded to the image-based methodology in both the immediate and the delayed post-tests in contrast with the translation methodology that obtained the worst results in both tests. If we focus on recall, the method that had the biggest drop from the immediate post-test to the delayed post-test was the image-based methodology. This methodology underwent a drop of 1.26 points, from 8.12 points to 6.86. On the other hand, the translation methodology experienced the smallest drop, which was a 0.64 points drop, from 6.68 to 6.04. The video-based methodology had a drop of 0.86 points, from 7.59 to 6.73 points.

Table 1. Global results of the three methodologies



a) *Results of the glossed L1 translation methodology*

As can be seen in Graph 1, the results obtained with the translation methodology were 6.23 points for Group 1, 7.42 points for Group 2 and 6.38 points for Group 3 in the immediate post-test. The results in the delayed post-test were 4.84 for Group 1, 6.54 for Group 2 and 6.73 for Group 3.

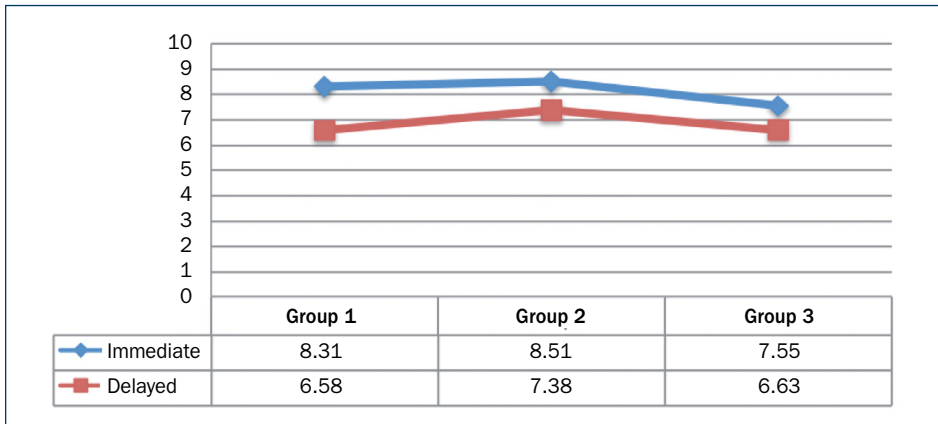


Graph 1. Results of glossed L1 translation methodology.

Regarding the difference from the immediate to the delayed post-test, it can be observed (see Graph 1) that Groups 1 and 2 underwent a drop of 1.39 (from 6.23 to 4.84) and 0.88 (from 7.42 to 6.54) respectively. Surprisingly, the results of Group 3 were better in the delayed post-test than in the immediate post-test, so the students in this group had a gain of 0.35 points, from 6.38 to 6.73.

b) *Results of the image-based methodology*

Focusing on the image-based methodology, Graph 2 shows that the results were quite similar in the three groups. The best results in the immediate post-test were obtained by Group 2 with 8.51 points, followed by Group 1 who scored 8.31 points, and Group 3 with 7.55 points. The difference between the highest and the lowest result is just 0.96 points. In the delayed post-test, Group 2 also obtained the highest score, 7.38, followed by Group 3, 6.63 points, and Group 1, which scored 6.58 points.

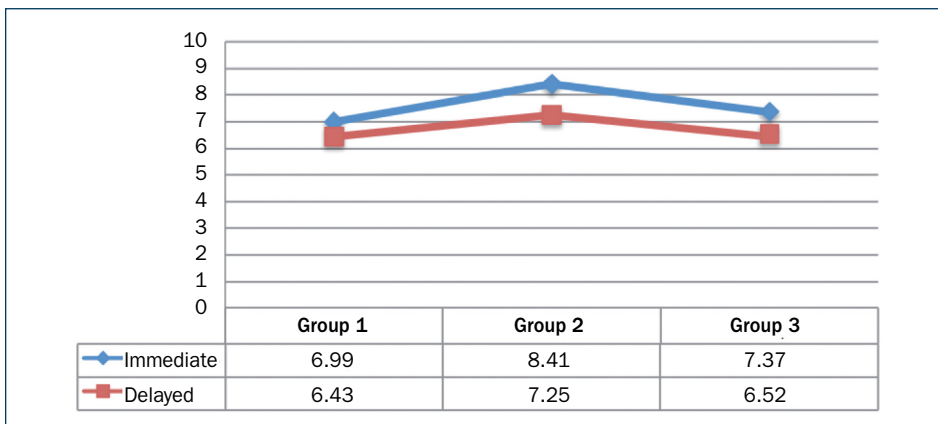


Graph 2. Results of the image-based methodology.

Considering delayed recall, the results of the delayed post-test show that every group had a lower mark than in the immediate post-test as could be expected. If we compare Groups 1 and 3, we can notice that Group 1 had the best result in the immediate post-test and Group 3 did better in the delayed post-test, which means that Group 3 had the best recall because the drop of results after a week was smaller in this group.

c) Results of the video-based methodology

Regarding the video-based methodology (see Graph 3), the best result in the immediate post-test was obtained by Group 2 with 8.41 points, followed by Group



Graph 3. Video-based.

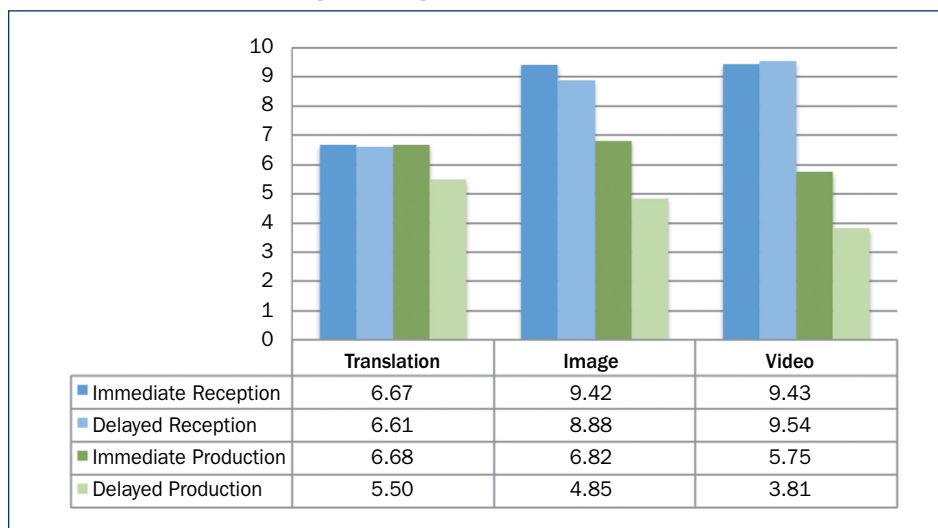
3 with 7.37 points, and finally by Group 1 with 6.99 points. There is not a big difference between the best and the worst groups, only 1.42 points. The same order from the group who scored the highest (Group 2 obtained 7.25 points) to the lowest (Group 1 obtained 6.43 points) was also seen in the delayed post-test.

If we consider delayed recall, the biggest drop could be observed in Group 2 (1.16 points drop) so this group had a worse recall. Recall in Group 3 experienced a 0.85 points drop, from 7.37 to 6.52, and in Group 1 a 0.56 drop, from 6.99 to 6.43.

2. General results focused on types of vocabulary knowledge

Taking into consideration the two types of vocabulary knowledge, receptive or passive and productive or active, the best results for receptive vocabulary were obtained in the image-based and video-based methodologies (see Table 2). The immediate reception results were 9.42 points for the image-based methodology, and 9.43 for the video-based so there was no remarkable difference between these two methodologies in receptive knowledge. In the glossed L1 translation methodology, results for immediate reception were quite worse (6.67). Considering delayed receptive knowledge, we can see similar results in both the image-based methodology (8.88) and the video-based methodology (9.54) in contrast with a lower score in glossed L1 translation (6.61).

Table 2. Results based on reception and production

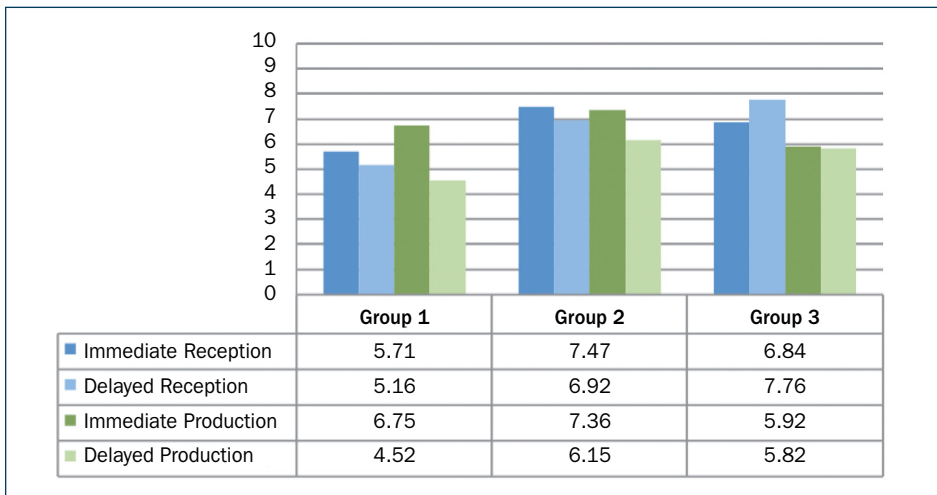


In terms of productive knowledge, there were no significant variations between methodologies. Students scored 6.68 points with the glossed L1 translation methodology, 6.82 points with the image-based methodology, and 5.75 points with the video-based methodology. These results mean that the difference between the best result in productive knowledge and the worst was just 1.07 points. In terms of delayed productive knowledge, the best result was for the glossed L1 translation methodology (5.50), followed by the image-based (4.85) and the video-based (3.81), which was the methodology which showed the worst results in delayed production.

a) *Receptive and productive results with the glossed L1 translation methodology*

As can be seen in Table 3, the results for immediate receptive knowledge or recognition using the glossed L1 translation methodology were 5.71 points in Group 1, 7.47 in Group 2 and 6.84 in Group 3. The results for delayed receptive knowledge were 5.16 points in Group 1, 6.92 in Group 2 and 7.76 in Group 3.

Table 3. Receptive and productive results for the glossed L1 translation methodology



Considering the production of vocabulary, the results for the immediate production tests were 6.75 points in Group 1, 7.36 in Group 2 and 5.92 in Group 3. In terms of delayed production, the results were 4.52 points for Group 1, 6.15 for Group 2 and 5.82 for Group 3

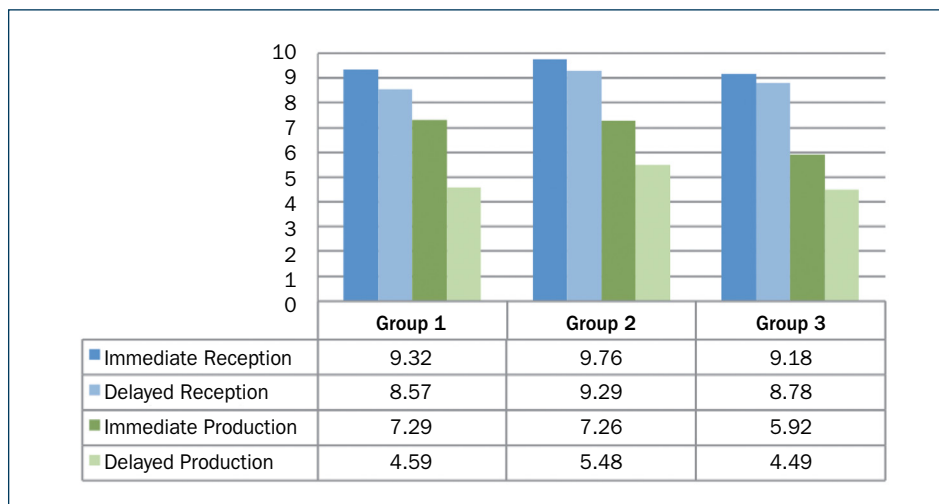
Comparing both kinds of knowledge, the results in Group 1 for immediate reception (5.71) were worse than for immediate production (6.75), while in the rest of the groups immediate reception was better than production. Regarding the evolution from immediate to delayed knowledge, all groups experienced a drop from immediate to delayed post-test except for Group 3, which experienced an increase in receptive knowledge from the immediate to the delayed post-test.

Group 1 underwent a drop from the immediate to the delayed post-test of 0.55 points in receptive knowledge, from 5.71 to 5.13, and 2.23 points in productive knowledge, from 7.75 to 4.52. Group 2 also experienced a drop of 0.55 points in receptive knowledge, from 7.47 to 6.92, and 1.21 in productive knowledge, from 7.36 to 6.15. Finally, Group 3 surprisingly underwent a gain of 0.92 in receptive knowledge, from 6.84 to 7.76, and a drop of 0.10 in productive knowledge, from 8.92 to 5.82.

b) *Receptive and productive results for the image-based methodology*

As shown in Table 4, in terms of immediate reception, Group 1 obtained 9.32 points, Group 2 obtained 9.76 and Group 3 obtained 9.18. However, all the groups experienced a drop from the immediate post-test to the delayed post-test, Group 1 obtained 8.57, Group 2 obtained 9.29 and Group 3 obtained 8.78 respectively.

Table 4. Reception and production results for the image-based methodology



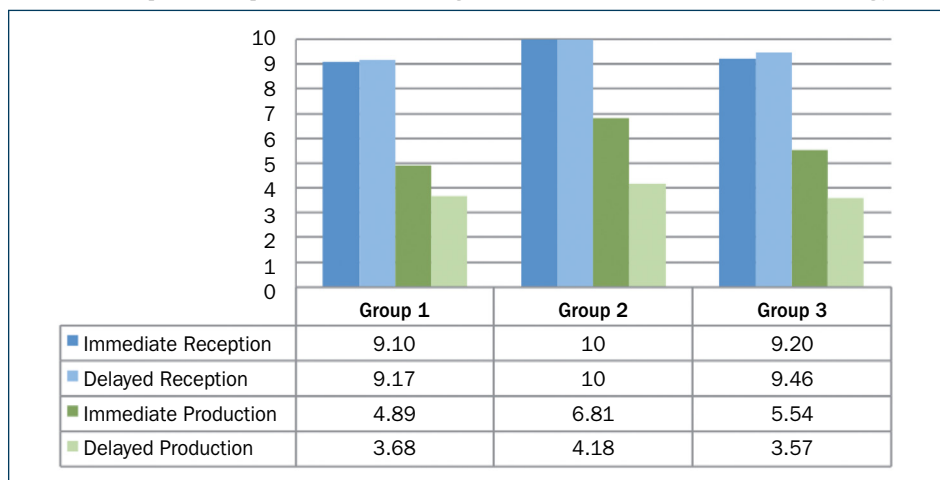
If we consider immediate production, Group 1 had a result of 7.29 points, Group 2 of 7.26 and Group 3 scored 5.92. As expected, the results for production were lower than for reception. In terms of delayed productive knowledge, the results were 4.59 points for Group 1, 5.48 points for Group 2, and 4.49 for Group 3. So the results for productive vocabulary knowledge are smaller than the results for receptive vocabulary knowledge.

Focusing on the drop from the immediate to the delayed post-tests, we can observe a drop in all the groups so the results were better right after the treatment than one week later. In terms of receptive vocabulary, the results of Group 1 underwent a drop of 0.75, from 9.32 to 8.57. Group 2 experienced a drop of 0.47 points, from 9.76 to 9.29. Finally, Group 3 had a drop of 0.40 points, from 9.18 to 8.78. In terms of productive vocabulary, Group 1 results had a drop of 2.70 points, from 7.29 to 4.59, while Group 2 had a drop of 1.78 points, from 7.26 to 5.48, and Group 3 results suffered a drop of 1.43 points, from 5.92 to 4.49. The analysis of these results shows that productive language underwent a higher drop than receptive language.

c) *Receptive and productive results for the video-based methodology*

As can be seen in Table 5, for immediate recognition the result obtained was 9.1 points by Group 1, 10 points by Group 2, and 9.2 points for Group 3. Regarding delayed receptive knowledge, the results were 9.17 points for Group 1, 10 points for Group 2 and 9.46 points for Group 3.

Table 5. Receptive and productive knowledge results for the video-based methodology

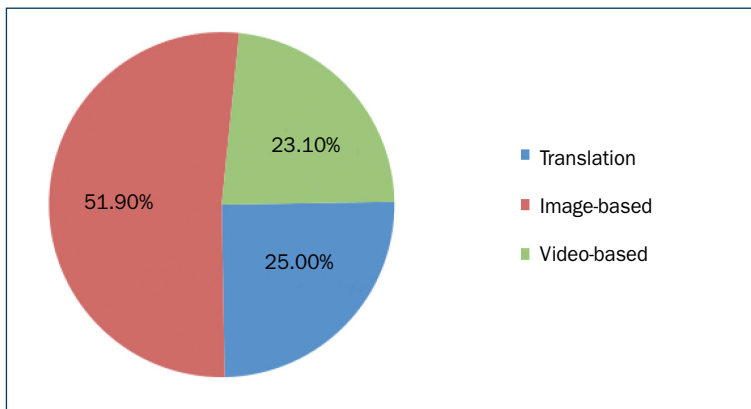


Regarding the immediate production, the results were 4.89 for Group 1, 6.81 for Group 2, and 5.54 for Group 3. All groups dropped their results in the delayed productive knowledge part of the test. Group 1 obtained 3.68 points, Group 2 4.18 points and Group 3 scored 3.57. The results for the immediate reception were better than for production.

Considering the differences between the immediate and the delayed post-tests, we can see that the results of the receptive vocabulary in Group 1 underwent a gain of 0.07, from 9.1 to 9.17, Group 2 obtained the same punctuation (10) and Group 3 suffered a gain of 0.26, from 9.2 to 9.46. The results of productive vocabulary had a drop of 1.21 points in Group 1, from 4.89 to 3.68, a drop of 2.63 points in Group 2, from 6.81 to 4.18, and 1.98 points in Group 3, from 5.54 to 3.57.

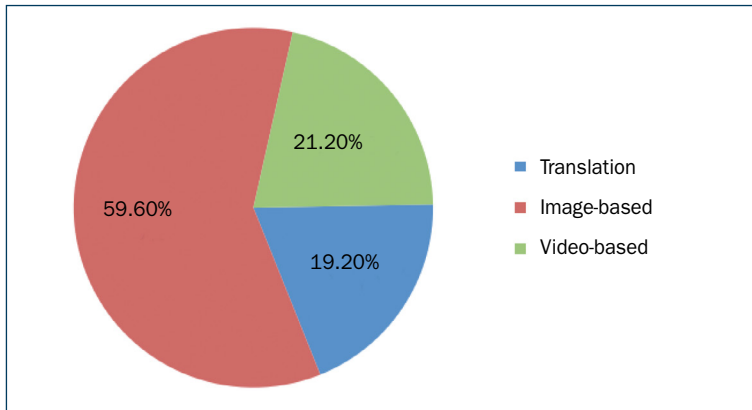
3. *Qualitative results*

Taking into consideration the answers in the final questionnaire (see Graph 4), the methodology that students liked the most was the image-based methodology with 51.9% of the students choosing that option. 25% of the students chose glossed L1 translation methodology, and 23.1% video-based methodology.



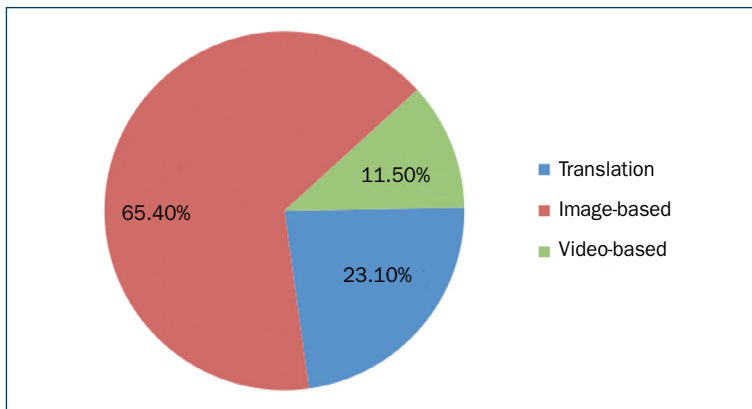
Graph 4. Favourite methodology.

As shown in Graph 5, the methodology that students perceived as the most effective to acquire vocabulary was the image-based methodology with 59.6% of the students mentioning it followed by the video-based with 21.2%, and by the glossed L1 translation chosen by 19.2%.



Graph 5. Most effective methodology for vocabulary acquisition.

As can be seen in Graph 6, the methodology that students perceived was the most effective to recall vocabulary one week after treatment was image-based with 65.4% selecting it, followed by glossed L1 translation chosen by 23.1% and video-based elected by 11.5%.



Graph 6. Most effective methodology for vocabulary recalling.

When considering the difficulty they had had to understand the vocabulary taught using the three methodologies, 25% of the students considered the glossed L1 translation methodology as easy, 76.9% as normal and 11.5% as hard. Nobody considered understanding using this methodology as very hard. 51.9%

of the students rated the perceived difficulty to understand vocabulary using the image-based methodology as easy, 46.2 % as normal, 5.8 % as hard and 3.8 % as very-hard. Regarding the video-based methodology, 32.7 % of the students considered it easy to understand vocabulary using that methodology, 53.8 % as normal, 15.4 % as hard and 3.8 % as very hard.

The results regarding students' opinions about the process and the methodologies included the following recurrent themes: first, many students considered the glossed L1 translation methodology as boring. Some students also stated that it had been hard for them to infer vocabulary from the clips of video despite the researcher's indications. Some students expressed that at some point the explanations were too fast and difficult to follow. And finally, many students felt that they had done too many tests.

V. Discussion

The discussion will try to provide an answer to the three research questions which guided this research.

RQ1: Is video assisted vocabulary learning more effective than image assisted or glossed L1 translations? Do any of these techniques imply a better recall?

From the data obtained during the collection process, it can be noticed that students obtained the best results in the immediate post-test using the image-video methodology (8.12) while the results for video-based were 7.59 and for glossed L1 translation 6.68. This supports previous research in the field (Hu & Deng, 2007), which has stated that the use of multi-media input can improve students' vocabulary acquisition. This result is also in line with the research conducted by Mashhadi and Jamalifar (2015), which found that students that have visual support when learning outperform those students who do not. In the same line, it also supports Paivio's (1971) and Mayer's (2001) theories because when students have a non-verbal and a verbal representation, the acquisition process is more efficient.

On the contrary, some researchers like Al-Seghayer (2001) obtained as a result of research that a video clip combined with a text definition outperformed an image with a text definition. So these results do not agree with the results shown in this research. This can be due to a possible cognitive overload (Baggett, 1989) because sometimes when using multimedia materials students re-

ceive too much information, which might overload their brain because it has to make too great an effort and so the information is not acquired properly. In this sense, some students expressed in the final questionnaire that when they were watching the video they had difficulties to understand the word despite the researcher's indications because they got distracted.

If we focus on delayed recall, the highest drop registered from the immediate to the delayed post-test occurred when using the image-based methodology (1.26), in contrast to the glossed L1 translation methodology (0.64) or the video-based (0.86). Nevertheless, the results of the image-based methodology were still the best in receptive knowledge one week after the treatment. This reinforces the results reported by Hashemi and Pourgharib (2013) because the students who learnt vocabulary using visual materials also had a better learning and retention.

Regarding the fact that Group 3 obtained better results in the delayed post-test than in the immediate post-test for the glossed L1 translation methodology, two factors might explain those results. The first factor is that some students might have cheated on the test because some students that were sitting together showed the same spelling errors and, surprisingly, outperformed the results they had got in the immediate post-test. The second factor were two tricky definitions appearing on the matching exercise where the definitions of two items (*selfish* and *vain*) were easily misunderstood. Some students failed to identify those terms in the immediate post-test maybe because they were tired, and they did not read the definitions in Spanish carefully enough.

RQ2: Are there any differences considering receptive and productive stages?

From the results in the results section, it can be inferred that there were important differences between receptive and productive vocabulary knowledge as expected. Except for the glossed L1 translation method, the results of receptive vocabulary knowledge were better than productive knowledge. The results of both the image-based and the video-based methodology support previous research results (Griffin & Harley, 1996; Schneider, Healy & Bourne, 2002; Stoddard, 1929; Waring, 1997) stating better results in receptive than in productive knowledge. For example, the image-based methodology obtained 9.42 points in the immediate reception and 6.82 in the immediate production, and the video-based methodology got 9.43 points in the immediate reception and 5.75 in the immediate production. Nevertheless, the results obtained using the glossed L1 translation methodology showed that there were no differences between reception and production in the immediate post-test. This contradicts the results

previously reported by Griffin & Harley (1996), Schneider, Healy and Bourne (2002), Stoddard (1929), and Waring (1997). As it was mentioned before, this may be due to the easily confusing definitions of two items in the receptive part (*vain* and *stubborn*) that many students failed to identify correctly in the immediate post-test when they might have been tired and did not read carefully, but identified correctly in the delayed post-test that was administered to them at the beginning of the class when they were not as tired.

Focusing on the drop between the immediate and the delayed post-test regarding productive and receptive vocabulary, receptive vocabulary barely changes. For example, when using the glossed L1 translation methodology a drop of 0.06 points from 6.67 to 6.61 was observed, a drop of 0.56 points from 9.42 to 8.88 with the image-based methodology, but a gain of 0.13 points from 9.43 to 9.54 with the video-based methodology. So the three methodologies are beneficial for receptive vocabulary acquisition and help students maintain their receptive vocabulary effectively. Considering productive vocabulary, we can observe a drop with all the methodologies. For example, the results for the glossed L1 translation methodology showed a drop of 1.18 in the production of vocabulary from 6.68 to 5.50, a drop of 1.97 points for the image-based methodology, from 6.82 to 4.85, and a drop of 1.94 points, from 5.75 to 3.81, for the video-based methodology. In summary, it seems that receptive vocabulary knowledge is maintained, while there is an important loss in productive vocabulary knowledge with the three methodologies. Apparently, the three methodologies are equally beneficial for receptive and productive vocabulary learning.

RQ3: Do EFL learners receive these methods as positive? What type of vocabulary learning do they prefer?

In the comments that students included in the last open question of the final questionnaire, many students expressed positive comments about the methods. Most of the students expressed their satisfaction about all the vocabulary that they had learnt, and they considered that vocabulary as very useful. Some students considered the glossed L1 translation methodology as boring. As much as 51.9% of the students chose the image-based as their favourite, 25% the glossed L1 translation methodology, and 23.1% the video-based methodology. The low results obtained by the video-based methodology can seem surprising but they might be due to the cognitive overload that video input can provoke (Baggett, 1989) because sometimes when using multimedia materials students receive too much information.

VI. Conclusions and Pedagogical Recommendations

The results of this research showed that in terms of immediate acquisition, the image-based methodology seems to be the best for immediate acquisition and delayed recall. The results were slightly better than for both video-based and glossed L1 translation methodologies respectively.

Focusing on receptive and productive vocabulary, the results showed that the results of the image-based and the video-based methodologies were quite better than the results of the glossed L1 translation methodology for receptive vocabulary. But we need to be cautious and it is necessary to remember the confusion generated in the immediate post-test with the vocabulary items *vain* and *stubborn*. For productive vocabulary, the results of the immediate post-test were similar for the translation methodology and the image-based methodology, while the results for the video-based were slightly worse. The results for the delayed recall experienced a very slight drop from the immediate to the delayed post-test in receptive vocabulary, while productive vocabulary results suffered a similar drop in all the methodologies.

Considering students' preferences, most of the students preferred the image-based methodology and they perceived the glossed L1 translation methodology as boring and old-fashioned. Surprisingly, some students did not like the video-based methodology because some of them expressed that the amount of information was difficult to process, so this methodology might produce a cognitive overload. Because of that, teachers should be cautious when using this methodology.

It is necessary to consider the possible limitations of this research. Due to the type of vocabulary employed in each methodology, one set of vocabulary might be easier than other so this could have affected the final results. Also the quantity of tests done by students in a short period of time, even shorter because students had some activities that made the data collection process shorter and more complicated has to be considered. As a result of this, the process of data collection was shorter than expected with a consequent decrease in students' interest.

Based on the results of this research and the experience with students during the period of data collection, some pedagogical recommendations can be given. It is clear that students' attitude is a core element in teaching and learning, so the fact that students prefer visual and audio visual input should be taken into consideration. Students perceive the glossed L1 translation methodology as boring and traditional. The quantitative results have also shown that visual and audio-visual input obtain better results on immediate and delayed recall, so the glossed L1 translation methodology should not be used very often.

The video-based methodology obtained better quantitative results than the glossed L1 translation methodology in this research. On the contrary, students expressed that it was difficult to focus their attention when watching a video. This difficulty might be due to the cognitive overload too much information might provoke and it might make students' comprehension and learning more difficult, so this should be taken into consideration. This methodology can be used because good quantitative results have been obtained, but it should be used carefully due to the aforementioned cognitive overload limitations.

The image-based methodology appears to be the best methodology for vocabulary acquisition. This methodology obtained the best quantitative results in this research and, on the other hand, students expressed that this methodology is the one they liked the most. Considering these results, the image-based methodology can be highly recommendable.

References

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Baggett, P. (1989). Understanding visual and verbal messages. *Advances in Psychology*, 58, 101-124.
- Bogaards, P., & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, H. (2008). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Camó, A. C., & Ballester, E. P. (2015). The effects of using L1 translation on young learners' foreign language vocabulary learning. *Elia*, 15, 109-134.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2014). *Vocabulary and language teaching*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27.
- Dastjerdi, H. V., & Farshid, M. (2011). The role of input enhancement in teaching compliments. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 460-466.
- Elgort, I. (2018). Technology-Mediated Second Language vocabulary development: A review of trends in research methodology. *Calico Journal*, 35(1), 1-29.

- Filgueira Garro, T. (2014). *Modality of input and vocabulary acquisition of English for specific purposes*. Unpublished Master Thesis. Retrieved from <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/15370>.
- Gómez Pastor, A. (2013). *A picture is worth a thousand words: the use of videos in vocabulary acquisition*. Unpublished Master Thesis. Retrieved from <http://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/9783/TFM-final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Griffin, G., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 17, 443-460.
- Hashemi, M., & Pourgharib, B. (2013). The effect of visual instruction on new vocabularies learning. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research* 2(6), 623-627.
- Hu, H. P., & Deng, L. J. (2007). Vocabulary acquisition in multimedia environment. *US-China Foreign Language*, 5(8), 55-59.
- Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning and Technology*, 8(3), 122-143.
- Krashen, S. (2004). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Mashhadi, F., & Jamalifar, G. (2015). Second language vocabulary learning through visual and textual representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 298-307.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4, 37-45.
- Schneider, V. I., Healy, A. F., & Bourne, L. E. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-440.
- Stoddard, G. D. (1929). An experiment in verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 20(6), 452.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.

- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.
- Talaván, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter*, 31, 5-8.
- Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature*, 21(1), 94-114.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.
- Zahedi, Y., & Abdi, M. (2012). The impact of imagery strategy on efl learners' vocabulary learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2264-2272.

The effects of using collaborative writing vs. peer review treatments on subsequent individual writings

M^a Camino BUENO-ALASTUEY

I-COMMUNITAS. Instituto de Investigación Social Avanzada (Public University of Navarre)
camino.bueno@unavarra.es

Seila RODERO ALBAICETA

Public University of Navarre

Abstract: Previous research has investigated separately the effects of collaborative writing and peer review. However, there has not been any research comparing both approaches. This study is aimed to analyse the effects of those two treatments on a subsequent individually written production in terms of complexity accuracy, and fluency (CAF measures), as well as quality. The participants were 29 students of lower-intermediate English proficiency level, 16 in the collaborative writing group and 13 in the peer review group. Two compositions were analysed as pre-test and post-test using CAF measures and an analytic rubric. The results suggest that students in the collaborative writing group produced longer writings and more complex language, while those in the peer review group improved their final individual writing in terms of lexical variety and accuracy.

Keywords: collaborative writing; peer review; complexity; accuracy and fluency (CAF measures); lexical variety; EFL.

Resumen: Los efectos tanto de la escritura colaborativa como de la revisión por pares se han investigado por separado sin comparar ambos enfoques. Este trabajo tiene como objetivo comparar el efecto que estos dos tratamientos tienen en una redacción posterior tomando en consideración la complejidad, la corrección, y la fluidez (Medidas CAF), y además la calidad. 29 estudiantes de nivel de inglés intermedio bajo participaron en este estudio, 16 en el grupo de escritura colaborativa y 13 en el grupo de revisión por pares. Se analizaron dos redacciones, una como pre-test y otra como post-test, utilizando las medidas CAF y una rúbrica analítica. Los resultados sugieren que los estudiantes de la escritura colaborativa escribieron textos más largos y usaron un lenguaje más complejo, mientras los de la revisión por pares mejoraron sus redacciones en variedad léxica y corrección.

Palabras clave: escritura colaborativa; revisión por pares; corrección; complejidad y fluidez (Medidas CAF); variedad léxica.

I. Introduction

To be proficient in a language, learners need to be competent in reading, speaking, listening and writing, which are interrelated since the use of a language normally requires using more than one skill simultaneously. According to constructivist theories, foreign language learners build their own learning through experience, interaction and reflection as they constantly interact with new educational situations (Vygotsky, 1978, p. 1979).

Writing is one of the productive skills, which requires creating language. The same as when speaking, writing is used to share ideas, feelings, to convince others, etc. As Davis (1998) stated, «writing is essentially a creative process and good writers must learn to communicate their ideas clearly to an unseen audience» (p.25). It is considered one of the most arduous tasks to be performed due to the mental exertion it requires.

When second language learners are writing, they are forced to retrieve certain grammar and vocabulary structures, and select which ones to use from the collection of structures and lexis available. Writing requires appropriate language use, text construction, lay out, style and effectiveness (Harmer, 2007).

Researchers applying sociocultural theory to the study of L2 learning maintain that learners can have a positive impact on each other's development because they can act as both novices and experts (Ohta, 2000, 2001; Storch, 2002; Swain & Lapkin, 1998). Because no two learners have the same strengths and weaknesses, when working together, they can provide scaffolded assistance to each other and, by pooling their different resources, achieve a level of performance that is beyond their individual level of competence (Ohta, 2001). The benefits of both collaborative writing and peer-review are well-known since these approaches, rooted in sociocultural approaches to language learning, have been shown to help students' focus on language, promote noticing and enhance learners' thinking skills, especially when assessing their classmates (Lin & Yang, 2011; Villarreal & Gil Sarratea, 2019).

Both kinds of scaffolded assistance, collaborative writing and peer review, have been studied to analyse their effect on students' writing development (Bueno-Alastuey & Martinez de Lizarrondo, 2017; Diab, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Villarreal, & Munarriz-Ibarrola, in press). Nevertheless, to the best of the authors' knowledge, there are no studies comparing the effect both approaches might have on subsequent writings.

II. Literature Review

1. *Collaborative writing*

As described by Swain (2001), collaborative tasks are communicative tasks, which involve «learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form» (Nunan, 1989, p. 10). They demand communication, and when communicating, there are moments when students focus on language to solve misunderstandings, to enquire about usage doubts, or to correct each other. Those instances have been termed Language-related episodes (LRE) (Swain & Lapkin, 1998). Collaborative tasks also require that learners work together, sharing ideas and pooling their knowledge to achieve one common goal (Fernández Dobao, 2012).

In the last decade, the benefits of collaborative writing have been investigated and compared to individual writing. The majority of studies have been conducted from a cognitive perspective, focusing on the effect of task –measured in terms of complexity, fluency and accuracy (CAF)– on L2 production (see, for instance, Bygate, Skehan, & Swain, 2001; Ellis, 2003; García Mayo, 2007; Villarreal, Bueno-Alastuey, & Sáez-León, in press).

For example, Storch (1999) analysed the impact of collaboration in different kinds of written exercises. In her study, those who were working in pairs took longer to finish and their production was shorter, but more accurate than those who worked individually. In another study from the same author (2005), other aspects such as the effects of collaborative oral interaction were analysed. The results showed that pair work allowed students an opportunity to collaborate on the writing process, to share and to improve their production by providing each other with immediate feedback on the language being used. In subsequent larger-scale studies (Storch & Wigglesworth, 2007), similar results were presented. No differences were found in terms of fluency and complexity, but the texts written in pairs were significantly more accurate than those written individually, and the authors concluded that it was due to the LREs that had taken place.

A 16-week quasi-experimental study conducted by Shehadeh (2011) in an EFL context showed that collaborative activities done over a prolonged period of time improved students' writings in content, grammar and vocabulary, even with students at low proficiency levels. Shehadeh (2011) pointed out that «the results of the study showed that collaborative writing had an overall significant effect on students' L2 writing» (p. 286). Nassaji and Tian (2010) confirmed those findings comparing individual and collaborative work using two different tasks,

a cloze task and an editing task, in an English as a L2 context. Learners working in pairs completed the tasks more accurately than learners working alone.

Fernández Dobao (2012) was the first study to compare group, pair and individual work in collaborative writing tasks and examined whether the number of participants had an effect on the fluency, complexity and accuracy of the written products and on the frequency and nature of the oral interaction produced in pairs and groups. Her findings showed that groups were more accurate, produced more LREs and a higher number of correctly solved LREs than pairs and individual productions, and pairs better than individual productions.

More recently, Fernández Dobao (2014) focused on vocabulary learning in collaborative writing tasks, and compared pair and small group work. Results showed that small groups produced more lexical LREs than pairs, and that more LREs were correctly solved. It was also found that although learners had fewer opportunities to contribute to the conversation when working in small groups, there did not seem to be a negative effect on the learners' rate of retention of the lexical knowledge which was co-constructed in conversation.

The same benefits including more complex and accurate texts, and of a higher subjective quality have been reported in secondary school settings (Villarreal & Gil Sarratea, 2019; Villarreal & Munarriz, in press). In these settings, triads have also been confirmed to produce more accurate, fluent and syntactically complex texts than both pairs and individuals (Bueno-Alastuey & Martínez de Lizarrondo, 2017).

Apart from benefits in writing quality and vocabulary learning, collaborative learning is also perceived by students as an enjoyable activity (Fernández Dobao, 2013), which can provide opportunities to discuss and plan their writing, to generate ideas, to create texts, to give immediate peer feedback and to polish up their texts (Shehadeh, 2011). Furthermore, students have reported that collaborative writing have helped them have self-confidence and had improved their speaking abilities (Storh, 2005).

From the results of the studies conducted so far, it can be concluded that collaboration has a positive effect on task performance, and that small group work points to better and more accurate results compared to pair and individual work.

2. *Peer review*

One of the intended aims of education is to enhance learners' thinking skills. Peer review, also known as peer response, peer feedback or peer assessment, is defined as a collaborative activity in which students read, criticize and give

feedback on each other's writings to improve writing competence through mutual scaffolding (Hu, 2005; Tsui & Ng, 2000; Zhu, 2001). Therefore, it makes students independent to judge their own work and that of their colleagues. It is based on the assumption that students can learn as much from each other as they can from the teacher (Ashraf & Mahdinezhad, 2015).

For peer review to be successful, a series of guidelines have been provided including schemes and the list of criteria that will be used to assess the final products as well as recommendations to set-up and manage the process (Race, 1999; Magin & Helmore, 2001; Stefani, 1994). There are a growing number of pedagogical and practical arguments that have been advanced to support peer assessment for students in higher education (Falchikov, 1995; Magin & Helmore, 2001), mainly because it emphasizes learner's autonomy and cooperation.

The Vygotskian theory (1962, 1978) of language learning firmly supports the use of peer review. For Vygotsky, learning is a cognitive activity that occurs in social interaction and is mediated by it. Therefore, at a theoretical level, peer interaction is vital to language development because it allows students to construct knowledge through social sharing and interaction (Liu, Lin, Chiu, & Yuan, 2001). Consequently, peer review is also built on the notion of collaboration, which assumes that learning emerges through the shared understanding of multiple learners, and that learning effectively occurs within interactive peer groups (Asberg & Nulden, 1999; Leidner & Jarvenpaa, 1995).

Peer feedback has garnered increasing attention in L2 writing classrooms, as the activity promises to encourage negotiation about and construction of meaning, and to help students develop new perspectives on writing (Ferris, 2003; Liu & Hansen, 2002; Liou, 2009). Different studies conducted by Coniam and Lee (2008) and Lin and Yang (2011) have supported the advantages of peer feedback, which has been shown to help students improve their writing quality and to enhance their writing confidence.

Many investigators have argued that in L1 instructional settings, the peer interactions that occur during peer reviews have cognitive benefits because they provide students with opportunities to assume a more active role in their own learning (Barnes, 1976; Brief, 1984; Carl, 1981; Forman & Cazden, 1985). This has also been suggested to happen in L2 learning as peer interaction helps L2 students communicate their ideas and can enhance the development of L2 learning in general, as students find «more ways to discover and explore ideas, to find the right words to express these ideas, and to negotiate with their audience about these ideas — all of which are critical in second language acquisition and cognitive growth» (Mangelsdorf, 1989, p.143).

Many researchers have concluded that the implementation of peer assessment in the curriculum was beneficial for the learning goals. For instance, Cutler and Price (1995), Freeman (1995), Horgan, Bol and Hacker (1997), and Sluijsmans, Brand-Gruwel and Van Merriënboer (2002) reported an increase in the quality of learning due to peer assessment tasks. Moreover, several studies reported that peer assessment tasks exposed students to the skills of critical reflection and analysis (Birenbaum, 1996; Sambell & McDowell, 1998), and they increased students' confidence in their ability to perform according to specified criteria (Cutler & Price, 1995).

In a study carried out by Mendonca and Johnson (1994) in an ESL writing class at a major university in the north of the United States, they examined the negotiation patterns of graduate student learners of English working in pairs, and analysed audio-taped peer review sessions and learners' written drafts. Five types of peer review negotiations were identified: asking questions, giving explanations, making restatements, offering suggestions, and correcting grammar. The analysis showed that during peer review learners focused on both local and global issues in their writings and that after negotiation they appeared to have a better understanding of the strengths and weaknesses of their writings. More important, learners developed audience awareness through peer review activities. The authors concluded that the learners in this study found peer review to be beneficial. In addition, peer review was found to «enhance students' communicative power by encouraging learners to express and negotiate their ideas» (pp. 765-766).

However, there are controversial arguments about the true efficacy of peer feedback. On the one hand, peer feedback helps to promote language learner autonomy in process approaches to writing (Ekşi, 2012; Yang, Badger & Yu, 2006), creates a friendly and secure environment for language learners (Sato, 2013; Yang, Badger and Yu, 2006), and develops learners' writing skills in subsequent writing drafts (Diab, 2010; Lundstrom and Baker, 2009). On the other hand, popular concerns about the true efficacy of peer feedback relate to students' limited knowledge of the language, the trustworthiness of feedback provided by peers on a wide range of errors and students' inappropriate attitude towards peer response (Hu, 2005).

Regarding the above, Cho, Schunn and Wilson (2006), investigated the validity and reliability of peer review in writing and they demonstrated that the aggregate ratings of at least 4 peers on a piece of writing made the grades both highly reliable and as valid as instructors' ratings while (paradoxically) producing very low estimates of reliability and validity from the students' perspective. The results suggest that instructor concerns about peer evaluation's reliability

and validity should not be a barrier to implementing peer evaluations, at least with appropriate scaffolding.

Soleimani and Rahmanian (2014) studied the impact of self-assessment, peer assessment and teacher's feedback on –exclusively– the CAF writing abilities of their learners. The results indicated that self-assessment was effective for the short-term development of accuracy and fluency, but its impact declined in the delayed post-test; peer assessment led to significant improvements in complexity, accuracy, and fluency, all in the immediate post-test only; while teacher assessment produced an improvement in fluency level in both post-tests, no significant gain in complexity, and only short-term progress in the accuracy domain.

Richer (1992) compared the effects of peers' feedback and teacher's feedback on college students' writing proficiency. The pre/post measures of students' essays revealed that greater gains in writing proficiency were obtained by the peer feedback group. Ramsden (1992) found that students could often learn more from formal or informal assessment by their peers. A quasi-experimental study by Plutsky and Wilson (2004) also revealed that peer review helped students become proficient writers.

A similar subsequent study from Ghahari and Farokhnia (2017) stated that the results of within-group comparisons revealed that both peer assessment and teacher assessment groups experienced significant improvement in terms of accuracy and fluency. But no significant improvement was observed in the complexity domain in either treatment group. In fact, regarding complexity, the type of feedback might be more important than the source as Sheppard (1992) demonstrated. He investigated the effect of unfocused teacher feedback on the written complexity and accuracy of ESL learners and reported that the group which received holistic comments, where the teacher was more comprehensive and did not only focus on one aspect of the writing but addressed the overall production, outperformed the group that received corrective feedback on accuracy.

As can be seen from the aforementioned studies, peer review in writing helps to develop students' thinking skills, contributes to improvements in complexity, accuracy and fluency, and makes students become better language learners when reflecting about the language they are using (Schwartz, 1989).

III. Research questions

Considering both collaborative writing and peer feedback have shown to have benefits for the development of writing, this study aims at comparing the effect

of both treatments in a subsequent written production. The research questions which guided this investigation were:

- Do EFL students' writing skills improve after doing collaborative writing and peer review?
- Are there any differences in a subsequent individual production after having experienced either collaborative writing or peer review in terms of complexity, accuracy, and fluency?

IV. Methodology

1. *Participants*

The present study was conducted in two lower-intermediate English classes in a semi-private school in Pamplona, Navarre. A total of 36 students (21 females and 15 males) participated in the project; all of them were doing the third year of secondary education. Their ages ranged from 14 to 15. All participants were Spanish native speakers except a student whose first language was neither Spanish nor English, but had a native-like command of Spanish. All the participants in the study had had 4 hours of English a week during the school year.

The students had been divided into three different groups (A, B, C) depending on their level of English proficiency by their teachers. Groups A and B had a similar English level whereas the third, Group C, was more proficient in English. Taking into consideration that collaborative situations are more likely to happen among students with similar language level (Storch, 2005), and that the purpose of this research was to compare the effect of two treatments, similar level groups, Groups A and B, were chosen for the study.

From the initial 36 participants, 6 students had to be excluded because they were not present in some of the sessions, and one because of his illegible handwriting. Consequently, the final participants were 29 students: 16 in Group A, and 13 in Group B.

2. *Instruments and procedure*

Students carried out a total of three written tasks, all of them based on the news article format. This format was chosen because it was part of the syllabus of the third year and, thus, this would give ecological validity to the study. The students had not written this type of text previously. The topics were selected based on students' interests and motivations as reported by their teacher.

Data was collected by means of two different instruments: 1) a pre-test, which was a news article written individually; and 2) a post-test, which was another news article written individually. The second writings done collaboratively (group A), and individually and peer reviewed (group B) were also collected, but they were not analysed.

The intervention lasted three weeks. First, on the day of the pre-test, students were asked to produce a news article based on the instructions provided (see Appendix I) without having received any initial training. They were given 30 minutes to complete the task, and then, the writings were collected.

During the second week, the treatments were carried out. The students in each of the groups received a 30 minutes master class on news articles (see Appendix II) led by one of the authors. In this session, the format and the style of a news article was explained and students were told the procedure of the activity. Group A had to write in pairs, and group B individually with a subsequent peer review. After that, 60 minutes (two 30 minutes sessions) were assigned for the task, taking into account they had to do some research on the topic.

The students from group A, the collaborative writing group, were set in pairs as heterogeneous as possible as the instructor can facilitate learning by preventing homogenous pairing (Zhu, 2001), so even though students were all at a similar level, the teacher tried to make the pairs as heterogeneous as possible. Group A had 10 more minutes to finish their collaborative writings because pair work has been reported to take longer (Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005).

Regarding group B, the peer review group, the students had the assigned writing time (30 minutes) in addition to 15 minutes to carry out peer assessment. The students were provided with a rubric (see Appendix III) for assessing their assigned classmate's work, which was designed taking into consideration different aspects of writing such as grammar (tenses, third person singular -s, etc.), the lay-out used for this format, the lexical variety used by the writer, the content etc. Each student reviewed someone else's work and graded the different items from 1 to 10, which was the highest mark.

As a post-test, a final individual writing was done (see Appendix IV). The procedure, and the time given to complete the task were the same as in the pre-test.

3. *Data analysis*

The 58 compositions collected were analysed quantitatively using CAF measures, and holistic quality ratings based on an analytic rubric created by one of the authors.

Regarding the quantitative measures for complexity, accuracy and fluency (CAF), complexity was measured taking into consideration lexical diversity and grammatical complexity. Lexical diversity was calculated by counting the number of different words divided by the number of total words, while grammatical complexity included the number of words per clause, the number of words per T-unit and the number of clauses per T-unit. To calculate the three measures, clauses and T-units were identified and computed. A clause was codified as any unit consisting of a subject (visible or implied) plus a predicate, i.e. a construction with a finite or a non-finite verb as its head (Bulté & Housen, 2012). A T-unit was defined as «a main clause plus all subordinate clauses and nonclausal structures attached to or embedded in it» (Hunt, 1970, p.189).

Accuracy was measured as the proportion of error-free T-units to total T-units, the ratio of error-free clauses to total clauses, and the number of errors to words. These three measures of accuracy were selected in order to make the results comparable to those of previous research (e.g., Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007; Wigglesworth & Storch, 2009). Three types of errors were taken into consideration: lexical, grammatical and mechanical errors. The following extracts are examples of the type of errors. Although in some examples there is more than one type of error, the error referred to appears underlined.

- (i) **Grammatical errors** include syntactical errors (missing elements and errors in word order) and morphological errors (errors in subject-verb agreement, errors in the use of articles and prepositions and verb tenses).

Example 1. Missing elements:

S3a: *First the pre-school students \emptyset at the chapel, act done by Natalia.* [First, the pre-school students went to the chapel and Natalia did the act.]

Example 2: Errors in word order:

S9b: *When she go out she was the spain queen.* [When she got out, she was the queen of Spain.]

Example 3: Errors in subject-verb agreement:

S6a: *They was celebrating FEC's day.* [They were celebrating FEC's day.]

Example 4: Errors in use of articles:

S8b: *She will win the Eurovision.* [She will win Eurovision.]

Example 5: Errors in use of preposition:

S13b: *In Friday 13th of April...* [On Friday 13th of April...]

Example 6: Errors in use of verb tense:

S7a: *This girl has make that all Pamplona are in love with her...* [This girl has made all Pamplona fall in love with her.]

(ii) **Lexical errors** include confusion of word choice (words from other languages or borrowings).

Example 7. **Transfers:**

S5a: *She release a new album and alcanza more than 3000 tweets.* [She released a new album and reached more than 3000 tweets.]

Example 8. **Borrowings:**

S4b: *Her actual boyfriend and the other concurants.* [Her current boyfriend and other contestants.]

(iii) **Mechanical errors** include spelling, punctuation and capitalization.

Example 9. **Spelling errors:**

S1a: *The people who was whit...* [The people who were with Amaia...]

Example 10. **Punctuation errors:**

S11a: *... the teacher from Vedruna school \emptyset in this day it has a three different events...* [... the teachers from Vedruna school. That day, there were three different events...]

Example 11. **Capitalization:**

S11a: *The singer that will represent spain in Eurovision.* [The singer that will represent Spain in Eurovision.]

Fluency was measured by the total number of words produced, as in previous studies (e.g., Storch, 2007, 2008; Storch & Wigglesworth, 2007, 2010; Wigglesworth & Storch, 2009; Villarreal & Gil Sarratea, 2019).

Besides the quantitative analysis, a holistic analysis was carried out in order to have a qualitative perception of the quality of the texts. The texts were scored using a five factor analytic rubric with a four points scale (see Appendix V), where 1 represented the lowest mark and 4 the highest. The five factors rated in the rubric were i) fluency, considered as the number of words in the text, and lexical variety; ii) cohesion, which evaluated the development of ideas; iii) adequacy, which analysed whether the objective was fulfilled, the appropriateness of the length of the text and its organization in terms of task completion; iv) mechanics, that assessed the spelling, punctuation and capitalization; and v) language control, which measured the use of agreement, number, tense, word order, pronouns, articles, prepositions and negation.

V. Results

1. *Improvement of EFL students' writing skills*

a) *Global quantitative data analysis*

The first research question aimed to investigate whether participating in collaborative writing or in peer feedback practices helps to improve EFL students' individual writing skills.

As can be seen in Table 1 and according to the parameters analysed, the mean scores indicate that students participating in the collaborative writing condition improved their fluency (from 92.25 words to 106) and grammatical complexity (10.79 vs 11.28), but not their lexical diversity (0.75 vs 0.67) and accuracy (0.76 vs 0.73).

Table 1. General results collaborative writing group

	Pre-test	Post-test
Complexity	10.79	11.28
Lexical diversity	0.75	0.67
Accuracy	0.76	0.73
Fluency	92.25	106

As can be seen in Table 2, those students who carried out and received peer review on their writings did not show any improvement in their mean results as they obtained better results in the pre-test than in the post-test, except for a slight increase in accuracy (0.74 vs 0.75).

Table 2. General results individual peer reviewed writing group

	Pre-test	Post-test
Complexity	10.41	9.40
Lexical diversity	0.74	0.68
Accuracy	0.74	0.75
Fluency	108	91.17

These global results suggest that students' improvements were different depending on the treatment. In group A, the collaborative writing treatment group, the students obtained better global results in fluency and complexity, whereas group B, the peer review treatment group, improved in accuracy.

b) *Holistic data analysis*

Table 3. Results of holistic measures

	Pre-test	Post-test
Collaborative writing	6.47	7.03
Peer review	6.79	7.29

The holistic analysis took into consideration the quality of the tests produced and analysed the content, organization, language use, vocabulary and mechanics subjectively. The results obtained from the scoring of those aspects using an analytic rubric showed that both groups improved their mean in the post-test (see Table 3). Even though students in the collaborative writing treatment group obtained lower marks, they improved slightly more in the post-test increasing their mean from 6.47 to 7.03 (+ 0.56), while the peer review group increased their mean from 6.79 to 7.29 (+ 0.50).

2. *Differences in subsequent individual writings*

The second research question sought to examine the effect of both treatments in a subsequent writing regarding complexity, accuracy and fluency.

a) *Quantitative data analysis*

- *Complexity*

In this study, four measures were utilized to analyse the complexity of the language used in participants' written texts: a lexical measure, diversity; and three grammatical measures – number of words per clause, number of words per T-unit, and number of clauses per T-unit.

Table 4. Results of complexity measures

	Collaborative writing		Peer review	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Lexical diversity	0.74	0.67	0.74	0.68
Grammatical complexity	10.79	11.28	10.41	9.50
CLauses/T-Units	2.23	2.47	1.95	1.95
Words/T-Units	20.71	22.28	19.28	17.29
Words/Clause	9.45	9.09	10.00	8.98

As can be seen in Table 4, scores of lexical diversity were quite similar for both groups. Students who had done collaborative writing obtained a mean of 0.74 in the pre-test and of 0.67 in the post-test (-0.07). Something similar happened to the students who had done peer review. They scored 0.74 in the pre-test, and 0.68 in the post-test (-0.06). These results seem to indicate that neither carrying out collaborative writing nor peer assessment had a positive effect on the lexical diversity of subsequent productions.

Regarding grammatical complexity (see Table 4), the group who had written collaboratively improved from the pre-test to the post-test (10.79 vs 11.28), while the group providing peer feedback worsened from the pre-test to the post-test (1.40 vs 9.50).

Analysing the three measures which form grammatical complexity, the mean scores in clauses per T-units of the collaborative writing group increased from 2.23 to 2.47 (+0.24), while the peer review group had the same mean in both (1.95). An improvement could also be observed regarding number of words per T-unit in the collaborative writing treatment group, who increased their score from 20.71 to 22.28 (+1.57). On the contrary, the peer review treatment group worsened their mean score from 19.28 to 17.29 (-1.99). With regard to the third measure of complexity (words per clause), both groups worsened their results from the pre-test to the post-test. The collaborative writing participants scored 9.45 in the pre-test and 9.09 in the post-test (-0.36), while the peer review group worsened their results from 10 to 9.40 (-1.02).

These results suggest that none of the methodologies seem to benefit lexical diversity, but writing collaboratively helped improve two measures of grammatical complexity (clauses to T-units and words to T-units).

- *Accuracy*

As can be seen in Table 5, the collaborative writing group decreased their mean in global accuracy from 0.76 to 0.73 (-0.03), while the peer review group improved their global mean from 0.74 to 0.75 (+0.01).

Table 5. Results of the global accuracy measures

	Pre-test	Post-test
Collaborative writing	0.76	0.73
Peer review	0.74	0.75

Three measures of accuracy (grammar, lexical and mechanical) were considered to measure global accuracy. Regarding grammar accuracy and as can be seen

in Table 6, in error free T-units to total amount of T-units, the group who had carried out collaborative writing obtained in the pre-test 0.28 and in the post-test 0.23 (-0.05), while the group who had carried out peer review improved their productions from 0.33 to 0.36 (+ 0.03). With regard to the second measure (error free clauses), both groups obtained worse results in the post-test. The group carrying out collaborative writing experienced a negative difference of 0.06 points (from 0.53 to 0.47) and the group who had carried out peer review of 0.02 points (from 0.45 to 0.43) This implies that, although neither group improved their scores, the peer review group obtained better results than the collaborative writing group.

Table 6. Results of grammar accuracy measures

	Collaborative writing		Peer review	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Error Free T-Units / Total T-Units	0.28	0.23	0.33	0.36
Error Free Clauses / Total Clauses	0.53	0.47	0.45	0.43
Errors / Words	0.95	0.89	0.95	0.88

Finally, as Table 6 indicates, the mean score of the third grammar accuracy measure (errors to words) showed that the participants in the collaborative group had a mean of 0.95 in the pre-test and of 0.89 in the post-test, so they improved 0.06 because having a lower score indicates fewer errors and, thus, better performance. Students in the peer review group also performed better in the post-test, obtaining a positive difference of 0.07 (from 0.95 to 0.88). Therefore, regarding errors to words, both groups improved their mean in the post-test.

The results obtained in grammar accuracy indicate that the peer review group improved in two of the components of grammar accuracy: error free T-units to total T-units, and errors to words. On the other hand, the collaborative writing group only improved in one of the components, errors to words. Consequently, the peer review group obtained better results in grammar accuracy.

Table 7. Results of lexical accuracy measures

	Collaborative writing		Peer review	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Error Free T-Units / Total T-Units	0.71	0.76	0.73	0.84
Error Free Clauses / Total Clauses	0.86	0.90	0.83	0.93
Errors / Words	0.99	0.98	0.99	0.98

Table 7 reports the results of the lexical accuracy analysis. The first measure, error free T-Units, presents improvements in the peer review group since in the pre-test the students obtained 0.73 and in the post-test 0.84 (+ 0.11). In the collaborative writing group, the participants also obtained better results as they improved from 0.71 to 0.76 in the post-test although that improvement (+0.05) was smaller than the one obtained by the peer review group.

Similarly, with regard to the second measure, error free clauses, the mean score obtained in the peer review group (0.83 in the pre-test and 0.93 in the post-test) indicates that results were marginally better (+0.10), while those of students who had done the previous writing collaboratively (0.86 in the pre-test and 0.90 in the post-test) improved their result in 0.04.

With respect to the third measure, error to words, both groups obtained the same result: a mean of 0.99 in the pre-test and 0.98 in the post-test which makes a very slight improvement of 0.01 in both cases.

Therefore, according to the results, the data collected shows a positive effect in lexical accuracy in all the parameters analysed (error free T-units to total T-units, error free clauses to total clauses, and errors to words) in both groups. Even though both groups improved their production in the post-test, the improvement in the peer review group was higher than in the collaborative group in error free T-units and error free clauses.

Table 8. Results of mechanical accuracy measures

	Collaborative writing		Peer review	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Error Free T-Units / Total T-Units	0.79	0.61	0.72	0.66
Error Free Clauses / Total Clauses	0.85	0.82	0.75	0.80
Errors / Words	0.99	0.98	1.00	0.97

Table 8 provides an overview of the results of mechanical accuracy. As presented in it, the mean score of the first mechanical accuracy measure, error free T-Units, shows a worsening of the mean score in both groups in the post-test. However, the peer review group obtained marginally better results since they went from 0.72 to 0.66 (-0.06) while the collaborative writing group obtained 0.79 in the pre-test and 0.61 in the post-test (-0.18). These results indicate better scores for the peer review group in the first mechanical accuracy measure.

The mean score of the second mechanical accuracy measure, error free clauses, shows that the peer review group improved their writings from 0.75 to

0.80 in the post-test (+ 0.05), while the collaborative writing group worsened their mean score from 0.85 to 0.82 in the post-test (-0.03).

As can be seen in Table 8, the mean score for the third accuracy measure (errors to words) was quite similar. The participants in the collaborative group obtained a mean of 0.99 in the pre-test and 0.98 in the post-test (+ 0.01), while the peer review group obtained a mean of 1 in the pre-test and 0.97 in the post-test (+ 0.03).

Hence, the mechanical accuracy mean scores suggest that the group who had worked on peer review obtained better results regarding error free clauses to total clauses, and errors to words, while the collaborative group only improved in errors to words. In addition, both groups did worse in error free T-units to total T-units.

- *Fluency*

To examine fluency, the total amount of words produced were counted and analysed. As can be seen in Table 9, students who had written collaboratively obtained a mean of 92.25 words in the pre-test and 106 words in the post-tests (+ 13.75). Meanwhile, students who had written individually and then carried out peer review obtained a mean score of 108 words in the pre-test and a mean of 91.17 words in the post-test (-16.83). Therefore, these results suggest that the effect of writing collaboratively was better than the effect of peer review.

Table 9. Results of fluency

	Pre-test	Post-test
Collaborative writing	92.25	106.00
Peer review	108.00	91.17

VI. Discussion

This study compared the differences between two intact groups in a final individual writing production after the students had had as a treatment either collaborative writing or peer review. The aspects analysed were complexity, accuracy, and fluency using T-unit based measures.

The first research question investigated how students' written production were overall affected after the treatment session which was, in group A, collaborative writing, and in group B, peer assessment. Regarding the group that

received collaborative writing as a treatment, the global scores suggest that students experienced a beneficial effect on fluency, as students produced markedly longer texts after the treatment. These results contradict findings in previous studies which stated that collaboratively writing productions does not seem to improve fluency (Fernández Dobao, 2012; Kim, 2008; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007; Swain & Lapkin, 2001; Wigglesworth & Storch, 2009), but support findings in secondary school settings (Bueno-Alastuey & Martínez de Lizarrondo, 2017). Similar results were obtained regarding complexity, those participants who had received collaborative writing as a treatment showed an increased mean in the post-test. Moreover, as regards accuracy, and contrary to the results found in the previous studies mentioned above (Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005), the students who had worked in collaborative writing decreased their accuracy mean scores (error free T-Unit, clauses and words) in the post-test. These students were lower-intermediate learners and accuracy is not the main focus in that level which tends to focus more on communicative competence, hence, and according to Storch (2005), it could be argued that, with respect to accuracy, low-proficiency students may not benefit from collaborative tasks.

Regarding those students who had received peer review in the treatment session, they did not show any increase in their fluency nor in their complexity scores, but the measures present an overall improvement in accuracy and lexical variety. The results were worse than those reported by previous studies (Soleimani & Rahmanian, 2014) in which the participants increased their means in complexity, accuracy and fluency.

Regarding the quality rating measures, both groups revealed an overall improvement in the post-test. The global results showed that students who had received either collaborative writing or peer review as a treatment produced better-structured and organized texts and the ideas were more clearly exposed. However, no great improvements could be appreciated regarding vocabulary and grammar. These results are important because, the way of measuring students' writing competence in schools is through analytic rubrics. They are considered one of the most objective tools, and they rate not only grammar and vocabulary, but also different aspects of the written text such as cohesion and coherence, lay out, register, the organization of ideas into paragraphs, etc.

Therefore, the answer to our first question seems to be that both treatments are beneficial for students as both methodologies help improve some aspect of subsequent writings. Collaborative writing as a treatment affected positively fluency and complexity, while peer review provoked an improvement in lexical

diversity and accuracy. Furthermore, both treatments improved the subjective quality of subsequent writings.

The second research question was aimed to compare in more detail different aspects such as fluency, lexical variety, accuracy and complexity in both groups.

Complexity was calculated using a measure of lexis, lexical diversity, and three measures of syntactic complexity (number of words per clause; number of words per T-unit; number of clauses per T-unit). Regarding lexical diversity, the results suggest that no great differences could be found between both groups in this aspect. Both decreased their means in the post-test, even though the peer review group used a slightly wider variety of words.

Regarding grammatical complexity, our results are somehow in disagreement with the findings of Storch and Wigglesworth (2007, 2009). They reported that collaboration had no impact on grammatical complexity, and that there were no great differences between the texts produced collaboratively and those produced individually. On the contrary, our participants in the collaborative writing group had a slight positive difference compared to those who had worked individually and had carried out a peer review in the treatment session. Therefore, this finding seems to support the results of other studies which have found that collaboration leads to more complex language use (Storch, 2001, 2005), and confirm that peer assessment failed to improve the language complexity level of the writers (Soleimani & Rahmanian, 2014).

The development of complexity, however, is typically postponed until a basic command of language proficiency is achieved since it represents the relative linguistic and cognitive difficulty of a task or an utterance and serves as a marker of linguistic sophistication (Norris & Ortega, 2009; Palloti, 2015). As the sample in this study was composed of lower-intermediate language learners, facilitating the development of accuracy and fluency seems more feasible than complexity, which typically requires a certain language control and suits the ability of advanced language learners.

Accuracy was measured calculating the proportion of error-free T-units to total T-units in terms of lexical, grammatical and mechanical errors. Considering the accuracy of the writings, results indicated that those students who had received collaborative writing as a treatment produced less accurate compositions in comparison to those who had carried out peer review.

One issue with regard to accuracy is that collaboration afforded students the opportunity to provide and get immediate feedback on language, an opportunity which is absent when learners work individually, this may justify why learners when writing collaboratively tend to write better texts in terms of accuracy (Fernández-Dobao, 2012). Nevertheless, the results retrieved from the present

study do not confirm previous findings from Fernández-Dobao (2012). Contrarily, our findings suggest that, regarding accuracy, the peer review group obtained better results than the collaborative writing group.

In terms of grammar accuracy, the group who had worked on peer review obtained better global results compared to those who had worked on collaborative writing. Regarding lexical accuracy, both groups showed a positive effect in their global means in the parameters analysed, still the students who had worked on peer review obtained better results than those of the collaborative writing treatment. Something similar happened regarding mechanical accuracy, where those who had worked on peer review improved their global mean, while participants in the collaborative writing group only improved in one out of three aspects. Thus, it can be suggested that, in terms of accuracy, those participants who had carried out peer review obtained better results than those who had worked on collaborative writing.

The findings with regard to fluency indicated that the texts written by participants who had received collaborative writing as a treatment were a little more fluent than the texts written by those who had carried out peer review. Contrary to the findings of Soleimani and Rahmanian (2014), the texts reviewed by a peer did not lead to improvements in fluency in the immediate post-test.

All in all, from the obtained findings regarding CAF measures, it can be concluded that both collaborative writing and peer review are effective approaches that can be used to improve the writing skills of EFL students since, as it has been seen, they improve students' productions in many different aspects. Furthermore, it can be appreciated that writing does not necessary have to be an individual act, but it can be done or complemented with another students' contribution, thus, introducing oral communication while writing. Moreover, with these techniques, teachers encourage pupils to interact creating a positive social atmosphere where they discuss about the language, correct each other and solve grammatical and lexical misunderstandings.

VII. Conclusions

The motivation of the present study was to get a new perception of written tasks and to know in detail the effects of two writing approaches in a secondary EFL context. The main goal of this research was to analyse the effects of collaborative writing and peer review on a subsequent final individual writing. The writings were analysed using complexity, accuracy, and fluency as parameters.

First, with respect to lexical diversity and grammatical complexity, the data suggest that no great improvements in lexical diversity can be observed in either group, even though those students who had worked on peer review displayed more lexical diversity in the post-test. On the contrary, the students from the collaborative writing group produced more complex texts than those in the peer review group. That is, collaborative writing had a positive effect on the complexity measures of the written texts.

Second, the findings obtained from the accuracy measures indicate that the participants from the peer review group obtained better results than those from the collaborative writing group, but the differences were slight. The improvements of the means for accuracy measures were more important in those students who had worked on peer review, specifically grammar and mechanical accuracy measures.

Third, considering the effect of the treatments on the fluency of the written productions, it can be concluded that there were no great differences between groups. A slight improvement in the collaborative writing group and a decrease in the peer review group can be observed. Therefore, it can be inferred that collaborative writing might be slightly advantageous for producing more fluent subsequent written texts.

The findings in this study need to be taken with caution, as there are some important limitations, which need to be taken into consideration. The most important limitation lies in the short time devoted to the process of data compilation, which was gathered within a month. Only two writings were collected in order to analyse them. Two writings might not be able to reveal significant effects in improving students' writings. Therefore, in further studies, the period of treatment should be extended, more writing tasks should be carried out and more texts should be collected. Another important limitation is the fact that no statistical analysis was carried out to see whether the differences were statistically significant. Further research should include inferential analysis of the data. Further aspects to be taken into consideration are increasing the number of participants, incorporating delayed post-tests for analysing long-term retention effects, observing the students' interactions and reactions during collaborative writing and peer correction tasks, and interviewing participants to retrieve data related to their experiences on the interventions.

Despite its limitations, this study has shown that both methodologies should be pursued in secondary school settings as they affect different aspects of writing development. Collaborative writing should be used to improve measures of complexity and fluency, and to introduce an oral component into written tasks, while peer review should be practiced to improve lexical diversity and accuracy and to develop students' higher order thinking skills.

References

- Asberg, P., & Nulden, U. (1999). *Making peer review in large undergraduate courses an option*. The Viktoria Institute and Department of Informatics, School of Economics and Commercial Laws, Goteborg University, Sweden.
- Ashraf, H., & Mahdinezhad, M. (2015). The role of peer-assessment versus self-assessment in promoting autonomy in language use: a case of EFL learners. *Iranian Journal of Language*, 5(2), 110.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston, MA: Kluwer Academic Press.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Pearson.
- Bueno-Alastuey, M. C., & Martínez de Lizarrondo, P. (2017). Collaborative writing in the EFL Secondary Education classroom: comparing triad, pair and individual work. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 17, 254-275.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891-901.
- Coniam, D., & Lee, M. W. K. (2008). Incorporating wikis into the teaching of English writing. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 7, 52-67.
- Cutler, H., & Price, J. (1995). The development of skills through peer assessment. In A. Edwards & P. Knight (Eds.), *Assessing competence in higher education* (pp. 150-159). Birmingham, Staff and Educational Development Series.
- Davis, S. (1998). Creative Writing. *Forum V*, 36(4), 44.
- Diab, N. M. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95.
- Ekşi, G. Y. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: how effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer-assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.

- Fernández Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18, 497-520.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289-300.
- García Mayo, M. P. (Ed.) (2007). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ghahari, S., & Farokhnia, F. (2018). Peer versus teacher assessment: Implications for CAF triad language ability and critical reflections. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(2), 124-137.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. New York: Longman.
- Horgan, D. D., Bol, L. & Hacker, D. (1997). An examination of the relationships among self, peer, and instructor assessments. *European Association for Research on Learning and Instruction*. Athens, Greece.
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9(3), 321-342.
- Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written and three grade levels*. NCTE Research Report, 3. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35, 134-167.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Liou, H. C. (2009). A case study of web-based peer review for college English writing. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(1), 173-208.
- Liu, E. Z., Lin, S. S., Chiu, C. H., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer review: The learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44(3), 246-251.
- Liu, J., & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Magin, D., & Helmore, P. (2001). Peer and teacher assessments of oral presentations: how reliable are they? *Studies in Higher Education*, 26, 287-298.
- Mangelsdorf, K. (1989). Parallels between speaking and writing in second language acquisition. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 134-145). White Plains, NY: Longman.
- Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.

- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14, 397-419.
- Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31, 117-134.
- Plutsky, S., & Wilson, B. A. (2004). Comparison of the three methods for teaching and evaluating writing: A quasi-experimental study. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 46(1), 50-61.
- Race, P. (1999). *2000 Tips for lecturers*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richer, D. L. (1992). The effects of two feedback systems on first year college students writing proficiency. *Dissertation Abstracts International*, 53(08A), 2722.
- Ruegg, R. (2014). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2) 1-18.
- Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education*, 29, 73-82.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *Modern Language Journal*, 97(3), 611-633.
- Schwartz, M. (1989). *Research Associate, for the Learning and Teaching Office*. Retrieved from: <http://www.ryerson.ca/lt>.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. (2002). Peer assessment training in teacher education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Soleimani, H., & Rahmanian, M. (2014). Self-, peer-, and teacher-assessments in writing improvement: A study of complexity, accuracy, and fluency. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5, 128-148.
- Sotillo, S. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11(3), 16-20.

- Stefani, A. J. (1994). Self, peer and group assessment procedures. In I. Sneddon & J. Kramer (Eds.), *An Enterprising Curriculum: teaching innovations in higher education*. (pp. 24-46). Belfast: HMSO.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). *Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing*. In M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 157-177). London: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 44-63.
- Villarreal, I., & Gil Sarratea, N. (2019). The Effect of Collaborative Writing in an EFL Secondary Setting. *Language Teaching Research*. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168819829017>.
- Villarreal, I., Bueno-Alastuey, M.C., & Sácz-León, R. (in press). Computer-based collaborative writing with young learners: Effects on text quality. In M.P. García Mayo & A. Imaz, *Working collaboratively in second/foreign language learning*. Alemania: De Gruyter.
- Villarreal, I., & Munarriz-Ibarrola, M. (in press). «Together we do better»: The effect of pair and group work on young EFL learners' written texts and attitudes. In M. P. García Mayo & A. Imaz, *Working collaboratively in second/foreign language learning*. Alemania: De Gruyter.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watanabe, Y. (2014). *Collaborative and independent writing: Japanese university English learners' processes, texts and opinions*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 251-276.

Appendix I Pre-test

Write a news article using the following information (120-150 words):

Album signing

Amaia Romero

Friday, 9th march at 5pm

Baluarte square, Pamplona

Winner of the singing show *Operación Triunfo*; the singer who represents Spain in Eurovision.

More than 3000 tweets; thousands of fans; long queues; posters to support her; awaiting to take picture;

Appendix II Treatments

1. Read the following news article:



2. Follow the steps to write your own news article:

Step 1:

- Decide the topic of your article. Try to choose something related to the school (the exchange, the school’s voluntary service, any students’ attractive story, school trip...).
- Research: Where will you get the information from? Will you have to interview anyone? Only use correct information.
- Watch your language! Make sure you use the **third person**. You can use different tenses, newspaper often use the **present perfect** to say what has happened and the **past simple** to talk about when and where it happened.

Step 2: Start planning

Answer the following questions:

Who?
What?
Where?
When?
Why?
How?

Now add:

Quotes:
More information:
Think of a catchy lead paragraph:

Step 3: Take a sheet of paper and... Create your news!

- Write a byline
- Create a placeline
- Create a catchy lead paragraph
- Write in the 3rd person
- Write the body (1-3 paragraphs)
- Be ensure to include a quotation

Appendix III

Peer Review instructions

Step 4: Peer Review

Correct your classmate's news report. Grade the different sections on a scale from 1 to 10, where 1 represents the lowest and 10 the highest mark.

CONTENT

It has all the parts of a news article (headline, byline, lead, body...).

The headline and the body of the article are related.

It answers the 5 W's (who, what, where, when, why).

It includes quotations.

It has plenty of detail.

GRAMMAR

It's written in third person (he, she, it, they).

The grammar tenses used are accurate.

The sentences are neither too short nor long.

VOCABULARY

The words haven't got any spelling mistake.

The vocabulary used is varied.

It is used the rephrasing to avoid repetitions.

The text includes connectors.

LAY OUT

The handwriting is clear and legible.

It is divided into paragraphs.

The sentences have correct punctuation and begin with capital letter.

It respects the margins.

Appendix IV Post-test

Use the information below to write a news article (120-150 words).

- Celebrating FEC's day
- Students and teachers from Vedruna School
- Friday 13th of April 2018
- Pamplona
- 21 FEC schools in Spain; Special morning prayer in the classroom; three different festive events: pre-school at the chapel, act done by Natalia; primary school students at the chapel; secondary students at the gym. Hand-crafts; community work; watch videos from last year; sing song «Somos».

Appendix V Rubric

Measures	4	3	2	1
Fluency	The essay includes at least four, well developed paragraphs. The sentences are easy to follow and help to make the essay understandable.	The essay includes four paragraphs, but they are not well developed or the language is choppy.	The essay does not include four paragraphs or the choppiness of the language distracts from the meaning.	The essay does not have four paragraphs and it's unclear and incomprehensible.
Cohesion (Linguistic complexity)	A variety of sentence lengths of varying linguistic complexity. Tight cohesion and organization: The transitions between examples and paragraphs make for smooth reading.	Simple and expanded sentences that show emerging complexity used to provide detail. Some transitions are evident that make the essay easier to read.	Phrases and short sentences; some attempt at organization may be evidenced. The transitions between examples and between paragraphs are choppy or missing and may distract from the meaning.	Single words, set phrases or chunks of simple language. Not clear organization.
Adequacy	The essay includes body paragraphs in the most appropriate order to support the claim and the reasons. The length of the text is appropriate.	The essay includes paragraphs and is organized in a reasonable order to support the claim and reasons. The length of the text is not appropriate.	The essay does not include organized body paragraphs in a particular order to provide clear support for the claim and the reasons. The text is too short and ideas are not well developed.	The essay is disorganized. It may be missing indented paragraphs. It may be missing an introduction and/or conclusion. The instructions given are not followed and many parts of the news article are missing.
Mechanics (spelling, punctuation, capitalization)	Excellent capitalization, punctuation and spelling. Less than 2 errors.	Good use of capitalization, punctuation and spelling. Less than 5 errors.	Sometimes uses capitalization and punctuation. There are some errors on spelling. Less than 8 errors.	Incorrect use of capitalization and punctuation. There are many mistakes in spelling. More than 8 errors.
Language control	The essay is essentially error free or minor grammar errors. Good command of grammar. There is a sense of careful editing. No redundancy.	The essay includes occasional grammar errors. Fair command of grammar. Some sense of editing is obvious. Some redundancy might be present.	The essay includes multiple errors. Little or no sense of editing. Poor command of grammar. Multiple redundancies might be present.	The essay includes serious and many errors in spelling, capitalization and punctuation that often interfere the meaning. Very poor command of grammar.

Estudio de canción *Divino y claro cielo* de Luis Carrillo y Sotomayor

Lucía CABRERA ROMERO

Universidad de Córdoba

lucia.cabrera@uco.es

Resumen: Estudio del contenido, estructura, estilo, métrica y pragmática de la composición de Luis Carrillo y Sotomayor titulada *Divino y claro cielo*, prestando atención a la edición y transmisión de los dos impresos de 1611 y 1613, respectivamente. Para ello, se realizará un repaso por la localización y el contexto de la composición, aportando algunos datos sobre la biografía de este autor que no se adscribe a una sola corriente estética, sino que conjuga temas renacentistas con una actitud más cercana al Barroco en su alarde de erudición y al Manierismo, adecuando la materia al modo, primando la forma frente al estilo. Se hará un repaso por toda su obra y se destacarán algunos aspectos sobre su contexto histórico y estético dentro del último tercio del siglo XVI, donde se da una gran renovación de la lírica culta.

Palabras clave: lírica culta; siglo XVI; Carrillo y Sotomayor; Renacimiento; Barroco; Manierismo.

Abstract: Study of the content, structure, style, meter and pragmatics of Luis Carrillo y Sotomayor composition entitled *Divino y claro cielo*, paying attention to the edition and transmission of the two printed copies from 1611 and 1613, respectively. I will review the location and context of the composition, giving some details about the biography of the author, who is not affiliated to a single aesthetic current, but combines Renaissance themes with an attitude closer to the Baroque in its display of erudition and Mannerism, adapting the topic to the manner, giving priority to the form instead of the style. I will revise his complete work, underlining some aspects about his historic and aesthetic context within the last third of the sixteenth century, where there is a great renovation of the highbrow poetry.

Keywords: highbrow poetry; sixteenth century; Carrillo y Sotomayor, Renaissance; Baroque; Mannerism.

I. Contexto histórico y estético

En el último tercio del siglo XVI se llevó a cabo una regeneración poética, hay una gran renovación de la lírica culta, pero no se dejan atrás las tendencias anteriores; muestra de ello es la antología *Flores de poetas ilustres* publicada por Pedro Espinosa en 1605, que recopila composiciones ligadas a la tradición herreriana y otras que ejemplifican las nuevas tendencias barrocas. En esta transición de la poesía más puramente renacentista a la barroca vemos cómo hay un claro interés hacia la poesía horaciana y las formas aliradas y, en paralelo, va evolucionando la forma de canción «en la que persiste la estructura de la estancia, pero alejándose progresivamente del diseño petrarquesco» (Ruiz Pérez, 1993, p. 278).

A finales del siglo XVI y comienzos del XVII también se empieza a cultivar una poesía que se basa en un gusto por la dificultad culta; este movimiento es conocido como culteranismo y culmina con la obra de Luis de Góngora (López Bueno, 1987), cuyo uso del cultismo como símbolo de las formas poéticas de difícil comprensión a las que aludimos ha sido ampliamente estudiado. Sin embargo, menos atención se le ha dedicado a su paisano Luis Carrillo y Sotomayor, considerado por muchos abanderado del culteranismo y cuya obra probablemente influyó sobre Góngora; así lo señala López Bueno al hablar de una de las obras clave de Carrillo, la *Fábula de Acis y Galatea*: «sobre el mito polifémico construirá Góngora uno de sus poemas más señeros, y a buen seguro tuvo presente –tal vez le sirviera de acicate– el de su paisano» (1987, p. 173). La autora también señala otra de sus obras, el *Libro de la erudición poética*, como una defensa de los ideales estéticos de su tiempo y de los, llamados por sus enemigos, culteranos.

Sabemos, por tanto, que en el último tercio del siglo XVI se llevó a cabo una renovación poética, pero sin olvidar las formas y temas anteriores. La obra de Carrillo y Sotomayor, poeta que no se adscribe a una sola corriente estética, a pesar de su corta vida, es un buen ejemplo de esta transición y de la variedad de tendencias que conviven en dicho periodo de tiempo y, en especial, la canción titulada *Divino y claro cielo* nos servirá de muestra para analizar algunos de los aspectos más característicos de cada tendencia; en ella encontraremos temas renacentistas pero tratados con una aptitud más cercana al Barroco y un estilo próximo al Manierismo, donde la forma prima sobre la materia.

II. Contexto biográfico y obra

De la biografía de don Luis Carrillo y Sotomayor poco sabemos, la fecha y lugar de nacimiento del poeta han sido discutidas y, finalmente, se ha dado como vá-

lida la ciudad de Baena y, como fecha de nacimiento más aceptable, 1582(83). Según el *Epitaphium* de Quevedo que publicó en los preliminares de las *Obras* de don Luis, murió «anno 1610, aetatis 27»; la madre, sin embargo, dice que murió a los veinticuatro años, lo cual adelanta la fecha de su nacimiento a 1586 –fecha que acepta Dámaso Alonso¹. En cuanto a su muerte, por el historiador don Alonso Carrillo Laso de Guzmán² se sabe que murió en el Puerto de Santa María habiendo hecho voto de castidad y religión. En cualquier caso, la muerte le llegó a muy temprana edad, por lo que no pudo dejar una obra lograda.

Cursó seis años de estudios en Salamanca, fue caballero de Santiago y cuatralbo de las galeras en la armada española, por lo que tuvo poca presencia en la corte. Su obra, como consecuencia, está plagada de referencias al mar y a la ausencia y se deduce que por vía marítima llegó hasta Italia donde, seguramente, se empapó de la tradición latina y fraguó su estilo. Aunque era amigo del conde de Niebla, al que dedica algunas de sus composiciones, este no era un mecenas; Carrillo no escribió por necesidad sino por el puro placer de escribir. Recorrió las costas del levante y sur español y en Cartagena tuvo trato con literatos murcianos del círculo de Cascales. Conocemos también que era devoto y visitaba las iglesias de la Virgen en cuanto llegaba a puerto³, sin embargo, su obra es totalmente laica. Para completar los datos biográficos podemos consultar el artículo citado en nota 1, o el capítulo sobre la biografía en la monografía de Angelina Costa sobre el autor (1984).

Fue su hermano, Alonso Carrillo, el que recogió los escritos que halló de Luis Carrillo y Sotomayor y los llevó a la imprenta; estos salieron a la luz en agosto de 1611, un año después de su muerte, en Madrid, por Juan de la Cuesta, con título de *Obras de don Luis Carrillo y Sotomayor*. Alonso Carrillo juntó los primeros borradores que encontró y, según él mismo dice, no pudo atender a la imprenta; por eso, la obra salió llena de errores. Era frecuente en el Siglo de Oro la publicación póstuma de las poesías de un autor, y también lo era que de esta labor se encargara algún familiar. Dos años más tarde, en 1613, salió una nueva edición, por Luis Sánchez, que costeó la familia y que posee menos erratas que la anterior pero dista de ser una buena edición, sobre todo en cuanto a puntuación se refiere. Se argumentó que muchos poemas de la primera impresión no

1 Alonso, D. (1968). Para la biografía de don Luis Carrillo. *Del siglo de oro a este siglo de siglas*, 55-63. Madrid: Gredos. También en Alonso, D. (1974). *Obras completas*, tomo III, 717-724. Madrid: Gredos.

2 No confundir con el hermano del poeta.

3 Para más datos sobre sus prácticas ascéticas, consultar páginas 725-735 en Alonso, Dámaso (1974).

eran de Carrillo, y que esta segunda edición ofrecía «los papeles más corretos y limados, que afirmó ser los últimos» (Luis Sánchez, 1613), pero esta nota es dudosa y habría que plantearse la más que probable posibilidad de que Luis Sánchez no tuviera más original que el de la primera edición. Dos ediciones en tan corto periodo de tiempo hacen pensar que la poesía de Carrillo tuvo éxito entre sus contemporáneos; además, hay que tener en cuenta que una edición impresa siempre llega a un mayor número de público.

Begoña López Bueno (2005, pp. 935-947) señala el mérito de alguien que, a principios del siglo XVII, se sirva de la teoría de los tres estilos para organizar una colección poética; así lo hizo Alonso Carrillo, que se valió del principio retórico de los tres estilos (alto, mediano, bajo) como ordenador de lo métrico-genérico, criterios más objetivos que ya tenían modelos muy precisos en el Siglo de Oro. Esta triple clasificación por el *modo* de imitación llega a España con personajes como López Pinciano o Cascales.

En efecto, la obra de Carrillo y Sotomayor se puede dividir, por un lado, en prosa y verso y, por otro, en original y traducida (las traducciones son dos: *De la brevedad de la vida*, de Séneca, en prosa; y *El remedio del amor* de Ovidio, en verso). Don Alonso coloca en primer lugar el verso, donde se sitúa la obra original y luego las traducciones y, posteriormente, la prosa. Dentro de la obra original en verso se ven claramente cuatro grupos: sonetos, *Fábula de Acis y Galatea*, églogas y canciones, composiciones octosilábicas (romances, letras y redondillas). Lo importante, como señala López Bueno, es que don Alonso razona este orden y lo justifica en el prólogo a la primera edición con la teoría de los tres estilos:

Divido sus obras en estilo y materia. Estilo como la llaneza de la prosa o dignidad de la poesía: grande, si épica; dulce, si lírica; tierna, si elegíaca; humilde, si cómica. Materia como aquella de disputar, sola para el sentir; suelta a las palabras en prosa, como aquella atada con leyes de consonantes, propia de la poesía; o contado en la épica, o alabando en la lírica, o quejándose en la elegíaca, o burlándose en la cómica. De la llaneza de la prosa y materia de disputar es el *Libro de la erudición poética* [...]. De la dignidad de la poesía épica como «La fábula de Acis y Galatea» [...]. De la poesía lírica, como las canciones: allí se alaba y se entretienen amores, y alabanzas amorosas es lo principal que en ellas se profesa. Elegíaca, los sonetos, que son todos amorosos, fuera de algunos que tienen sujeto diferente. Cómicas, romances y las demás poesías humildes. Así en las octavas tiene grande estilo; en las canciones, dulce; en los sonetos, tierno; en las poesías de juego, humilde [...] (Navarro, 1990, pp. 140-142)

Así, el más alto de los niveles poéticos coincide con la épica, según el criterio tradicional. Para la poesía lírica y para la elegíaca sigue las pautas que sobre

géneros poéticos estableció Herrera en sus *Anotaciones a Garcilaso* (1580). Como Herrera, sitúa la lírica en el segundo nivel y le atribuye la alabanza como materia preferente, es decir, la actitud celebrativa. Además, entiende lo «lírico» en un sentido formal-métrico (lo vemos en la ordenación posterior de las poesías), como dice López Bueno, las composiciones articuladas en estancias o estrofas «líricas», sean canciones, bajo forma eglógica o no, o estancias sueltas.

Sin embargo, tras el planteamiento de Alonso Carrillo, apenas hay nada cierto. No todas las composiciones en estancias «líricas» son de alabanza o celebración. Curiosamente, la mayoría de las canciones y églogas son de tono elegíaco, por ser de asunto amoroso con lamentos; por tanto, no son celebrativas ni de alabanza. López Bueno opina que el patrón ordenador que Alonso Carrillo eligió, los *genera dicendi*, fue «insuficiente en su rigidez y esquematismo para interpretar la realidad poética que pretendía» (2005, p. 946). Los textos de Luis Carrillo sí que siguen pautas retóricas, pero se trata de «pautas retóricas implícitas en la cadena imitativa» (2005, p. 946); por ejemplo, la poética del desengaño y de la soledad son fórmulas retóricas o motivos que ya han cristalizado y son perfectamente reconocibles en la poesía del siglo XVII.

En cuanto a sus obras originales en prosa, que son las que nos sirven para ver su apartamiento de lo vulgar, tenemos tres cartas y el *Libro de la erudición poética*. Dámaso Alonso señala el grave dilema que Carrillo tuvo que plantearse: «o escribir cultamente y no ser comprendido por la amada; o ser entendido por ésta y escribir requiebros al modo desnudo de la castellana musa» (1974, p. 711). Carrillo resolvió este problema escribiendo de una manera a veces, y a veces de otra; así podía esperar gloria, por un lado, y correspondencia, por otro.

La arbitraria ordenación de las poesías, con partes de unas intercaladas entre otras, es señalada también por Dámaso Alonso, que intenta poner orden en su edición de 1936, *Poesías completas* de Carrillo de Sotomayor, en colección Primavera y flor. Esta edición, según Angelina Costa (1984), organiza la confusa distribución de églogas y canciones. Aparte de la de Dámaso Alonso, solo tenemos dos ediciones modernas que recojan toda su poesía, la de Angelina Costa de 1984 y la de Rosa Navarro Durán de 1990, y una edición bilingüe modernizada de 1970 de los cincuenta sonetos de Carrillo a cargo de Fiorenza Randelli Romano.

En cuanto a las antologías generales, no suelen recoger a este poeta, solo en la de Isabel Pérez Cuenca y Jauralde Pou, de 1997 y 1999, respectivamente, encontramos algún poema. Vemos cómo la recepción de este autor es muy pobre, don Luis Carrillo y Sotomayor es un poeta olvidado, del que solo suele hablarse en las discusiones sobre los orígenes del gongorismo. Esto puede deberse, en parte, a que murió joven y su obra fue escasa y no quedó perfilada. Dámaso Alonso afirma que «si la muerte no hubiera arrebatado su delicada finísima mo-

cedad, hubiera sido uno de los mayores [poetas] de nuestra lengua» (1974, p. 703). Opinión que comparten Justo García Soriano o Angelina Costa, entre otros estudiosos de la vida y obra del poeta cordobés.

Dámaso Alonso no habla de influencia de Carrillo en Góngora, sino más bien de competencia, algo que me parece mucho más adecuado teniendo en cuenta que ambos dedican su poema al mismo personaje, el conde de Niebla. Esta imitación de Carrillo de la que muchos hablan se refiere sobre todo a la *Fábula de Acis y Galatea*. El tema de ambas fábulas, la de Carrillo y la de Góngora, está sacado de la *Metamorfosis* de Ovidio; y el tema de los amores de Acis y Galatea, con la venganza de Polifemo, es común en la tradición latina. Como este debate de influencia-imitación-competencia se refiere sobre todo a la citada *Fábula*, no entraré en más detalles.

III. Análisis de canción *Divino y claro cielo*

Con estos datos, estamos preparados para iniciar el comentario de la canción *Divino y claro cielo*. No sabemos la fecha en la que fue compuesta, ya que carecemos de cualquier dato cronológico de los poemas, salvo la vaga alusión a un soneto.

El tema de la canción es claramente amoroso o «amatorio», como en la mayor parte de sus poemas. El poeta se queja de un amor no correspondido pero lo acaba aceptando de manera casi estoica, resignado a un dolor sin remedio, termina por olvidar a la amada. Tiene a la naturaleza en su contra, divino cielo es el destino adverso, que podemos poner en paralelo con la «cruel estrella» de Garcilaso y Herrera. El tópico del amante no correspondido viene directamente de Petrarca, también lo utiliza posteriormente Garcilaso en sus églogas, la dama hostil y enemiga que lo trata con desdén e indiferencia, la *dame-sans-merci* de los cancioneros provenzales. Aquí va más allá y la dama, además de despreciar su amor, ama a un tercero; por ello es calificada de «injusta», «no piadosa», «ingrata», «tirana», etc. Frente a esto, el amante es «constante», servil y fiel. Una de las formulaciones del amor en Petrarca es que el amor abrasa con fuego. Carrillo utiliza el motivo mitológico tan repetido del «volcán de Etna»; Garcilaso y Herrera utilizaron el recurso del mito «como término comparativo de su propia experiencia amorosa, dentro de la más pura línea petrarquista. [...] Luis Carrillo [...] ratifica sus sentimientos amorosos por medio de la comparación mitológica adecuada» (1984, p. 36). Es cierto que los poetas amatorios de la época utilizan estos tópicos repetidamente, pero, como señala Angelina Costa (1984, p. 274), vamos viendo en Carrillo nuevos elementos, esta aceptación del desengaño que no lo deja sumirse en el pesimismo absoluto es prueba de ello. El llanto es un

motivo al que recurre el poeta con frecuencia, sin embargo, en otros casos, el llanto no es consuelo para él. En muchas ocasiones, Carrillo demuestra la certeza de que el dolor no tiene remedio: «Y así a mi fiero dolor buscarle cura es locura, pues en mí su misma cura viene a morir por amor» (Del autor al *Remedio de amor*, vv. 13-16). Quizás con este convencimiento adopta ese tono de resignación.

También del amor cortés bebe Carrillo, el poeta se siente inferior a la dama; sin embargo, no se intuye aquí la relación de vasallaje propia de esta tradición. Esto nos indica la variedad de tradiciones que confluyen en Carrillo⁴, pero también los tratamientos peculiares que le da el poeta sin caer en una servil imitación; algo que está en estrecha relación con su estilo, que debe ser alto (porque así conviene a la materia) y artificioso («No sin trabajo se dejan ver las Musas. Lugar escogieron bien alto», como reza en su *Libro de la erudición poética*). Para Carrillo, un buen poeta debe imitar a los clásicos, si no, sería un mero versificador; pero esta imitación, con base en la mimesis aristotélica, no se limita en Carrillo a la repetición, sino que la combina con la originalidad; teorías plasmadas en su ya citado *Libro de la erudición poética*.

Siguiendo con los motivos, el poeta no pide ninguna recompensa por este amor que le profesa, como los poetas provenzales, pero se duele de que se lo dé a otro y esto le provoca no solo dolor, sino celos⁵. También de tradición trovadoresca es la terminología usada para los sentimientos antitéticos tan presentes en esta canción.

Antes de seguir avanzando, es importante detenerse en la métrica. Carrillo utiliza fórmulas italianizantes de base endecasilábica que combina con el heptasílabo. Este metro y variedad rítmica son convenientes para églogas y canciones. Hablamos de canción en lugar de oda tras la lectura por la elección de las estancias como forma estrófica, principal «diferencia» con la oda, que prefiere las formas ali-

4 Para estudiar los patrones de las muchas tradiciones de las que se nutre Carrillo en cuanto al tema del amor, se puede consultar el capítulo VI «Poesía amatoria» de la monografía de Angelina Costa (1984, pp. 245-278).

5 Emilio Orozco, en *Amor, poesía y pintura en Carrillo de Sotomayor*, nos da los datos de una cuñada del poeta, Gabriela de Loaisa y Mesía, a quien dedicó su traducción del *Remedio de amor*: Gabriela se casó con don Pedro Veneroso en un matrimonio concertado. Orozco opina que este casamiento tuvo que «descomponer» a Carrillo. Este, piensa Orozco, es el motivo principal de su dolor y sus quejas, motivo principal también de esta canción, que califica de «indudablemente dirigida a doña Gabriela». Incluso, Orozco se atreve a aventurar que esta boda motivó la vida ascética del poeta en los últimos años. Dámaso Alonso se pregunta si los amores de Carrillo fueron *a-girl-at-every-port*. Los constantes viajes le dificultarían un amor estable. Sean ciertos o no estos datos, lo cierto es que no afectan esencialmente a su obra poética. Sí es de reseñar que casi toda la poesía de Carrillo se dedica a estos amores (Laura, Celia, Antandra, Lisi).

radas (Ruiz Pérez, 1993, pp. 277-318; López Bueno, 1993, pp. 175-213). También suele poseer la oda un tono celebrativo que no encontramos en este poema. A pesar de que don Alonso Carrillo caracterizara las canciones con este tono, se ve en el poema un claro tono de lamento con la aceptación del desengaño ya comentada.

Podemos encontrar toda una evolución histórica sobre este género en el apartado «Formas y derivaciones de la canción petrarquista» del monográfico de Angelina Costa (1984). En este mismo apartado se nos dice que la canción petrarquista solía tener entre cuatro y doce estancias, habiendo un mínimo de tres; algo que no se cumple en esta canción; además, según Rudolf Baehr (1997), el predominio del heptasílabo le concede un carácter menos elevado, algo de lo que tanto huye Carrillo, pero que tiene sentido en esta canción.

Segura Corvasí (1949, p. 204) señala cómo, en Carrillo, todas las canciones son «aliradas», excepto esta, a la que califica, como Angelina Costa, de «petrarquista» o «a la italiana». También señala la estructura métrica de la primera estancia, a la que califica de «paradigma extraño», aunque se equivoca al escribir la estructura (Angelina Costa lo corrige en su estudio) y la de la segunda, que tiene la misma estructura que la canción XIV de Petrarca, paradigma que expone Baehr en su *Manual de versificación española* antes citado. Ambas estancias son de catorce versos; la primera tiene el siguiente esquema métrico: abBabBcddeeDfF y se compone de una «fronte» de dos pies con tres versos cada uno; la «chiave» o verso de enlace, que es un heptasílabo, pero no rima con la «fronte» sino con la «sirima», la «sirima» tiene un verso más que la «fronte» y reúne tres pareados. La segunda estancia, abCabCcddeeDfF, se compone de una «fronte» de dos pies, un verso de enlace que rima con la «fronte» y la «sirima» final de siete versos. Así, dentro de la regularidad y repetición, más que simetría, que presenta un número par, vemos las irregularidades presentes en la forma.

Las estancias comienzan con el mismo adjetivo, una vez en masculino y en femenino la siguiente. Vemos una manifiesta variación dentro de la regularidad; lo mismo ocurre con repeticiones, simetrías y bimembraciones; no hay un solo verso que no pueda relacionarse con otro dentro del poema. En la primera estancia hay un sufrimiento interno del poeta por un amor ardiente no correspondido, entre reflexión y lamento. El cambio fundamental en la segunda es que se dirige directamente a la amada, es una apelación o reproche de que dé a otros su amor.

Si nos adentramos en los recursos usados por Carrillo, es decir, en su estilo, en esta canción vemos que no hay hipérbatos violentos, aunque sí alteraciones simples del orden de los términos. El verbo, a la manera latina, está colocado al final en muchos versos, este puede ser uno de los procedimientos cultistas que han sido señalados por numerosos críticos, junto con algún cultismo léxico como «afable». Además de estos, que podrían considerarse cultismos *verba*, tenemos los *res*, como

la alusión mitológica. En cualquier caso, esto no es motivo para tacharlo de «oscuro»; aunque el texto vaya dirigido a lectores cultos, no puede ser «oscuro» pues la amada, receptora interna del poema, no lo entendería. Además, Carrillo señalaba que, determinada oscuridad, reside en el lector y no en los versos; así, quiere separarse por completo del vulgo «ignorante». No parece Carrillo, al menos en su poesía, un poeta tan elevado u oscuro, aunque la crítica en torno al poeta hace hincapié en su «sentimiento de distinción suprema», «severo aristocratismo», etc.

Hay que tener en cuenta que, en la ordenación en tres estilos realizada por el hermano del poeta, esta canción ocupa un lugar intermedio; a pesar de ello, es importante recordar las palabras de su hermano: «Es de notar que ni en la grandeza épica, ni en la dulzura lírica, ni en la terneza elegíaca amó nada plebeyo, todo puro y entero» (*Obras de don Luys Carrillo y Sotomayor*, 1611). Él mismo condena la oscuridad de la que los críticos modernos lo acusan. Simplemente defiende un lenguaje difícil, adecuado al carácter docto y elevado de la poesía.

Siguiendo con el análisis formal del poema, es de destacar su capacidad de recurrencia sintagmática. Ya hemos señalado la anáfora con la que comienza ambas estancias, los paralelismos se repiten a lo largo de todo el poema: «Divino y claro cielo»/«duro y constante hielo». También hay bimembraciones: «de tu gusto movido y de tu agrado». La técnica de contrarios, calificada de manierista, opone términos como «hielo-fuego», «divina-humana», etc.; además, el mismo poeta nos dice que son estos «contrarios» los que le dan muerte; así nos hace llegar Carrillo sus sentimientos contradictorios hacia una amada a la que quiere pero que a la vez le hace daño. En cuanto a metáforas, no es novedoso, utiliza las típicas propias del Renacimiento (fuego=amor, hielo=desdén).

Antes identificábamos el cielo con el destino o la divinidad celeste, pues el epíteto con el que comienza la canción lo aleja de la realidad sensorial; vemos ahora otros epítetos: «constante hielo», para añadir los semas de persistencia al hielo; con este mismo adjetivo, «constante», califica luego su amor por la dama (aquí se van viendo ya también las correlaciones que traza a lo largo de todo el poema); «gusto injusto», además de rimar, este epíteto crea una asociación extraña; «Divina fiera humana» crea una asociación antitética, con estos dos contrarios funde el carácter divino de la amada al de la fiera, por su crueldad. Además, este verso, une lo divino con lo animal y lo humano (soneto 59 de Góngora: «ángel fieramente humano»).

La correlación más importante que enlaza toda la composición es la de la vista y el llanto, el poeta se queja de que la amada no «mira» que su constante amor merece un premio, y de que sus «ojos» no merecen tales «enojos» (juego ingenioso) después de tanto «llorar». Esta correlación se lleva a la segunda estancia con el campo semántico visual («ven», «verte», «viste», «ojos»), para

acabar también con el llanto y las «lágrimas». Estas lágrimas personificadas son, metafóricamente, las que borran su dolor. En realidad, es el tiempo el que cura su dolor, vemos aquí ya una conciencia del tiempo, tan característica del Barroco. Con este último verso rompe el horizonte de expectativas; por las características del poema, esperaríamos que el amante, como era frecuente, acabara sumido en el pesimismo absoluto siendo irremediable su situación.

Siguiendo con las correlaciones tenemos el «gusto movido» y «gusto injusto» de la amada, frente al «mal no movido» del poeta. Frente al «constante hielo» que es la amada, él responde con «constante amor». También es elemento de repetición la interrogación retórica en ambas estancias, aunque en la segunda vaya dirigida a la amada. Además, también las inicia con una anáfora, ambas empiezan con «por qué». Frente al «premio» que a él no le da, tenemos el «trofeo» que a otro ofrece en la siguiente estancia. En esta segunda estancia se repiten los términos «ingrato» e «ingrata» para describir a la amada; «pecho» refiriéndose una vez al de la amada y otra al del yo poético; el término «deseo» se repite para reiterar el amor del amante; también se repite «muerte», para describir, hiperbólicamente, el efecto del desdén de la amada hacia el poeta. Por su parte, las estructuras paralelísticas contribuyen al carácter repetitivo del poema: «no, piadosa, el olvido»/»y ya, afable, no miras»; «Divino y claro cielo», «divina fiera humana».

IV. Conclusiones

El poema queda enlazado perfectamente y con un cierre sentencioso que no permitiría añadir nada más, a pesar de la brevedad que no es propia de este género. Sin embargo, Dámaso Alonso añade en su edición de 1936 esta estancia:

Huye, enemiga mía;
 imita al presto viento,
 en su mudanza, al mar en su fiereza;
 pues nunca verá el día
 mi triste pensamiento
 que, aun olvidado, olvide tu belleza,
 y, entre aquesta aspereza
 de tu mirar airado,
 no confiese, abrasado,
 ser indignos despojos
 de aquestos claros ojos
 el dar muerte a quien siempre te ha adorado:
 Pues pretendo obligarte,
 cual tú con olvidarme, con amarte.

Es cierto que la temática es la misma, pero en casi toda la poesía de Carrillo se repite el mismo tema; además, no tiene sentido cerrar el poema con la manifestación del amor hacia la amada cuando ya la había olvidado en la estancia anterior, parece más lógico no romper la «simetría». Sí es cierto que la añadidura de esta estancia podría apoyarse en lo dicho anteriormente por Baehr, pero no parece una razón convincente dada la variabilidad de estos paradigmas. Angelina Costa también añade en su edición, siguiendo a Dámaso Alonso, esta tercera estancia, a diferencia de Rosa Navarro Durán.

Del contexto histórico y estético poco más se puede decir. Ya hemos hablado de la renovación poética culta y ha quedado demostrado que Carrillo participa de varias corrientes estéticas. Son sus temas, quizás, más renacentistas: paisaje para expresar la queja, poesía amorosa petrarquista, depuración del amor cortés que hicieron los autores del *dolce stil nuovo*. A pesar de estar cercano a la tradición petrarquista y herreriana, se aleja del idealismo platónico de este último, las musas se consiguen con esfuerzo y trabajo; este es uno de los elementos nuevos que introduce, junto con el abandono de la introspección, apelando a la amada, en este poema, la aceptación casi estoica del dolor. Las alusiones mitológicas, alarde de erudición, son más cercanas al Barroco: «El avance hacia fórmulas barrocas es también manifiesto en el aspecto estilístico-formal, y sus procedimientos (recurrencias fónicas y léxicas, paralelismos y correlaciones, endecasílabos bimembres) se actualizan en sonetos, églogas, canciones» (López Bueno, 1987, p. 178). Del manierismo toma quizás esa inclinación por el decoro, por la adecuación de la materia al estilo y esa técnica de contrarios ya mencionada.

Estas clasificaciones son, sin embargo, poco claras y de escasa utilidad para la comprensión del poema, lo interesante es la confluencia de corrientes en la obra de Luis Carrillo y Sotomayor, cuyo ejemplo tenemos en esta canción. No es de extrañar, tampoco, que muchos de los críticos que han estudiado al poeta hayan hablado de su poesía como extremadamente fácil en ocasiones, sobre todo en comparación con la de Góngora; pero con pasajes oscuros abundantes.

V. Bibliografía

Impresos

Carrillo y Sotomayor, L. *Obras de don Luys Carrillo y Sotomayor, cavallero de la Orden de Santiago, Comendador de la Fuente del Maestre, Quatravro de las Galeras de España, natural de la ciudad de Cordova* [...], en Madrid, por Juan de la Cuesta. Año de MDCXI.

Carrillo y Sotomayor, L. *Obras de don Luys Carrillo y Sotomayor, Comendador de la Fuente del Maestre, Quatrakvo de las Galeras de España* [...], en Madrid, por Luys Sánchez, P. Perret, fe. 1613.

Ediciones modernas

- Alonso, D. (Ed.). (1936). *Poesías completas*, de Luis Carrillo de Sotomayor. Madrid: Signo.
- Costa Palacios, A. (Ed.). (1984). *Poesías completas*, de Luis Carrillo y Sotomayor. Madrid: Cátedra.
- (ed.). (1987). *Libro de la erudición poética*, de Luis Carrillo y Sotomayor. Sevilla: Alfar.
- Jauralde Pou, P. (1999). *Antología de la poesía española del Siglo de Oro (siglo XVI-XVII)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Navarro Durán, R. (Ed.). (1990). *Obras*, de Luis Carrillo y Sotomayor. Madrid: Castalia.
- Pérez Cuenca, I. (1997). *Antología de la poesía del siglo XVII*. Barcelona: Hermes.
- Randelli Romano, F. (1970). *Poesie. I. Sonetti*, de Luis Carrillo y Sotomayor. Casa Editrice D'Anna, Università degli Studio di Firenze, Facoltà di Magisterio-Instituto Ispanico.

Estudios

- Alonso, A. (2002). *La poesía italianista*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Alonso, D. (1968). *Del Siglo de Oro a este Siglo de siglas*. Madrid: Gredos.
- (1974). La poesía de don Luis Carrillo. *Obras completas*, tomo III. Madrid: Gredos.
- (1979). *Seis calas en la expresión literaria española*. Madrid: Gredos.
- Baehr, R. (1997). *Manual de versificación española*. Madrid: Gredos.
- Collard, A. (1971). *Nueva poesía. Conceptismo, culteranismo en la crítica española*. Madrid: Castalia.
- Costa Palacios, A. (1984). *La obra poética de Luis Carrillo y Sotomayor*. Córdoba: Diputación provincial de Córdoba.
- Díez Echarri, E. (1970). *Teorías métricas del siglo de oro*. Madrid: CSIC.
- Espinosa, P. (2006). *Primera parte de Flores de poetas ilustres de España*. I. Pepe Sarno y J. M. Reyes Cano (Eds.). Madrid: Cátedra.
- García Soriano, J. (1926). Don Luis Carrillo y Sotomayor y los orígenes del culteranismo. *Boletín de la Real Academia Española*, 13, 591-629.
- López Bueno, B. (1993). Hacia la delimitación del género oda en la poesía española del Siglo de Oro. En B. López Bueno (Ed.), *La oda: II encuentro internacional sobre poesía del Siglo de Oro* (pp. 175-214). Sevilla: Grupo de Investigación Poesía Andaluza del Siglo de Oro.
- (1987). *La poética cultista de Herrera a Góngora*. Sevilla: Alfar.

- (2005). *Genera dicendi* y géneros poéticos. A propósito de la *dispositio* editorial de las *Obras* de Luis Carrillo. En P. M. Piñero Ramírez (Ed.), *Dejar hablar a los textos. Homenaje a Francisco Márquez Villanueva* (pp. 935-947). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Pérez, P. (1993). La oda en el espacio lírico del siglo XVII. En B. López Bueno (ed.), *La oda: II encuentro internacional sobre poesía del Siglo de Oro* (pp. 277-318). Sevilla: Grupo de Investigación Poesía Andaluza del Siglo de Oro.
- Segura Corvasí, E. (1949). *La canción petrarquista en la lírica española del Siglo de Oro*. Madrid: CSIC.

Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid
patricia.fernandez01@uam.es

Resumen: Mediante una experiencia didáctica llevada al aula de EL2 para enseñar gramática histórica a francófonos universitarios de nivel C1 en Madrid, se pretende con este trabajo demostrar que la flexibilidad del enfoque por tareas permite conjugar con éxito las exigencias institucionales con las necesidades de los estudiantes. Para ello, se exponen los fundamentos teóricos (concepto de tareas, enseñanza inductiva de la gramática), la metodología de investigación (proceso de creación del material, descripción sesión a sesión) y los resultados alcanzados (complejidad de la asignatura, motivación por aprenderla de una forma distinta). La principal conclusión apunta a que puede ser altamente eficaz para el aprendizaje convertir en tareas posibilitadoras y finales los instrumentos de evaluación exigidos por la planificación docente.

Palabras clave: gramática histórica; español como lengua extranjera; francófonos; enfoque por tareas; enseñanza inductiva de la gramática.

Abstract: Through a didactic experience of teaching Spanish historical grammar to a group of C1-level francophone students in Madrid, the aim of this paper is to demonstrate that the flexibility of the task-based approach lets teachers successfully combine the institutional requirements with the needs of the students. For this, the theoretical foundations are exposed (concept of tasks, inductive teaching of grammar), as well as the research methodology (creation of teaching material, session to session description) and the results achieved (complexity of the contents, motivation to learn it from a different way). The main conclusion points out that it can be highly effective for learners to turn the assessment tools required by planning into enabling and final tasks achievable by the students.

Keywords: Historical Grammar; Spanish as a Foreign Language; Francophones; Task-based Approach; Inductive Grammar Teaching.

Laburpena*: Artikulu honen xedea atazen bidezko planteamenduaren malgutasunari esker erakundeek ezarritako betebeharrak eta ikasleek beharrak arrakastaz konbina daitezkeela frogatzea da. Bateragarritasun hau Madrilen C1 mailako unibertsitate ikasle frankofonoei gramatika historikoa irakasteko helburuarekin ELE ikasgelara eramandako esperientzia didaktiko baten bidez erakutsiko da. Horretarako, oinarri teorikoak (atazen kontzeptua, gramatika irakaskuntza induktiboa), ikerketarako metodologia (materialak sortzeko prozesua, saioz saioko deskribapena) eta lortutako emaitzak (irakasgaiaren konplexutasuna, modu berri baten bidez ikasteko motibazioa) aurkeztuko dira. Ondorio nagusia hurrengoa da: planifikazioak eskatutako ebaluazio-tresnak ataza baliagarri bihurtzea oso eraginkorra izan daitekeela, irakaslearen aburuz ikasleak ataza hauek burutzeko gai diren heinean.

Gako hitzak: gramatika historikoa; gaztelania atzerriko hizkuntza gisa; frantses-hiztunak; atazen bidezko planteamendua; gramatikaren irakaskuntza induktiboa.

* Agradezco a Ander Egurtzegi la traducción inicial del resumen al euskera.

I. Introducción

En la actualidad no resulta muy frecuente encontrarse con la necesidad de enseñar gramática histórica (entendida aquí en términos estrictos, es decir, excluyendo la fonética) en contextos preuniversitarios, como podía ocurrir a principios del siglo XX, cuando lo normal era que cualquier bachiller hubiera cursado, al menos, un año entero de esta materia, siempre en clara relación con la historia de la literatura (Martín Zorraquino, 2000). Algo más puede tener que estudiarse en determinadas carreras de Filología, a cuyos alumnos, aunque fascinante, les suele resultar altamente compleja debido, fundamentalmente, a la abstracción que exige tener que trabajar con estadios de lengua que no coinciden con el propio y comprender, globalmente, cómo se interrelacionan. De la pasión por la historia de la lengua y la conciencia de la necesidad de transmitirla con rigor científico pero sencillez didáctica surgen, probablemente, los numerosos manuales de gramática histórica que incluyen actividades para trabajarla (Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta, 1993; Torrens Álvarez, 2007; Echeñique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Pons, 2010; Fernández Jaén, 2014; Medina López, 2018).

Desgraciadamente, a pesar de las ventajas que enseñar gramática histórica acarrea como práctica de reflexión metalingüística, para mejorar la competencia léxico-semántica y gramatical de la lengua que se estudia (Bravo Bosch, 1994), no son tan abundantes las investigaciones que lleven al aula algunas de esas propuestas didácticas y que, además, ofrezcan resultados de lo que supone la experiencia docente con respecto a sus estudiantes, la relación con las exigencias institucionales y la necesidad de cumplir con los objetivos del currículo propuesto, sea con estudiantes nativos, sea con estudiantes extranjeros (Díez del Corral Arteta, 2015). En este segundo caso, además, puede resultar todavía menos frecuente por la complejidad que supone integrar la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, como se defiende desde las últimas tendencias en metodología docente (Coronado González, 1998; Consejo de Europa, 2002; Doughty y Williams, 2009), cuando hace ya mucho tiempo que desapareció toda situación comunicativa para la que podría servir conocer alguna de las estructuras lingüísticas elegidas.

Esta escasez bibliográfica de trabajos que permiten comprobar cómo se enseña (si se hace) historia de la lengua en clase de español como lengua extranjera es el principal motivo por el que creemos útil ofrecer una forma de innovación docente en el contexto universitario de segundas lenguas, que afecta tanto a los contenidos que se enseñan (la gramática histórica) como a la forma de enseñarlos

(el enfoque por tareas). Asimismo, dicha escasez *per se* es la principal causa por la que podría generalizarse, si se considerase oportuno, a partir del caso concreto descrito aquí: de todos los trabajos consultados, el que más se aproxima a nuestros intereses es el detallado por Díez del Corral Arteta (2015), con la principal diferencia de que sus alumnos francófonos estudian español como lengua extranjera en Suiza, en lugar de como segunda lengua en España.

En efecto, la regla de introducción del cuantificador universal establecida por la lógica formal aristotélica justifica la posibilidad de generalizar a partir de un caso particular, pues acepta como válido un argumento en el que se pasa de una afirmación centrada en un individuo-grupo a una afirmación relativa a todos los individuos-grupos de un cierto conjunto, por dos razones. En primer lugar, el grupo del que parte dicha regla de deducción natural es un grupo *cualquiera*, independientemente, por supuesto, de los incuestionables rasgos socioculturales que lo caractericen (en nuestro caso, ser francófonos, universitarios, estudiantes de ELE...). En segundo lugar, resulta imposible, en la práctica, acceder a todos y cada uno de los grupos de estudiantes de L2 en un momento histórico determinado en un lugar concreto, por lo que no cabe más remedio, por así decirlo, que extrapolar las conclusiones de un análisis minucioso realizado sobre una realidad concreta al resto de realidades similares, de la misma forma que el matemático demuestra que la suma de los ángulos de un triángulo equivale a dos rectos sin calcularlo sobre absolutamente todos los triángulos posibles porque, básicamente, no puede acceder a ellos (Deaño, 2009, pp. 276-282). Por tanto, podrá confirmarse o desmentirse más adelante, con sucesivos trabajos que contrasten lo dicho aquí con otras experiencias de aula similares, aquello que se defiende en este texto con respecto a las posibles generalizaciones en las que se caiga en algunos momentos. Sin embargo, será más difícilmente discutible que el argumento empleado (esto es, generalizar desde lo particular) sea inválido, pues sigue una de las reglas de inferencia que constituyen el proceso de deducción natural de la lógica de predicados y se basa, además, en una realidad discursiva como es la escasa bibliografía centrada *stricto sensu* en nuestro caso.

Así, el objetivo del presente trabajo es doble. Por un lado, se pretende demostrar la validez del consolidado enfoque por tareas como método didáctico válido para conjugar las expectativas de los estudiantes, las exigencias institucionales y los recursos docentes, incluso aunque la materia que se enseñe no sea puramente lingüística (por ser metalingüística), esto es, incluso aunque (los estadios de) la lengua que se enseñe(n) no sirva(n) para comunicarse. Por otro lado, se busca también animar a todo profesor de historia de la lengua a publicar sus experiencias docentes, sea con extranjeros, sea con nativos, pues en ellas está el futuro de esta subdisciplina lingüística.

Para lograr ambos objetivos efectuamos una reflexión sobre la experiencia docente llevada a cabo en una clase de español como lengua extranjera de nivel C1 de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), cuyo objeto de estudio fue una introducción a los principales aspectos de la gramática histórica española centrada fundamentalmente en el castellano medieval. Estos contenidos formaban parte de la asignatura de Lingüística general, impartida en el segundo semestre del tercer curso de un plan de estudios equivalente al Grado de Estudios Hispánicos español, de acuerdo con las directrices marcadas por una universidad pública francesa. Las clases se dieron en Madrid, en la subsección con que dicha universidad contaba en el curso 2016-2017, pues ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de llevar a cabo una estancia de inmersión lingüística.

Dividimos, pues, este trabajo en cuatro partes claras. En la primera, exponemos los fundamentos teóricos que defienden, en esencia, el enfoque por tareas como método docente ideal para combinar las exigencias curriculares con las necesidades reales del alumnado, al permitir insertar en él una forma inductiva de enseñar la gramática. A continuación, explicamos detalladamente la metodología de investigación, centrándonos en el proceso de creación del material y explicando reflexivamente lo que se realizó en cada sesión. En la tercera parte, ofrecemos los resultados, fruto de la evaluación realizada a los alumnos. En el apartado de discusión, intentamos, con cautela, generalizar este caso concreto tomando como base la lógica aristotélica y la real ausencia de bibliografía al respecto. Las conclusiones, naturalmente, sintetizan las ideas principales y ofrecen diversas vías de investigación. En los anexos, finalmente, se ofrece con sus soluciones alguna muestra del material que se llevó al aula.

II. Fundamentos teóricos

A la hora de abordar la enseñanza de los contenidos en cierto modo impuestos por el currículo institucional, resulta complejo, en ocasiones, aplicar métodos docentes que se salgan de lo que las mismas exigencias curriculares diseñan. Una manera de adoptar estas directrices y, a la vez, emplear un método docente en el que el profesor pueda sentirse cómodo puede ser asumir el enfoque por tareas y considerar como una tarea final cual(es)quier(a) de la(s) obligada(s) evidencia(s) necesaria(s) para la evaluación del alumnado (Camps y Zayas, 2006; Esteve, Arumí y Cañada, 2004): se les convence de estar tratando el tema como se nos exige desde las altas esferas y, a la vez, se procura un mínimo de implicación por su parte, al pedírsele la realización efectiva de las tareas que terminan convirtiéndose en un examen que deben superar (Castro Guevara y Macías Cabrera, 2000;

Rodríguez-Torres et al. 2018). En alguna medida, también, se tiene en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje que caracteriza toda aula (Fleming y Mills, 1992), puesto que se permite combinar trabajos individuales con trabajos grupales y por parejas, así como tareas relacionadas con distintos tipos de retos cognitivos (Williams y Burden, 2008, pp. 151-174), siempre centrados en el objetivo final que es, por exigencias curriculares, la atención a la forma (Doughty y Williams, 2009).

Entendemos, pues, por enfoque por tareas el método de enseñanza de idiomas que surge en los 90 del siglo pasado a partir de distintos enfoques comunicativos (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). El concepto de 'tarea' puede definirse, adoptando una perspectiva amplia, como «cualquier actividad que emprenden los alumnos para profundizar en el proceso de aprendizaje de un idioma» (Williams y Burden, 2008, p. 176), en nuestro caso, de los contenidos esperados. Por tanto, será una tarea toda actividad que realicen para acceder al conocimiento de gramática histórica del español que se nos exige enseñarles, incluyendo aquellas que sirvan para la evaluación del propio proceso.

La base teórica esencial de dicho enfoque es el austiniano concepto de acto de habla, que en la práctica se traduce por *cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962). Se trata, por tanto, de asumir que la lengua no es solo un código semiótico con características ontológicas propias (Moreno Cabrera, 2013), sino una herramienta comunicativa al servicio de sus hablantes, que estos utilizan en tanto agentes de interacción social (Moreno Fernández, 2007). Entonces, deducimos, como en otras ocasiones (Fernández Martín, 2007, 2008), que habrá que diseñar una serie de tareas posibilitadoras que permitan a los estudiantes alcanzar la tarea final.

A la hora de programar un curso basado en el enfoque por tareas, conviene empezar pensando la tarea final que se espera que ellos sean capaces de realizar en el tiempo acordado (García Santa-Cecilia, 2000). A partir de dicha tarea, se van creando las tareas posibilitadoras que son las que, de una forma paulatina, irán permitiendo al estudiante adquirir las competencias necesarias (conocimientos, destrezas y habilidades) para alcanzar con éxito la tarea final (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). El centro de dicho enfoque por tareas se encuentra, pues, en el conocimiento instrumental (Williams y Burden, 2008, pp. 151-174), que implica los procesos sociocognitivos que tienen lugar al hacer cosas con las palabras, es decir, al comunicarse, sin que esto signifique dejar de prestar atención a la forma lingüística (Doughty y Williams, 2009).

En efecto, lo primero que debe hacerse para aplicar el enfoque por tareas, de acuerdo con Nunan (1989), Zanón (1990) y Zanón y Estaire (1990), es elegir el tema de interés (en nuestro caso, la gramática histórica del español, pues así

viene definido por la guía docente) y especificar los objetivos comunicativos (en nuestro caso, los principales objetivos son metalingüísticos, pero hay unos objetivos puramente lingüísticos que permiten al estudiantado, entre otras tareas del mundo real académico, manejarse con éxito en un examen final [Regueiro y Sáez, 2013], porque es lo que porcentualmente más valor tiene). A partir de entonces, se programa la tarea final que permita al profesor comprobar cómo el alumno demuestra el logro de los objetivos (es decir, cómo realiza con precisión lingüística y rigor científico un comentario de un texto escrito en castellano medieval, como se indicaba en la guía docente). Los contenidos léxico-semánticos y gramaticales necesarios para realizar dicha tarea final se especifican después (gramática histórica básica, seleccionada a partir de la interacción entre lo propuesto en la guía docente y en lo observado en la realidad del aula), igual que se matiza la planificación del proceso, plasmado en una serie de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por destrezas (fichas de trabajo, cuestionario sobre el comentario, comentario oral, examen escrito final), su evaluación (continua, debido al trabajo semanal de las fichas) y la autoevaluación final (de la que ellos mismos fueron conscientes mediante preguntas informales realizadas fuera del aula y ciertos comentarios espontáneos que dejaron por escrito sin que la docente se los pidiera).

Como se desprende de esta somera descripción, el enfoque por tareas es perfectamente compatible con una visión inductiva, constructiva y significativa de la enseñanza de la gramática (Coronado González, 1998; García Santa-Cecilia, 2000; Williams y Burden, 2008). Hay que tener en cuenta, no obstante, que en una asignatura de este tipo la lengua que se enseña no constituye un instrumento de comunicación (como sí ocurre en otros contextos de enseñanza de lenguas), sino un objeto de estudio directo que los estudiantes deben conocer: por un lado, como imperativo curricular pero, por otro, como esencia misma del idioma al que han decidido dedicarse profesionalmente, pues sin acceder a su historia difícilmente se va a conocer su presente. De ahí que se haya considerado el diseño de tareas como un medio para mantener la motivación, en la medida de lo posible, por fomentar cierta curiosidad en ellos que les obligue a reflexionar sobre lo que se les pregunta, haciéndoles conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de la importancia de involucrarse en él (Williams y Burden, 2008). Al final y al cabo, se asume que la enseñanza por tareas da por hecho que el conocimiento que verdaderamente uno retiene es el que alcanza por sí mismo, con la debida implicación y la necesaria autonomía (Castro Guevara y Macías Cabrera, 2000; Coronado González, 1998; Camps y Zayas, 2006; Williams y Burden, 2008; Doughty y Williams, 2009; Camps y Ribas Seix, 2017; Esteve, Arumí y Cañada, 2004).

III. Metodología

El contexto de enseñanza/aprendizaje era una universidad pública francesa que ofreció, durante el curso 2016-2017, parte de su actividad docente en Madrid, para que los estudiantes, nativos francófonos con un nivel muy avanzado de español, disfrutaran de un curso académico entero de inmersión lingüística. Nos encontramos, entonces, en un contexto de enseñanza de español como segunda lengua que viene de un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera. A los diez alumnos que habían acudido al centro en el primer semestre, correspondiente con la parte de fonética histórica (Fernández Martín, 2019), se añadieron cuatro más en el segundo semestre, que fue la parte dedicada a la gramática: eran, pues, catorce jóvenes (doce mujeres y dos hombres) de entre veintidós y veinticuatro años de nivel de español C1 en su mayoría (alguno de ellos era hablante de español de herencia). La materia se tuvo que dar en doce horas presenciales repartidas en sesiones semanales de una hora, tal y como constaba en la guía docente.

Esta era, precisamente, la que nos ofrecía las principales directrices de actuación. Nos decantamos, como se ha entredicho, por el enfoque por tareas, porque era lo suficientemente flexible como para permitir un método que se adaptara a las necesidades de los estudiantes y, a la vez, a lo planteado por la institución. En efecto, en nuestro caso la tarea final fue propuesta desde un nivel curricular superior sobre el que no teníamos control. Consistía en hacer que el alumno produjera por escrito un comentario (en sesenta minutos) sobre la gramática de un texto en castellano medieval, después de doce horas de clase. Sin embargo, a diferencia de lo que nos había ocurrido en el primer semestre, en el que habíamos dado erróneamente por hecho que nuestros alumnos estaban acostumbrados a efectuar este tipo de tareas y que, por tanto, habría que centrar la atención en los contenidos puramente teóricos de fonética histórica (Fernández Martín, 2019), a la hora de diseñar estas doce horas de gramática intentamos compensar la ausencia de un comentario final por escrito con la realización de tres tareas evaluadoras, dos escritas y una oral, esta última consistente en un comentario de texto propiamente dicho, pero realizado en parejas. La primera prueba escrita fue un cuestionario sobre un comentario de textos que debían prepararse previamente (el capítulo III del libro de Ariza [2008], que en un primer momento se les propuso estudiar entero), sobre cuya lectura se atendieron dudas unos días antes de la prueba (véase anexo I). La segunda prueba fue un examen escrito final que valía el 60% de la nota y recogía preguntas similares a las que habían estado haciendo con las fichas de trabajo a lo largo del semestre (véase anexo II para una muestra). Estas, por cierto, cubrieron aquellos aspectos que consideramos más relevantes de la gramática histórica del español, lo que no

implica que no fuéramos perfectamente conscientes del consecuente abandono de otros muchos igualmente importantes.

Sabíamos que en doce horas era materialmente imposible enseñarles a redactar correctamente en la variante académica (Regueiro y Sáez, 2013) de una lengua extranjera un comentario de texto centrado en la gramática histórica de un fragmento en castellano medieval y, a la vez, que aprendieran los principales conceptos metalingüísticos para hacerlo con propiedad. Ante una situación así, se nos planteó un dilema similar al que tiene todo docente cuando debe decidir entre adoptar una visión general que incluya todos los puntos de un programa o profundizar en alguno de ellos y dejar de lado otros: o se les mostraba una manera de comentar el texto (conocimiento discursivo) o se les impartían los conocimientos básicos sobre la gramática histórica del español (conocimiento metalingüístico).

Como se desprende de la descripción anterior sobre las actividades de evaluación y teniendo en cuenta que aquel tipo de conocimiento difícilmente se podría adquirir sin este, se optó por una solución intermedia, que consistió en darles unos conocimientos generales sobre gramática histórica y obligarles a someterse a una serie de muestras de lengua o aductos de lenguaje académico (Regueiro y Sáez, 2013) que les sirvieran de ejemplo para la composición, tanto oral como escrita, de comentarios de texto (Marcos Marín, 1998; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Girón Alconchel, 2002). Simultáneamente, se intentó, en la medida de lo posible, intercalar en las sucesivas fichas pequeñas tareas que les obligaran a comentar ciertos extractos sin adaptar, aunque en cada caso, naturalmente, solo se tuvieran que fijar en un fenómeno lingüístico.

Con respecto a las peculiaridades de la clase de EL2, cabe insistir en que las situaciones comunicativas reales que se han dado en nuestra aula no eran comparables con las posibles situaciones comunicativas reales que se pudieran dar fuera, como en cualquier otro contexto de enseñanza de EL2, pues ellos no iban a poder usar en situaciones comunicativas reales las estructuras que se les explicaran en clase, casi todas ellas eminentemente medievales. Esto no evitó, sin embargo, que se les pidiera realizar determinadas actividades (las fichas de trabajo) de una sesión a otra, animándoles a hacerlas, aunque fuera mal; insistiendo en que no se evaluaban, porque eran fichas de aprendizaje; dándoles bibliografía para que encontrasen la respuesta antes de venir a clase y fomentando, por tanto, un estudio inductivo de la gramática que sí constituía una situación comunicativa real.

Finalmente, cabe indicar que los datos extraídos provienen esencialmente de dos fuentes de corte cualitativo: los instrumentos de evaluación ya mencionados; y los comentarios informales que algunos estudiantes decidieron, libremente, compartir con la profesora al terminar el curso.

1. *Diseño de la secuencia: fuentes bibliográficas*

A la hora de crear el material que nos serviría para impartir dicha asignatura, efectuamos una división entre aquellas obras que pertenecen claramente a la disciplina de la didáctica de la lengua y aquellas otras naturalmente especializadas en la historia de la lengua *per se*, lo que implica asumir que, a nuestro juicio, tan importante es la teoría didáctica que subyace a toda práctica docente como la teoría sobre la disciplina que en cada caso se pretenda enseñar.

Entre las obras centradas en la teoría de la didáctica, en general, y la didáctica de la lengua y la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular, remitimos a otros trabajos propios que, fundamentados en sugerencias ajenas (Cassany, Luna y Sanz, 2008; Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), dejan entrever nuestra línea de investigación en ese campo (Fernández Martín, 2007, 2008, 2017, 2019).

Centrándonos, pues, en la bibliografía especializada en historia de la lengua y, en concreto, en gramática histórica, cabe señalar que, con carácter general, se han tomado como manuales básicos el escrito por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y el realizado por Torrens Álvarez (2007). La elección de estos dos manuales entre los existentes en el mercado, como, por ejemplo, los de Menéndez Pidal (1999), Lloyd (1993), Pons (2010) y Medina López (2018), se debe, por un lado, a la capacidad de síntesis, la claridad expositiva, la brevedad de las muestras y la precisión con que se fija cada comentario en un fenómeno lingüístico concreto, muy acorde con nuestros objetivos didácticos y, por otro lado, a la necesidad de simplificar los contenidos, en ocasiones, de manera extraordinaria, debido al perfil del alumnado, extranjero, universitario, adulto e interesado en la lengua española más como un vehículo de comunicación que como un objeto de estudio por sí mismo.

A la hora de diseñar las actividades, en la mayoría de las ocasiones lo que se ha hecho ha sido convertir la exposición teórica en una serie de ejercicios de tipo inductivo que permitan al estudiante llegar por sí mismo a una conclusión y, por tanto, fomentar un aprendizaje activo, operativo y, por tanto, más eficaz (Bernardo Carrasco, 2011).

La primera ficha, expuesta en el anexo II, plantea los principales cambios morfosintácticos. La definición de los conceptos de la actividad 1.a así como sus respectivos ejemplos en 1.c han sido tomados esencialmente de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 163-166). Los extractos de 2.c pertenecen al trabajo de Joan Corominas (1987, pp. 222, 518), de la misma manera que el texto que los estudiantes deben completar en 2.d, así como la información de las actividades inmediatamente anteriores, han sido extraídos de Elvira (2015,

p. 47). La tercera actividad se basa en alguna de las sugeridas por Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, p. 172 [acts. 696, 697]).

La segunda ficha tiene por objetivo trabajar los sustantivos y los adjetivos, es decir, revisar el funcionamiento de los casos latinos y ver cómo paulatinamente se van perdiendo a lo largo de los siglos. Para ello, se ha seguido fundamentalmente la teoría de Torrens Álvarez (2007, pp. 82-84) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 166-170). Para contrastar los grados del adjetivo, se ha recurrido también al español actual definido por Gómez Torrego (2008, pp. 94-97) y al latín descrito por Bassols de Climent (1971: §§ 148-151).

En la ficha tercera se pretende mostrar los cambios ocurridos en los determinantes: primero, los demostrativos; después, los artículos. Para ello, se parte de cómo son en español actual a partir de la obra mencionada de Gómez Torrego (2008, pp. 112-113) y se les va haciendo ver cómo eran en latín y cómo cambian al español siguiendo a Torrens Álvarez (2007, pp. 92-93). En una última actividad de síntesis que sigue el manual de Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, pp. 122-123), se les pide localizar (y colorear) los distintos determinantes en diversos fragmentos medievales.

La penúltima ficha, centrada en los pronombres personales, por un lado, y en los interrogativos e indefinidos, por otro, parte de la interesante tabla de Torrens Álvarez (2007, p. 89) y sintetiza la información expuesta en dicho manual (2007, pp. 89-98). Igualmente, las referencias al español actual provienen del libro de Gómez Torrego (2008, pp. 140, 144, 146).

Finalmente, la quinta ficha focaliza la atención sobre el papel del verbo en la historia del español. La tabla de la actividad 1.a ha sido extraída de Fernández Martín (2016, p. 31). Los ejemplos tanto de esta actividad como de 2.a y 5.b, cuando no han sido inventados, pertenecen a los libros de Paredes García (2005), Yllera (1980: § 3.2), Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 178-182) y Torrens Álvarez (2007, pp. 112-113). La síntesis de la teoría de *ser vs. estar* de las actividades 1.b, 1.c y 5.a proviene de Fernández Martín (2016). El modelo de conjugación verbal del español actual de 3.a parte de lo sintetizado en Gómez Torrego (2008, p. 162), mientras las actividades 4.a y 4.b se han elaborado a partir de lo propuesto por Torrens Álvarez (2007, pp. 106-107) y de la actividad 767 de Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, p. 191). El texto de 4.c ha sido extraído de la edición de Colin Smith del *Poema de Mio Cid* (vv. 2543-2548); el de 5.c pertenece a la edición de Viña Liste de los *Textos medievales de caballerías* (pp. 172-173). Los conocimientos exigidos sobre la lengua latina se han obtenido de Bassols de Climent (1971, cap. XV).

2. *Diseño de la secuencia: actividades sesión a sesión*

Dado que diez de los catorce estudiantes que estaban matriculados en esta asignatura ya habían cursado la correspondiente a la fonética histórica (Fernández Martín, 2019), la profesora sabía que su punto débil sería el hecho en sí de realizar un comentario de textos y que entre sus puntos fuertes podría encontrarse su conocimiento de gramática sincrónica, pues todos ellos habían cursado dicha materia el curso anterior. No obstante, en la primera sesión se llevó a cabo un sondeo inicial a modo de taller, para averiguar su nivel *real* de (meta)gramática. Se les propuso la realización en parejas de algunas de las actividades de gramática del español siguiendo las propuestas de Fernández Martín (2017) y eso sirvió para detectar las principales dificultades que tenían, sobre todo, en la etiquetación metalingüística de los conceptos esenciales de la morfología.

Dada la dificultad que les suponía construir coherentemente un comentario de textos, teniendo además en cuenta la limitación temporal (pues solo podíamos darles doce horas de clase en total), se decidió hacerles estudiar el libro de Ariza (2008) como actividad complementaria a las clases presenciales. Así, en la segunda sesión se les explicó que tendrían que enfrentarse a un cuestionario sobre dicha obra a finales del semestre (véase anexo I), aunque más adelante se les aclarara que solo entraba el capítulo dedicado a la morfología. Se les recomendó, igualmente, la lectura de obras similares, como las de Marcos Marín (1998), Girón Alconchel (2002) y Cano Aguilar (2008), tras advertirles de que, como habían hecho en el primer semestre (Fernández Martín, 2019), en la última clase deberían exponer de forma oral y por parejas un comentario de un texto libremente seleccionado de una lista entregada por la docente, que a su vez la había generado a partir de los documentos de Paredes García (2005) y de los textos expuestos en Cano Aguilar (1988). Se terminó la sesión con algunas actividades en las que se les pedía relacionar ciertos préstamos del español con su lengua de origen y reflexionar sobre la historia del léxico de la lengua española.

En la tercera sesión, se realizó una actividad de lectura cooperativa siguiendo la técnica del puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), adaptada a los sesenta minutos que tenían de clase. Se los dividió en grupos de tres (grupo nodriza), se asignó a cada lector un número del 1 al 3 dentro de su propio grupo y, tras dejarles unos minutos para leer, se les pidió que se juntaran por números en grupos de expertos (los que tenían el 1 en un grupo, los que tenían el 2 en otro grupo y los que tenían el 3 en otro), para que aclarasen dudas y se diera, posteriormente, el conocimiento compartido al volver, cada estudiante, con su grupo nodriza, al que debía explicar su parte

del texto con el fin último de que todos conocieran todo el texto. En concreto, para esta sesión se habían seleccionado unos extractos del manual de Pöckl, Rainer y Pöll (2004, secciones 1.3, 2.2, 3.2) que trataban temas generales sobre la fragmentación de las lenguas romances, el concepto de cambio lingüístico y el de etimología. En los últimos minutos de la clase se seleccionó al azar a dos de ellos y se les hizo un par de preguntas sobre uno de los fragmentos que no habían leído pero sí habían tenido que escuchar de sus compañeros. Ambos respondieron correctamente.

Al final de esta sesión se les entregó la que sería la primera ficha de trabajo (véase anexo II), de manera que para la cuarta sesión tendrían que traerla completa para corregir en clase. A partir de aquí, se procedió a trabajar como se había hecho en el semestre anterior: se les entregaba una ficha, se les dejaba la semana para hacerla consultando las fuentes bibliográficas que se les indicaba en los pies de página de cada una y se corregía a la semana siguiente. Así, en la cuarta sesión se ofreció una visión general de los principales cambios morfosintácticos; en la quinta sesión, los sustantivos y adjetivos; en la sexta, los determinantes demostrativos, artículos y posesivos; la séptima sesión se dedicó a los pronombres personales y las sesiones octava y novena se dedicaron al verbo, según se presentó en la quinta ficha.

En la décima sesión se les propuso salir del contexto formal de su universidad para asistir a unas jornadas sobre lengua española organizadas en una universidad madrileña. En una de las pausas de las conferencias, se aprovechó para poner en común, en un ambiente más relajado que el del aula, las dudas sobre la lectura de Ariza (2008) que debían estudiarse para el cuestionario de la semana siguiente. Fue una experiencia muy útil para ellos porque les ayudó a establecer un contacto más directo entre sí y con la profesora y esto les permitió, asimismo, aclarar todos los conceptos relacionados con la materia.

Como se ha dicho, las dos clases restantes se dedicaron a evaluar los conocimientos adquiridos, con la doble intención de contar con calificaciones de los estudiantes a las que luego aplicar el porcentaje correspondiente que diera lugar a la nota final y, a la vez, hacerles ver el nivel que tenían de cara al examen final, que tuvo lugar un mes después de la última sesión, ya fuera del cómputo de horas lectivas. Así, en la undécima clase se les pasó el cuestionario que se corrigió sobre la marcha y se les entregó revisado, para que lo estudiaran como correspondía; y en la duodécima tuvieron que demostrar todos sus conocimientos de forma oral al defender un comentario de texto previamente preparado por parejas.

IV. Resultados

Como puede comprobarse en la siguiente tabla, casi el 80% de los estudiantes obtuvo la calificación final de notable, mientras que el resto se encontró muy cerca de conseguirla, al pasar todos ellos de 6 y, en un caso (estudiante 4), incluso de acercarse al 7:

Estudiante	Asistencias	Cuestionario	Comentario oral	Examen escrito	Final
1.	12	7,4	9,5	7,7	8
2.	11	2,9	9,5	6,6	6,44
3.	12	6,2	9,5	8,1	8
4.	11	5,2	9,5	6,1	6,6
5.	12	5,5	9,5	8,8	8,28
6.	11	5,8	9,5	7,9	7,8
7.	11	5,9	9,5	7,2	7,4
8.	12	4,5	9,5	9,3	8,38
9.	12	8,7	9,5	8,2	8,56
10.	10	6,5	9,5	8,3	8,18
11.	11	8,4	9,5	6,85	7,69
12.	12	6,8	9,5	7,2	7,58
13.	11	6,9	9,5	5,2	6,4
14.	12	9,4	9,5	6,2	7,5

El nivel de dificultad del cuestionario en relación con el nivel de la lectura queda constatado en el resultado: tan solo el 28,5% pasó del 7 (el 7% alcanzó el sobresaliente), justo el doble de los que quedaron por debajo del 5 (14,5%), lo que deja a la mitad con una calificación entre el 5 y el 7, es decir, en el terreno del aprobado. El diseño del cuestionario parece encajar, entonces, con lo que supone una dificultad media que facilite la superación general de la prueba pero, a la vez, una complejidad suficiente para que sea más meritorio alcanzar una calificación de notable o sobresaliente.

El comentario oral no resulta discriminatorio de cara a la nota final, pues a todos se les puso la misma calificación, por tres motivos. En primer lugar, todos demostraron haber adquirido los conocimientos necesarios para enfrentarse a un

texto medieval en español y extraer de él los principales rasgos gramaticales, que era lo que se les pedía desde instancias superiores como objetivo esencial de la materia y que había sido convertido en tarea final. En segundo lugar, quienes no mostraban un gran conocimiento teórico, eran capaces de alcanzar excelentes cualidades discursivas, por lo que una carencia podía compensarse con un acierto, de acuerdo con la rúbrica utilizada, construida a partir de lo propuesto para la producción oral en lenguas extranjeras (Bordón, 2007). En tercer lugar, se consideró necesario para motivarles después de las mediocres notas obtenidas en el cuestionario (Williams y Burden, 2008, pp. 119-150). Y, finalmente, se era consciente de dos aspectos: a) la dificultad de la asignatura en sí misma; y b) la mejora que todos ellos demostraron en la realización oral de comentarios de texto (pues ya habían tenido que enfrentarse a esta tarea con anterioridad; Fernández Martín, 2019). Asimismo, el hecho de que fuera obligatorio tanto asistir a todas las clases (o faltar lo mínimo posible, siempre por causa justificada) como superar el examen escrito aseguraba la fiabilidad de la calificación global.

En cuanto al examen escrito, que incluía una serie de preguntas extraídas directamente de las fichas corregidas durante las clases, aunque con el rigor cuantitativo necesario para lograr la objetividad requerida de una prueba de tal calibre porcentual, el 35 % de los estudiantes se encontró en el aprobado, frente al 57 % que llegó al notable y un único caso (7 %, el estudiante 8, quizá por miedo a suspender, tras el aviso que le supuso el cuestionario) que alcanzó el sobresaliente. Nuevamente vemos, por tanto, cómo una prueba puede estar diseñada de una forma más o menos justa si se permite que la inmensa mayoría alcance el aprobado y que tan solo una minoría llegue a una calificación excelente.

Por lo que respecta a la asistencia, solo hubo un alumno (el número 10) que faltó a más de una sesión de las doce registradas, de manera que hay mayor proporción de estudiantes que asistieron a todas las sesiones (el 50 %) que de los que faltaron solo a una (42,8 %). Este dato es significativo porque supone o bien que las clases eran provechosas y que, por ello, los alumnos veían útil asistir; o bien que era una asignatura demasiado complicada y que, por tanto, consideraban necesario ir a clase para poder superarla. En cualquiera de los casos, no se contabilizaba en la calificación final, pues en el diseño curricular de la asignatura se consideraba obligatorio ir a clase, lo que en la práctica se traducía, según venía establecido por la tradición, en no querer regalar al alumnado un mérito que en realidad era un deber.

Finalmente, cabe hacer alusión a las impresiones que los estudiantes dejaron plasmadas en los respectivos correos electrónicos que enviaron a la docente a la vuelta del mensaje que esta les había hecho llegar con su calificación final. Aparte de los comentarios recibidos sobre la paciencia de la profesora, su buen humor

o la presteza en corregir las tareas, las respuestas que le mandaron estaban llenas de optimismo y de opiniones positivas de la asignatura. Así, hacían referencia al interés que levantó la materia («La asignatura fue muy interesante, gracias por este año» [alumna 6]; «Me ha interesado mucho la asignatura» [alumno 8]), su utilidad («La asignatura me ha sido de ayuda» [alumna 3]), la metodología docente («Muchas gracias por la asignatura impartida durante el año. Han sido clases muy amenas e instructivas en todo momento, la verdad» [alumno 4]) y, lo que más puede interesarnos aquí, su propio proceso de aprendizaje («Muchísimas gracias para este año, no sabía nada de lingüística y he aprendido mucho con usted» [alumno 8]).

V. Discusión

El empleo del enfoque por tareas, como se entiende en este trabajo, permite comprobar cómo es posible adaptar las exigencias institucionales a las necesidades de los alumnos, de tal manera que exista un aprendizaje real que cumpla las expectativas del centro de estudios. Resulta altamente probable que el éxito docente, en los tiempos actuales, pueda medirse, como se ha dejado entrever a lo largo del trabajo, en la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes de un grupo apruebe la materia, pero solo unos pocos alcancen la excelencia. Esto implica, entonces, que todos los miembros del grupo deben intentar, al menos, alcanzar un nivel de conocimientos similar a lo largo de los meses, de manera que los que más saben vayan asentando su saber y los que menos saben vayan siendo capaces de llegar poco a poco al mínimo exigido (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013). Para esto, naturalmente, resulta también esencial el apoyo mutuo de los miembros del grupo, la empatía mostrada entre sí y la constante intercomprensión, factores todos ellos que la profesora apenas tuvo tiempo de fomentar.

Así, los resultados de la evaluación de los estudiantes muestran cierta homogeneidad en la calificación final, pese a que comenzaron con muy diversos niveles previos de conocimiento (Fernández Martín, 2019), especialmente en lo concerniente a los rudimentos del latín y a la falta de reflexión metalingüística de tipo comparativo, esto es, entre la lengua materna de los estudiantes (francés) y la lengua extranjera (español). En contraste, hay una mayor diferencia en las notas del cuestionario, debido a su dificultad; a lo inesperado de ciertas preguntas, sobre las que no se dio ninguna pista; a la falta de costumbre en la realización de exámenes tipo test y a la excesiva aridez del contenido que se les exigía estudiar. A esto cabe añadir, por supuesto, que el diseño general del curso

probablemente no encajara en absoluto con lo que ellos estaban habituados a hacer (clases magistrales cuyos contenidos debían volcar en un examen teórico final), según dejaron entrever en algunos comentarios informales a lo largo del cuatrimestre: el esfuerzo que realizaron, por tanto, tiene aún más mérito, dadas las evidentes diferencias entre sus estilos de aprendizaje y lo que les exigió la profesora (Fleming y Mills, 1992).

Asimismo, debido a las opiniones que los mismos estudiantes expusieron de forma espontánea al finalizar el curso, se puede entender que el grado de implicación que se les ha pedido, en una línea cognitivamente similar de exigente a la propuesta por Castro Guevara y Macías Cabrera (2000), les ha permitido darse cuenta de su propio proceso de aprendizaje (Williams y Burden, 2008, pp. 97-118). Este autoaprendizaje, recuérdese, tenía lugar semana a semana a la hora de revisar las actividades que debían haber realizado con ayuda de la bibliografía recomendada en cada ficha, por lo que se puede considerar perfectamente autónomo, en la línea de lo propuesto por Esteve, Arumí y Cañada (2004), dado que se buscaba construir conocimiento nuevo (en historia de la lengua), para una situación real de aula (corregir la ficha en la siguiente clase), en la que se iba a dar cierta reflexión metalingüística.

Las clases, por tanto, no se limitaban a exponer un contenido teórico que ellos debían apuntar y posteriormente exponer en un examen final, sino que les pedían reflexionar, a través de las diversas actividades, sobre la manera en que ciertas estructuras o palabras latinas habían evolucionado al español actual (o cómo eran en el castellano medieval), cómo se relacionaban con el francés u otras lenguas romances e, incluso, por qué algunas se mantenían intactas a lo largo de los siglos. Desde esta perspectiva, el éxito (entendiendo por tal la motivación mantenida por todos ellos a lo largo de los meses) se debe a la capacidad docente de convertir la base de la gramática histórica del español en un objeto lingüístico con posibilidades de ser estudiado de forma inductiva, como sugieren, entre otros, Coronado González (1998), Camps y Zayas (2006), Doughty y Williams (2009) y Camps y Ribas Seix (2017): solo dándoles las herramientas esenciales para provocar en ellos curiosidad se consigue, al menos, que entiendan que no hay nada malo en realizar las actividades sin saber de antemano la respuesta porque son fichas de aprendizaje, no son instrumentos de evaluación. Deben arriesgar respondiendo porque en ese riesgo es donde se encuentra, precisamente, su éxito.

Por otra parte, conviene establecer una mínima diferencia entre los dos grupos de alumnos del segundo semestre. Quienes habían estado en Madrid durante el primer semestre, ya estaban acostumbrados a la forma de impartir las clases de la profesora, por lo que esta forma de operar no afectó demasiado a su estilo

de aprendizaje, ya que la conocían y podían sospechar que lo que se esperaba de ellos iba a ser similar a lo que se había esperado de ellos en el semestre anterior. Sin embargo, los cuatro estudiantes que se incorporaron a principios de dicho semestre estaban confusos porque no entendían que las actividades *eran* la manera de llegar al conocimiento, que no tenían que saber la respuesta de antemano sino desear aprenderla, buscar entenderla y, posteriormente, intentar asimilarla, incorporándola a sus conocimientos previos (Doughty y Williams, 2009).

De todo lo dicho se desprenden dos cuestiones esenciales. Por un lado, el enfoque por tareas permite una flexibilidad metodológica de la que quizá otros enfoques carezcan, a la hora de conjugar las exigencias institucionales con las necesidades de aprendizaje reales de los alumnos (Williams y Burden, 2008). Para que funcione es necesario, sin embargo, que los profesores «creen ambientes significativos para un aprendizaje auténtico considerando actividades que se centran en los recursos, estrategias y contextos que los estudiantes encontrarán en la vida diaria y profesional» (Rodríguez-Torres et al., 2018, p. 169), como puede ser la necesaria superación de diversas pruebas académicas de conocimiento, habilidades y destrezas (Regueiro y Sáez, 2013) que, pese a su pesadez, son necesarias para evaluar a los alumnos. Los mismos docentes, pues, «deben motivar al estudiante en crear nuevos conocimientos para resolver problemas y [que] tenga la capacidad de aprender por sí mismo, cooperar, comunicarse de manera efectiva y aplicar sus conocimientos en nuevas situaciones» (Rodríguez-Torres et al., 2018, p. 169). Por otro lado, el contenido inserto en la historia de la lengua, pese a su aridez, puede resultar de utilidad al estudiante de la lengua extranjera o segunda lengua, pues con ella «el alumno adquiere una mayor conciencia de la lengua que está aprendiendo [...], hasta el punto de que creemos que puede incluso influir en un aumento de su motivación, incluso para aprender otras lenguas» (Díez del Corral Arteta, 2015, p. 230).

VI. Conclusiones

Mediante la exposición de esta experiencia docente de doce horas lectivas de gramática histórica del español, llevada a cabo con universitarios francófonos de nivel C1 en Madrid, se ha intentado defender la flexibilidad del enfoque por tareas, sin que ello implique, naturalmente, descartar cualquier otro método de enseñanza de los que se encuentran actualmente en boga (proyectos, problemas, casos, aprendizaje-servicio, con los que, en realidad, comparte más de lo que se cree) que podrían ser extraordinariamente útiles también para enseñar (historia de la) lengua española.

Permítasenos insistir, no obstante, en que la ventaja del enfoque por tareas se debe, precisamente, a su versatilidad, pues facilita la conversión de un producto de evaluación exigido desde las altas esferas en una tarea final hacia la que debe caminar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta flexibilidad no significa renunciar a la esencia misma del enfoque, porque la obligación de cada estudiante de cumplir con las exigencias del currículo (como la del profesor de asegurarse de que así lo haga) se convierte en una tarea real que adopta forma, siempre, comunicativa. En nuestro caso, la posibilidad de transformar cualquier instrumento de evaluación en una tarea (final o posibilitadora) nos ha permitido diseñar las diversas fichas de aprendizaje como instrumentos necesarios no solo para que cada uno se esfuerce lo que considere necesario en investigar las respuestas, sino también para que, al decidir hacerlo, sea consciente de cómo va su propio proceso de aprendizaje.

De este modo, el enfoque por tareas facilita la unión realista de las exigencias de los planes de estudios, por un lado, con la realidad del aula y las expectativas y necesidades de los alumnos, por otro. Recuérdense que, idealmente, la tarea final debería haber sido la redacción de un comentario de textos de forma autónoma e individual. Dada la experiencia en el primer semestre, consideramos, quizá equivocadamente, que alcanzar dicha tarea final en el tiempo establecido era excesivamente complejo para los alumnos, por lo que decidimos convertir este instrumento de evaluación final en una tarea hecha por parejas y de forma oral, es decir, en un instrumento de evaluación sumativa/formativa, mientras se dejaba como una tarea posibilitadora el examen con los contenidos impartidos durante el semestre. Todo ello se completaba, como dijimos, con el cuestionario sobre el libro de Ariza (2008) que funcionaba, entonces, como otra tarea posibilitadora y, a la vez, como un instrumento más de evaluación sumativa/formativa. Dentro del dilema al que hacíamos alusión al principio, la solución intermedia adoptada pasó por trabajar con ellos los contenidos metalingüísticos y exigirles su concienzudo estudio para el examen, a la vez que se les dejaba estudiar autónomamente la forma discursiva de exponerlos, confiando en que fuera suficiente con la lectura de sucesivos comentarios de texto similares a los que se les exigiría de forma oral.

Creemos que el enfoque por tareas, tal y como lo entendemos aquí, permite su aplicación a todas las áreas del saber, pues para realizar cualquier tarea (sea posibilitadora o final) que se pueda convertir en un instrumento de evaluación, se necesita el idioma. Esto implica, entonces, que, en la medida de lo posible, se ha intentado transformar una actividad no comunicativa como es el aprendizaje de la gramática histórica del español en varias tareas comunicativas como eran la respuesta a un cuestionario basado en un libro concreto, la exposición oral de un comentario de texto y la realización por escrito de un examen de contenidos.

A nuestro juicio, el aprendizaje de los estudiantes ha sido mayor que en el primer semestre, quizá, precisamente, porque durante los primeros meses del curso escolar se tomó conciencia de las debilidades de su proceso de aprendizaje y se contó con unas semanas para poder reflexionar sobre la mejor manera de reforzarlas. No obstante, ellos, como ya se vio, han valorado la asignatura en su conjunto, relacionada con la fonética y considerándola, como por antonomasia, la más pura esencia de la materia lingüística. Los cuatro alumnos que solo cursaron el segundo semestre en Madrid mostraron con frecuencia su sorpresa porque no podían evitar comparar la manera en que la profesora les hacía aprender gramática histórica con la manera en que habían aprendido la fonética histórica del primer semestre en la universidad de origen. Uno de ellos, en concreto, manifestó su extrañeza a mitad de curso, al comprobar que el material de trabajo le hacía pensar (y reflexionar sobre) algo que anteriormente había asumido como indiscutible.

Finalmente, quisiéramos insistir en el segundo objetivo aquí propuesto, esto es, el de animar a todos los profesores que imparten clase de historia de la lengua (en enseñanzas regladas, formales o informales; de primaria, secundaria o universitaria; a extranjeros o a nativos) a que compartan sus experiencias docentes, en congresos, artículos o a través de los diversos proyectos de innovación que se ofrecen por doquier. La única forma de dar continuidad a nuestra disciplina es, naturalmente, enseñando sus contenidos, pero también transmitiendo la pasión que estos despiertan entre nosotros a través, por ejemplo, de la conversión de los instrumentos de evaluación propuestos por la institución en tareas que, diseñadas por los profesores, puedan realizar los estudiantes. En tanto no se amplíe el número de investigaciones, tendremos que seguir trabajando con las limitaciones que ofrece un método más bien cualitativo como el empleado aquí, centrado solo en un grupo de estudiantes y, por tanto, con la posibilidad de aceptar como válido un argumento que parta de lo particular e intente alcanzar, modestamente, lo universal.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Anónimo (1976 [¿1307?]). *Poema de Mio Cid*. Madrid: Cátedra [ed. Colin Smith].
- Paredes García, F. (Ed.). (2005). *Textos para la historia del español, III. Archivo municipal de Alcalá de Henares. División histórica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH.
- Vaña Liste, J. M. (Ed.). (2001). *Textos medievales de caballerías*. Madrid: Cátedra.

Fuentes secundarias

- Ariza, M. (2008). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bassols de Climent, M. (1971). *Sintaxis latina*. Madrid: CSIC.
- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bordón, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 97-112). Logroño: ASELE.
- Bravo Bosch, M^a. C. (1994). Introducción de la historia de la lengua en la clase de gramática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 391-397), Madrid: SGEL.
- Bustos Gisbert, E., Puigvert Ocal, A., y Santiago Lacuesta, R. (1993). *Práctica y teoría de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Síntesis.
- Camps, A., y Ribas Seix, T. (Coords.). (2017). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cano Aguilar, R. (1988). *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros.
- (2008). *Comentario filológico de textos medievales no literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Guevara, O. L., y Macías Cabrera, M. (2000). La implicación progresiva: estrategia formativa, propuesta innovadora. *Aula abierta*, 75, 161-174.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Coronado González, M. L. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales, *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43 (pp. 81-94). Madrid: SGEL.
- Deaño, A. (2009). *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza.
- De la Herrán, A., y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Díez del Corral Arteta, E. (2015). El aprendizaje y la enseñanza del español a través de su historia lingüística: puesta en práctica y valoración en una clase de estudiantes francófonos (nivel B2+/C1). *Porta Linguarum*, 23, 221-232. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/14%20%20Elena%20Diez.pdf

- Doughty, C., y Williams, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- Echenique Elizondo, M^a. T., y Martínez Alcalde, M. J. (2011). *Diacronía y Gramática Histórica de la Lengua Española*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Elvira, J. (1998). *El cambio analógico*. Madrid: Gredos.
- (2015). *Lingüística histórica y cambio gramatical*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, O., Arumí, M., y Cañada, M^a. D. (2004). Hacia la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922/108657>
- Fernández Jaén, J. (2014). *Principios fundamentales de semántica histórica*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes. *Frecuencia L*, 34, 45-49.
- (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF
- (2016). {Ser/estar} + participio en el español áureo (siglos XVI y XVII): perspectiva diacrónica de una oposición aspectual. E. Gaspar García (Ed.), *Temps, mode et aspect en espagnol* (pp. 21-74), Collection linguistique Épilogos 5. Rouen: Publications Électroniques de l'ÉRIAC.
- (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M^a Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (pp. 112-148). Colección Contenidos universitarios. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/678680>
- (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Revista Didacticae*, 6. <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21966>
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Girón Alconchel, J. L. (2002). *Comentario de textos de Clerecía: Alexandre y Apolonio*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (2008). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- Lloyd, Paul M. (1993). *Del latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.

- Marcos Marín, F. (1998). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Martín Zorraquino, M. A. (2000). El legado de aquellos maestros: la enseñanza de la gramática histórica desde el bachillerato. *Archivo de filología aragonesa*, 56, 63-78.
- Medina López, J. (2018). *Historia de la lengua española I. Español medieval*. Madrid: Arco/Libros.
- Menéndez Pidal, R. (1999 [1904]). *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pöckl, W., Rainer, F., y Pöll, B. (2004). *Introducción a la Lingüística Románica*. Madrid: Gredos.
- Pons, L. (2010). *La lengua de ayer. Manual práctico de Historia del Español*. Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a L., y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libro.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Fierro-Altamirano, R. H., y Vela-Larco, D. E. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 160-171. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578681>
- Torrens Álvarez, M^a. J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libro.
- William, M., y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/Departamento de Filología Francesa.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Anexo I

Cuestionario sobre la lectura obligatoria

Se muestra a continuación el cuestionario que se les realizó sobre la lectura de Ariza (2000). En un primer momento se les dijo que debían estudiarse atentamente todo el libro; a mediados del semestre se les alivió señalándoles que solo entraba el tercer capítulo, dedicado a la morfosintaxis. Por motivos de espacio, se incluye directamente subrayada la respuesta correcta en cada caso.

1. Entre las características del nombre propio, encontramos...

- a) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- b) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.
- c) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales.
- d) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.

2. Para estudiar apropiadamente el nombre común, podemos prestar atención a...

- a) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales.
- b) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- c) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.
- d) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.

3. El adjetivo se define históricamente por unos aspectos esenciales:

- a) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- b) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo; y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales, especialmente el sustantivo.

- c) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.
- d) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.
- 4. La función de los posesivos, sean determinantes o pronombres, es...**
- a) Sustantiva y adjetiva, igual que ocurre con los demostrativos.
- b) Sustantiva y adjetiva, a diferencia de lo que ocurre con los demostrativos, que solo pueden tener función sustantiva.
- c) Sustantiva y adjetiva, a diferencia de lo que ocurre con los demostrativos, que solo pueden tener función adjetiva.
- d) Comunicativa y discursiva, como la de los artículos y los pronombres.
- 5. ¿Cuál es la definición de *preposición* más acertada?**
- a) Son elementos morfológicos que unen palabras con sentido, de manera que complementan su significado de una forma muy semejante a la de los determinantes.
- b) Son partes de la oración que construyen sintagmas nominales, que gracias a la flexión permiten descubrir su función gramatical.
- c) Son pequeñas palabras con significado gramatical, muy importantes para las lenguas romances, pues no existían en latín.
- d) Son elementos lingüísticos de relación, indicadores de la función de un término respecto a un núcleo nominal o verbal.
- 6. Las formas compuestas en latín podían tener el valor de las formas simples y viceversa, como sucede en el empleo de:**
- a) El pretérito anterior por el indefinido, el futuro simple por el pretérito perfecto, el indefinido por el pretérito anterior de subjuntivo y el pretérito perfecto por el indefinido.
- b) El futuro compuesto por el pretérito indefinido, el pretérito perfecto simple de subjuntivo por el pretérito perfecto compuesto de indicativo, el indefinido por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito perfecto por el indefinido.
- c) El pretérito anterior por el indefinido, el indefinido por el pretérito perfecto, el indefinido por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito perfecto por el indefinido.
- d) El condicional simple por el indefinido, el presente de imperativo por el pretérito perfecto, el condicional compuesto por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito pluscuamperfecto por el indefinido.

7. Los principales verbos auxiliares del español medieval son:

- a) *Ser* y *tener*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *sedere* ('ser') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- b) *Ser* y *haber*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *sedere/esse* ('estar sentado'/ 'ser') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- c) *Ser* y *estar*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *tenere* ('poseer') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- d) *Ser* y *haber*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *esse* ('ser'), *tenere* ('poseer') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».

8. Indica si cada una de estas afirmaciones es verdadera (V) o falsa (F):

	V	F	pág.
Una aposición es un sustantivo que complementa a otro sustantivo	X		35
Cuando indica procedencia, el artículo suele llevar preposición, en español medieval, a diferencia de cuando indica lugar, que va sin ella.		X	39
Los pronombres demostrativos guardan relación con la primera persona desde un punto de vista semántico, aunque funcionalmente la relación se establece con la tercera.	X		40
La estructura artículo + posesivo se utiliza en un 25% de ocasiones en el Poema de Mio Cid por motivos métricos.		X	45
El pronombre personal <i>él</i> en latín era un demostrativo.	X		46
En latín no había preposiciones, pues estas son una creación puramente romance.		X	49
Las cinco conjugaciones del verbo latino se redujeron a cuatro al pasar a las lenguas romances.		X	53
<i>Haber</i> era empleado en la Edad Media como verbo intransitivo, pues alternaba semánticamente con <i>tener</i> .		X	59
La -d- intervocálica de la segunda persona del plural (<i>amades</i>) cae cuando va precedida de vocal tónica a finales del siglo XIV, mientras que se conserva hasta finales del siglo XVI cuando va precedida de vocal átona (<i>amávades</i>).	X		58
El futuro de subjuntivo proviene de la confluencia de las formas <i>amavero</i> , <i>amaverim</i> y <i>amarem</i> , y desaparece prácticamente del todo en el siglo XI.		X	57

Anexo II

Ficha de trabajo

Se muestra a continuación, a modo de muestra, la primera de las fichas que sirvieron de base para su aprendizaje. Por motivos de espacio, se incluye directamente con las soluciones.

Ficha 1. Principales cambios morfosintácticos

1.a. Los siguientes conceptos denotan tipos de cambio gramatical. Une con flechas cada palabra con su definición:

Analogía	Modificación que sufren algunas palabras para acomodarse a un modelo morfológico que les atribuye el hablante.
Nivelación morfológica	Proceso en el cual un elemento de la lengua (léxico o morfológico) cambia sus funciones gramaticales.
Reanálisis	Tipo de analogía en el que tienden a desaparecer las formas menos transparentes por la poca relación entre significante y significado.
Gramaticalización	Reinterpretación (errónea) de una estructura debido a su opacidad.

1.b. Ahora escribe cada concepto de 1.a. bajo su ejemplo del español actual. ¡Cuidado! Hay un cambio morfosintáctico que aparece en dos ejemplos:

<i>Virus</i> > * <i>viruses</i> Reanálisis	* <i>Eso es to' bonito</i> ('muy bonito') Gramaticalización	<i>Anduve</i> > <i>andé</i> Nivelación morfológica
<i>Viste</i> > * <i>vistes</i> Analogía	<i>La moto</i> > * <i>el (a)moto</i> Reanálisis	

1.c. Haz lo mismo con un ejemplo de la historia del español. También en esta ocasión aparece un fenómeno dos veces:

<i>ILLA AQUA</i> > <i>ela agua</i> > <i>el agua</i> Reanálisis (del artículo)	<i>-iello</i> > <i>illo</i> (por influencia de <i>-ito</i> , <i>-ico</i> e <i>-ino</i>) Nivelación morfológica	
<i>Comer he</i> > <i>comeré</i> Gramaticalización	<i>HIBERNUM</i> > <i>invierno</i> Analogía	<i>Fuerte</i> _{adjetivo} <i>mente</i> _{nombre} > <i>fuertemente</i> _{adverbio} Gramaticalización

2.a. Fíjate en los días de la semana en latín. ¿Qué significaban? ¿A quiénes estaban dedicados?

Dies Martis – Dies Jovis – Dies Mercūri – Dies Vēnēris – Dies Lunae

Estaban dedicados a los dioses romanos: Marte (*martes*), Mercurio (*miércoles*), Júpiter (*jueves*), Venus (*viernes*) y la Luna (*lunes*).

Latín	Español
Dies Lunae	Lunes (por analogía)
Dies Martis	Martes
Dies Mercūri	Miércoles
Dies Jovis	Jueves
Dies Vēnēris	Viernes

2.b. Ordénalos y pon el correspondiente en español. ¿Qué cambios gramaticales ha sufrido cada uno? En tu opinión, ¿se pueden explicar también fonológicamente? Después añádelos en otra lengua (francés, inglés...). ¿Hay algún parecido entre ellos?

Latín	Español	Otra lengua

En la solución a la actividad anterior ya aparecen ordenados y en latín.

2.c. En los siguientes textos tienes la etimología de los dos días que quedan, según Joan Corominas. Escribe cada día en su lugar correspondiente:

<p><i>dominante</i>, 1438; <i>predominancia</i>; <i>predominio</i>, 1438. <i>Dómine</i>, del vocativo singular de <i>dominus</i> 'dueño, maestro', empleado al dirigirle la palabra sus alumnos. <i>Dominio</i>, med. S. XV, lat. <i>dominium</i> 'propiedad, dominio'. <i>Domingo</i>, princ. S. XIII, descendiente semiculto del lat. (DIES) DOMINICUS 'día del Señor'; <i>dominguejo</i>; <i>dominguero</i>, 1611; <i>dominguillo</i>, 1611; <i>endomingarse</i>; del mismo origen latino, en forma más culta: <i>domínica</i>, <i>domínico</i> (ant. y amer.), con las variantes primitivamente afrancesadas <i>domínica</i>, 1517, y <i>domínico</i>, 1651; <i>dominical</i>; <i>dominicatura</i>. <i>Condominio</i>, S. XIX.</p>	<p>SÁBADO, 1124. Del lat. SABBĀTUM, y éste del hebreo <i>šabbāth</i> 'descanso semanal de los judíos', deriv. de <i>šābath</i> 'descansar'. DERIV. cultos: <i>Sabático</i>, 1739. <i>Sabatina</i>, 1690; <i>sabatino</i>, 1739. <i>Sabatismo</i>, princ. S. XVII. <i>Sabatizar</i>.</p>
--	--

El de la izquierda hace alusión al domingo; el de la derecha, al sábado.

- 2.d. Con los sintagmas del recuadro, completa el siguiente texto sobre el paso del latín al español que tuvo lugar en los días de la semana:

Los días de la semana constituyen un ejemplo de serie léxica, aprendida de manera mnemotécnica y en un orden específico, lo que ha favorecido la aparición de efectos de analogía formal entre los elementos que la integran. En particular, los herederos de los antiguos genitivos latinos **lune* (<[DIĒS] LUNAE ‘día de la luna’) y **miércore* (<[DIĒS] MERCURI ‘día de Mercurio’) han incorporado una *-s* final por analogía con otros nombres de la serie que la tienen por herencia del latín.

En este cambio hay que considerar también, como paso previo, el efecto de un reanálisis de la secuencia fonética *-es* como un morfema asociado a la idea de ‘día de la semana’.

Texto extraído de Elvira (2015: p. 47)

secuencia fonética – analogía formal – reanálisis – antiguos genitivos latinos – serie léxica

3. Observa las siguientes formas castellanas. Busca su posible procedencia latina. ¿Son predecibles fonológicamente a partir de su forma original? En caso contrario, ¿qué fenómenos de los vistos en esta ficha pudieron tener lugar?

Hago – recibo – supe – valdrá – hacen – sé – pondrá – tuve – metí – estuve

La respuesta a esta pregunta nos la da Javier Elvira (1998): Algunas formas regulares del español (*hacen*, *recibo*, *metí*) pueden explicarse (con muchos problemas, como FACIUNT > *hacen*) a partir de una evolución fonética tomando como base su correspondiente latino, si bien no se puede entender por completo la evolución histórica teniendo *solamente* en cuenta una explicación de tipo fonológico, que en cualquier caso resulta de difícil aplicación para las formas irregulares. Por ejemplo, *valdrá* y *pondrá* pueden explicarse a partir de una regularidad (*valerá*, *ponerá*) que sufre un cambio fonético

(epéntesis de /d/), pero esto no explica el origen del morfema *á* < *ha* que sin duda alguna supone un cambio gramatical (pues conlleva una nueva forma de expresar el futuro, exclusiva de las lenguas romances, a partir de una perífrasis) y no meramente fonológico. Asimismo, las raíces irregulares de los pretéritos como *tuve* (¿ < TENIVI?), *supe* (¿ < SAPUI?) o *estuve* (¿ < STETI?), tampoco pueden explicarse acudiendo a razones de tipo fonológico, ya que no comparten los suficientes rasgos formales con su versión latina para que se justifique dicha evolución. Algo semejante sucede con los verbos en presente como *sé* (¿ < SAPIO?) o *hago* (¿ < FACIO?), formados ya en lengua romance como una irregularidad, causada seguramente a partir de la analogía con otras formas con las que comparten rasgos aspectuales, temporales, modales, personales o de número.

La mitología convertida en literatura juvenil: lecturas e imágenes del héroe Perseo en el siglo XXI

Angélica GARCÍA MANSO
Universidad de Extremadura
angmanso@unex.es

Resumen: El estudio aborda el tratamiento que ha merecido el mito del héroe Perseo en la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) publicada en España en el siglo XXI. El análisis ofrece las claves que caracterizan las lecturas de Christian Grenier, Geraldine McCaughrean, Lucy Coats, Ana María Shua y Maria Angelidou. La actualización del mito se basa en propuestas como, entre otras, la sociología política, la hibridación con otros mitos, la asociación con la fantasía moderna, la percepción cotidiana de lo extraordinario, la recreación literaria o estética, la versión en «tweets», etcétera, las cuales subyacen en los textos y los justifican pedagógicamente.

Palabras clave: LIJ; Mitología Grecolatina; Literatura Comparada; «tweets» sobre Tradición Clásica; Perseo.

Abstract: Our study deals with the treatment of the myth of the hero Perseus in the Children's Literature published in Spain in the 21st century. The analysis offers the clues that characterize the readings of Christian Grenier, Geraldine McCaughrean, Lucy Coats, Ana María Shua and Maria Angelidou. The updating of the myth is based on proposals such as, among others, political sociology, hybridization with other myths, association with modern fantasy, daily perception of the extraordinary, the literary or aesthetic recreation, versions into tweets, etc. All these keys underlie the texts and justify them pedagogically.

Keywords: Children's Literature; Classical Mythology; Comparative Literature; tweets about Classical Tradition; Perseus.

I. Introducción: Mitología y LIJ en el siglo XXI

Si de por sí la definición de mito, y, por descontado, el propio concepto de mitología, resultan complejos desde las perspectivas antropológicas y filológicas en que se desenvuelven –hasta el punto de que hay estudiosos que renuncian a su explicación pormenorizada (Buxton, 2003)–, tal complejidad se hace más evidente aún si se trasladan los relatos y su interpretación a la recepción que tiene en niños y jóvenes, es decir, en la denominada LIJ (Tejero, 1997). No obstante, la necesidad de conocer los referentes mitológicos de la cultura occidental resulta ineludible en el ámbito pedagógico, toda vez que, aunque pudiera parecer *a priori* de escasa relevancia en el maremágnum de información que reciben los escolares en su entorno discente y también fuera de este, los mitos forman parte importante de nuestra realidad cotidiana. Ello a pesar de que, ciertamente, el conocimiento de la Mitología Clásica o Grecolatina implica la mezcla de numerosas fuentes, que varían en el espacio y en el tiempo, desde lo local a lo universal, desde lo que se pierde en los orígenes hasta lo que resulta más próximo a la aparición del ser humano. De ahí su dificultad. Existen relatos primigenios, sobre las fuerzas cósmicas y creadoras de lo existente, y relatos que involucran a héroes (humanos ya) envueltos en aventuras de amor y guerra, de conocimiento y conquista de lugares desconocidos y de descubrimientos técnicos y de sanaciones medicinales (Vernant, 2000), etcétera, en un marco de experiencias próximos a las necesidades de aprendizaje del entorno en niños y jóvenes.

Así, desde perspectivas didácticas y con un interés sintomático, un héroe como Perseo –que se encuentra a caballo de un mundo donde los dioses intervienen ofreciendo atributos directos al personaje y otro en el que este mismo toma sus propias decisiones acerca de su futuro al margen de lo dispuesto por las divinidades y el destino– se presenta como una figura en la que se sintetizan numerosos temas mitológicos que portan un interés intrínseco. Entre tales temas se cuentan los orígenes del héroe (fruto del amor entre el dios Júpiter y la princesa Dánae y la necesidad de huir nada más nacer), su iniciación en la edad adulta a la hora de afrontar y superar pruebas, los atributos con que es caracterizado iconográficamente y a lo largo de los sucesos del relato (casco, escudo, etcétera), su relación con presencias imponentes y monstruosas, sus vivencias que abarcan entre los motivos de guerra y los sentimentales o amorosos, las relaciones familiares, las decisiones políticas (en lo que concierne, por ejemplo, a su abuelo, rey al que mató accidentalmente), etcétera, que constituyen en sí mismos un compendio no tanto de aventuras sino de sentido vital (Vernant, 2000, pp. 195-207). Su personalidad se ramifica, además, en varios frentes, que

afectan a figuras con identidad iconográfica propia en la mitología y la cultura occidental: Dánae, Medusa, Andrómeda, Polidectes, Acrisio, Atlas, entre otros, que no se solapan entre sí, sino que mantienen una relación individual con el personaje y que desarrollan sus propias historias míticas¹: Dánae es su madre, con la que siendo recién nacido ha de escapar en un arca a través del mar, para huir de su abuelo, el rey Acrisio; tras arribar a la isla de Sérifos encerrados en un arcón y rescatados del mar, tendrá que retar a Polidectes, el rey que es hermano del pescador que les alojó (siendo el hospedaje uno de los sistemas clave de las relaciones en el mundo antiguo), y que pretende casarse con su madre, etcétera. Comienza así el viaje de Perseo por aire, tierra y mar, por lugares extremos y por geografías próximas, para, de un lado, entrar en contacto con monstruos como Grayas, Gorgonas y Titanes y, de otro, conocer a la joven Andrómeda, a la que convertirá en su mujer y será su refugio y final de sus aventuras, aunque sea tras matar accidentalmente a su propio abuelo, origen de toda su peripecia al disponer que se ahogara en el mar junto con su madre (Grimal, 1981, *sub voce*).

Confluyen en el héroe Perseo, por consiguiente, motivos de todo tipo en una historia que es familiar y cosmogónica, que se adentra en los aspectos más oscuros de la realidad al tiempo que se nutre de vivencias cotidianas, que se revela útil para una literatura comprometida y madura y que permite también lecturas en clave infantil: la madre, la mudanza, los regalos, las pruebas que superar; y, sobre todo, en clave juvenil: el reto, la identidad, el viaje, las aventuras –temas aprovechados también por la tradición literaria en torno a su figura (Vicente Cristobal, 1989)–. O en lo que se refiere al planteamiento de roles: el papel del joven que se rebela, la existencia de mujeres atrapadas (en una celda o en una roca, caso de Dánae o Andrómeda²) y de mujeres libres y fieras (caso de la propia Medusa), la crítica al fanatismo de las supersticiones religiosas encarnadas en Acrisio o al poder político cuando Perseo se enfrenta al rey Polidectes, entre otros, constituyen temas de especial interés didáctico trasladados de forma conveniente a los escolares.

1 Perseo es un héroe anterior al ciclo troyano (ciclo con el que culmina el canon mitológico clásico), y suele ser considerado en paralelo con figuras como Hércules (que es descendiente de su linaje). La relación de linaje entre Perseo y Hércules justifica en cierta medida el tratamiento que lleva a cabo, por ejemplo, la factoría Disney en el filme *Hércules* (*Hercules*, 1997, de J. Musker y R. Clements), con la hibridación de los relatos de las hazañas en que intervienen uno y otro (España, 2009). Sobre la tradición clásica del mito en general, *vid.* Moog-Grünwald (2010, *sub voce*).

2 De hecho, el repertorio de arquetipos mitológicos de Brunel (Brunel, 1996) no considera tanto la figura de Perseo cuanto la de Andrómeda, quedando Perseo en un segundo plano.

En un orden de cosas diferente, en el año 2003 se publicó en la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)* un elaborado recorrido en torno al tratamiento que ha merecido la mitología clásica o grecolatina en la LIJ editada en España (Navarrete, 2003). Tres lustros después, el *corpus* de textos LIJ de base mitológica ha crecido considerablemente y existen estudios generales que lo ponen de manifiesto (Navarrete, 2016). Ahora bien, la amplitud de referentes provoca que en el análisis propuesto predomine una percepción estadística sobre otra más hermenéutica, acerca del sentido de la presencia de la mitología en la LIJ del siglo XXI. A este respecto, llama la atención cómo las editoriales prefieren, en general, la publicación de versiones que han funcionado en sus países de origen en lugar del interés por propuestas autóctonas, es decir, por textos elaborados por escritores nacionales. No obstante, la mirada hacia la mitología exige un examen más en detalle, a partir, por ejemplo, de cada figura concreta, como es el caso de Perseo objeto del presente estudio. Un estudio de estas características puede poner de manifiesto aspectos de la relación entre Mitología y LIJ acerca de, por ejemplo, el carácter conservador o respetuoso con el entorno social de las peripecias del personaje, sobre la trascendencia de los símbolos asociados a la figura mítica (caso del caballo Pegaso), o, en fin, sobre las novedades que los escritores pueden aportar sobre relatos en apariencia cerrados.

Ciertamente, la relación moderna entre Mitología y LIJ hace décadas que abandonó el sentido pedagógico que se le otorgaba desde el siglo XVIII y, sobre todo, en el siglo XIX y buena parte del siglo XX (Navarrete, 2002), en calidad de herramienta para el estudio de la iconografía en el arte (García-Manso, 2016). Se trata de un perfil didáctico que se mantiene a fecha de hoy con, por ejemplo, presentaciones didácticas en volúmenes como, por poner un ejemplo muy próximo, la recién editada *Guía para identificar los personajes de la mitología clásica* (Plaza, Martínez y Vaquero, 2016), que ofrece un formato de carácter manejable, manipulable en un entorno escolar.

En fin, predomina en la actualidad y en buena medida una confusión sincrética, facilitada, entre otros cauces, por el tratamiento que se hace de los mitos grecolatinos en el manga de inspiración japonesa y el cine de Hollywood, donde los atributos de distintos héroes se hacen confluír de manera errónea con resultados equívocos, si no falaces (Roberts, 2009). Frente a este tratamiento, se puede considerar que, en buena medida, la reacción actual en forma de textos pretende devolver las líneas generales del relato a sus auténticos protagonistas, aunque, a cambio, se pierda en libertad creativa y se gane en reiteración de los aspectos más elementales de las figuras, según se practicaba en el siglo XIX, por ejemplo; así lo refleja el relieve que concede a los mitos una figura como la de la escritora

Fernán Caballero (García-Manso, 2016). No obstante, existen propuestas más ricas, según se podrá comprobar en los ejemplos que organizan nuestro estudio.

El ámbito de la LIJ engloba grupos de edad muy diferentes, de tal forma que una primera aproximación al tratamiento de la mitología en la LIJ debe marcar de manera el destinatario de las versiones del mito (González, 2001). El grado de iniciación a la lectura mitológica a este respecto es muy dispar, por cuanto puede darse el caso de que se adapten arquetipos míticos en narraciones protagonizadas por héroes prestados –es el caso de la figura de Ulises abordada en uno de los volúmenes de la serie de «Geronimo Stilton» (Dami, 2010)– o de que se empleen nombres de personajes para historias que, en realidad, nada tienen que ver con el mito. No obstante, lo cierto es que, en la adaptación del mito como propósito cultural y literario prioritario, la mayor parte de las propuestas aparece dirigida básicamente hacia un lector adolescente y joven (García-Manso, 2017). Sin embargo, no faltan en relación con el mito de Perseo propuestas nítidamente infantiles, como la firmada por Albert Jané en el año 2013, cuyos textos se apoyan casi en exclusiva en los hechos uno a uno, en las anécdotas por separado, abordadas casi de manera aislada en cada página.

En los próximos epígrafes se van a considerar cinco aproximaciones contemporáneas al mito de Perseo; se trata de textos que han aparecido en España ya en pleno siglo XXI –aunque en la mayoría de los casos los textos originarios fueron publicados en la última década del siglo XX– y revelan la vigencia editorial de determinados héroes mitológicos. Cada una de las propuestas es singular, a pesar de que las líneas maestras del relato de las hazañas de Perseo parecen establecidas de forma cerrada. Se trata de las lecturas que se propugnan en las versiones del mito que ofrecen respectivamente Christian Grenier, Geraldine McCaughrean, Lucy Coats, Ana María Shua y Maria Angelidou. Se trata, en fin, de una selección sintomática sobre los distintos trasfondos con los que se puede abordar un mismo relato mitológico.

II. La lectura política y desde el género de la ciencia ficción según Grenier

El escritor francés Christian Grenier (1945) es, ante todo, un divulgador polifacético, forjado en el ámbito de la enseñanza, pero que además posee experiencia editorial y en el mundo del audiovisual, de tal forma que sus trabajos se singularizan por ofrecer un enfoque poliédrico al mito en general y al relato de Perseo en particular; también es un reconocido escritor de ciencia ficción. Su volumen titulado *Cuentos y leyendas de los héroes de la mitología* fue publicado en España

en 2002; en su versión original había aparecido en 1998. Por lo demás, trata de una obra que ya ha sido objeto de experiencias educativas en España (Cuenca y Sanz, 2007).

Grenier plantea el mito de Perseo como un relato fundacional de índole política, donde los sentimientos quedan en un segundo plano, según refleja el desinterés con el que se aborda la figura de Andrómeda, sin peso alguno en su texto. Dicho carácter político se aprecia, sobre todo, en la importancia que concede a las figuras del rey Polidectes y de su hermano, el pescador Dictis, en la isla de Sérifos, a la que arriba Dánae con su hijo y donde comienzan las aventuras de este, para, de alguna manera, devolver a sus auténticos gobernantes un reino usurpado. El carácter institucional lo ofrece Grenier desde los primeros párrafos de su texto, al poner en boca de Dánae ante su recién nacido las palabras: «Te llamarás Perseo». En conexión con ello, el peso que otorga Grenier a la rivalidad entre Polidectes y Dictis, secundaria en el mito de Perseo ciertamente, permite inferir en buena medida la inspiración del escritor en fuentes distintas de las mitológicas, más en concreto en el norteamericano Isaac Asimov, cuya obra *Fundación* –publicada en forma de saga desde el año 1951 en Nueva York en su edición original como libro– se inspira en un referente historiográfico tradicional de la Historia de Roma desde el siglo XVIII: *La historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*, del británico Edward Gibbon, en una serie de seis volúmenes publicados en Londres entre 1776 y 1789. Así, en paralelo a las pautas establecidas por Asimov, Grenier propugna una lectura política, pero a partir de los orígenes de Roma: desde los hermanos reyes Rómulo y Remo hasta el extranjero Eneas, quien, tras escapar de la destruida Troya, ocupa un nuevo territorio desde el que la historia puede volver a comenzar.

La idea de legitimidad de las decisiones constituye la marca que Grenier confiere a Acrisio, rey de Argos y abuelo de Perseo, y que provocó que este ordenara el abandono en el mar de Dánae y el recién nacido para no matarlos con su propia mano, sino que fuera la naturaleza la que los destruyera. Por su parte, el hallazgo de Dictis del cofre que ocultaba a Perseo y a su madre también se justifica por la legalidad de la propiedad: Dánae es, figurada y jurídicamente, la perla que ha hallado el pescador al abrir el cofre-ostra, convirtiéndose en su propietario. En fin, es Perseo quien reta al usurpador rey Polidectes, atribuyéndose el papel de padre que entrega a una hija en matrimonio, ante unos regalos que no estarían a la altura de la novia. No obstante y a este mismo respecto, el regalo que Perseo aporte se presenta en el relato como una especie de pago del rescate de su madre.

Es, por consiguiente, desde los paralelismos con los géneros de la ciencia ficción y las Instituciones de la Antigüedad grecolatina que cultiva Grenier des-

de donde el autor busca ofrecer sentido al relato heroico. De esta manera, la legitimidad de Perseo estará en adelante en Sérifos y no en su Argos natal, a la que había renunciado antes de matar a su propio abuelo. La lectura subyacente ofrece, pues, un ideario subliminal de índole civil y política y, al tiempo, de búsqueda de un lugar propio, una nueva patria, ajeno al que se posee por herencia; dicho lugar se logra tras un largo periplo cuyo arquetipo había sido empleado ya por Isaac Asimov y forma parte, por descontado, de la LIJ contemporánea.

III. La fantasía como motor: Perseo según McCaughrean

La británica Geraldine McCaughrean (1951) es maestra, editora y escritora, conocida, además de por sus obras LIJ y sus novelas históricas –en las que se aprecia su interés por los detalles del entorno y el paisaje–, por ser responsable de la continuación del relato del clásico *Peter Pan*, de J. M. Barrie, con lo que ello implica en la historia de la LIJ (Muñoz y Di Biase, 2012). La versión que hace del mito en *Perseo y la Gorgona Medusa*, aparecida originalmente en 1997 y publicada en España en 2002 (la reedición nueva *Perseus*, aparecida en su edición originaria en el año 2003, no ha sido, que sepamos, impresa aún en España) es deudora de la fantasía de Barrie desde sus primeras líneas: «Hace mucho tiempo, cuando los adivinos contaban la verdad, vivía un hombre que se encontraba muy asustado.»

El temor de Acrisio, que es el mencionado hombre asustado, tiene dos vertientes: negar que sea un parricida (a pesar de condenar a muerte a su hija Dánae y a su nieto Perseo) y evitar la mala fama que le reportaría su cruel sentencia. No obstante, lo que propone McCaughrean en realidad es trasladar el relato fuera de la tragedia, soslayando los elementos dramáticos de los acontecimientos a cambio de resaltar sus motivos más fantásticos y mágicos. En efecto, de alguna manera la fantasía posee ese propósito de cancelar lo trágico, de relativizar los hechos. Así, si a Acrisio le mueve el temor, a Polidectes le impulsa su condición de coleccionista de mujeres «igual que a otras personas les gusta coleccionar obras de arte», como una especie de cumplimiento de una fantasía personal que romperá el héroe Perseo. Este termina invocando el amor para salvar a los suyos en el banquete que culmina con la muerte de Polidectes: «¡Todos los que améis a Perseo, cerrad los ojos!».

Es el ámbito de la fantasía el que explica las variaciones de detalle que la escritora ofrece del relato: por ejemplo, Perseo se entrena volando hacia atrás y así aprende a utilizar el escudo para, orientado hacia el sol, deslumbrar a Medusa al tiempo que cubre su rostro; o en cómo se recrea en el mito de la creación del

coral a partir de la petrificación de las algas ante Medusa, por citar dos ejemplos entre más posibles.

Se trata de aspectos que reflejan cómo McCaughrean lleva a cabo una versión del mito a través de sus detalles, una versión que resulta de enorme interés para la LIJ al llevarla a cabo mediante una elaborada combinación de psicología y fantasía que, al tiempo que rebaja el dramatismo inherente a sucesos y aventuras, se orienta –según sus propias palabras– hacia la fundación del «reino más noble del mundo», o, por así decir, se orienta hacia el objetivo tradicional de los cuentos principescos, que no es otro que la obtención de una princesa por matrimonio y de un reino (de un reino, además, distinto del que procede el personaje principal).

IV. Dos formas de actualización del mito en Coats: un Perseo mágico y un Perseo en «tweets»

Al igual que Geraldine McCaughrean, Lucy Coats (1961) es una escritora británica y editora de LIJ, a la que se dedica en exclusiva, interesada por ambientar sus relatos en entornos místéricos y de antiguas órdenes de caballería; también ha puesto su mirada en la mitología grecolatina mediante el planteamiento de un viaje enciclopédico a través de sus hitos más importantes, entre los que, por descontado, se cuenta las historias de Perseo y Medusa. Se trata de *Los cien mitos griegos de Atticus, el contador de historias*, publicado originariamente en el año 2002 y en España en 2011. En su periplo, inspirado lejanamente en el que se relata en las *Metamorfosis* o *El Asno de Oro*, del escritor latino del siglo II Apuleyo de Madaura, el protagonista se encuentra con personajes que llevan nombres antiguos a los que relata los mitos que se esconden bajo sus nombres, en una hibridación de subtextos (Atticus en realidad se dirige a un festival a Troya) que parece inspirarse en lo que a la LIJ se refiere en soluciones narrativas adoptadas por la productora Disney en filmes como *Hércules* (1997), de Ron Clements y John Musker, heredadas a su vez de tratamientos que remiten al escritor griego también del siglo II d.C. Luciano de Samosata, con una larga historia literaria a sus espaldas que no podemos desarrollar en detalle en las presentes líneas.

En el caso concreto de Perseo, Coats mantiene su impronta por lo mágico, según se descubre en temas como el de las espadas con inscripciones o en el recurso a las adivinanzas –cuando el héroe ha de averiguar quién es la Gorgona mortal–, o por la importancia que se concede a las apariciones inesperadas y sorprendentes, tal cual, por ejemplo, se presenta el invisible Perseo ante Andrómeda, etcétera.

Un aspecto complementario al que se da en el texto de los viajes a través de los mitos que lleva a cabo *Atticus* y, ciertamente, de mayor interés y novedad, lo ofrece Coats en el proyecto que desarrolla en la red social «Twitter» titulado *GREEK MYTHS IN 140 CHARACTERS @lucycoats – Greek myths in 140 characters a tweet-book*³.

Es sabido que, de manera convencional, los «tweets» tienen como límite de texto ciento cuarenta caracteres. En el estrecho marco de tales límites, la escritora británica concentra la historia de Perseo en tres «tweets», que vamos a intentar traducir en las próximas líneas manteniendo en lo posible el mismo límite del número de caracteres que tiene habitualmente la citada red social de «microbloggings» y, también, los juegos de palabras y expresiones que se descubren en los mensajes:

- 1) @lucycoats – *Zeus gifts captive Danäe with baby surprise! Grandpa Acrisius in foiled marine murder plot! Mum & Perseus saved by fisherman #twitterfiction* – November 28, 2012.
¡Zeus lega a presa Dánae bebé sorpresa! ¡Abuelo Acrisio enfangado en complot por asesinato en alta mar! Mamá y Perseo pescados por pescador.
- 2) @lucycoats – *Perseus aces ‘impossible’ quest! Cunning mirror ploy slays Medusa! Invisibility hat scuppers Gorgon sisters’ revenge plans #twitterfiction* – November 28, 2012.
¡Perseo marca tanto de factura imposible! ¡Artera estratagema de espejo despacha a Medusa! Chistera invisible desbarata planes venganza a hermanas Gorgona.
- 3) @lucycoats – *Rescued Andromeda dubs Perseus ‘My Hero’! Pouting princess free from scary sea-monster fate! ‘It’s Love’ says smitten prince #twitterfiction* November 28, 2012.
¡Andrómeda salvada tilda a Perseo «Mi héroe»! ¡Princesa quejica libre de mortal amenaza de monstruo marino! «Es amor» dice príncipe embelesado.

En los «tweets» Coats refleja mediante sus juegos de palabras sobre todo el lado irónico del mito, presentado este a caballo entre los titulares de prensa de una competición deportiva y el periodismo de las denominadas revistas del corazón o prensa rosa. Tanto el cauce elegido como el tratamiento resultan próximos al público juvenil al que va dirigido el proyecto, sobre todo a partir de un hipotético uso escolar que se le puede dar (Pereira y Maciel, 2017). Así, el mito

3 GREEK MYTHS IN 140 CHARACTERS @lucycoats – *Greek myths in 140 characters a tweet-book* by u10 License (cc) by nc sa This work is licensed under a Creative Commons AttributionNonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License. Project-U10 (Michele Aquila, Valentina Carta, Valeria Di Rosa, Rachele Storai, Giulia Fiorista) @udieci Book Design – Martina Facco @rosemarinoo Production – Manuele J Sarfatti @mjsarfatti www.tweet-book.it Sunday, December 2 2012.

es concentrado en titulares deportivos y sentimentales, aunque sus contenidos sean de índole aventurera y mágica. El relato antiguo adquiere una cotidianidad expresiva realmente sugerente cuando se alternan en un mismo «tweet» titulares de índole diferente con alusiones que también se pueden inscribir en temáticas diferentes (deportivas, sentimentales, políticas, extrañantes, etcétera).

V. La cotidianidad y contemporaneidad de Perseo según Ana María Shua

Ana María Shua –Schoua, en origen– (1951) es una profesora argentina con ancestros libaneses y centroeuropeos dedicada al periodismo; ha sido también guionista y publicista, además de novelista y autora de microrrelatos y literatura infantil. En su poética, la mitología aparece abordada desde su incorporación natural a la lengua de uso; de ahí el tratamiento que efectúa, con una aproximación a los mitos desde la cotidianidad de los sucesos que relatan, tal como hace en *Dioses y héroes de la mitología griega*, publicado en el año 2000 en Argentina y en 2013 en España. Se trata, probablemente, de la escritora que, de entre los autores considerados en nuestras reflexiones, más estudios académicos ha merecido, sobre todo en el ámbito hispano (León, 2004; Ferrero, 2016).

Para Shua, el mito de Perseo responde a situaciones ordinarias aunque se presenten de manera extraordinaria: una grieta en un edificio, el deslumbramiento que provoca el sol, la añoranza por regresar al hogar materno, una pedida de mano, etcétera. De ahí que Shua se centre en los paralelismos y diferencias que se dan entre la pretendida boda de Polidectes y Dánae y la imprevista de Perseo con Andrómeda, y lo hace desde la idea de conflicto, cuya resolución requiere de ayudas como las referidas en el relato mitológico. Así, el enfrentamiento entre bandas, la ruptura de la palabra dada, la valentía en convivencia con la cobardía, entre otros motivos a la vez contemporáneos y universales, conviven en la clave de lectura que ofrece la escritora argentina.

Pero Shua ha recurrido al mito de Perseo no sólo como propuesta LIJ, sino también en calidad de inspiración literaria en el volumen *Fenómenos de circo* (2011). Se trata de un microrrelato donde el recurso a la elipsis propio del género se aplica al mito; es decir, donde la narración mitológica es sobreentendida, aunque sin su conocimiento no es posible comprender el contenido. Reproducimos el texto (capítulo «Perseo y la cabeza de Medusa»):

Perseo está muy bien. Me gusta, es sonoro. Podríamos llamarlo «El Gran Perseo». ¿Y qué necesita para su acto? Tenemos buenas luces y el mejor equipo de sonido. ¿El casco de Hades para hacerse invisible? No, vea, ese tipo de elementos

los tiene que traer usted, se supone que forman parte de su número. Sí, lo mismo con las sandalias voladoras. Entiendo: eran prestadas y las tuvo que devolver a Hermes. Pero usted tiene muy buena presencia escénica, seguro que puede hacer algo con lo que trae encima. En ese bolso particular, por ejemplo. Ah, ya veo, no, no hace falta que me la muestre, la cabeza de Medusa es peligrosa. ¿No podrá atenuarse un poco esa mirada?... (p. 29)

Se trata de un monólogo dialogado. Es decir, se presenta una única perspectiva desde la que se reconstruye, con recursos fáticos, la figura del interlocutor. Quien habla es el director de un circo, y lo hace ante un candidato a artista de la pista que se presenta con sus artilugios. El director parece ir dando el visto bueno a la caracterización del interlocutor, aunque al final se cierne una amenaza que coincide con el momento de oscurecimiento de la carpa; se trata de una especie de muñeca rusa, pues dicho momento encierra en su interior lo mismo que el bolso del artista. El carácter a la vez sintético y polisémico del microrrelato resulta realmente sugerente, abierto a lecturas donde el mito tiene lugar en el espectáculo circense.

El proceso de «mise en abyme» o abismamiento coincide en la adaptación del mito como LIJ y el microrrelato destinado a una lectura adulta. Así, mediante tal proceso, la iconografía de una boda se repite en una segunda boda de la misma manera que la carpa de un circo se presenta en equivalencia a la imagen de un bolso de mano inflado (y a la inversa), pero también como su negativo fotográfico, o, en otras palabras, oposición entre la obligación y la decisión, entre el temor y el amor, entre la vida y el arte.

VI. Perseo y la reflexión sobre la belleza según Angelidou

Maria Angelidou (1940-2004) es una pintora y escritora de orígenes griegos, que encontró en los mitos antiguos abstracciones estilizadas de los deseos humanos y de su universalidad según refleja ella misma en sus pinturas y, sobre todo, en textos como los de la selección de catorce relatos mitológicos que constituyen las páginas del volumen *Mitos griegos*, publicado en España en el año 2008. Así, la curiosidad se convierte en el motor del mito de Perseo: curiosidad como castigo (así muere Polidectes, por un reto impertinente, en la clave que ofrece Angelidou), pero también la curiosidad presentada en calidad de anhelo por conocer el pasado y por reflexionar sobre la belleza. La ironía final de su lectura radica en identificar a Andrómeda con Medusa: una Andrómeda ya anciana sigue des-

pertando el amor de Perseo, que la espía a hurtadillas, pues es la belleza la que petrifica a los hombres.

En cuanto al escudo con el que había vencido a Medusa, Perseo lo conservó hasta la vejez, y a veces le sacaba brillo durante horas. Algunos días, cuando Andrómeda estaba tan hermosa que casi daba miedo mirarla, Perseo apartaba la vista y contemplaba el reflejo de su esposa en la superficie del escudo. «Quién sabe», se decía, «a lo mejor también la belleza puede convertir a los hombres en piedra». (p. 84)

De esta manera, un maduro Perseo espía a su esposa a través del escudo que le convirtió en héroe inolvidable, cuando, en realidad, su vida había constituido desde antes de conocerla un viaje hasta encontrarla sin ser siquiera consciente de tal búsqueda, con un trasfondo que tiene como base cierta inspiración dos-toievskiana al respecto, de acuerdo con la cual existe en cada ser humano el cumplimiento de un destino que ni él mismo conoce hasta que se le presenta ante sus ojos, según el escritor ruso expresó en el clásico *Crimen y Castigo*. Andrómeda se convierte, por consiguiente, en la clave del mito según Angelidou: ante Andrómeda prácticamente acaban las aventuras de Perseo. Ella encarna su recompensa y su destino: ella es, al cabo, su inseparable Medusa. La identificación deviene realmente sugerente y creativa, inesperada y extrañante desde una perspectiva literaria, además de sorprendente de cara a jóvenes escolares.

VII. Conclusión: Una mitología que nace de la LIJ que, a su vez, nace de la mitología

Los mitos clásicos siguen vivos; pero no se trata de la pervivencia de su arquetipo (que, en lo que se refiere a Perseo, responde al tradicional relato de iniciación en la edad adulta, de acuerdo con sus claves antropológicas), sino de las lecturas que cada momento cultural puede ofrecer acerca de tales mitos, más allá de la mera reiteración de las hazañas. Por otra parte, aunque se trata en verdad de una línea de investigación abierta desde la perspectiva científica y académica de la LIJ, el tratamiento que reciben los mitos en la contemporaneidad no procede exclusivamente de las fuentes clásicas o meramente enciclopédicas acerca de los lugares, nombres y hechos asociados, sino que permite descubrir cómo las nuevas lecturas se alimentan de la propia LIJ, en un proceso de intertextualidad que denota su autonomía (Mendoza Fillola, 1999, 2001). A su vez, cada tratamiento resulta singular y, de alguna manera, permite al docente contrastar intereses diversos a propósito de un mismo relato mitológico. Lo hemos visto en los autores descritos.

Así, en Grenier, es Isaac Asimov quien se hace presente como motor interno que organiza el relato; en McCaughrean es el Peter Pan de Barrie el que se sirve de referente para abordar la presencia de la fantasía según se deja reflejar entre las aristas de la realidad; en Coats podría ser cierta contaminación con la forma en la que el cine de dibujos animados y más concretamente la productora Disney la que otorgue carta de naturaleza a unos hechos que, irónicamente también, pueden ser ofrecidos en clave «tweet»; en Shua el mito es leído desde la cotidianidad y la elipsis, en forma de abismamiento literario; en Angelidou, en fin, Perseo contempla a su esposa Andrómeda como recompensa de su devenir en búsqueda de una belleza cuya mirada directa destruiría al observador. De alguna manera, la lectura del mito que hace la escritora griega supone el reverso de la de Christian Grenier, por cuanto en este Andrómeda ni siquiera estaba presente.

La diversidad de propuestas no anula el mito; es más, todavía caben nuevas claves de lectura, entre las que se puede contar algunas claves feministas: Andrómeda como reflejo de una injusticia humana y Medusa en calidad de naturaleza que se rebela contra el ser humano, o, en otras palabras, en tratamientos que, a su vez, son síntomas de una realidad social y ecológica vigente en el mundo actual, de los lectores que se inician hoy. El mito de Perseo será reescrito de nuevo, qué duda cabe de ello.

El docente puede encontrar en los textos de Grenier, McCaughrean, Coats, Shua o Angelidou, entre otros, no sólo aproximaciones y enfoques diferentes en un mismo relato, sino claves de lectura complementarias en función del interés puntual que precise. El contraste de las interpretaciones en el aula, en el caso de que se opte por una lectura conjunta de los cinco escritores (u otros), enriquecerá los puntos de vista de los escolares al tiempo que servirá de argumento o explicación acerca de la pervivencia de los relatos mitológicos y de sus variaciones contemporáneas. Según hemos considerado en el caso de Perseo, la política, la fantasía, los «tweets» deportivo-rosas, las proyecciones de unos personajes en otros así como las elipsis u omisiones de situaciones y caracteres secundarios, y, finalmente, la posibilidad de equiparar de figuras que, en apariencia, se presentan en total oposición, ofrecen un evidente interés a la hora de abordar las experiencias formativas de niños y jóvenes y enriquecer sus conocimientos mitológicos.

VIII. Bibliografía

- Angelidou, Maria (2008). *Mitos griegos*. Barcelona: Vicens-Vives.
 Brunel, Pierre (Ed.). (1996). *Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes*. London/New York: Routledge.

- Buxton, Richard (2003). *El imaginario griego. Los contextos de la mitología*. Madrid: Akal.
- Coats, Lucy (2011). *Los 100 mitos griegos de Ático, el contador de historias*. Madrid: Ediciones SM.
- Cuenca Montilla, Encarnación, y Sanz Sánchez, Álvaro (2007). Semana mitomulti-media. *Pulso: Revista de Educación*, 30, 191-207.
- Dami, Elisabetta (2010). *Gerónimo Stilton. Las aventuras de Ulises*. Barcelona: Destino.
- España, Rafael de (2009). *La pantalla épica: los héroes de la Antigüedad vistos por el cine*. Madrid: Editorial T&B Editores.
- Ferrero, Adrián (2016). Ana María Shúa. *Hispanamérica: Revista de Literatura*, 45, 73-83.
- García-Manso, Angélica (2016). Mitología para niños: El relato fabuloso grecolatino según Fernán Caballero. *Epos*, 32, 105-118.
- (2017). Los prefacios a las epopeyas grecolatinas de João de Barros: una historia de la literatura infantil y juvenil en forma de adaptaciones en Portugal. *Annal electrónica*, 43, 3-17.
- González Marín, Susana (2001). Las adaptaciones de relatos mitológicos. *CLIJ*, 139, 7-14.
- Grenier, Christian (2002). *Cuentos y leyendas de los héroes de la mitología*. Madrid: Anaya.
- Grimal, Pierre (1981). *Diccionario de Mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Jané, Albert (2013). *Los viajes de Perseo*. Barcelona: Combel.
- León, Denise (2004). Construcción de mitos de autor en la obra de Ana María Shua. *Quaderni Ibero Americani: Attualità culturale della Penisola Iberica e dell'America Latina*, 95, 94-101.
- McCaughrean, Geraldine (2002). *Perseo y la Gorgona Medusa*. Madrid: Ediciones SM.
- Mendoza Fillola, Antonio (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia lingüística. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moog-Grünewald, Maria (Ed.). (2010). *Brill's New Pauly: The Reception of Myth and Mythology*. Leiden/Boston: Brill.
- Muñoz Corcuera, Alfonso, y Di Biase, Elisa T. (Eds.) (2012). *Barrie, Hook and Peter Pan: Studies in Contemporary Myth*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Navarrete Orcera, Antonio R. (2002). Manuales de Mitología en España (1507-2002). *Tempus. Revista de actualización científica sobre el Mundo Clásico en España*, 31, 5-107.
- (2003). Cincuenta libros de mitología para jóvenes. *CLIJ*, 163, 7-20.

- (2016). Lecturas juveniles del mundo clásico. En J. A. López Férez (Ed.), *Polypragmosyne: Homenaje al Prof. Alfonso Martínez Díez* (pp. 519-530). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Pereira, Vinicius Carvalho, y Maciel, Cristiano (2017). Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. *Fronteiras*, 18, 60-77. doi: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2017i18p60-77>.
- Plaza, Lorenzo de la, Martínez, J. M., y Vaquero, J. I. (2016). *Guía para identificar los personajes de la mitología clásica*. Madrid: Cátedra.
- Roberts, Deborah H. (2009). From Fairy Tale to Cartoon: Collections of Greek Myth for Children. *Classical Bulletin*, 84, 58-73.
- Shua, Ana María (2011). *Fenómenos de circo*. Madrid: Páginas de espuma.
- (2013). *Dioses y héroes de la mitología griega*. Madrid: Alfaguara.
- Tejero Robledo, Eduardo (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia Didáctica. *Didáctica*, 9, 279-310.
- Vernant, Pierre (2000). *El universo, los dioses, los héroes*. Barcelona: Anagrama.

Los marcadores de realidad en las telenovelas mexicanas y su uso en el aula de ELE

Anja GRIMM

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid
annigramm@gmail.com / agrimm1@alumno.uned.es

Resumen: El uso de audiovisuales en el aula de ELE ha aumentado notablemente en los últimos años, y el cine y la televisión se han convertido en fuentes prolíficas de materiales didácticos. No obstante, las telenovelas hispanoamericanas han tenido muy poca repercusión hasta hoy. Como en todos los recursos auténticos, si se pretende usar las telenovelas mexicanas como *input* real en el aula de ELE para enseñar contenidos socioculturales y lingüísticos, hay que determinar el grado de realismo que ofrecen las producciones en estos aspectos. Este artículo ofrece un breve análisis de los marcadores de realidad que se encuentran en las telenovelas mexicanas y que justifican la idoneidad de este género televisivo como recurso didáctico. Dichos marcadores son de naturaleza geográfica, lingüística y sociocultural. La investigación se hace desde el enfoque del análisis crítico del discurso que permite un acercamiento coherente al tratamiento de los contenidos.

A modo de conclusión, cabe destacar que las telenovelas mexicanas ofrecen un grado satisfactorio de marcadores de realidad, que la convierten en un *input* valiosísimo en ELE.

Para que el acercamiento crítico del alumno a México, su cultura y sus variedades lingüísticas sea lo más provechoso posible y con el fin de maximizar el potencial didáctico de las telenovelas, el profesorado debería seguir algunas pautas que se detallarán en este artículo.

Palabras clave: telenovelas; México; ELE; variedades lingüísticas; análisis crítico del discurso.

Abstract: The use of audiovisuals in the SFL classroom has increased significantly during the last years and cinema and TV have become a highly exploited resource for didactic materials. Nevertheless, hispanic soap operas have received very little attention until today. As for all the authentic resources, in case of considering Mexican soap operas as real input to teach sociocultural and linguistic contents in Spanish foreign language teaching, it is of utmost importance to determine the degree of realism reflected in them. This article covers a brief analysis of the reality markers which are present in Mexican soap operas and which justify the suitability of using the TV genre as a teaching resource. Those markers are geographic, linguistic and sociocultural. The investigation has been conducted from the perspective of critical discourse analysis which allows a consistent approach to the treatment of the contents.

In summary, it can be pointed out that Mexican soap operas offer a satisfactory degree of reality markers which make them a worthwhile input in SFL teaching.

For the sake of giving the students a critical approach to Mexico, its culture and linguistic varieties and in order to maximise the didactic potential of Mexican soap operas, teachers should follow some guidelines which will be outlined in this article.

Keywords: soap operas; Mexico; Spanish as a foreign language (SFL); linguistic varieties; Critical discourse analysis.

I. Introducción

Al parecer, a nadie le es indiferente una telenovela. O se odia o se ama los *culebrones*, pero pocas veces hay términos medios. No obstante, tras un contacto más racional con este género fascinante surgen algunas preguntas: ¿no se podría convertir la adicción que suelen crear las producciones seriadas en un aliado en la enseñanza del español? ¿Servirían las telenovelas para enseñar variedades y contenidos socioculturales? ¿Cómo se podría usar una telenovela en el aula? Para poder dar respuesta a estas interrogantes se deben analizar los marcadores de realidad que se encuentran en las telenovelas mexicanas y que justifican la idoneidad de este género televisivo como recurso didáctico. Esta investigación se sirve de los métodos de la disciplina del análisis del discurso aplicando específicamente el enfoque del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2009; Wodak y Meyer (Eds.), 2003), que permite un acercamiento crítico al tratamiento de los contenidos. La finalidad del ACD es siempre buscar una aplicación práctica de los resultados (Wodak, 2003, p. 29), y teniendo en cuenta el amplio espectro de posibles usos prácticos de los datos obtenidos del análisis, la didáctica de las lenguas nos parece especialmente interesante. Como el análisis de los datos adopta una perspectiva crítica, el uso didáctico de la telenovela mexicana debería hacerse también desde la crítica.

Sin entrar en demasiados detalles sobre los precedentes, conviene destacar que hasta el día de hoy la telenovela ha sido tratada principalmente en el ámbito de las ciencias de la comunicación (Barrón Domínguez, 2008; Klindworth, 1995; López-Pumarejo, 1987; Mazziotti, 2006; Orozco Gómez, 2006; Padilla de la Torre, 2004; Roura, 1993; González., 1998) y solo esporádicamente desde el campo de la lingüística (Cisneros Estupiñán, 2009; Frommke, 2013; Gutiérrez Cárdenas, 2009; Llorente Pinto, 2000, 2004, 2007; Rivera Alfaro, 2016). Las posibilidades didácticas de las telenovelas han tenido apenas repercusión entre las propuestas concretas de enseñanza del español mientras que otros recursos mediáticos, como el cine, gozan de gran proliferación.

En este trabajo nos plantearemos qué relación existe entre algunos temas abordados en las telenovelas y la realidad sociocultural. Utilizaremos para ello el concepto de «marcador de realidad» (*Realitätsmarker*) que fue introducido por Joachim Michael (2010) en una comparación de las telenovelas mexicanas con las brasileñas. Con este término el autor se refiere a las referencias geográficas como imágenes de lugares auténticos que aparecen a lo largo en la trama de las telenovelas y que, según él, suelen ser muy abundantes en las producciones brasileñas (TV Globo) y escasas en las mexicanas (Televisa). Sin embargo, los

marcadores de realidad no solo pueden ser geográficos, sino también lingüísticos, pragmáticos, socioculturales, etc. y el conjunto de todos ellos determina si se trata de un fiel reflejo de la sociedad mexicana o no.

II. Objetivos

Con el fin de abordar el estudio de los marcadores de realidad en la telenovela se han establecido los siguientes objetivos:

- Estudiar temáticas específicas (religiosidad, suicidios, consumo de alcohol y drogas, homosexualidad y homofobia, violaciones, embarazos no deseados y abortos) en 12 telenovelas mexicanas recientes y analizar los discursos relacionados.
- Comprobar la representatividad y el realismo de las temáticas tratadas en las telenovelas dentro de la sociedad mexicana contemporánea.
- Analizar los aspectos lingüísticos (diatópicos, diastráticos y diafásicos) en las telenovelas mexicanas del corpus.
- Dar respuesta a la pregunta: ¿Hasta qué punto son las telenovelas un reflejo de la sociedad mexicana actual?
- Valorar el uso de la telenovela en el aula de ELE para transmitir conocimientos lingüísticos y socioculturales sobre México.

III. Base teórica

Conforme con los objetivos de la presente investigación, el enfoque del análisis crítico del discurso (ACD) se centra en problemáticas sociales que se manifiestan en los discursos y persigue un acercamiento multimodal a estas. Asimismo, en este enfoque convergen muchos campos más o menos conectados y afines, lo cual nos permite trazar un puente a la Sociolingüística y la Pragmática, ambas muy relevantes para el concepto de la competencia comunicativa en aprendientes de segundas lenguas/lenguas extranjeras (MCER, cap. 2.1.2.). Gracias a esta aproximación se pueden crear interpretaciones notablemente más completas, teniendo en cuenta los entramados ideológicos y manipulativos que acompañan el uso del lenguaje.

Para el presente trabajo resulta especialmente indicado el ACD propuesto por van Dijk, ya que se centra en el (abuso del) poder y la manipulación en el discurso mediático (Van Dijk, 2009; Wodak, 2003, p. 26).

La telenovela mexicana es un producto mediático creado por un grupo reducido de profesionales, en cierto grado una élite, para un amplio público de todos los estratos sociales. Dada la gran proliferación y el enorme alcance de las telenovelas, los creadores pueden influir en la opinión pública en función de los contenidos y su tratamiento. La manera de representar una sociedad en un producto como la telenovela, un género que llega a millones de hogares nacionales e internacionales, deja entrever poderes y manipulaciones por parte de algunos colectivos que hay que tener en cuenta al evaluar los marcadores de realidad. El espectador no es un ente pasivo, pues puede verse afectado, por ejemplo, por la exaltación de determinados valores y la ausencia de información.

En el contexto de ELE, el alumno debería convertirse no solo en otro espectador, sino en un espectador consciente y crítico, capaz de percibir las relaciones de poder, contenidos ideológicos y manipulativos presentes en la telenovela y la imagen que estos confieren tanto al país como a la sociedad.

Van Dijk ofrece un marco de trabajo lo suficientemente amplio a nivel lingüístico, lo cual permite analizar las telenovelas desde esta perspectiva. Este autor sugiere seguir seis pasos en el ACD (Meyer, 2003, pp. 52-53):

1. Análisis de los temas.
2. Análisis de los significados locales (implicaciones, alusiones, presuposiciones, ambigüedades, omisiones, etc.).
3. Análisis de las estructuras formales «sutiles».
4. Análisis de las formas o formatos del discurso global y local.
5. Análisis de las específicas realizaciones lingüísticas (hipérboles, lítotes, etc.).
6. El análisis del contexto.

Las estructuras formales sutiles del paso 3 hacen referencia a las características lingüísticas de todos los niveles (énfasis, entonación, orden de palabras, estilo léxico, coherencia, actos de habla, estructuras sintácticas, etc.) hasta llegar a una visión compleja del contexto comunicativo. Aplicado al objeto de estudio en cuestión, este contexto no solo se ciñe a las situaciones comunicativas en las escenas aisladas de las telenovelas, sino a la telenovela entera como producto mediático y su integración en la sociedad receptora.

IV. Corpus y metodología

Después de haber explicado los fundamentos teóricos de la presente investigación, pasaremos a presentar el corpus y la metodología empleada.

El corpus comprende doce telenovelas de las dos productoras más influyentes de México¹ (Televisa y TV Azteca) con fechas de producción y estreno entre 2010 y 2017. Las producciones presentan una variedad de temáticas, porque se incluyen los cuatro tipos: la clásica (esquema cenicienta), la familiar (con personajes de todas las edades), la juvenil (con personajes y temáticas adolescentes) y la moderna (con temas como el narcotráfico, la política, etc.). Los cuatro tipos de telenovela tienen distintos horarios y diferentes audiencias meta.

Tabla 1. Telenovelas analizadas

	Año	Título	Capítulos	Productor ejecutivo
TV Azteca	2014	<i>Las Bravo</i>	130	María del Carmen Marcos
	2015	<i>Así en el barrio como en el cielo</i>	120	Fides Velasco
	2015	<i>Un escenario para amar</i>	105	Rafael Gutiérrez
Televisa	2010	<i>Triunfo del amor</i>	176	Salvador Mejía Alejandre
	2012	<i>Amor bravío</i>	166	Carlos Moreno Laguillo
	2013	<i>Qué pobres tan ricos</i>	166	Rosy Ocampo
	2014	<i>El color de la pasión</i>	121	Roberto Gómez Fernández
	2014	<i>La Gata</i>	122	Nathalie Lartilleux Nicaud
	2014	<i>Mi corazón es tuyo</i>	177	Juan Osorio Ortiz
	2015	<i>Antes muerta que Lichita</i>	131	Rosy Ocampo
	2016	<i>Sin rastro de ti</i>	16	Silvia Cano
	2016	<i>La candidata</i>	61	Giselle González Salgado

Para poder cumplir los objetivos de la investigación se ha elaborado la siguiente metodología del análisis (pasos 1 a 11):

1. *Ver las telenovelas del corpus en su totalidad*

Esta parte es probablemente la que más tiempo y paciencia requiere, puesto que el corpus se compone de doce telenovelas, casi 800 capítulos en total de unos 45 minutos cada uno. El material comprende, pues unos 67095 minutos o

1. En el ámbito hispanohablante México aporta la mayoría de los hablantes nativos y, por lo tanto, merece una atención especial en la enseñanza de ELE. Por eso la investigación se centra en telenovelas mexicanas.

1 118 horas o 47 días. Sin embargo, el visionado total es imprescindible para evaluar el desarrollo de los temas, las actitudes cambiantes de los personajes y permite aislar escenas representativas del tratamiento de determinados fenómenos.

Es cierto que algunas telenovelas son especialmente ricas en cuanto a la explotación de temas polémicos y merecen, por ende, mucha más atención que otras, pero conviene establecer comparaciones con el fin de ofrecer una visión más amplia acerca de la realidad televisiva actual. Dada la significativa extensión de una telenovela (generalmente más de 100 capítulos), las escenas descritas como ejemplos serán, por razones prácticas, representaciones esporádicas de varias situaciones similares a lo largo del desarrollo de la trama.

2. Crear fichas de las telenovelas y sus personajes principales

Con el fin de mantener el control sobre las tramas y los personajes se han creado fichas de las telenovelas con la información imprescindible como personajes, sinopsis, horario y *rating / share*. En ellas se incluyen solo los personajes que se consideran principales e importantes para el desarrollo de la narración (aproximadamente una veintena). Por la limitada extensión de este artículo no se incluyen las fichas aquí.

3. Clasificar los temas dominantes

Como paso previo a la elección de los temas para el análisis se establecen las temáticas centrales de cada telenovela recogidas en la ficha correspondiente. De esta forma se puede relativizar la presencia de los temas analizados frente al conjunto temático total. Sin embargo, los temas más recurrentes y dominantes no son necesariamente los que suscitan más interés para el análisis, sino deben cumplir con determinados criterios, como se explicará a continuación, para poder desarrollarse dentro del ACD.

4. Elegir temas específicos

Es cierto que el corpus ofrece una gran variedad de temas posibles y dignos de tratar, pero es imposible darles cabida a todos en el marco del presente trabajo. Por eso, el análisis se centra en algunos temas recurrentes en el corpus que son de un interés social especial como viene establecido por el ACD. Siendo México

un país con una larga tradición católica las temáticas que resultaron especialmente interesantes para el presente estudio son precisamente las que retan a los postulados de la Iglesia. Otro criterio importante es la poca cobertura académica hasta la fecha para dotar la investigación de más actualidad y relevancia. Los temas de análisis se desprenden del planteamiento del ACD, ya que se han escogido contenidos especialmente polémicos², controvertidos³ o que suponen tabúes⁴: suicidios, consumo de alcohol y drogas, homosexualidad y homofobia, violaciones, embarazos no deseados y abortos. En todas estas temáticas se investiga la presencia de marcadores socioculturales de realidad.

Asimismo, se analiza la presencia de la religiosidad (en forma de simbolismos, cultos, usos lingüísticos, personajes devotos, etc.) en las telenovelas del corpus, lo cual permite mostrar el tono general de las producciones (católico o laico) y relacionar el tratamiento de estas temáticas con posibles abusos de poder y manipulaciones, constituyendo así una base importante para la interpretación de los datos.

5. *Analizar la lengua utilizada y las referencias geográficas*

Aparte de las temáticas elegidas para el análisis sociocultural se hace un breve repaso de los usos lingüísticos que se dan en el corpus. El discurso hablado es sumamente importante en la telenovela, ya que es el motor que impulsa la trama. El acercamiento sociolingüístico (absolutamente compatible con el ACD) permite un examen de diferentes variedades y ayuda a descodificar la caracterización de los personajes a través del habla. De esta forma se puede determinar si existen marcadores lingüísticos de realidad en las telenovelas. Se evalúa sobre todo el manejo de las diferentes variedades del español mexicano (diatópicas, diastráticas y diafásicas), además de otras variedades diatópicas del español y la

2 El primer beso gay en las telenovelas mexicanas en *prime time* se mostró en *Papá a toda madre* (2017) y desató una gran polémica en la prensa y las redes sociales. Incluso hubo iniciativas de recogida de firmas en línea para frenar la emisión de esta telenovela.

3 La falta de consenso sobre el aborto demuestra la gran controversia existente entre dos bandos irreconciliables: provida (en defensa de la vida humana) versus proelección (en defensa de la libertad de decisión).

4 La cifra negra de los delitos relacionados con las violaciones es mucho más alta que las denuncias, lo cual sugiere que la temática (especialmente la denuncia) supone un tabú en la sociedad. También la muerte como tal se asocia tradicionalmente con algo negativo que se evita tematizar, y más si se trata de una muerte autoinfligida. En cuanto al consumo de alcohol y drogas cabe mencionar que a menudo se ignora el impacto nefasto que tienen sobre la salud y la dependencia que crean. El consumo como tal no es propiamente un tabú, pero hablar de los problemas relacionados sí que lo es.

presencia de otras lenguas. Con ello se pretende determinar si las telenovelas ofrecen un reflejo fiel de la realidad lingüística en México. Este aspecto es de especial importancia para el uso de las telenovelas en el aula de ELE, ya que el *input* en la enseñanza de idiomas debe ser lo más auténtico posible.

Las referencias geográficas ayudan a situar la trama en un contexto verosímil, ya que si todo pareciera decorado de cartón, poco realismo transmitiría. Por eso, se hace también un análisis de los marcadores geográficos de realidad.

6. *Encontrar escenas pertinentes*

Como cabe esperar, muchos de los temas se desarrollan a lo largo de toda la telenovela y es imposible e innecesario analizar cada una de las manifestaciones de estos. Por eso, se procede a la selección de escenas representativas que muestran el tratamiento y las actitudes habituales por parte de los personajes en la trama. Las telenovelas son muy repetitivas y según la temática abundan las escenas que la tratan, lo cual hace imposible analizar todas ellas. Entendemos, pues, como escenas representativas las que contienen abundancia de rasgos analizables, que ayudan en la comprensión de la temática dentro de la trama y que son buenos ejemplos del tratamiento recibido.

7. *Transcribir los diálogos*

Una vez determinadas las escenas, se transcriben los diálogos para facilitar el análisis posterior. Por lo general, se incluyen fotogramas de la escena para ayudar al lector situarse en el diálogo y, por supuesto, se dan las referencias de la localización de la escena. Según el formato de la telenovela manejado, los capítulos y minutos pueden variar. En este trabajo se han usado las versiones originales sin interrupción publicitaria.

La transcripción fonética se da solo en casos aislados, por ejemplo, en palabras sueltas, para demostrar particularidades de la pronunciación.

8. *Analizar los discursos*

El próximo paso es el análisis de los datos acorde con el ACD. El acercamiento al problema social se desarrolla por temática y se presentan ejemplos de las distintas telenovelas que la tratan. En el análisis se siguen los pasos y marcadores

establecidos por Van Dijk. Siempre dentro de las posibilidades, se procede a cuantificar los resultados con el fin de facilitar la elaboración de las comparaciones con la realidad y la formulación de las consiguientes conclusiones. El análisis del contexto no solo hace referencia a las escenas aisladas de las telenovelas, sino a la telenovela como producto mediático y su integración en la sociedad receptora (véase el siguiente punto).

9. *Comparar corpus con realidad (estadísticas)*

Para demostrar la representatividad de los temas en la sociedad mexicana se aducen, por ejemplo, datos estadísticos nacionales (INEGI⁵) e internacionales (OECD⁶, ONU...) y se ponen en relieve los datos obtenidos del corpus. De esta manera se puede determinar si la incidencia de diversos fenómenos y conductas en el corpus (el contexto local) se corresponde con la realidad estadística (una representación del contexto global) o si se sale notablemente. Este paso no es infalible, ya que las estadísticas, por representativas que puedan ser, nunca reflejan la realidad al cien por cien. Las encuestas o los recuentos de distintos actos (por ejemplo, denuncias de violaciones) solo muestran una parte de lo que sucede en la sociedad y no tienen en cuenta los casos que no se declaran o denuncian. Al fin y al cabo, la gente entrevistada tampoco tiene que decir la verdad y no hay forma de comprobar sus testimonios. Por ende, los datos estadísticos pueden solamente indicar tendencias y no suponen verdades irrefutables. Es conveniente no ignorar esta debilidad de las estadísticas.

10. *Formular resultados y consecuencias*

A partir de los datos obtenidos de las comparaciones entre las telenovelas y la realidad⁷, se determinará el grado de realismo que tiene el corpus con respecto a las temáticas tratadas en el análisis. El ACD busca explicar relaciones de (abuso de) poder, determinando quién se beneficia de los discursos (y los

5 Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

6 Sus siglas en español son OECD y significan «Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos». México pertenece desde 1994 a la OECD.

7 A pesar de usar el término «realidad» se debe entender como «realidad mediada» según lo explicado en el punto anterior.

efectos) y cuál es su posible impacto social. En el caso de las telenovelas habría que razonar el porqué del tratamiento de diversos temas y la forma en la que se desarrollan, además de tener en cuenta los participantes (productor/empresa, espectador y sociedad) en todo el proceso. Es importante sopesar si existe, por ejemplo, manipulación y con qué (posible) finalidad se da. Estas apreciaciones son, naturalmente, especulativas, porque si no fuera así, no hablaríamos de manipulación.

11. *Aplicar los resultados a ELE*

Los estudiosos del ACD buscan siempre una aplicación práctica de los resultados (Wodak, 2003, p. 29), y siendo conscientes de las muchas posibilidades que ofrecen los datos obtenidos nos decantamos por su aplicación a la didáctica de las lenguas. Por eso, un objetivo de esta investigación es valorar las telenovelas como recurso didáctico en el aula de español para enseñar aspectos socioculturales y lingüísticos pertinentes a México. Obviamente, esto solo tiene sentido si las situaciones y los problemas recreados en la ficción son verosímiles y aportan cierto valor educativo a los alumnos, es decir, son marcadores de realidad. En cambio, si el objetivo del uso de la telenovela fuera solo la comprensión audiovisual o crear algún efecto anímico en el aula, no sería necesario analizarla de forma tan exhaustiva. No obstante, al emplear la telenovela como ejemplo o modelo sociocultural y lingüístico de México es necesario asegurarse de la pertinencia de lo mostrado y, si hubiera alguna desviación, preparar al alumnado adecuadamente. El acercamiento crítico a los contenidos no es solo imprescindible para el profesorado, sino también para los alumnos, que deberían adoptar una perspectiva crítica hacia México, su cultura y usos lingüísticos. En función de los resultados de la investigación se formularán recomendaciones e ideas para el uso didáctico de las telenovelas.

V. Análisis y discusión de los resultados

Aparte del análisis de los bloques temáticos, se hace necesario examinar los marcadores geográficos y lingüísticos de realidad, tal y como desprende de la metodología. Ambos aspectos son sumamente importantes para poder crear un ambiente verosímil y auténtico en las telenovelas. A continuación, se presentarán los resultados del análisis.

1. *Marcadores geográficos de realidad*

Con el fin de ambientar las telenovelas en un contexto verosímil se llevan a cabo grabaciones fuera de los estudios televisivos, con y sin los personajes. Los interiores, sin embargo, son (re)construidos en estudios de televisión para facilitar y abaratar el rodaje.

No siempre existe una correlación fiel con la verdadera localización de los lugares. Mientras algunos sitios son retratados con un asombroso realismo, como el basurero el Bordo de Xochiaca (*La Gata*) o la Casa de las Mercedes (*Mi corazón es tuyo*), un lugar de apoyo para niñas maltratadas y abandonadas, otros no reflejan ni las distancias ni las ubicaciones exactas (por ejemplo, el rancho «La Malquerida» en relación con Metepec y Aculco en *Amor bravío*). Sin embargo, las distancias acortadas benefician claramente el desarrollo fluido de la trama y se justifican también como libertad artística ya que, aunque la ficción tiene lugar en una ciudad real, sigue siendo ficción.

Las mansiones utilizadas en las telenovelas no suelen pertenecer a las productoras, sino se trata de propiedades privadas alquiladas para el rodaje. Para poder preservar el anonimato y la privacidad de los dueños es, por lo tanto, perfectamente entendible que no se revelen sus localizaciones exactas. No obstante, llama la atención el «reciclaje» de varios edificios y que al espectador atento le puede asombrar reencontrarse con el mismo palacio en varias telenovelas representando un geriátrico, un centro para discapacitados, una clínica de desintoxicación, un internado y un orfanato. Por eso, a veces se intenta subsanar el uso repetido con pequeñas mejoras estéticas, como añadir una planta (de cartón) más.

Los marcadores geográficos, como tomas de la ciudad, sirven para que el público pueda identificarse con el lugar, es decir, reconocer que el producto está hecho en una determinada ciudad o zona, y las historias se vuelven más auténticas y verosímiles. Como se ha podido comprobar, las telenovelas mexicanas, tanto de Televisa como de TV Azteca, incluyen muchos marcadores geográficos de realidad y en al menos nueve de las doce telenovelas del corpus algunos de los personajes aparecen en exteriores perfectamente reconocibles.

Para concluir, el corpus ofrece una variedad considerable de distintos lugares, tanto nacionales como internacionales, de los cuales se esmeran incluir tomas reales. El efecto de realismo es potenciado si se muestran los personajes en estos sitios, lo cual ocurre en gran parte de las tramas. Los marcadores geográficos de realidad están, por lo tanto, presentes en todas las telenovelas analizadas y ofrecen una visión verosímil del ambiente de la trama.

2. *Marcadores lingüísticos de realidad*

Ya desde hace tiempo los medios de comunicación están abogando por el español neutro⁸ o el español internacional (Ávila, 1997), un lenguaje artificial que busca eliminar rasgos locales de los distintos países hispanoamericanos, para crear productos mediáticos fáciles de exportar, lo cual es el caso en las telenovelas de Telemundo⁹. Con un público de distintas procedencias, como sucede con los inmigrantes hispanohablantes en EE. UU., se desestimó usar un lenguaje demasiado marcado de una zona por razones de mercadotecnia como resume R. Ávila (1998, p. 2):

Dentro de las nuevas consideraciones está la necesidad que tienen los medios de utilizar una lengua homogénea y estable. En lo que se refiere al español, las investigaciones recientes han mostrado que la televisión utiliza una norma general, neutra y comprensible para la mayoría de los hispanohablantes. El extenso ámbito geográfico de su público necesita ese modelo lingüístico.

Pero ¿qué es exactamente el español neutro? Según Llorente Pinto (2006), el español neutro a nivel fonético-fonológico se asemeja mucho a la variedad mexicana de prestigio siendo «una pronunciación de las tierras altas, pero sin ninguna entonación particular que permita identificar la zona geográfica a la que pertenece el hablante» (2006, p. 3). Es quizás por ello que haya críticos que alertan de una influencia excesiva del español de México en los doblajes y una consiguiente pérdida cultural en los otros países (Ávila vía Llorente Pinto, 2006, p. 6). El español neutro no es realmente neutro, ni puede serlo, ya que los que lo crean y emplean tienen unas preferencias lingüísticas impregnadas de su lugar de proveniencia. Siempre van a favorecer variantes más afines a su propia variedad.

En el caso de las telenovelas mexicanas cabe preguntarnos si los usos lingüísticos son específicos de la zona de ambientación y si se emplean las variedades conscientemente. ¿Realmente es posible reconocer una telenovela mexicana por los usos lingüísticos pertinentes?

El español de México se caracteriza, entre otros, por el seseo, yeísmo, una realización velar o postalpalatal de /x/ ante vocales anteriores (por ejemplo, en *México*), la preservación general de /s/, una entonación circunfleja, la ausencia de la segunda

8 A veces también se habla de «acento neutro», pero desde el punto de vista lingüístico el término no se adecua a la realidad, porque el fenómeno no solo se refiere a la pronunciación, sino también a aspectos gramaticales y léxicos.

9 Telemundo es una productora hispanohablante en EE. UU.

persona plural, el predominio del pretérito perfecto simple, el uso de imperativos con -le enclítico (*órale, ándele*), el uso de diminutivos (*ahorita, mamita*) y la presencia de mexicanismos y americanismos (*nomás* ‘solo’, *platicar* ‘hablar’, *escuínclle* ‘niño’ (despectivo), *güero* ‘rubio’, *pinche* ‘maldito’, *padre* ‘guay, estupendo’) (Lipski, 2007).

Solamente hace falta ver (y escuchar) los primeros minutos de una telenovela mexicana para poder decir con certeza que se trata de verdad de un producto mexicano.

A continuación, mostramos un ejemplo de los primeros minutos de *Así en el barrio como en el cielo* que también ilustra el contraste diastrático entre los pobres (Demóstenes y Gallo) y los ricos (Francesca Ferrara)¹⁰ que se da principalmente en el plano suprasegmental y léxico.

La escena empieza con varias tomas de marcadores geográficos de realidad de la Ciudad de México, por lo que no queda duda alguna del origen de esta telenovela. Se va a celebrar la boda de la hija de Gallo con el nieto de Francesca Ferrara y Demóstenes quiere grabar todo el acontecimiento.



Imagen 1. *Así en el barrio como en el cielo*, capítulo 1, escena 2.

Gallo (G) abre la puerta y Demóstenes lo está grabando con una cámara de vídeo (D):

G: ¿Qué pasó, compadre? Así pa'tras, que no aguanto *close*. Así pa'tras, compadre.

D: A ver, deme chance, Gallo.

G: ¿Qué onda?

D: Eso, compadre. Voy pa'dentro.

G: Sh sh, ¿adónde vas, compadre?

D: Pos, a grabar, mi Gallo.

¹⁰ Se puede ver la secuencia en el canal de *Youtube* de TV Azteca: <https://youtu.be/hATpQTUuTEY> (accedido el 14/03/2019).

El apelativo «compadre» se usa continuamente, igual que el posesivo delante de nombres propios («mi Gallo»). Asimismo, es llamativa la expresión «qué pasó» (pretérito perfecto simple) y «qué onda»¹¹, que suelen intercalarse en el discurso. Por último, a nivel léxico tenemos «chance», muy extendido en el habla mexicana, y el anglicismo «close» en referencia a la grabación cercana a la cara. El tono informal entre ambos se ve reforzado por el acortamiento de palabras («pa'tras», «pa'dentro») y la entonación circunfleja característica con la penúltima sílaba muy larga y la última sílaba muy breve (véase el vídeo). Después del intercambio de los dos amigos el plano pasa a la siguiente escena.



Imagen 2. *Así en el barrio como en el cielo*, capítulo 1, escena 2.

Francesca (F) sale de su espectacular mansión y da las últimas indicaciones al personal que está preparando la boda:

F: Buenos días. Jazmín, todo el patio, todo, todo, todo el camino muy limpiecito, por favor. Pero apúrale, porque ya van a llegar los invitados. Las copas, por favor, limpiecitas. Perfectas. Joven, ¿me quita las botellas de ahí, por favor?

Francesca usa un tono muy cortés con abundancia de «por favor» y emplea el diminutivo con función intensificadora («limpiecito»). Además, está presente el imperativo -le enclítico («apúrale») cuando se dirige a una criada. En estos ejemplos, Francesca representa el habla de los estratos altos mientras Demóstenes y Gallo representan el habla de los estratos medio-bajos.

11 Las expresiones con «onda» no son exclusivamente de México, pero sí se dan con muchísima frecuencia.

Tras evaluar el corpus, confirmamos que prevalece claramente la variedad mexicana de prestigio (centro / capital), y apenas se muestran otras variedades de México. El contraste diastrático pobre / rico es muy evidente, especialmente en los elementos suprasegmentales (entonación) y el léxico (Llorente Pinto, 2000, p. 3).

Con fines humorísticos se crean también muchos idiolectos peculiares (especialmente en *Mi corazón es tuyo*, *Qué pobres tan ricos* y *Antes muerta que Lichita*) y se incluyen otras variedades diatópicas del español de forma esporádica (variedades rioplatense, cubana y colombiana en *Antes muerta que Lichita*) o como parte de la trama (variedad chilena en *Amor bravío*). En estos casos la gran mayoría de los actores suele provenir de los países cuya variedad representa en la trama. Otros idiomas aparecen también (inglés, italiano), pero no hay ni rastro de la impactante diversidad lingüística y el legado cultural indígena que tiene México.

Por una parte, se cultiva cierta estética europeizante entre los actores, que suelen tener la piel y el cabello claros («güeros») y solo hablan español (y otra lengua europea). Dentro de este canon de belleza no encajan las numerosas etnias presentes en México, pero también existe una obvia carencia de actores profesionales de origen indígena que, además, dominen alguna lengua indígena. Aunque las grandes productoras Televisa y TV Azteca tienen sus propios centros de estudios de actuación gratis (CEA y CEFAT), los estudiantes deben costearse la vida en la Ciudad de México durante los tres años de carrera en los que no les queda tiempo para trabajar. Por lo tanto, es una opción al alcance de pocos aspirantes. La ausencia de actores indígenas (y con ellos, de lenguas indígenas) refleja tal vez una desigualdad social que excluye a ciertos grupos étnicos de diversos ámbitos laborales y artísticos.

Un buen ejemplo es la reciente película *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón, que relata la historia de una empleada doméstica de Oaxaca que cuida de una familia en la Ciudad de México en la colonia «Roma». El director tuvo que recurrir a actores no profesionales para dar vida a los personajes, como es el caso de la protagonista Yalitza Aparicio. Esta joven es oaxaqueña y de origen mixteco, pero no hablaba ese idioma antes del rodaje de la película, «por lo que para la película tuvo que tomar clases con su mejor amiga Nancy.»¹² A raíz del tremendo éxito que ha tenido Yalitza se ha mostrado nuevamente el grave problema del racismo en la sociedad mexicana¹³.

12 Artículo sobre Yalitza Aparicio en <https://www.nacion321.com/ciudadanos/yalitza-la-mexicana-que-la-esta-rompiendo-con-roma-de-alfonso-cuaron> (accedido el 06/03/2019).

13 Véase el artículo Oscar 2019: «Yalitza se vuelve objeto de lo peor que tiene este país», cómo los ataques a la actriz de «Roma» exponen el racismo enquistado en México disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47339295> (accedido el 05/03/2019).

De plano se podría acusar a los creadores de las telenovelas mexicanas de manipulación lingüística al favorecer el uso de la variedad de prestigio. Por ejemplo, el personaje de «La Jarocha» en *La Gata* es, como bien indica su nombre, de Veracruz, pero no se perciben los rasgos de la variedad costeña. Como se trata de un personaje sumamente humilde y sin formación cabría esperar que se notase al menos algo de su variedad originaria.

Es perfectamente posible que desde instancias más altas que las casas productoras (por ejemplo, élites políticas) se está ejerciendo una educación lingüística normativa camuflada mediante los contenidos televisivos, pero sin caer en las trampas de conspiraciones también existen otras posibles razones para emplear la variedad dominante y prescindir de la inclusión de otras variedades mexicanas: Primero, la ambientación de la trama es en la Ciudad de México / Edo. De México cuya variedad es la dominante; segundo, no hay tiempo para que los personajes se perfeccionen en distintos geolectos por la economía de producción; y tercero, el uso de la variedad dominante favorece la exportabilidad y atractividad para el público hispano.

Asimismo, conviene destacar que la presencia verosímil de la variedad dominante de un país (con variación diastrática) es absolutamente suficiente como *input* para estudiantes de ELE. Los aprendientes del español, exceptuando a los lingüistas, no pretenden convertirse en dialectólogos. En el caso de las telenovelas mexicanas, se muestran abundantes rasgos de la variedad mexicana de prestigio, es decir, no se trata de una variedad ficticia. Además se emplean numerosos vulgarismos gracias a la variación diastrática, que se da por la habitual polarización entre ricos y pobres. Para los alumnos se brinda así también la posibilidad de evaluar el habla de una forma crítica y reflexionar sobre las consecuencias sociales que conllevan las distintas formas de hablar.

3. *Marcadores socioculturales de realidad*

México es un país laico, pero con gran tradición católica debido a la evangelización por parte de los colonos europeos tras la conquista. Como los temas del análisis son especialmente polémicos para el catolicismo, había que investigar el grado de religiosidad reflejado en las tramas y ponerlo de relieve con las tendencias de la sociedad contemporánea. Resulta que las referencias religiosas abundan en forma de simbología (la Virgencita), lenguaje y personajes (curas, creyentes). Se usan alusiones religiosas a nivel discursivo (*¡Por Dios!*, *¡Bendito sea Dios!*, *Virgencita, por favor...*) prácticamente en todo el corpus (en diez de las doce telenovelas) y de forma moralizante en algunas situaciones determinadas. Solo

hay dos telenovelas, de corte moderno, que carecen de elementos simbólicos o discursivos de religiosidad (*La candidata* y *Sin rastro de ti*).

Esta ausencia se explica, tal vez, por la naturaleza de ambas telenovelas modernas, ya que tratan de corrupción, trata de personas y asesinato de una forma más cruda que una telenovela clásica y el público meta se sitúa en adultos (horario nocturno). Al no ser un producto familiar posiblemente no existe la obligación de apelar a la moral cristiana y ante la posibilidad de causar un conflicto con los valores católicos se evitan directamente.

Conviene mencionar que los mismos productores han creado telenovelas de corte clásico con anterioridad, así que la presencia de los valores cristianos en los discursos (ideológicos) parece no ser solo una elección de los productores, sino más bien viene impuesta por la historia, el guion o la dirección de la empresa.

En general, la religiosidad es obviamente un tema importante para las dos productoras del corpus¹⁴ (un 83% del corpus). Históricamente, Televisa se estipuló como televisión de familias y siempre ha procurado transmitir los valores tradicionales, incluyendo la religión (Michael, 2010, p. 222). La tradición católica en Televisa se muestra abiertamente, por ejemplo, cuando al inicio de las grabaciones un cura se desplaza a los estudios de rodaje y, en una misa, da su bendición al proyecto televisivo y al equipo.

Quizás en tiempos de menor convicción religiosa, especialmente entre los jóvenes mexicanos de hoy¹⁵, las cadenas televisivas poderosas (por iniciativa propia o ajena) intentan concienciar al público de lo provechosa que puede ser la fe. La religión es capaz de crear un orden social y «ha sido la tercera gran unificadora de la humanidad» (Harari, 2017, p. 234). Es probable que para mantener cierta unión en el país las clases dirigentes, en este caso del mundo mediático, tienen gran interés en difundir e inculcar los valores católicos y lo hacen a su manera. Se puede especular que existe alguna manipulación con este tema, aunque en un país tradicionalmente católico (eso sí, después de la llegada de los colonizadores españoles) se puede deber simplemente a un apelo a la tradición nacional¹⁶.

14 Véase el artículo <https://www.jornada.com.mx/2009/04/09/espectaculos/a09n1esp> que incluso recoge la acusación de una clase de pacto entre Televisa y la Iglesia (accedido el 20/03/2019).

15 Números concretos disponibles en los artículos <http://www.animalpolitico.com/2016/02/el-numero-de-catolicos-en-mexico-va-a-la-baja-aumentan-los-ateos-y-de-otras-religiones/> y <http://www.milenio.com/estados/hay-17-menos-catolicos-en-mexico-que-hace-100-anos> (accedido el 20/03/2019).

16 Véase el artículo <https://laicismo.org/mexicanidad-religion-y-la-virgen-de-guadalupe/> (accedido el 05/06/2019).

A continuación, pasaremos al análisis de los bloques temáticos para determinar los marcadores socioculturales de realidad.

a) *Suicidio*

El suicidio es un suceso dramático y parece que justo esta característica es la más explotada en las telenovelas. En el corpus hay numerosos intentos de suicidios y suicidios consumados, principalmente perpetrados por personajes femeninos (78%). No obstante, en la realidad los datos son inversos con más hombres que se suicidan (80%, según el INEGI¹⁷, 2015). La feminización de este problema en el corpus es un aspecto digno de estudio, porque puede ser un reflejo de una sociedad machista (las mujeres son más débiles y no saben controlarse). Por otro lado, el público es en su gran mayoría femenino y la exaltación de las emociones tan extremas puede haberse trasladado a los personajes femeninos para una mejor identificación entre el público y la ficción.

Las causas tanto en el corpus como en la realidad coinciden (trastornos psíquicos, desesperación general y soledad) igual que las franjas de edades, pero hay discrepancia con los métodos. Mientras los mexicanos se suicidan mayoritariamente mediante el ahorcamiento¹⁸, este método no se usa en las telenovelas. Más bien se suelen mostrar formas de suicidio que no hieren tanto la sensibilidad del público y que ofrecen un marco temporal dramático como para poder salvar aún al suicida.

La moral católica no falta en los discursos cuando se recuerda que solo Dios da y quita la vida («Nati, tú eres creyente (...) Tú sabes que Dios es el que puede despojarnos de esta vida.» Juanjo a Nati, que quiere suicidarse, en *Triunfo del amor*, cap. 36, 16'30). Además, se insinúa un entierro indigno. En general, no se hallan referencias didácticas de cómo tratar con posibles suicidas y la recomendación más explícita es la de no hablar de ello con la persona afectada, a pesar de no ser la estrategia más adecuada. El suicidio se usa más bien como un recurso dramático más y los personajes pasan de un momento límite al borde del suicidio a su vida normal sin que haya ninguna ayuda profesional de por medio, lo cual no se puede considerar un tratamiento realista.

17 Instituto Nacional de Estadística y Geografía disponible en <http://www.inegi.org.mx/>.

18 Informe completo disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf (accedido el 30/10/2018).

b) *Consumo de alcohol y drogas*

Todas las telenovelas del corpus (clásicas, familiares, juveniles, modernas) muestran el consumo social de bebidas alcohólicas y en algunas se transmiten distintos mensajes sobre sus riesgos. A veces la adicción es tratada con tono humorístico (metáforas, juegos de palabra, hipérboles) y a veces forma parte de la caracterización de un personaje malvado. Además, se relacionan el abuso del alcohol con el riesgo de sufrir accidentes automovilísticos y de perder el control sobre sus actos (por ejemplo, así el galán se acuesta involuntariamente con la villana). Aquí es donde se percibe un tono didáctico en los discursos con explicaciones claras sobre las consecuencias. Lo que prevalece, sin embargo, es el consumo socialmente establecido en situaciones de ocio y es perfectamente aceptable que alguna persona se emborrache de vez en cuando (normalmente por algún motivo en concreto) sin ser considerado alcohólico y sin dejar mayores secuelas.

En el corpus hay más mujeres alcohólicas (67%) que hombres (33%) mientras en la realidad se da el fenómeno inverso¹⁹. Igual que en los suicidios, se puede apreciar la feminización de las problemáticas con dos posibles explicaciones: un tratamiento machista o una mayor identificación con los personajes por parte del público femenino. Lo que sí es verosímil es el perfil de la mujer alcohólica (mujer culta y adinerada, según la OECD²⁰). Como en las telenovelas se suelen mostrar más personajes de una situación económica acomodada, esto también puede conllevar que haya más mujeres afectadas que hombres.

Los datos con relación al consumo de drogas se corresponden bastante con la realidad, aunque los números también se ven afectados por los tipos de telenovelas analizadas (si se incluyen «narconovelas» los números podrían dispararse).

c) *Homosexualidad y homofobia*

Desde que el expresidente Enrique Peña Nieto impulsó una moción sobre la legalización del matrimonio igualitario a nivel nacional en 2016, muchos oponentes se han manifestado no en contra de homosexuales, sino «a favor de la

19 Datos por género disponibles en <https://www.publimetro.com.mx/mx/estilovida/2017/07/18/se-incrementa-mexico-consumo-del-alcohol-nocivo-peligroso.html> (accedido el 28/01/2019).

20 Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/medidas-de-la-ocde-para-que-los-gobiernos-enfrenten-el-alto-costo-del-consumo-peligroso-de-alcohol.htm> (accedido el 14/09/2017).

familia»²¹. Muchos se basan en los valores católicos y les parece inaceptable que la comunidad homosexual se «apropie de una institución como el matrimonio». Ellos interpretan el matrimonio como unión religiosa y no hacen mención de la unión civil que da derechos particulares a los que la contraen.

Conviene recordar que para la Iglesia Católica²² los actos homosexuales son «depravaciones graves», «contrarios a la ley natural» y «no pueden recibir aprobación en ningún caso». No obstante, los que sufren esta inclinación «deben ser acogidos con respeto, compasión y delicadeza», pero se recuerda que «las personas homosexuales están llamadas a la castidad».

Sorprendentemente, la homosexualidad se trata en la mitad del corpus y en dos casos mediante personajes que fingen ser gay. En las telenovelas analizadas casi todos los personajes homosexuales sufren ataques de odio que se manifiestan en los discursos, especialmente por parte de sus propios familiares, o al menos insinúan la dificultad de declararse públicamente. Los prejuicios son plasmados mediante el lenguaje (insultos, aclaraciones, ignorancia...), actos (discriminación, violencia) y personajes abiertamente homófobos.

México ofrece un panorama bastante hostil para personas homosexuales por lo que asombra sobremanera que las telenovelas tratan el tema y con mucha normalidad. Apelando a la condición legal del matrimonio gay en la Ciudad de México en *Antes muerta que Lichita* se muestra una boda homosexual y en *Qué pobres tan ricos* se recuerda la legalidad de dichas uniones civiles. A pesar de eso, solo se dejan ver tímidas muestras de afecto entre las parejas homosexuales y no hay ni un beso²³. A menudo se le confiere también un tratamiento humorístico con personajes estereotipados para restarle seriedad al asunto y para no herir la sensibilidad de la audiencia más conservadora. El humor se convierte en una estrategia discursiva de mitigación.

d) *Violaciones*

En todos los casos de violaciones en el corpus (once casos de violación, dos intentos y tres violaciones inventadas) se hallan diferencias y similitudes. En

21 Artículo disponible en https://elpais.com/internacional/2016/09/24/mexico/1474750768_047801.html (accedido el 26/11/2018).

22 Disponible en los Catecismos de la Iglesia Católica 2357-2359 en http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s2c2a6_sp.html (accedido el 19/11/2018).

23 Como ya se ha mencionado antes, el primer beso homosexual en una telenovela de Televisa en el *prime time* se dio solo recientemente en *Papá a toda madre* (2017).

general, las mujeres son muy reacias a denunciar al agresor. De hecho, ninguna lo hace por voluntad propia, sino es el entorno, familia y amigos, que las impulsa a actuar. Los casos que suceden entre parejas no se comentan con nadie ni se denuncian formalmente ante las autoridades, igual que las violaciones que se dan en las redes de trata de personas y prostitución. Las violaciones inventadas tampoco son denunciadas, porque la obvia falta de evidencias dificulta el proceso legal.

Las reacciones de las víctimas del corpus son principalmente vergüenza, temor e ira expresados en sendos discursos y que se corresponden con el efecto postraumático. En algunas víctimas no se notan efectos llamativos, especialmente en los casos inventados. Es prácticamente unánime que las víctimas, en primer lugar, rechazan denunciar el acto ante las autoridades y en algunos casos ni siquiera lo comunican a nadie o muy tarde. La percepción que se deriva de este tratamiento es que debe haber muchos más casos de violaciones y agresiones sexuales de los que se llevan formalmente ante la justicia. Efectivamente, casi la mitad²⁴ de las mujeres en México (47%) ha indicado en una encuesta de la OECD en 2014 haber sido víctima de violencia física y/o sexual por parte de una persona cercana, con lo cual el país se sitúa tristemente delante de todos los estados miembros. Un dato aún más espeluznante es que un 40% de las víctimas de delitos sexuales son menores de 15 años²⁵.

Lógicamente, las estadísticas sobre violaciones solo recogen los datos de los casos denunciados de forma oficial, aunque la incidencia real puede ser significativamente más alta. Es difícil saber en qué cifra se sitúan los casos no denunciados, pero hay quienes afirman que solo un 2% llegan a ser denunciados²⁶ (en Ciudad de México) mientras otros apuntan al 11,8% (a nivel nacional)²⁷. Esta triste realidad se refleja perfectamente en el corpus. Recordemos que, de las once violaciones y los dos intentos, solo tres víctimas denunciaron (y una de ellas cinco años después de la agresión) dando así un 23%.

24 OECD (2017), *Violence against women (indicator)*. doi: 10.1787/f1eb4876-en (accedido el 03/04/2017).

25 Se hace referencia a informes disponibles vía <http://www.clinicas-aborto.com.mx/2016/12-/aborto-por-violacion-en-ninas-obstaculizado/> y <http://aborto-por-violacion.gire.org.mx/#-/conclusion> (accedido el 22/08/2017).

26 Según datos aportados en el artículo <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/justicia/casi-no-denuncian-violacion-en-cdmx-solo-el-2-levantan-actas-1917482.html> (accedido el 33/11/2018).

27 Artículo disponible en <https://expansion.mx/nacional/2016/04/04/qroo-y-edomex-lideres-en-agresiones-sexuales> (accedido el 30/11/2018).

Un estudio por parte de psicólogos de la Universidad de Málaga (Canto, Perles y San Martín, 2017) concluye que el concepto de cultura del honor tiene mucha relevancia en la percepción de la violencia sexual en una sociedad e influye en que las víctimas sean más reacias a denunciar las agresiones. En México predomina claramente esa cultura del honor, perceptible también a nivel discursivo, lo cual explica el panorama tan deplorable para las víctimas de agresiones sexuales. Ni siquiera las telenovelas están exentas de alusiones al honor y se dan tanto por parte de las propias víctimas («No soy digna de ti.» Luz María a su novio Pablo tras haber sido violada, *Amor bravío*, cap. 53, 09'00) como por parte de otras personas. Aparte de ser otro ingrediente de dramatismo, las telenovelas, lamentablemente, ofrecen un reflejo bastante fiel de la realidad en este aspecto y solo en algunos personajes se percibe el rechazo o al menos una crítica de los códigos establecidos en la sociedad. Eso sí, hay un claro tono general de la necesidad de denunciar las agresiones.

e) *Prevención de embarazos y abortos*

La prevención de embarazos es un tema que no tiene mucho protagonismo en las telenovelas mexicanas, y justo por eso merece nuestra atención. En diez de las doce telenovelas del corpus tenemos en total 19 casos de embarazos no deseados, un 50% en mujeres adolescentes y en muchos casos también se tematizan la posibilidad de una interrupción de embarazo (aborto) y la adopción.

Es evidente que los personajes en las telenovelas parecen gozar de una fertilidad extraordinaria, lo cual debe entenderse como un recurso dramático más que una fiel imagen de la realidad reproductiva de los mexicanos. Además, el público mayoritario son mujeres y la maternidad es un denominador común para muchas de ellas. En cuanto a la educación sexual y el tratamiento de los anticonceptivos en las telenovelas destaca el uso de eufemismos. Prácticamente nunca se emplean expresiones directas, sino se alude solo a «cuidarse» («¿Os habéis cuidado?»). Obviamente, en los casos analizados no fue así. La carencia de llamar las cosas por su nombre dificulta sobremanera la transmisión de un mensaje relevante para la audiencia. El empleo de eufemismos, tanto en la ficción como en la vida real, es una estrategia de mitigación para disimular algo negativo. Asimismo, la referencia a enfermedades de transmisión sexual es escasa, aunque son un riesgo importante a tener en cuenta. Las estadísticas respaldan esta falta

del uso sistemático de métodos anticonceptivos²⁸ demostrado en el corpus: un 48,1% declaró no haber utilizado ningún anticonceptivo. Como en las telenovelas más del 50% de los jóvenes no previenen embarazos se hace notar una cierta exageración de la realidad a favor del dramatismo.

La opción del aborto voluntario no ha sido elegida nunca en los casos comentados y si se ha considerado remotamente, al final se destierra esta posibilidad por sentimientos de culpa. Cabe recordar que, en 2007, fruto de una histórica moción de la oposición izquierdista²⁹, se legalizó el aborto voluntario dentro de plazos establecidos es perfectamente legal en la Ciudad de México y solo en dos telenovelas se alude a esta legalidad. Pero al final, los únicos abortos que se dan han sido por accidente provocado o espontáneo. México es un país con fuertes valores católicos y por ello un claro defensor de la vida humana más diminuta. Si bien el atenuante de abortos en casos de violaciones (malformaciones del feto y peligro a la vida de la madre) sí está presente en todo el país, una visión muy católica se desprende de los personajes. Una adolescente que se queda embarazada tras una violación intrafamiliar (Luz María en *Amor bravío*) decide tener al bebé cuando su entorno sentencia que es lógico, porque ella no es mala. Correctamente, todos coinciden en que el bebé es una criatura inocente, pero al mismo tiempo se sentencia a la mujer implicando que solo si es mala podría querer abortar. El sacrificio de la mujer se antepone a su felicidad individual, lo cual demuestra la ideología de una sociedad patriarcal y la propagación de los valores católicos en los razonamientos de los personajes.

Como curiosidad, la palabra «aborto» solo aparece una sola vez en todo el corpus y en todas las otras situaciones se usan eufemismo («no tenerlo», «solucionar el problema», «deshacerme de él», «interrupción del embarazo»). De esta forma sabemos que estamos ante un tabú de la sociedad mexicana.

VI. Conclusiones

Se pueden apreciar muchos marcadores de realidad en el corpus a nivel geográfico, lingüístico y sociocultural. Si bien en algunos casos los datos no coinciden fielmente con la realidad, lo que sí queda patente en los discursos es la visión

28 Datos disponibles en <http://informe2015.gire.org.mx/#/acceso-anticonceptivos> (accedido el 02/01/2019).

29 Los diputados que votaron a favor fueron penalizados por la Iglesia católica con la excomunión: https://elpais.com/internacional/2007/04/25/actualidad/1177452003_850215.html (accedido el 08/03/2019).

tradicional y conservadora salpicada por la moral católica. Incluso se puede percibir posible manipulación machista en la feminización de problemas que implican alguna debilidad (suicidios, alcoholismo). México queda coherentemente retratado como una sociedad de cultura del honor (violaciones) y que aún no está abierta a las necesidades de libertad de sus ciudadanos (homosexualidad, abortos). Cualquier desviación o incongruencia en el tratamiento de las temáticas es también un reflejo del país y sirve, por lo tanto, para explicar los mecanismos ideológicos y morales de la sociedad. Al tratarse de un producto artístico no podemos esperar una representación fiel de una sociedad en su conjunto, ya que es algo totalmente inabarcable. Está claro que en algunos aspectos se recurren a estereotipos, pero el tratamiento de los contenidos deja entrever relaciones de poder y polarizaciones ideológicas que sí dan una estampa de al menos una parte de la sociedad. Al contrastar los datos del corpus con (una parte de) la realidad³⁰ se puede llegar a la conclusión que las telenovelas mexicanas desprenden «mexicanidad» por la presencia abundante de marcadores de realidad, lo cual las convierte en un valiosísimo instrumento didáctico para acercar a los alumnos a México, su cultura y sus variedades lingüísticas. Gracias a las telenovelas se pueden ejemplificar escenas verosímiles de la sociedad mexicana, especialmente en las temáticas analizadas.

Ahora bien, el gran potencial de la telenovela no radica solo en poder mostrar una faceta sociocultural de México y sus usos lingüísticos, sino que se puede abordar desde una perspectiva crítica en clase. El profesor debe guiar a los alumnos en el proceso de descubrir los mecanismos ideológicos que forman parte de las producciones telenovelescas para conocer aún más el país y su cultura. No es suficiente saber dónde está México y qué come la gente. Al adentrarse en los entramados ideológicos del país y destapar posibles casos de manipulación y relaciones de poder, los alumnos pueden desarrollar un entendimiento más profundo del país, su cultura y su gente. Todo esto les beneficiará a los alumnos en la interacción directa con mexicanos. El acercamiento crítico busca sensibilizar al alumnado sobre temas como la desigualdad social y la discriminación, lo cual también permite abrir un diálogo con la cultura materna de los alumnos.

30 Recordemos que cada estadística o encuesta también se hace solo sobre un número reducido de personas y tampoco se puede determinar, en el caso de encuestas, si los datos son verídicos.

VII. Aplicaciones didácticas

Para avanzar en el dominio de una segunda lengua, se requiere un conjunto de competencias y destrezas, entre ellas la competencia comunicativa. Según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, cap. 2.1.2), se trata de una competencia que «comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Mientras el componente lingüístico abarca los conocimientos gramaticales (y su correspondiente organización cognitiva), el sociolingüístico y el pragmático se adentran más en los usos de la lengua. Estas tres dimensiones son imprescindibles para desenvolverse con soltura en una lengua extranjera o segunda. Como se ha podido comprobar en el análisis precedente, las telenovelas mexicanas aportan contenidos lingüísticos auténticos y una gran variedad de contenidos socioculturales presentados de forma coherente y verosímil dentro del contexto mexicano. El conocimiento sociocultural, que forma parte de las competencias generales del individuo (Consejo de Europa, 2001, cap. 5.1.1.2.), es imprescindible para usar la lengua adecuadamente a nivel sociolingüístico y pragmático, ya que no basta con construir una frase gramaticalmente correcta. Si, por ejemplo, en la sociedad mexicana la moral católica está muy extendida, tal y como se desprende del análisis del corpus, los aprendientes de ELE deben tener cierta sensibilización al respecto. Dicha sensibilización acerca de varios aspectos (cuestiones ideológicas, relaciones de poder, manipulaciones, discriminación, etc.) se puede conseguir con un acercamiento crítico a los contenidos de las telenovelas por parte de los alumnos. No solo basta con mostrar alguna faceta de la sociedad mexicana retratada de forma verosímil en la telenovela, sino que es necesario construir un diálogo entre la cultura materna de los alumnos y la cultura meta.

Naturalmente, los materiales audiovisuales pueden favorecer el desarrollo de muchas otras competencias que la sociocultural, pero no las abarcamos en el presente estudio.

La combinación del medio audiovisual con los contenidos lingüísticos y socioculturales de las telenovelas, ambos verosímiles como demuestra el análisis, da como resultado un *input* real(ista). A nivel lingüístico se ofrece la variedad dominante de México con variación diastrática a nivel léxico y suprasegmental, los lugares son auténticos y los temas polémicos reciben un tratamiento que encaja bastante bien en la sociedad mexicana contemporánea. Las manipulaciones presentes pueden ser otro *input* interesante para promover un acercamiento crítico de los alumnos a lo que se plasma en la telenovela. De esta forma se pueden elucidar relaciones políticas, religiosas o sociales del país.

Ahora bien, para que una telenovela sea realmente provechosa para la enseñanza del español, habría que prepararla didácticamente con ejercicios de apoyo abarcando los diferentes aspectos que se quieren enseñar. Los beneficios que aporta un género como la telenovela mexicana en el aula de ELE son varios:

- *Input* real a nivel lingüístico y sociocultural
- Desarrollo de la competencia comunicativa (MCER)
- Fuente de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales (PCIC) por el tratamiento de temas (polémicos) coherente con la sociedad mexicana tradicional-católica
- Repetición continua (*flashbacks*, repasos...) que ayuda a la comprensión
- Forma seriada que permite mantener el interés más tiempo
- Aprendizaje camuflado de ocio
- Actuación expresiva que ayuda a la comprensión
- Estímulos extralingüísticos que ayudan a la comprensión
- Poder adictivo que potencia la motivación y los resultados de aprendizaje

Sumando todas estas evidencias se puede concluir que las telenovelas mexicanas constituyen un *input* muy atractivo y poderoso en el aula de ELE y ayudan a desarrollar diversas destrezas y competencias.

1. *¿Cómo usar la telenovela en las clases de ELE?*

En el presente trabajo no vamos a ofrecer explotaciones didácticas concretas usando las telenovelas, porque sobrepasa el marco de la investigación y ya existe un gran número de propuestas sobre el uso de audiovisuales en la enseñanza de idiomas (Amenós Pons, 1999a, 1999b; Contreras de la Llave, 2007; Grimm, 2015; Ortí Teruel y García Collado, 2014; Toro, 2009)³¹.

No obstante, pasaremos a comentar algunas consideraciones generales acerca del uso de la telenovela en el aula de ELE. Primero, hay que determinar el formato que se va a emplear, es decir, se puede hacer un uso esporádico de escenas aisladas de una o varias telenovelas para mostrar determinados aspectos de la sociedad mexicana o confeccionar todo un curso alrededor de una telenovela completa. Para ello se puede considerar el formato reducido de unos 60 capítulos que se ha puesto de moda recientemente (los llamados «súper dramas» de Televisa). La telenovela es un medio que se puede usar tanto en la modalidad

31 No es posible abarcar todas las aportaciones aquí ni es el objetivo de este trabajo.

presencial en el aula como en la enseñanza a distancia y el visionado puede ser individual y colectivo. Para la enseñanza a distancia parece muy adecuado el formato de la *webnovela*, que tiene una duración reducida y está disponible en Internet. Otra opción son los formatos comercializados de una telenovela que, a menudo, se ofrece en una versión resumida. Por ejemplo, la telenovela *Mi corazón es tuyo* cuenta con 176 episodios (de 45 min), pero la versión que se encuentra a la venta comprende solo 3 DVD con un total de 705 minutos, es decir, una décima parte de la duración original. No obstante, en la mayoría de los casos es imposible usar una telenovela completa en un curso, así que lo mejor sería centrarse en algunos capítulos claves de la trama, planificar el visionado de algunos capítulos como trabajo autónomo (con ejercicios adicionales) o usar solo escenas aisladas y compararlas con otras de distintas telenovelas. El formato, por lo tanto, no debería ser un impedimento.

Durante la emisión de una telenovela ya son varios los productores que apuestan por llevar la telenovela más allá de la pantalla. En la era digital en la que vivimos habitualmente se crean espacios oficiales en las redes sociales más importantes (*Facebook, Instagram, Twitter*), pero en algunos casos hay mucho más contenido digital creando así la *telenovela 2.0*. Un ejemplo es *Antes muerta que Lichita*, una telenovela que tiene como temática social la alfabetización digital (Orozco Gómez y Vasallo de Lopes, 2016, p. 389) y por eso cuenta con un espacio web con muchísimos recursos adicionales, además de los canales habituales en las redes sociales³². Los propios personajes de la ficción se vuelven creadores de contenidos web (la protagonista, por ejemplo, escribe un blog) y la telenovela se extiende más allá de la pantalla chica. Para el profesor de ELE supone una fuente interesante para la creación de material y tareas. Naturalmente, habría que adaptar los recursos originales al propósito y nivel de la clase en cuestión, pero esta omnipresencia de la telenovela 2.0 puede resultar muy motivadora para los alumnos mientras van descubriendo aspectos socioculturales y lingüísticos de México.

Ahora bien, si una telenovela solo se usa como material de comprensión sin pretender ahondar en los aspectos socioculturales y lingüísticos, cualquier producción puede ser útil, siempre y cuando se ajuste al perfil de los aprendientes (nivel de dificultad lingüística, temática cercana a sus ámbitos de interés, etc.). Pero justo la presencia verosímil de estos contenidos convierte la telenovela mexicana en un recurso valiosísimo en el aula de ELE, especialmente si se quiere realizar un acercamiento crítico. Por eso, en cuanto a los contenidos, es

32 A día de hoy ya ha desaparecido el contenido tanto de la web como de las redes sociales.

importante que el profesor compruebe el grado de realismo que se plasma en la telenovela que va a usar en la enseñanza.

Como se ha podido ver, por lo general, encontramos abundantes marcadores lingüísticos de realidad en las producciones mexicanas. De todos modos, conviene comprobar en cada telenovela elegida como *input* los rasgos pertinentes y las variedades que se plasman a lo largo de la trama.

Por otro lado, para los contenidos socioculturales es necesario hacer un breve análisis crítico de las temáticas y la forma del tratamiento para contrastar la representación en la ficción con algunos datos reales (estadísticas, encuestas...). No debe ser un análisis exhaustivo, pero hay que cotejar las temáticas mostradas con la incidencia en la sociedad mexicana para corroborar su importancia y/o tratamiento realista. La perspectiva crítica en el análisis de los temas favorece la creación de materiales didácticos más relevantes y provechosos, ya que les puede dar un impulso muy interesante y novedoso a las clases.

Los seis pasos del ACD propuestos por van Dijk pueden usarse, de forma adaptada, como punto de partida con la finalidad de facilitar la labor, a saber:

a) Análisis de los temas

Hacer un inventario de la telenovela: ¿Qué temas se tratan? ¿Aparecen a lo largo de toda la trama o solo puntualmente? ¿Alguno de los temas encaja en los contenidos de las clases? ¿Cuáles son los personajes principales y sus relaciones con las temáticas?

b) Análisis de los significados locales

Hacer un análisis general del tratamiento de los temas: ¿Cómo se habla de los temas? ¿Se usan eufemismos, humor, implicaciones, alusiones, presuposiciones, ambigüedades, omisiones, rectificaciones etc.?

c) Análisis de las estructuras formales

Hacer un análisis específico de los diálogos: énfasis, entonación, estilo léxico, la coherencia, los actos de habla, estructuras sintácticas, etc. ¿Sirve la telenovela para ejemplificar algún rasgo particular del español hablado en México? ¿Hay variación diatópica, diastrática o diafásica? ¿Hay algunos recursos estilísticos como hipérbolos, lítotes, símiles, metáforas, etc.? ¿Sirven para ejemplificar las representaciones del mundo de los mexicanos?

d) El análisis del contexto

Hacer un análisis (crítico) del contexto de los temas y la telenovela dentro de México: ¿Por qué se tratan los temas de esta forma? ¿Son tabúes o temas polémicos en México? ¿Son temas que tienen un impacto social

/ importancia en México? ¿Se están distorsionando datos de la realidad en la ficción? ¿Cómo y por qué? ¿Quién puede tener interés en disfrazar los datos? ¿Hay alguna clase de posible manipulación? ¿Qué información adicional hay que facilitar a los alumnos?

Aquí sería útil consultar las estadísticas oficiales (INEGI), encuestas y revisar la prensa por la frecuencia y el tratamiento de las temáticas. En México prevalece la moral católica, así que conviene contrastar el tratamiento de los temas con los postulados de la Iglesia.

Con estos preparativos podemos asegurarnos de elegir un *input* de lo más verosímil y motivador que puede aportar mucho no solo a los aprendientes de español como lengua extranjera, sino a los propios profesionales de la enseñanza.

Cuando se usan las telenovelas mexicanas en el aula, hay que instar a los alumnos a reflexionar sobre lo que ven e invitarlos a comparar el tratamiento de las temáticas en las telenovelas con sus experiencias e ideales. Es necesario entender los propios valores y constructos ideológicos para poder acercarse a los que se representan en las telenovelas mexicanas como un reflejo de la realidad mexicana. De esta manera, los alumnos no solo podrán ubicar al país en el mapa, sino que empezarán a comprender la cultura en cuestión y mediar con ella. Esta forma de enseñanza ayuda a fortalecer la interculturalidad.

Bibliografía

- Amenós Pons, J. (1999a). *Cine y enseñanza de español. Estudio de un caso*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1999b). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En Franco Figueroa, M., Soler Cantos, C., de Cos Ruiz, J., Rivas Zancarrón, M., Ruiz Fernández, F. (Eds.) *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 769-783).
- Ávila, R. (1997). Televisión internacional, lengua internacional. En *I Congreso Internacional de la Lengua Española*, Zacatecas, México.
- (1998). Lenguaje, medios e identidad nacional. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* (64), 105-112. Recuperado de http://www.colmex.mx/academicos/cell/ravila/index_archivos/page0002.htm (consultado 21/03/2019).
- Barrón Domínguez, L. (2008). *La industria de la telenovela mexicana: Procesos de comunicación, documentación y comercialización*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Canto, J. M., Perles, F., y San Martín, J. (2017). Culture of honour and the blaming of women in cases of rape. *Revista de Psicología Social*, 32(1), 80-107. doi:10.1080/02134748.2016.1250488.
- Cisneros Estupiñán, M. (2009). El lenguaje de la telenovela en la conducta lingüística de televidentes jóvenes. *Perspectivas de la comunicación*, 2(2), 7-17.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Contreras de la Llave, N. (2007). Mirar al extranjero que mira nuestro cine. Cine español en la clase ELE. *Quaderns de cine* (1), 79-92. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm4r4> (consultado 21/03/2019).
- Frommke, L. (2013). *Hispanoamerikanische Telenovelas und interkulturelles Lernen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. Überlegungen zur Förderung der Teilkompetenz „savoir s’engager“*. Berlin: Freie Universität Berlin. Recuperado de http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000004519/MasteMastera_Fremdsprachendidaktik_Leonie_Frommke.pdf (consultado 21/03/2019).
- González, J. (Ed.) (1998). *La cofradía de las emociones (in) terminables*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Grimm, A. (2015). El cine peruano en el aula virtual de ELE para enseñar variedades y contenidos socioculturales. *marcoELE* (21). Recuperado de <https://marcoele.com/suplementos/cine-peruano/> (consultado 21/03/2019).
- Gutiérrez Cárdenas, P. A. (2009). *Análisis crítico del discurso en la telenovela «Hasta que la plata nos separe»: distinción entre clases sociales y discriminación a través del habla* (Tesis). Pontificia Universidad Javeriana.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Klindworth, G. (1995). *«Ich hab’ so schön geweint!» Telenovelas in Mexiko*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- Lipski, J. (2007). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Llorente Pinto, M. (2000). El español de las telenovelas hispanoamericanas. En *Cuestiones de actualidad en Lengua Española*. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121977/3/DLE_LlorentePinto_Espanol_de_llatelenovelas.pdf (consultado 21/03/2019).
- (2004). La nueva cohesión del español y la influencia de las telenovelas. En *Archivo de Filología Aragonesa* (pp. 577-587). Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121975/3/DLE_LlorentePinto_La_nueva_cocohesi_del_espanol.pdf (consultado 21/03/2019).
- (2006). ¿Qué es el español neutro? *Cuadernos del Lazarillo: Revista literaria y cultural* (31), 77-81. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121976/3/DLE_LlorentePinto_Que_es_espespa_neutro.pdf (consultado 21/03/2019).

- (2007). Sentimientos y sensaciones ante el español de las telenovelas hispanoamericanas. En *Artículos del Departamento de Lengua Española*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121967/3/DLE_LlorentePinto_Sentimientos_y_sensaciones.pdf (consultado 21/03/2019).
- López-Pumarejo, T. (1987). *Aproximación a la telenovela*. Madrid: Cátedra.
- Mazziotti, N. (2006). *Telenovela, industria y prácticas sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Michael, J. (2010). *Telenovelas und kulturelle Zäsur*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Orozco Gómez, G. (2006). La telenovela en México: ¿de una expresión cultural a un simple producto para la mercadotecnia? *Nueva Época* (6), 11-35. Recuperado de http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/2006_6/11-35.pdf (consultado 21/03/2019).
- Orozco Gómez, G., y Vasallo de Lopes, M. I. (2016). Anuario OBITEL 2016. (Re)invención de géneros y Formatos de la Ficción Televisiva. Obitel 2016. Porto Alegre,: Editora Sulina. Recuperado de http://www.obitel.net/?page_id=51&lang=es (consultado 21/03/2019).
- Ortí Teruel, R., y García Collado, M. (2014). El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje «El vendedor de humo». *redELE* (26). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_05Orti_Garcia.pdf?documentId=0901e72b818fef92 (consultado 21/03/2019).
- Padilla de la Torre, M. R. (2004). *Relatos de telenovelas*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rivera Alfaro, S. (2016). ¿Aprender español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de receptores rumanos. *Revista de Lenguas Modernas* (25), 411-424.
- Roura, A. (1993). *Telenovelas, pasiones de mujer*. Barcelona: Gedisa.
- Toro, J. I. (2009). Enseñanza del español través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos. *marcoELE* (8), 1-68.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R., y Meyer, M. (Eds.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Communication accommodation amongst Congolese Facebook users

Jean Mathieu TSOUYOU

Universidad Europea de Canarias & Universidad Complutense Madrid

Jean.mathieu@universidadeuropea.es

Abstract: Facebook is one of the top social media in use worldwide at present. With millions of people around the globe frequently communicating on the social media, investigating users' interactions and their behaviour on Facebook is a breakthrough in an attempt to gain an understanding of how people behave beyond their traditional face-to-face space. The present study intends to examine patterns of communication accommodation in Facebook interaction amongst Congolese users. Applying communication accommodation theory to analyse a dataset of 262 Facebook updates, the study reveals that, though there is no one-on-one correlation between the incidences of Codeswitching (henceforth cs) in Facebook updates and comments, the two main concepts of communication accommodation theory – namely convergence and divergence – are observed as the main communicative strategies used by Congolese Facebook users.

Keywords: Computer-mediated communication; Communication accommodation theory; Codeswitching; Netnography; Congo-Brazzaville.

Resumen: Facebook es una de las principales redes sociales en uso en todo el mundo en la actualidad. Con millones de personas que se comunican con frecuencia en las redes sociales, investigar las interacciones de los usuarios y su comportamiento en Facebook es un gran avance en un intento de obtener una comprensión global de cómo se comportan las personas online, que es una nueva forma de comunicación diferente la forma presencial. Por lo tanto, el presente estudio examina la adaptación de la comunicación en la interacción de las personas de Congo-Brazzaville en Facebook. Analizando 262 actualizaciones de Facebook, el estudio revela que, aunque no existe una correlación directa entre las incidencias de alternancia de idiomas (Codeswitching, cs) en las actualizaciones y comentarios de Facebook, los dos conceptos principales de la teoría de la acomodación de la comunicación, a saber, la convergencia y la divergencia, se consideran las principales estrategias comunicativas utilizadas por los usuarios de Facebook.

Palabras claves: comunicación mediada por ordenador; teoría de la acomodación en la comunicación; alternancia de lenguaje; netnografía; Congo-Brazzaville.

I. Introduction

Computer-mediated communication (henceforth CMC) is a new fast-growing field of research that has attracted serious attention from scholars over the past two decades. This dynamic global phenomenon, with its ubiquitous nature, has turned the world into a wide village where people interact with one another from wherever they are at.

Facebook is one of the world's most popular social media that make it easy to connect and share information online (cf. Facebook Inc., 2016). It was co-invented by Mark Zuckerberg in 2004. By 2006, Facebook had grown from a private club at Harvard to a service open to everyone. Today, millions of people around the globe frequently communicate on Facebook. It has become a platform in which participants

have a uniquely identifiable profile that consists of user-supplied content, content provided by other users, and/or system-provided data; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of user-generated content provided by their connections on the site. (Ellison & Boyd 2013, p. 157)

Facebook on its own for instance remains, perhaps, one of the top popular social media on which much work is still needed (Jucker & Durcheid, 2012; Perez-Sabater, 2012; Ong'onda et al., 2013). The rapid growth of this social media is, without doubt, setting up new challenges to researchers interested in investigating the linguistic characteristics of Facebook. It is also probable that the more popular Facebook becomes, the greater its complexity will be. In fact, one of the challenges to bear in mind while investigating Facebook is that the social media allows several genres to occur on it. For example, not only does Facebook allows users to interact and collaborate; it also offers them a range of possibilities such as the exchange of text messages, going live, posting texts, photos and videos (Tsoumou, 2019).

Communication Accommodation Theory (*CAT*) is a cognitive approach developed by Giles in the 1970s. The theory accounts for the basic assumption that whenever and wherever people interact, their speech is influenced by extralinguistic factors surrounding the interaction. These factors include setting, the context of interaction, age and so forth. Farzadnia and Giles (2015, p. 18) point out that «as an interface between linguistics, communication, and social psychology, *CAT* is a framework for understanding the interpersonal and intergroup dynamics of speakers (and communicators) adjusting their language and

nonverbal patterns to each other's». Likewise, Giles & Gasiorek (2012) argue that adjusting for others is a fundamental part of successful interaction. In this line, interaction can be understood as the process through which interactants adjust and accommodate to and with each other in order to make their speech and that of others meaningful.

The focus of *CAT* is on explaining the motives and constraints behind the speech shift that occurs in human interaction (Giles & Johnson, 1987; Giles, Coupland and Nikolas, 1991; Giles et al., 1991; Giles and Coupland, 1991; Shippey, 1997). This shift in speech is always connected with individuals' beliefs, attitudes and experience of the communicators. Farzadnia and Giles (1995) add that the mere goal of *CAT* is to highlight individuals' beliefs and motives underlying their communicative behaviour in the immediate situation, either orientated convergently toward or divergently away from others present.

The back and forth in interaction amongst individuals can have several causes, including positive and/or negative appreciation of one another, linguistic (in) security, expressions of solidarity, power display and so forth. *CAT* appears to be a very useful framework within which to analyse socio-psychological as well as sociolinguistic phenomena that occur as people interact.

People reduce and magnify communicative differences and similarities among themselves in day-to-day communication whether the interaction is in the traditional face-to-face mode or in online mode. The social consequences of reducing and/or magnifying social differences and similarities in an interaction are certainly an expression the complexity of any given society. CS, defined as the ability of multilingual speakers to alternate between the languages in their linguistic repertoire, is one example of those social consequences, since the phenomenon of language alternation portrays the correlation between a society and the sociolinguistic configuration governing that society.

Two opposing but complementary concepts are at the heart of *CAT*: *Convergence* and *Divergence*, both of which are considered major strategies of communication within the *CAT* mainstream, as previous studies on CS have shown that CS is a strategy whereby individuals emphasize the social difference as well as similarities between themselves and their interlocutors (Gumperz, 1982a; Auer, 1984b; Myers-Scotton, 1993, 2006; Giles, 2009). Switching back and forth can then be inclusive (or convergent), and/or exclusive (divergent), depending upon multiple motives and motivations of the speakers as well as sociolinguistic factors informing the context of the interaction.

The aim of the present study is to examine communication accommodation in Facebook interaction by Congolese users. As pointed out elsewhere (Tsoumou, 2019), Congo-Brazzaville is a multilingual country in which almost

sixty languages are spoken within the national borders. Of all these languages, French is the only national official language. Kituba and Lingala are both major and widespread indigenous lingua francas, which are well known and overused in daily communicative transactions across the country. However, it is mostly the linguistic systems of both languages that have generated healthy body of research carried out by missionaries and (local) language experts. These basically descriptive investigations have specially provided the two languages with phonological, morphological, derivational, lexical, syntactic, and semantic systems. Thus, while technically both languages are relatively codified –as shown by the availability of dictionaries, textbooks, etc.– which could be used both in written and spoken means of communication, they are still hardly recognised institutionally, for example, neither is taught at school nor institutionally implemented despite having some fairly elaborated written forms. In fact, they are mostly used as oral varieties. Finally, social identities are usually expressed by means of an ethnic language since they represent the L1 for most citizens. An ethnic group is thus named after a corresponding ethnic language, which, in turn, operates as an indication of both social and linguistic identities (Ndamba, 2000, 2008; Mamono-Ngolo, 2012; Ngoko, 2013; Kounghat, 2013).

On the other hand, based on Giles and Coupland's (1991a) assumption that when people interact, they adjust their speech, their vocal patterns and gestures to accommodate others, it is eventually expected that language alternation in *Facebook comments* amongst Congolese people depends upon language alternation in *Facebook updates* in which they appear. In other words, multilingual *Facebook updates* could trigger even more cases of CS in *Facebook comments* than one language *Facebook updates* because of communication accommodation.

Very specifically, the study will provide a scientific answer to the following research question

- What are the patterns of the occurrences of CS in *Facebook updates* as opposed to CS in *Facebook comments*?

Before moving forward, it is important to define the concepts of *update* and *comment*, as they are applied throughout the study. An *update* is all new information posted publicly on the timeline of a Facebook user. An *update* can be fully public when the user considers their posts to be available to all their Friends and Followers. It can also be partly public when the user allows only a few Friends access to their post (Maíz-Arévalo, 2015; Lee & Zuercher, 2017). Maíz-Arévalo (2015, p. 300) describes *Facebook updates* as «serving to display new personal information users consider relevant enough to be shared with their Facebook community».

The term *comment* can, on the other hand, be described as any reaction of a Facebook user to an *update*. A *comment* includes a simple click on the *like* button, *reactions*, *gifs*, and so on, which users make or type in order to express their opinion or feelings on a public *update* posted by a Friend or a Follower within the same Facebook community.

Bearing in mind the multimodal characteristic of information on Facebook, these *updates* and *comments* can be of different categories, namely visual – such as simple pictures, photographs or pieces of video recordings, explaining something; audio – such as sounds recorded, transmitted or reproduced; textual – such as text displayed on users' walls – or a combination of the above (Yus, 2011; Herring et al., 2013; Maíz-Arévalo, 2015, 2017a, 2017b; Lee & Zuercher, 2017).

The remainder of this paper is organised as follows. Section two focuses on the description of the theoretical model used in order to analyse data and determine patterns of communication accommodation in *updates* as opposed to *comments*. Section three explains the research method used to collect the data which will be thoroughly analysed in section four. Section five provides a brief discussion along with a general conclusion.

II. Theoretical model

This section is devoted to describing motives underlying communication accommodation as well as concepts of convergence and divergence, which make up main concepts within the framework.

Studies in *CAT* mainstream have reportedly categorised the motives of speech accommodation into two different types, including affective and cognitive motives (Giles & Coupland, 1991; Giles et al., 2016a, 2016b). On the one hand, it is to note that communicative behaviours are managerial in that the manner in which interlocutors perceive the speech and behaviour of another has a core role in how they evaluate a conversation. Interpersonal communication can stand for both the referential and social (or relational) information (Beebe & Giles, 1984; Vătămănescu, 2010, Giles et al., 2016a). The more similar attitudes and beliefs, the more attracted speakers will be to other interactants in the conversation. Accommodation, therefore, varies in both its degree of appropriateness and the norms that guide speech. Interactants constantly change their communicative behaviour based on who their interlocutors are, and what social status they occupy.

Social (and personal) identity, self-consciousness as well as rules governing any given society play a major role in the way people interact. A notable exam-

ple would be a conversation between two speakers from different social classes in which one participant is of a lower status level and the other of a high social class. It could be argued that the person of a lower social status is likely to accommodate to the person of a higher social class due to his/her desire to become part of the other person's group (Beebe & Giles, 1984). The main goal of *CAT* is to explain how speakers, by using language in interaction, attempt to manage and regulate social distance and to signal their attitudes to each other and their respective social group (Giles et al., 2016a). Affective motives are considered to account for approval seeking by speakers involved in communication.

On the other hand, the desire to ease comprehension and increase communicative efficiency can also motivate communication accommodation (Giles et al., 2016a, 2016b), since convergence to someone else's accent, register, dialect, language, may be key to promoting communicative effectiveness, face-saving, and so on. However, in the context where knowledge is differently shared, as in native and non-native communication, cognitive motivation may be a valuable way to avoid misunderstanding between interactants.

It is worth pointing out that these two groups of motives – affective and cognitive – basically rely upon different factors underlying the context of communication, including interpersonal history, sociocultural norms and values, experiences, and the current and past state of relevant intergroup relations. Linguistic history of Congo-Brazzaville as well as the current linguistic configuration and the asymmetry in terms of education rate may be essential for constant communication accommodation amongst Congolese people.

- **Convergence**

One of the main characteristics of mankind seems to be that individuals usually seek inclusion rather than exclusion. In other words, in any communication setting, people try to adjust themselves because they want to gain approval, increase communicative efficiency, and maintain positive face with their interlocutors (Runciman, 1998; Vătămănescu, 2010). Convergence seems to be a highly productive communicative strategy in that it entails expressing effective feelings in the course of the interaction where both the speaker and the listener render their communication mutually intelligible and integrative. It is arguable that convergence is a mere expression of the desire for social integration.

- **Divergence**

Unlike convergence, divergence is defined as a strategy whereby individuals alter their speech (or communication more generally) to move away and distance themselves from their conversational partners' communicative habits (Bourhis

et al., 1979; Coupland and Nikolas, 1991; Giles & Coupland, 1991b; Giles & Coupland, 1991a). An example of divergence can be found in Giles et al. (2016a) as the authors report a frame interaction between English speakers and Welsh ones, in which the former exhibit some negative opinion of the Welsh language. As the English speakers described Welsh as a dying language with a dismal future, Welsh participants broadened their Welsh accents, and some even introduced Welsh vocabulary and phrases in their responses, thereby emphasizing their Welsh identity and distancing themselves from their English interviewers. While convergence is a strategy for expressing the type of solidarity amongst people, divergence rather sets boundaries and distances. The broad use of the term «divergence» is therefore equated with the exclusion of outgroup members and reinforcement of dissimilarities between interlocutors (Beebe & Giles, 1984; Giles, 2009; Giles et al., 2016a, 2016b; Dragojevic, 2016).

Thomas' (1995, p. 128) explains the difference between convergence and divergence as follows: factors that trigger social distance (e.g. status, social class) are the opposite of factors that trigger solidarity among interlocutors (e.g. degree of intimacy, group membership). Social distance is a composite of psychologically real factors (status, age, sex and so on), which together determine the overall degree of respectfulness within a given speech situation.

CAT is also a socio-psychologically-based approach that attempts to explain subsequent outcomes of linguistic production in any given interaction. These outcomes, which are almost always cognitive and affective in nature, include convergence, divergence and, eventually, CS. Interestingly, CS is usually expressed as a means to claiming identity and/or setting social boundaries between people. In some communication settings, speakers can make use of an unmarked choice to claim membership in any given group. In this case, the unmarked choice can be viewed as convergence in interaction. Still, if people make use of a marked choice when the unmarked choice is expected, this might be due to their desire to leave other people out of the communication exchange. This is simply divergence (Myers-Scotton, 1993, 2006).

The use of more than one language in the course of interaction embodies a multitude of concepts, such as code-mixing, language choice, language alternation, all of which are the linguistic behaviour of multilingual speakers in multilingual contexts. These concepts all entail the juxtaposition of, at least, two languages in a single piece of discourse. However, throughout this study, these terms – i.e. code-mixing, language choice and language alternation – are used without distinction under the umbrella concept of CS. In fact, CS, as a communicative strategy, is first and foremost a language choice made by multilingual speakers. Such choice results in mixing items from different languages in con-

versation. This consideration falls within Pagano's (2010) definition of CS, in which the author describes it as all instances where speakers shift from one language to another, either in one or several turns of talk in interaction.

CS also encompasses (a) all words from any other language inserted in conversation where naturally only one language is expected; (b) that the fact of mixing languages is rather a motivated choice emerging from both the intention of the speakers and social factors informing the context of the interaction. Poplack (1981, p. 1) also describes CS as the process of mixing at least two languages by multilingual speakers often with no change of interlocutor or topic. Such mixing may take place at any level of the linguistic structure.

Scholars such as Gumperz 1982a and Gardener-Chloros (2009) believe that what is really termed CS is the intersentential language alternation – which refers to the type of language alternation encompassing sentences from two (distinct) languages available to multilingual speakers; whereas intrasentential language alternation is assimilated to codemixing. According to Gardener-Chloros (2009), CS or intersentential code alternation occurs when a multilingual speaker uses more than one language in a single utterance above the clause to appropriately convey his/her intentions. However, codemixing or intrasentential CS occurs when speakers use two or more languages below the clause level within one social situation.

The reason to consider all these concepts under the umbrella concept of CS in this study is because, as mentioned earlier, French is a potential unmarked code when it comes to written interaction. Theoretically, French is expectedly viewed as an unmarked choice since it is, within the Congolese Facebook community, the only language dedicated to written discourse, especially on Facebook, where the interactions are mostly written-based. Any other language used instead of French appears as a marked choice given the highly official status of French in the country. The marked choices, on the other hand, are those that are unexpected, given the right and obligation set that is in effect (Myers-Scotton, 2006). The use of Kituba and/or Lingala in Facebook communication, for instance, is a perfect example of marked choices.

III. Method

The method used to gather data for the present study is *Netnography*, knowing as a participant-observational method based on online interaction. It enables to obtain a cultural understanding of human online social interaction and content and to represent them as a form of research (Kozinets, 2015; Tsoumou, 2019). It

also provides researchers with access to groups of people who may otherwise be difficult to reach out to (Kozinets, 2002a, 2002b).

Qualitative along with quantitative analyses were jointly carried out with the purpose of providing a complete analytical description of the data. As Kozinets (2015) stipulates, in *Netnography*, as in all sciences, the method should relate to the type of data and analysis capable of answering the research question investigated. Bowler (2010, p. 1270) synthesizes that «*Netnography* is an excellent resource for the seasoned qualitative researcher and a useful entry point for the newcomer to qualitative research».

The data collection process was based on *symbolic netnography*¹, meaning that the researcher's role in the process was highly important. The study was entirely carried out manually and were gathered during a period of 10 months, from October 2015 to July 2016. In order to avoid any bias, I was constantly connected to Facebook, to closely observe the ongoing interactions. As soon as I logged on, I collected the newest *updates* as they appeared on personal newsfeeds. *Facebook updates*, as well as the subsequent *comments*, were gathered (Tsoumou, 2019). The process of data collection was relatively simple and easy as I followed step by step the netnographic mainstream and its application in Maíz-Arévalo's (2015) study on jocular mockery in computer-mediated communication. Every *Facebook update* was copy-pasted in a.doc file. A total of 262 *Facebook updates* featuring 9,330 *comments* (see table 1 below) were randomly compiled. As far as the corpus is concerned, the dataset renders 265,147 words.

In an effort to choose a topic that could not only generate CS as such but, most importantly, be of exclusive interest to Congolese people, national politics appeared to be the perfect match. This topic thus becomes the mere parameter that delimits the research. Every update was collectable as long as it deals with Congolese politics.

1. There are four types of netnography namely, *symbolic netnography*, *digital netnography*, *auto-netnography*, and *humanist netnography*. Firstly, *symbolic netnography* is a human-based research method which explains online values, cultures, groups and social rituals. The role played by researchers in the process of data collection and analysis is thus crucial as the most part of the research is carried out manually. Secondly, *digital netnography* is a computer-assisted research method. In *digital netnography* data are collected and analysed by means of a substantial participation of digital tools. Thirdly, *auto-netnography* is a research method that consists of using researchers' own private online discourse as an object of analysis. Fourthly, *humanist netnography* regards online culture as a human production; as such it needs a particular analysis from a netnographer (Kozinets, 2015b).

The Congolese Facebook community is as vast as its members are diversely located. It regroups people residing inside and outside the country. At first glance this diversity makes it a little hard to gather a representative sample of data to analyse. Therefore, the decision was made to select the six most popular Facebook pages², which are well-known and widely visited. Accordingly, the six Facebook pages selected include Brazzanews, *Brazzaparinfos*, *ZianaTV*, *Brazzavilleinfos242*, *DispoInvestigation*, and *Sadio-Kante Morel*.

- **Ethics in CMC research**

In every investigation based on online data, it is always important to emphasize that the nature of online data (public or private) as well as participants' consent, are main concerns of Internet-based communication research (Villi & Matikainen, 2016; Tsoumou, 2019). There has been some controversy around the nature of online material as online social interactions are sometimes viewed as if they took place in either a public or private space. Walther (2002, quoted in Kozinets, 2015, p. 138) reports «that people who post material on a publicly available communication system on the Internet should understand that it is public, not private or confidential». However, Kozinets (2015, p. 139) advises that the netnographer has choices when it comes to ethics procedure, but there are certain requirements that are well established, such as informed consent and risks versus benefits. Even though most online researchers consider messages posted online to be public acts, gaining the consent of participants is usually the best-reported advice and the safest practice within the netnographical tradition.

The protocol followed in the present study was inspired by Maíz-Arévalo (2015), as the author gathered data without informing participants so as not to prejudice their behaviour. However, in January 2017, once all the data had been collected, all the page administrators were contacted by phone. Likewise, hundreds of people who left their *comments* were informed of the investigation via the researcher's own personal Facebook page. Fortunately, none of them expressed any disagreement.

Even though the data collection process was easily carried out, certain challenges were met both beforehand and afterward. Most beforehand challenges were mainly methodological, as they were essentially related to netnographic ethics. On the other hand, with no computer-specialized tool available to carry

2. The Facebook pages selected were all held and administered by Congolese citizens who have become famous for the materials they share on Facebook.

out data collection easily, and organize *updates* and *comments*, the current study was a fully pen-and-paper research. All participants' photographs (pictures accompanying their profiles), names as well as *likes* and *emojis* were removed; excerpts to appear in the analysis were all translated from the original language into English, and all names of public figures were anonymized.

In addition, it is important to note that the translation of the excerpts to appear throughout the study was another major challenge that the researcher faced, since some *updates* and *comments* (see table 1 below), as they were originally posted on the Facebook pages aforementioned, failed to follow fundamental language rules such as grammatical rules (e.g. subject-verb agreement), punctuation rules (e.g. period, commas, semicolons). This failure along with the fact that other excerpts were multilingual made it rather difficult for the researcher to figure out the exact meaning of an *update* and/or a *comment*. The research has, therefore, to provide the translation which most closely seemed to describe the illocutionary force of the utterance. Finally, it is also important to mention that the researcher was fortunate enough to be able to contact native speakers whenever an *update* and/or *comment* was written in some ethnic languages (that the researcher has no good skill at) for the sake of an accurate meaning.

- **Characteristics of data**

The type of data analysed in this study is of text-like Facebook interaction. However, there were texts digitally written inside certain images describing the context of the post. This combination of text and image was considered in the corpus, and as such referred to as *commented-picture updates/or comments*. Nevertheless, only texts were extracted and illustrated whenever the combination of both image and text made reference to a public figure. Table 1 presents Facebook updates and the related comments.

Table 1. *Updates* and their related *comments*

	Instances of CS	Number of comments
Multilingual updates	52	2.372
One-language updates	210	6.952

For the sake of clarity, the translation of the excerpts appearing in the data description, analysis and discussion is presented as follows. Firstly, the original

update is always followed by a translation (in italicized brackets) from the original language into English. Secondly, the translation of every *comment* following up an *update* is provided in brackets after each of the *comments*. Thirdly, U refers to the users and the number they occupy in the intervention. For example, when a user intervenes in the fourth place in an exchange, s/he will be referred to as U4. Fourthly, all cases of CS found in both *updates* and *comments* appear in bold. Finally, all the excerpts are left in their original typography (e.g. font, exclamation marks, and so on).

IV. Findings and analysis

The research question previously posed at the outset is answered by examining three patterns believed to provide better realisation of communication accommodation in Facebook interaction; these patterns include, *multilingual Facebook updates which trigger language alternation in comments*, *one-language Facebook updates which lead to multilingual comments*, and *multilingual Facebook updates which only generate one-language comments*. As shown in table 1 above, 52 out of 262 updates were more-than-one language updates, whereas 210 updates were one-language updates.

The occurrences of language alternation in *comments* seem to be independent of that in *updates*. In other words, multilingual *Facebook updates* do not necessarily trigger language alternation in the threads of *comments*. Neither do monolingual *Facebook updates* necessarily generate CS in *comments*. Even languages used while posting *updates* do not necessarily determine languages in a *comment*.

- **Multilingual Facebook updates which trigger CS in the comments**

Table 2 presents multilingual Facebook update and their respective comments.

Table 2. Multilingual updates: *CS in comments* versus *no CS in comments*

Case-of-CS in updates		Number of tokens	Ratio (%)
52	CS in comments	348	14.67%
	No CS in comments	2,024	85.32%
Total		2,372	100%

Table 2 shows that 14.67 % of the *comments* triggered by multilingual updates are multilingual cases. The remaining 85.32 % of *comments* were one-language, meaning that they are all written in French. This shows to some extent that the link between cases of CS in *updates* and *comments* is subtle, at least in terms of *comments* generated, since the number of CS in *comments* is smaller than *no CS* in *comments*. In excerpt 1 below the *update* is a more-than-one-language *update* under which both monolingual and multilingual *comments* are observed.

(1) Excerpt 1.

En direct de la Mairie centrale de Brazzaville, votre humble serviteur bien installé dès son arrivée, pour la session ordinaire du Comité directeur de la dynamique citoyenne *PO NA EKOLO- SAMU NA BWALA*, qui débutera dans 1h, sous le haut patronage de son Coordonnateur général, LUTHER, représentant le président RICHARDS, empêché.

[*Live from Central Mayor of Brazzaville, your humble servant has already arrived to take part in a regular session of the Executive Committee of the dynamic of the citizen. For the love of the country. The session will start within an hour and is going to be led by the general coordinator, LUTHER, representing the president RICHARDS, prevented.*]

This excerpt consists of 1 case of CS. The *update* is an initially multilingual utterance, involving three languages, French, Kituba and Lingala. The expression *po na ekolo* [Lingala, for the love of the country], *SAMU NABWALA* [Kituba, for the love of the country] is important as it describes a political party whose ideology is based on the vision of saving the country from the supposedly current drift. Posting the message in French with a slogan in both nationally widespread languages, Lingala and Kituba, shows the patriotism this party intends to convey. In addition, using Kituba and Lingala means putting the focus and objective of the party on people's interests.

The first shift of language is observed not in the first *comment*, but in the second *comment* (U2). The *comment* combines French and English.

U2. Mon très cher U1, Diaf est irrécupérable *lol*

[*My dearest U2, Diaf is irrecoverable LOL*]

This *comment* expresses some sense of irony as the user employs a laughter LOL after having made remarks of a fellow citizen. Excerpt 2 below also describes how the languages used in *Facebook update* do not necessarily direct the languages in which the users post a *comment*.

(2) Excerpt 2.

URGENT BRAZZAVILLE. (...) Des hommes fortement armés empêchent les journalistes et les membres de l'opposition et sympathisants d'accéder dans la salle. #FreeJONSON.

[URGENT BRAZZAVILLE. *Heavily armed men prevent journalists and members of the opposition and supporters from accessing the room. # FreeJONSON.*]

Comments

U1. Vraiment jusqu'à quand on va Continuer à vivre ainsi, je le savais... et c pas encore fini, ils vont faire les coincés par voies et moyens... à l'opposition de sortir le grand jeu... Mr 8% lui est tellement sûr de lui qu'il fait tout à sa guise et en plus...

[*Really? How much longer are we going to continue living this way? I knew that it was not finished yet. They will make them pay by ways and means. The opposition should review their strategy. Mr 8% is very confident that he has whatever at his disposal...*]

This excerpt prompted 54 *comments*. As in excerpt 1, excerpt 2 is a multi-lingual Facebook *update* featuring French and English. The *update* as a whole is an utterance posted as breaking news. It aims to inform the public of what is about to happen to the opposition. One of the former presidential candidates is about to be arrested. The shift to English – #freeJONSON – can be assimilated to a way to create a social movement that could be strong enough to resist the army oppression or prevent the arrest. However, the expression #freeJONSON can also be regarded as an alert to the public at large. The fact that the *update* is written in English may be seen as an indication of the fact the alert may be directed to people other than those living within the national borders who might not necessarily speak or understand English. Further examination of the English expression may reveal some valuable insights.

Firstly, JONSON, a candidate ahead of the 2016-presidential election for the political opposition, was facing criminal charges. These charges appeared as a threat to the entire political opposition who saw it as an attempt by the sitting administration to shut down all voices. The opposition leaders, who were still free from judiciary charges, were certainly concerned about both the fate of their colleague and their own safety and fate. The only way to prevent this oppression may have been by the power of their supporters once out in the street or by securing the intervention of international institutions. This message could have been written in one of the local languages if the public targeted was local citizens. The possibly true meaning of the use of English may be a deliberate desire to use an apparently common and worldwide slogan as a means to target outside intervention as will be explained below.

Secondly, one could assert that this *update* appeared as a way of exposing the sitting administration to the outside world, as if freedom of speech were not guaranteed in Congo; Citizens live under oppression and dictatorship. Given this, English – as a global language – best fits the issue of an alert to, for example, NGOs³ fighting for freedom of speech all over the world.

As regards the *comments* subsequent to the *updates*, four *comments* out of these 54 are multilingual. These four multilingual *comments* feature different languages which visibly happen to diverge from the language in the *Facebook update*. The first multilingual *comment* was introduced by U28.

U28. Peuple du congo **to fungula misso**, ne sotons pas surpris, ça devrait arriver que ‘armée allait empêcher’ c’est très clair et le fameux plan «b» soyons sérieux **wa ba wuna... we na messo**.

[*Let’s keep our eyes open, do not be surprised, it may happen the army stop plan b; Let’s trust the army while keeping our eyes open.*]

This *comment* involves three languages, French, Lingala and an ethnic language (i.e. Laari). The *comment* appears as a direction given to the Congolese people whose eyes were apparently closed until then. The user warns their fellow Congolese how important it would be if everyone supported the opposition leaders as they direct a legitimate fight not just for freedom of the former candidate, but for the progress of the nation in general. CS in this *comment* conveys a rather patriotic meaning through the exclusive use of local languages. By using Lingala – **to fungula misso** [let’s keep our eyes open] –, the user might seek to gain the attention of most Congolese who speak the language. The motive behind the use of this ethnic language – **wa ba wuna... we na messo** [no one can lie to anyone who has eyes to see or one cannot deceive one who has open eyes] – may not be easily disclosed. On the one hand, Laari is an ethnic language mostly spoken in the areas surrounding Brazzaville City. On the other hand, it seems fair to argue that few users are capable of understanding the language and the message written in it because of its less known social status. However, the contextual meaning in the use of this language is understood as if this user is calling for the awareness of fellow citizens. Seemingly, She/he wants the fellow citizens to see themselves as exposed to something harmful. The sitting regime is aggressive in the means it employs to restrain the liberty of protesters.

3 Non-governmental organizations.

The second multilingual *comment* was posted by U36. It features French and Kituba.

U36. Le développement passe par les routes *kiekiekie* depuis que tu fais tes routes tu as développé Quoi ? *kiadi* le développement passe par la démocratie dis le lui. Dans la démocratie il y'a la transparence le respect des lois la liberté d'expression la bonne...

[*Do you think building road infrastructures means developing a nation? Hahahaha. Ever since you started these policies what have you improved so far? Sad. Development is connected with democracy. Let him know that. A democratic country allows transparency and freedom of speech...*]

In this *comment* the user describes the development of the country, trying to point out that the only way to achieve progress and prosperity is by taking into account the ebb and flow of democracy. In other words, for this user infrastructures, such as roads, are insufficient to serve as a real basis for development. With respect to language alternation, while the use of laughter – *kiekiekie* [hahahaha] – may be seen as an expression of irony, by shifting into Kituba – *Kiadi* [what a sham] – U36 may be expressing their disappointment.

The third bilingual *comment* is an English/French CS case. It was introduced by user 43.

U43. Je savais déjà que ça devrait arriver. **What a pity country!**

[*I knew this was going to happen. What a pity country!*]

By switching languages, U43 may, to some extent, have tried to recall her/his forethought – *je savais déjà que ça devrait arriver* [I knew this would happen]. The recall of the forethought here may also be described as an expression of regret over the undesirable situation. In this respect, the shift to English – *What a pity country* – may be seen as an explicit expression of disappointment.

The last case of CS in this *Facebook update* is introduced as a *comment* by U53. It all comes up in English – *no comment*. The *comment* may be on its own very clear since the user prefers to adopt a neutral position to taking part in the ongoing interaction even though by posting this *comment*, she/he is already taking part as a Facebook user. This is a manifestation of irony, defined as the expression of one's meaning by using language that normally signifies the opposite. The user may have posted this *comment* for humorous and emphatic effect. However, a closer look at the *comment* may raise more questions than answers as

to whether the user by posting this *comment* goes along with what others have said or just wants to oppose.

Most cases of CS following up this *Facebook update* may be seen as an indication of how alarming and deplorable the political situation in Congo is, and that it merits serious attention. The languages used besides French, the unmarked choice, include English, Lingala, Kituba and Laari. Lingala and Laari might have used in the first *comments* to raise awareness that, as the country's fate is being decided, citizens have a great responsibility to take if they want to secure change. In the second and the third *comments*, both Kituba and English express sadness and disappointment as the nation seems not to be taking a rightful democratic direction.

- **One-language Facebook updates which lead to language alternation in comments**

Having examined the correlation between multilingual *updates* and their follow-up *comments*, it was also reasonable to determine the correlation of language alternation between monolingual *updates* and their follow-up *comments*. Table 3 below presents one-language Facebook updates that triggered language alternation in the comments.

Table 3. One-Language updates: *CS in comments* versus *no CS in comments*

No-Cases-of-es in updates		Number of tokens	Ratio (%)
210	CS in comments	916	13.16%
	No CS in comments	6.024	86.83%
	Total	6.958	100%

In Table 3, the one-language *updates* also generated CS in their following-up-comment threads. In other words, language alternation in *comments* manifests differently in both *comments* and *updates*. Both multilingual and monolingual *updates* can generate both monolingual and/or multilingual comments. For example, excerpt 3 is a monolingual *Facebook update* which generated bilingual *comments*.

(3) Excerpt 3.

Dans les quartiers nord de Brazzaville. Quand je vous dis que ce type un diable.

[In the northern neighbourhoods of Brazzaville. I usually tell you this guy is a devil]

Comments

U1. C'est de la communication calmez vous

[*Calm down, it is just communication*]

U2. me c pas vrai ya U1

[*That is not true my elderly brother/sister (addresses U1)*]

U3. Ok, c compris. C'est pour éveillez les gens qui ne se bouge pas

[*Okay, Understood. That is how to mobilise those who don't move*]

U4. ok ta raison me cmn Brazzaville

[*Okay, you're right; so how are things going in Brazzaville?*]

U5. Kel communication

[*What kind of communication?*]

U6. De Brazzaville sa marche cmn maintenant

[*How does it work in Brazzaville?*]

U7. **Kiekiekie bastard** la main dans le sac ma chère

[*hahaha. A bastard caught shoplifting my darling*]

The two cases of language alternation occurring in the *comments* appear in Kituba – i.e. U2. **me c pas vrai ya U1** [That's not true my elderly brother U1] and English – i.e. **Kiekiekie bastard la main dans le sac ma chère** [hahahaha]. A bastard caught shoplifting my darling]. This seems to stand as an indication of the independence of *updates* and *comments* with regard to the language alternation.

However, looking closely at the meanings conveyed in the two cases of CS appearing in the thread of *comments*, it appears as if U2, by shifting to Kituba through the use of **ya** [elderly brother/sister], seems to deliver a respectful message to U1, whom she/he might know personally. As Leech explains (2014: 4), «(...) people normally will not behave politely unless there is a reason to be polite, even if the reason is somewhat vague». The alternation of language is thus related to the desire to signal respect by employing an honorific word **ya** [elderly brother/sister]. Regarding the second case of CS, it appears as if U7 is trying to make fun out of the content of the *update* as her/his *comment* begins with laughter – **kiekiekie** [hahahah].

Excerpt 4 below is another one-language update which generated both monolingual and multilingual *comments*. The *update* describes a demonstration underway in Brazzaville City.

(4) Excerpt 4.

Congo-Brazza: Situation tendue, internet mobile et signal RFI coupés

[*Congo-Brazza. Intense situation, shutdown of the Internet mobile and RFI signal*]

Excerpt 4 prompted 91 *comments* out of which 29 were cases of CS. The first more-than-one-language *comment* was introduced by U4 as an expression of support to the demonstration. The *comment* is a French/Lingala post.

U4. Qu'ils viennent coupé aussi le signale à kin du n'importe quoi j'en invite les congolais d'en face de n'ai pas baissez les bras à kin nous sommes de coeur avec vous pour preuve *botinda a.t.c na bish ngobila po tochargelé bino ba pneuds na ba nzeté.*

[I'm waiting for them to shutdown signals here in Kin (Kinshasa) as well. I invite you the Congolese people. Do not give up. Here from Kin we all stand with you. If you need proof, just send us a boat of ATC company to the beach Ngobila (Port) so we can send you back tyres and woods.]

U4 starts the *comment* in French to send out a message of encouragement to the protesters, and then she/he switches to Lingala in the last sentence of the utterance to amplify their support and expresses their willingness to offer help in case the protesters need it.

Another multilingual *comment* was made by U10. The user, who might also be supportive of the demonstration, sends out an encouraging message to the protesters.

U10. Du courage ls brazzavilloi *bobengana ye*
[Have courage the people of Brazzaville city. Make him go]

As for U4, U10 adjusts her/his *comments* to that of U4 by the use of both Lingala and French. The *comment* is also an expression of encouragement to the protesters.

U12 below posts a new *comment* in Lingala and French. The message is also an expression of giving protesters support, confidence and hope. However, U12 starts the *comment* in Lingala in order apparently to fortify and amplify the words of encouragement to protesters.

U12. *Bolebate akokima tjr toza sima na bino toboyi* bâ président a vie
[Never give up. He will step down. We are behind you. We don't need a president for life anymore]

The language used by U4, U10 and U12 are both French and Lingala. The common use of Lingala to offer encouragement is, on the one hand, not only as an indication of a conversational adjustment of speech between these users,

but more importantly, the sharing of the same linguistic knowledge that enables these users to understand each other's *comment*. On the other hand, the use of Lingala in these *comments* may also be seen as an indication of political engagement motivated by the desire and hope to bring about change. In fact, while U4 expresses words of support and their willingness to help protesters by any means possible, both U10 and U12 reiterate those words of encouragement and confidence as if the ongoing demonstration may be an effective way for change to take place.

However, the *comment* posted by U59 under the same *update*, as can be observed below, is entirely written in English.

U59. *All that because they don't want to step down i don't know what's going on with africans leaders seriously they're crazy.*

U59, who is apparently concerned about the attitude of African leaders, posts an English *comment* in which she/he utters a flame to these leaders who apparently have habits of not peacefully passing on power. Unlike U4, U10 and U12 who sent out encouragements to the protesters in Brazzaville, U59 puts the blame upon all African leaders. The use of English connects this user to the desire to characterise the political disarray not just as a typical country-related issue, but as a common fact observed in other African countries as well.

Excerpt 5 below is another monolingual *update* entirely written in French. As for excerpts 4 and 5, this excerpt prompted both one-language and multilingual *comments*.

(5) Excerpt 5.

#BRAZZAVILLE

Victoire au peuple, la pluie s'invite à la libération du Congo.

[#BRAZZAVILLE. *victory for the people. Rain is participating in the liberation of Congo*]

This *update* generated 11 *comments* out of which 6 were cases of CS. This is another example of the autonomy of language alternation in the Facebook interaction involving Congolese users. The first multilingual *comment* under this *update* was introduced by U2. The *comment* is an English/French message apparently written with the intention to ironically make jokes of the other political side.

U2. *Mais où sont passés les médicaments des féticheurs de la majorité ? Lol.*
[*But where are the drugs prescribed by which doctors of the majority fetishists. LOL*]

The use of LOL by U2 may be an appealing to one of the commonly Internet-based expressions with the intention to make jokes at the other political side. However, joke telling, as has been demonstrated in the literature, can be seen as a «positive politeness strategy and an invitation to demonstrate membership and solidarity» (Maíz-Arévalo, 2017a: 592). As people harmoniously engage in an interaction, joke telling can be a smooth way to promote a joyful environment in the process of understanding one another.

Likewise, the *comment* introduced by U4 below is a two-language utterance featuring French and Lingala.

U4. Meme la nature n'est pas avec eux, *esa mawa mingui*
[Even mother nature has abandoned them. This is too Sad]

U4 might have shifted to Lingala – *esa mawa botika* [this is too sad] with the intention to express displeasure caused by the non-fulfilment of hope and expectations.

U7 below also made a two-language *comment* featuring Lingala and French.

U7. NZAMBE A SAMBELAKA TEHHH, A KO SAMBELA NAN? a suivre!!!!
[GOD NEVER PRAYS, WHO WOULD HE PRAY FOR? To be continued !!!!]

This switching appears as a proverb – well-known among Lingala speakers – meaning that there are limits in everything human beings can do. In other word, God – as the creator and ruler of the universe and source of all moral authority – is the ultimate being who has power and force over human fortunes.

Excerpt 6 below is a further example of one-language *update* under which both monolingual and multilingual *comments* are observed.

(6) Excerpt 6.

Pression psychologique sur mineur à Brazzaville. Le pouvoir a exigé aux enseignants de toutes les écoles de Brazzaville de conduire leurs élèves au mini meeting du PCT (venir en civil). Une solide prime est réservée à tout enseignant qui drainera le plus d'enfants (...)

[Mind game on minors in Brazzaville. The sitting administration just ordered all teachers of all schools in Brazzaville to take their students to the PCT⁴ rally (come without uniform). Teachers who bring most students will get a reward (...)]

4 PCT is a political party in Congo.

This monolingual *update* generated 42 *comments* out of which 5 were more-than-one-language *comments*. These 5 multilingual *comments* appear in different languages. For example, the *comment* posted by U17 below is made of French and Kituba as shown below.

U17. les parents n'ont qu'à interdire les enfants d'aller à l'école le jour-j. On verra si claudia et kiki viendront les chercher chez eux... VRAI *BUZOBA*

[*Parents should prevent their children from going to school that day and we will see whether CHLOE and kiki will go to take them at home. FOOLISHNESS*]

U17 starts the *comment* in French as she/he alerts parents not to allow their children to go to school on the scheduled day of the PCT's rally. The Kituba expression *BUZOBA* [FOOLISHNESS] may have been used here as a catchphrase to describe some behaviour that shows a lack of good judgement.

U41. *Essili...*

[*It's the end... It's over...*]

Another multilingual *comment* was introduced by U41. The *comment* is written in Lingala. The communicative intention of this utterance can be assimilated to the desire to create a political movement to fight against anti-values, such as corruption, in the country. This interpretation goes along with the fact that the *update* made mention of some sort of reward reserved for teachers who would bring the most students to the rally. Therefore, *Essili* [it's the end... it's over...] is arguably a way of emphasising that the time of corruption is over.

- **Multilingual Facebook updates which only generate one-language comments**

It is reasonable to argue that multilingual *updates* do not always trigger CS in *comments*. More-than-one-language *updates* can also be followed up by one-language *comments* only. To illustrate this, excerpt 7 below is a more-than-one-language *updates* initially posted as a combination of Lingala and French.

(7) Excerpt 7.

Ba combatants ya nsala bandes des collabos. Le seul loisir au Congo c'est faire l'amour dans des hôtels «le sports en chambre»

[*Such hungry activists acting as groups of collaborators. The only entertainment in Congo is «sex in hotel rooms».*]

Excerpt 7 generated 26 comments. The switching in this excerpt is a critical analysis of the abnormal behaviour of some fellow citizens who seem no longer to play the role they used to. These fellow citizens have moved to another political side they used to blame for the disarray of the economy of the country.

The Facebook user who posted this *update* may have made use of Lingala, with the intention to indicate such disreputable conduct. In other words, Lingala – as local language – is apparently a perfect tool to denounce this disloyal behaviour of the fellow citizens. As such, language alternation stands for a strategy by which a Facebook user expresses disappointment and disapproval.

Excerpt 8 is another three-language *update* under which *comments* were all monolingual. The *update* features Laari, English and French.

(8) Excerpt 8.

MBONGUI SHOW A SUIVRE : Invité : Les combattants de Paris c'est la diaspora de la honte... Diaspora : à quoi ça sert de dérouler vos intelligences sur les réseaux sociaux uniquement ?...

[*TALK SHOW TO BE CONTINUED: Guest: Paris activists are shameful... Diaspora: what impact have your intelligences got when you display them on social media only...*]

This excerpt prompted 9 *comments* out of which none was more-than-one language. All the *comments* were entirely written in French.

However, the cases of CS in the *update* are worth examining in depth. On the one hand, the Laari word *MBONGUI* means a space or platform of dialogue and exchange symbolized by a tree under which the whole village meets to deal with and share their opinions about their affairs and particular situations. On the other hand, the English word *SHOW* can be described as a (TV, Radio, Facebook, etc) programme on which guests participate in discussions about a particular topic or may be interviewed about.

Both expressions appear to have slightly the same meaning in both languages. A *SHOW* can be described as *MBONGUI* in Laari and vice versa. In other words, these words might have been used in this post as an analogy. It seems evident that the Facebook user who posted this *update* may have some knowledge of the meaning of the two words in both languages.

On the other hand, *MBONGUI* and *SHOW* appear as examples of loan translation in that they appear as an adaptation by one language of a word literally translated with a corresponding meaning in another language.

Furthermore, excerpt 9 below is a combination of French and English. The switch appears in the final position of the utterance with a hashtag.

(9) Excerpt 9.

BrazzaNews Maître Tric, avocat de notre Général JONSON annonce le renforcement de la désobéissance civile qui se fera avec les partenaires sociaux et les syndicats. Il définit les conditions du dialogue dont nous exigeons tous la tenue en terrain neutre, en Suisse. #FreeJONSON.

[*BrazzaNews. Attorney Tric, the advocate for General JONSON announces the strengthening of civil disobedience that will be done with the social partners and the unions. He defines the conditions of the dialogue which we all require to be held in neutral place such as Switzerland. #freeJONSON*]

The use of a hashtag may suggest that the intention of the Facebook user who posted the *update* is arguably the desire to accommodate to some of the most common and worldwide slogans, *free*. In fact, while the term *free* appears as a common expression, its use among Congolese Facebook – who may or may not speak English – is certainly a way of desperately seeking for relief from other countries. Within the *update* for example, the user, who posted excerpt above, poses some preconditions under which a political dialogue would be possible between all the political forces of the country. This user picked Switzerland as a perfect place for a dialogue.

The *update*, however, prompted no more-than-one-language *comments*, though the post was written in more than one language. All the 9 *comments* under this excerpt were written in French. This is another illustration of the autonomy of the occurrence of CS in *updates* as opposed to that in *comment*.

V. Discussion and conclusion

The present study set out to examine communication accommodation in Facebook interaction by Congolese users, in order to determine patterns of the occurrences of CS in *Facebook updates* as opposed to CS in *Facebook comments*. From the research question posted earlier, «what are the patterns of the occurrences of CS in *Facebook updates* as opposed to CS in *Facebook comments*?», it is fair to conclude that there is no cause-effect relation between the manifestation of CS in *updates* as opposed to *comment*. The examination of the results indicates that language use in Facebook does not necessarily affect language use in *comments* as both monolingual and multilingual *updates* trigger either monolingual or multilingual *comments*. In this regard, the findings tested negative the hypothesis advanced at the outset – multilingual *Facebook updates* could trigger even more cases of CS in *Facebook comments* than one language *Facebook updates* because of communication accommodation.

Convergence and divergence are, however, both communicative strategies Facebook users tend to opt for when posting *comments*. Thus, interaction between Congolese Facebook users is certainly a process through which interactants adjust to and distance from each other in order to make their speech and that of others communicatively meaningful (Giles & Coupland, 1991b). The analysis of the findings has demonstrated motives why Congolese Facebook users accommodate one another. It has, for instance, shown that politeness can be a trigger to alternate languages. Politeness in some cases of CS consists on showing respect while distancing from the main language of the interaction. This can be assimilated to affective motives, which are related to the desire to ease comprehension and increase communicative efficiency and understanding. It was also demonstrated that other CS incidences can be cognitively driven language choices made by users as they want to exhibit their sociolinguistic identities. The use of *MBOUNGUI* and *SHOW* in excerpt 9 falls within the cognitively driven CS, since the user seems to show off their ability to communicate their thought through the use of English and Laari. This ability constitutes a speaker's grasp of linguistic conventions.

In addition, the first case of CS kicking off the *comment* thread under an *update* does not ultimately prompt other *comments* in the same language. The analysis has indicated that any language can be used while writing the first *comment* following an *update*. Within the comment threads, however, some *comments* appeared as an adjustment to the previous ones, since they happen to be written in the same language, whereas others appeared different as they are, in some cases, written in different languages.

Self-consciousness, the awareness of the self as both an individual and a member of the Facebook community (Zhao et al., 2008; Maíz-Arévalo, 2017a), is a basic motive behind the choice of language in certain cases. A Facebook user who chooses one language over the other is certainly conscious of the fact that her/his message needs to be read and understood by the fellow users in order to gain credit. In this regard, CS is a common multilingual practice that is used not only as a conversational tool, but also, as a way of establishing, maintaining and delineating ethnic boundaries and identities. As has been indicated, Facebook users employ CS as a communicative means to express their genuine feelings and emotions concerning national affairs and the future of the country, regardless of whether all users understand all these languages. These feelings have been identified as anger, disappointment, irony, sadness, etc.

However, the occurrences of CS on Facebook, as has been suggested throughout the analysis, do not ultimately point to the argument that the interaction on Facebook is entirely multilingual since *more-than-one-language up-*

dates accounts for 210 occurrences (80.15%). This may be taken as an indication of the fact that Facebook communication among Congolese users is still a dominantly monolingual exchange. Most interactions are steadily carried out in French. A plausible explanation may be twofold: on the one hand, not only are Facebook interactions still mostly written-based, but more importantly, international languages (e.g. English, French, Spanish, etc.) are still dominant in online interactions (Georgakopoulou, 1997; Huang, 2009; Golbarg, 2009; Eldin, 2014; Halim & Maros, 2014; Bukhari et al., 2015; Lee & Zuercher, 2017). On the other hand, French, as mentioned earlier, remains the only language constitutionally regarded as the main means of written communication. Thus, it seems easier to carry out a mostly written-based interaction in French rather than in any other language

Language alternation is a two-way-communicative strategy since it may lead to misunderstandings between speakers sharing different linguistic backgrounds. CS also leads to mutual understanding between speakers of the same linguistic background. In this regard, CS appears as a linguistic manifestation falling within what Gumperz (1982a) calls *we code* and *they code*. As two speakers get involved in the language alteration process their act is first and foremost motivated against the backdrop which shows their linguistic experience and knowledge of one another. Speakers of one language may shift languages in the course of interaction because they are aware that their interlocutors will or will not understand the meaning and/or the message intended. In fact, the phenomenon of switching languages in the course of the interaction is, assumingly, a strategy whereby interlocutors, who share a similar or different linguistic past, can inclusively or exclusively make use of a language as a marker of solidarity and/or distance enhancement. This goes in line with Crystal's (2001, p.166) argument that «in multilingual groups, the other CS will be an important index of identity. Maintaining the identity of the group is the important thing, especially as there is no other sort of identity to rely upon, given that anonymity is the norm». In the same line, Hok-Shing Chan (2009, p. 182) argues that CS is «a resource that bilinguals tactfully utilize to achieve various communicative effects, to index social roles and identities, and/or to manage ongoing talk».

At least five languages have been identified in both *updates* and *comments* analysed. These languages include the unmarked language, French and the marked languages, Lingala, English, Kituba, and Laari. The use of these five languages is one indication that language is more than a simple communicative tool. Each of these languages plays a specific role within this community. Facebook may, on the other hand, be understood in terms of a safe platform on which freedom of speech and actions may be well guaranteed. The findings

have suggested – in some excerpts and *comments* – the aggressiveness in the use of language as Facebook users overtly utter emotions, criticisms and insults. These users may certainly have behaved differently if the interaction turned out to be in a traditional offline context where respect and dignity are more likely to be expected. Zhao et al. for example, argue

in localized face-to-face interactions, identity is constructed under a unique set of constraints. The presence of the corporal body in social encounters prevents people from claiming identities that are inconsistent with the visible part of their physical characteristics (e.g., sex, race, and looks), and the shared knowledge of each other's social background and personality attributes renders it difficult for an individual to pretend to be what he or she is not. (2008, p. 1817)

The presence of the English language is also to discuss in depth as Congo-Brazzaville is a non-English-speaking country. The English language is noticeable on Facebook. As has been suggested in the analysis, some cases of language alternation were purposefully uttered with the intention to express humour and irony, whereas others, used as slogans, conveyed some sort of political and social engagements. Furthermore, it is important to point out that most English words or expressions analysed appeared as most common and worldwide slogans such as *LOL*, *Free*, and so on. The use of these well-known expressions indicates the dominance of English in CMC, since their use among Congolese Facebook users shows an appeal to their common values and fame. However, beyond these explicit communicative functions, there might be some implicit message conveyed in using English on Facebook. *Facebook updates* and *comments* may be written in English by Congolese people not only to address their fellow citizens, who might or might not have limited skills in the language, but with the intention of reaching other linguistic communities beyond national borders. For example, the *comment* made by U59 under excerpt 4, which was entirely written in English, described the political disarray not just as a typical country-related issue, but as a common fact observed in other African countries as well.

Finally, the lack of face-to-face contact between the researcher and Facebook users probably hid many further motives behind the use of language on Facebook. It would be interesting for future investigations to find a way to collect both online and offline data from the exact same participants by interviewing them. Future research also could investigate both offline and Facebook behaviours, relating the online to the traditional face-to-face findings.

References

- Auer, P. (1984a). *Bilingual conversation: Pragmatics and Beyond*. Parret & Verschueren.
- (January 1984b). On the Meaning of Conversational Code-Switching. *Interpretive Sociolinguistics*, 87-112.
- Beebe, L. M., & Giles, H. (1984). Speech accommodation theories: a discussion in second language acquisition. *Int'l. J. Soc. Lang.* 46, 5-32.
- Bourhis, R. Y., Giles, H., Leyens, J. P., & Tajfel, H. (1979). Psycholinguistic Distinctiveness: Language Divergence in Belgium. In H. Giles & R. St-Clair (Eds.), *Language and Social Psychology* (pp. 158-185). Oxford, UK: Blackwell.
- Bowler Jr, G. M. (2010). Netnography: A method specifically designed to study cultures and communities online. *The Qualitative Report*, 15(5), 1270-1275.
- Bukhari, N. I. B., Anuar, A.F., Kazim, M. K., and Aziz, T. M. F. B. T. A. (2015). English-Malay code-mixing innovation in Facebook among Malaysian University students. *Researchers World-Journal of Arts, Sciences & commerce*, 4(4).
- Crystal, D. (2001). *Language and Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dragojevic, M. (2016). Communication Accommodation Theory. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*. John Wiley & Sons.
- Eldin, A. A. S. (2014). Socio Linguistic Study of Code Switching of the Arabic Language Speakers on Social Networking. *International Journal of English Linguistics*, 4(6), 1923-8703.
- Ellison, N. B., & Boyd, D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In W. H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp 151-172). Oxford: Oxford University Press.
- Farzadnia, S., & Giles, H. (2015). Patient-Provider Health Interactions: A Communication Accommodation Theory Perspective. *International Journal of society, Culture and Language (IJSCL)*, 3(2), 17-34.
- Gardener-Chloros, P. (2009). *Code Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gasiorek, J., & Giles, H. (2013). Accommodating the interactional dynamics of conflict management. *Iranian Journal of Society, Culture, and Language*, 1, 10-21.
- Georgakopoulou, A. (1997). Self-presentation and interactional alignments in e-mail discourse: the style and code switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 141-164.
- Giles, H. (2009). Communication Accommodation Theory. In Harry T. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Sage Encyclopaedia of Human Relationships*. Vol. 1 (pp. 265-267). Thousand Oaks, CA: SAGE. doi:10.4135/9781412958479.n89.
- Giles, H., & Gasiorek, J. (2012). Parameters of Non-Accommodation: Redefining Elaborating Communication Accommodation Theory. In J. Forgas, J. László &

- V. Orsolya (Eds.), *Social cognition and communication* (pp. 155-172). New York: Psychology Press.
- Giles, H., Coupland, J., & Coupland, N. (1991). *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. England: Cambridge UP.
- Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99. doi: 10.1515/ijsl.1987.68.69.
- Giles, H., Dragojevic, M., & Gasiorek, J. (2016b). Communication Accommodation Theory. In C. R. Berger & M. E. Roloff (Eds.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (pp. 1-20). John Wiley & Sons.
- Giles, H., Gallois, C., Gasiorek, J., and Soliz, J. (2016a). Communication Accommodation Theory: Integrations and New Framework Developments. In H. Giles (Ed.), *Communication Accommodation Theory: Negotiating Personal Relationships and Social Identities across Contexts* (pp. 192-210). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781316226537.010
- Giles, H., Coupland, J., and Coupland, N. (1991a). Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequence. In H. Giles, J. Coupland, and N. Coupland (Eds.), *Contexts of Accommodation* (pp. 1-68). New York: Cambridge University Press.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991b). Accommodating Language. In H. Giles, & N. Coupland (Eds.), *Language: Contexts and Consequences* (pp. 60-99). Great Britain: Open University Press.
- Golbarg, R. H. (2009). Spanish-English in email communication. *Language @internet*, 6, 1-21. Retrieved from <http://www.languageatinternet.org/articles/2009/2139> (consulted on August 31st 2017).
- Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halim, N. S., & Maros, M. (2014). The Functions of Code-switching in Facebook Interactions. In *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 118, 126-133 (March). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/273850755_The_Functions_of_Code-switching_in_Facebook_Interactions (consulted on February 17th 2017).
- Herring, S. C., & Dainas, A. R. (2017). «Nice picture comment!» Graphicons in Facebook comment threads. *Proceedings of the Fiftieth Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-50)*. Los Alamitos, CA: IEEE. Retrieved from <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/hicss.graphicons.pdf> (consulted on August, 30th 2017).
- Herring, S. C., Stein, D., & Virtanen, T. (Eds.). (2013). Introduction to the pragmatics of computer-mediated communication. In: *Handbook of computer-mediated communication* (pp. 1-32). Germany: De Gruyter Mouton.

- Hok-Shing Ch, B. (2009). Code-switching between typologically distinct languages. In B. E. Bullock and A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 182-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, D. L. J. (2009). Language use in asynchronous computer-mediated communication in Taiwan. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32(2), 1-12.
- Jucker H. J., & Durcheid, C. (2012). The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication. A New Terminological Framework. *Linguistik online* 56(6). Retrieved from http://www.linguistik-online.de/56_12/juckerDuerscheid.html (consulted on September 1st, 2017).
- Koungat, J. (2013). *Les attitudes et représentation des populations de Talangai* (Mémoire pour l'obtention de la maîtrise de linguistique). Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- Kozinets, R. V. (2002a). The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities, *Journal of Marketing Research*, 39 (February), 61-72.
- (2002b). Can consumers escape the marked? Emancipatory illuminations from burning man. *Journal of Consumer Research*, 29(June), 20-38.
- (2010). Netnography: The Marketer's Secret Ingredient. *MIT Technology Review*, October 14. Retrieve from <http://www.technologyreview.com/business/26434/>.
- (2012). Marketing Netnography: Prom/ot(ulgat)ing a New Research Method. *Methodological Innovations Online*, 7(1), 37-45.
- (2015a). *Netnography: Redefined* (2nd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- (2015b). Netnography. In: Robin Mansell and Peng Hwa Ang (Eds.), *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society* (pp. 653-660). Wiley-Blackwell.
- Lee, S. A., & Zuercher, R. J. (2017). A current review of doctor-patient computer-mediated communication. *Journal of communication and Healthcare. Strategies, Media and Engagement in Global Health.*, 10, 22-30. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17538068.2017.1282184> (consulted on September 1st, 2017).
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. New York: Oxford University Press.
- Maíz-Arévalo, C. (2015). Jocular mockery in Computer-mediated communication: A contrastive study of a Spanish and English Facebook community. *Journal of politeness Research*, 11(2), 289-327.
- (2017a). Getting «liked». In C. R. Hoffman and Wublitz (Eds.), *Pragmatics of Social Media* (pp. 575-606). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- (2017b). Expressive Speech Acts in Educational e-chats. *Emotion and language «at work»: The discursive emotive/evaluative function in different texts and work contexts*. January 2017. *Pragmática sociocultural/Sociocultural pragmatics* 5 (2), pp. 1-28.

- Mamono-Ngolo, G. P. (2012). *Les Classes nominales du parler etyee [B73e] (District de Tsiaki, département de la Bouenza, Congo)* (Mémoire de Maîtrise, s/dir. de Ndamba, J. HDR). Département de Linguistique et Langues Africaines, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Brazzaville.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006). *Multiple Voices: An introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ndamba, J. (2000). Des Véhiculaires aux vernaculaires à Brazzaville : la ville et les changements de fonctions linguistiques. In *Le Plurilinguisme urbain* (pp.135–145), actes du colloque de Libreville, 25-29 septembre 2000. Paris: Institut de la francophonie / Didier Erudition.
- Ndamba, J. (2008). Evaluation dialectométrique des langues et dialectes du département du Kouilou. *Revue gabonaise des sciences du langage*, 4 (July), 75-89.
- Ngoko, A. (2013). *Les Classes nominales dans le parler ibwïisi du Congo (B45)* (Mémoire de Maîtrise, s/dir. de J. Ndamba, HDR). Département de Linguistique et Langues Africaines, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Brazzaville.
- Ong'onda, N. A., Ongarora, D., and Oketch, O. (2013). Prosodic features in Facebook Communication. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2) (April), 166-180.
- Perez-Sabater, C. (2012). The linguistics of Social Networking: A study of writing conversation on Facebook. *Linguistik online*, 56 (6/12), 83-91.
- Poplack, S. (1981). Syntactic structure and social function of code-switching. In R. P. Duran (Ed.), *Latino Discourse and Communication Behaviours* (pp. 169-184). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Runciman, W. G. (1998). *The Social Animal*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Shippey, S. S. (1997). *The role of Communication Accommodation in patient recall of Physicians' Treatment Recommendations*. (A thesis In Communication Studies. Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts).
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An introduction to pragmatics*. London/ New York: Longman.
- Vătămănescu, E. M. (2010). The Social and Cultural Patterns in the Context of Global Interaction. An Overview on the Communication Accommodation Theory. *Preparing the Workforce for the Information Society, CIEA* (pp. 281-290). Iași: Universității «Alexandru Ioan Cuza» Publishing House (CD).
- Villi, M., & Matikainen, J. (2016). Participation in Social Media: Studying Explicit and Implicit Forms of Participation in Communicative Social Networks. *Media and communication*, 4(4), 109-117. doi:10.17645/mac.v4i4.578.

- Walther, J. B. (2002). Research ethics in internet-enabled research: Human subjects' issues and methodological myopia. *Ethics and Information Technology*, 4, 205–216.
- Yus, F. R. (2011). *Cyberpragmatics. Internet-mediated Communication in Context*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behaviour*, 24(5), 1816-1836.

Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia

Yenny Esmeralda URREGO JIMÉNEZ / Andrés Felipe AGUIRRE ABRIL

Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia
yennyesme@gmail.com
aguirre.andres123@gmail.com

Resumen: Este artículo presenta una revisión general de la identidad dialectal, las actitudes lingüísticas y las prácticas docentes de profesores de ELE en la ciudad de Bogotá, Colombia, con el fin de indagar sobre su quehacer pedagógico, respecto a la enseñanza y uso de variedades lingüísticas del español en la clase de ELE. Se adelantó un estudio basado en la dialectología perceptual, usando diseños metodológicos cuantitativos y cualitativos como: el cuestionario a escalas fijas de Likert y la entrevista semi-estructurada. Este estudio refleja la apertura y la buena valoración que tienen los docentes hacia el uso de otras variedades lingüísticas del español en el aula de ELE, sin opacar la necesidad de enseñar la variedad contextual.

Palabras clave: identidad dialectal; actitudes lingüísticas; prácticas docente; dialectología perceptual; variedades lingüísticas.

Abstract: This article presents a general review of the dialectal identity, linguistic attitudes and teaching practices of ELE teachers in the city of Bogotá, Colombia, in order to inquire about their pedagogical work, regarding the teaching and use of Spanish language varieties in the ELE class. A study based on perceptual dialectology was advanced, using quantitative and qualitative methodological designs as: the questionnaire at fixed scales of Likert and the semi-structured interview. This study reflects the openness and appreciation that teachers have towards the use of other varieties of Spanish in the ELE classroom, without neglecting the need to teach contextual variety.

Keywords: dialectal identity; linguistic attitudes; teaching practices; perceptual dialectology; linguistic varieties.

Laburpena: Artikulu honek Bogotako (Kolonia) hirian ELE irakasleen nortasun dialekttoa, jarrera linguistikoak eta irakaskuntza praktikak berrikusiko ditu, haien lan pedagogikoa galdetzeko, espainiar hizkuntzen aldaerak irakasteko eta erabiltzeko ELE. Pertzepziozko dialektologian oinarritutako azterketa bat aurreratu zen, diseinu metodologiko kuantitatibo eta kualitatiboak erabiliz: Likert-en eskala finkoetan egindako galdetegia eta elkarrizketa erdi egituratua. Ikerketek irakasleek espainierako beste ikasgai espainoletan erabiltzeko moduko irekitasuna eta estimua izlatzen duen, testuinguru aniztasuna irakasteko premiarik gabe ezkutatatu gabe.

Gako hitzak: identitate dialektala; hizkuntza-jarrerak; irakaskuntzarako praktikak; pertzepziozko dialektologia; hizkuntza-barietate.

Introducción

El aprendizaje del español en el mundo cada vez está generando más demanda. Muchas personas quieren acceder a esta lengua pues es la segunda más hablada en el mundo, por número de hablantes nativos, además de ser la lengua oficial en 21 países, según el Instituto Cervantes (2018). Esto supone un reto para los profesores de español como lengua extranjera (ELE), ya que el mundo hispano posee una rica gama de variedades dialectales. Es por ello que consideramos que su reflexión y análisis no puede quedar de lado, pues es un aspecto fundamental para el desarrollo de las clases de ELE. Por esta razón, decidimos hacer un estudio sobre la identidad dialectal, actitudes y prácticas docente de profesores de ELE en la ciudad de Bogotá, Colombia, con el fin de indagar sobre lo que piensan y hacen los docentes en su ejercicio pedagógico, en aras de generar interés sobre este campo y aprender sobre la *praxis* actual y los avances que se puedan realizar.

I. Estado del arte

Los estudios de dialectología perceptual, con un enfoque en la identidad dialectal, en la enseñanza del español como lengua extranjera han sido escasos. No obstante, en este estudio encontramos cuatro trabajos que dan cuenta de las actitudes y decisiones que presentan algunos profesores de español al momento de abordar su variedad dialectal, ya sea en la clase o con el tratamiento de materiales.

En primer lugar, Martínez (2006) se centró en la descripción del fenómeno de modificación fonética del habla del profesor meridional en el aula de ELE en Gran Bretaña e Italia. El autor estudió el fenómeno de la variación lingüística, sujeto tanto a la dimensión social como a la temporal y la espacial, así como el habla del profesor como modelo de lengua y su relevancia dentro del trinomio: lengua escrita, lengua oral y adquisición. Adicionalmente, se planteó cómo influye la concepción de la lengua estándar y de la norma a la hora de enseñar ELE. Los objetivos de esta Memoria de máster fueron señalar, desde un estudio experimental, el fenómeno de modificación fonética del habla del profesor meridional español en el aula ELE y analizar las creencias de los profesores observados. En este trabajo se llegó a la conclusión que los profesores del grupo experimental, de español como lengua extranjera de variedad meridional española, que enseñan en el extranjero a niveles intermedios, avanzados y superiores, modifican su fonética haciéndola tender a la fonética de la variedad castellana cuando se encuentran en el aula ELE.

En segundo lugar, Andi6n (2008) se pregunt6 por las incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula; saber qui6n es dialectalmente y qu6 modelo va a ense1ar a sus alumnos. Estas dos apreciaciones, la propia variedad y el modelo de la lengua meta son condicionantes que determinan la actuaci6n del profesor. En el trabajo que se llev6 a cabo, se comentaron algunos de los resultados de encuestas realizadas en 2008 a docentes de EL2/LE en proceso de formaci6n; se analizaron casos de convergencia y divergencia entre la variedad del profesor y el modelo lingüístico de ense1anza, así como las diferentes necesidades y actitudes que estas situaciones generan.

En este estudio, la autora concluy6 que es necesaria una formaci6n específica en el ámbi to de las variedades de la lengua y a ello deben contribuir especialistas desde las disciplinas implicadas (dialectología, sociolingüística, pragmática, etc.) en la creaci6n de materiales específicos que faciliten el acceso de los docentes a una informaci6n rigurosa y actualizada de la realidad geolingüística del espa1ol.

Andi6n (2013) realiz6 otro trabajo titulado *Los profesores de espa1ol segunda lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes*. En este estudio se llevaron a cabo cuestionarios an6nimos, que incluían preguntas abiertas y cerradas, a profesores de espa1ol, hispanohablantes nativos y adoptivos, con el fin de conocer su identidad dialectal y reflexionar sobre sus creencias y actitudes hacia las variedades del espa1ol. Los participantes del estudio fueron estudiantes del máster en ELE ofrecido por la UNED luego de participar en un curso sobre *variedades del espa1ol*; entre los cuales se encontraban 52 profesores nativos y 27 no nativos de espa1ol, en su mayoría brasileros.

En este estudio se mostr6 la certeza de profesores nativos y las dudas de los no nativos sobre su identidad dialectal, siendo estos últimos los que expresan mayor aprecio por un modelo «neutro». Los encuestados en este estudio manifestaron ser vÍctimas de creencias negativas de fuerte arraigo; otros fueron más reflexivos y equilibrados en sus opiniones sobre las variedades de la lengua.

La investigaci6n evidenci6 que los docentes que han salido de su zona dialectal se muestran más reflexivos frente a su variedad lingüística y más abierta a incluir en su práctica docente otras variedades del espa1ol, enriqueciendo sus clases. Asimismo, la autora mencion6 que a causa de los lineamientos de algunas instituciones y por creencias heredadas, se generan percepciones de prestigio y estatus bastante arraigados, pues incluso después del curso realizado (sobre *variedades del espa1ol*) quedaban ideas de variedades no prestigiosas, además del lectocentrismo, en el cual se considera que la variedad de espa1ol propia es superior y debería ser la enseñada, aunque sea utilizada por un número muy reducido de hablantes.

En cuanto al abordaje de los materiales, Quir6s (2018) realiz6 el estudio *La docencia de ELE en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula*, el cual se centr6

en conocer la actuación docente en Chile respecto al uso de manuales en el aula. En este se entrevistaron a tres profesoras para conocer qué tipo de materiales y manuales utilizaban, y en el caso de que estos fueran extranjeros, se indagó cómo abordaban las diferencias entre la variedad representada en el manual y la variedad chilena, así como las estrategias o alternativas que usaban las profesoras en su labor docente ante la ausencia de materiales de origen chileno.

En los resultados, se observó una tendencia a usar materiales propios, dejando los manuales editados tan solo como fuente de inspiración susceptibles de ser modificados para sus propósitos en el aula o con el objetivo de preparación para los exámenes DELE¹, esto con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes. En este trabajo se manifestó la importancia de la creación de materiales que respondieran a la realidad chilena, pues al vivir en Chile los estudiantes necesitan comunicarse eficazmente en su cotidianidad. Asimismo, otra de las razones para utilizar materiales auténticos e intentar el fomento de la creación de material chileno fue la necesidad de mostrar una realidad más genuina a los estudiantes, sin la presencia de estereotipos que suelen estar presentes en los materiales extranjeros.

II. Marco teórico

Nos ocupamos del tema de identidad, actitudes y prácticas docentes de ELE pues consideramos que el español, al ser un idioma tan extendido en el mundo y tener tantas variedades, requiere de una reflexión profunda por parte del docente en la planeación y ejecución curricular sobre qué español enseñar. La manera en que el docente conciba su propia variedad y las variedades del español en el mundo, tendrá una gran incidencia en las percepciones que forjarán sus estudiantes y estos a su vez podrán o no continuar con estereotipos y prejuicios frente a las variedades de diversas regiones del mundo hispano.

Seguimos la línea de trabajo de Andión sobre las creencias y actitudes en profesores de ELE para:

Comprender y actuar sobre percepciones y comportamientos lingüísticos, tanto beneficiosos como perjudiciales, en el seno de las comunidades de habla y fuera de ella; consideramos especialmente interesantes los que atienden a la variación intradialectal pues reflejan la valoración social que de ella hacen los hablantes nativos y no nativos de una lengua. (2013, p.159)

1 Diplomas de Español como Lengua Extrajera.

Para el presente trabajo abordamos tres conceptos clave: la identidad, las actitudes y las prácticas docentes, los cuales nos permiten dilucidar las respuestas de los docentes entrevistados y hacer una reflexión sobre el lugar de las variedades del español en la enseñanza de ELE.

1. *Identidad*

Gracias al trabajo realizado por Alonso, Lobato, y Arandía (2018) podemos tener una conceptualización sintetizada sobre la identidad docente. En este estudio se realizó una revisión teórica de la identidad profesional docente en artículos científicos y publicaciones en inglés, francés y castellano entre los años 2004 a 2014 de diferentes bases de datos de referencia como Journal Citations Reports, Scopus, Latindex y Erih. La identidad es concebida como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Es una estructura dinámica en un proceso de construcción continuo, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado, a su vez, al contexto en que se inscribe. La identidad puede ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o se impone por la situación actual.

En ese sentido, la visión que el profesor haya construido sobre sí mismo, sobre su cultura y el mundo hispano, a través de aspectos vivenciales, serán determinantes en la toma de decisiones sobre qué español enseñar. De acuerdo con los postulados de Peyró (2017), en un mundo globalizado, en donde las relaciones de poder pueden ser tan dispares y las percepciones estereotípicas tan abundantes, el profesor debe reflexionar sobre sí mismo, sobre quién es y cómo son las relaciones que sostiene con sus estudiantes.

2. *Actitudes*

Al igual que Andiñ (2013), los términos ‘creencias’ y ‘actitudes’ los consideramos dentro de la misma categoría. En ella se encuentran las opiniones, las reacciones de aceptación y rechazo que motivan las decisiones de los docentes respecto al modelo lingüístico utilizado en clase. En nuestro estudio indagamos sobre las percepciones favorables o desfavorables frente a diversas variedades dialectales, y sobre situaciones a las que los docentes se enfrentan en su labor docente diaria. Especialmente en el campo de las lenguas, las actitudes hacia

una lengua o una variedad lingüística son muy importantes pues estas están correlacionadas con las actitudes hacia las comunidades que hablan la lengua o variedad determinada (Holmes en Andiön, 2013). Es muy probable que al considerar inferior alguna variedad de español se generen también sentimientos de rechazo, desafección o estereotipos hacia las comunidades que las utilizan.

Asimismo, las actitudes frente a diferentes fenómenos lingüísticos, determinados por el nivel educativo y la clase social, son un aspecto al que también nos referimos, pues consideramos que las relaciones de igualdad o desigualdad se reflejan no solamente entre culturas/países diferentes sino también entre los miembros de una misma sociedad. La aceptación o rechazo de registros informales, de personas de diversas regiones o estratos socioeconómicos es un aspecto clave de la percepción lingüística, la cual por supuesto se reflejará en su práctica docente.

3. *Práctica docente*

Consideramos prácticas docentes todas las acciones que lleva a cabo el docente en el desarrollo de su labor. Desde la elección de material auténtico o manuales, la incorporación de variedades o registros diferentes al propio, hasta la forma de tratamiento de los mismos.

4. *Dialectología perceptual*

Consideramos que la práctica docente está constituida de imaginarios sociales, concepciones y percepciones, las cuales son la base de su accionar pedagógico. Para un profesor de lenguas, en nuestro caso un profesor de ELE, va a significar mucho la conciencia que tiene de su variedad de lengua, pues interviene en el «qué» enseña. Las percepciones sobre las variedades que privilegia y las que no, pueden también determinar significativamente el aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que se hace tan relevante indagar sobre ellas en el contexto educativo. Para el análisis de este tema incorporamos la dialectología perceptual, la cual estudia «hasta dónde llega la conciencia de los hablantes respecto de su forma de hablar y de la de los que lo rodean» (Quesada Pacheco, 2014).

Los hablantes directamente se convierten en fuente invaluable para analizar «desde adentro» las dinámicas sociolingüísticas en una comunidad. El lingüista estudia, desde una perspectiva externa y ética, los fenómenos sociolingüísticos de una comunidad; mientras que el hablante se basa en sus experiencias personales, hábitos lingüísticos, y la relación cotidiana con miembros de su comunidad. Esto

resulta en una visión émica del fenómeno sociolingüístico, el hablante desde su subjetividad da cuenta del fenómeno, su variedad y las percepciones hacia los demás.

Como menciona Moreno Fernández en Quesada Pacheco (2014), «la interpretación que los hablantes hacen de las formas y manifestaciones de su lengua no tiene por qué coincidir con la perspectiva de los estudiosos del lenguaje». Así que teniendo en cuenta la naturaleza social de la lengua, todos los aspectos que intervengan en las relaciones sociales se vuelven esenciales para su análisis. Los sentires, opiniones, y creencias pueden revelar aspectos clave para la comprensión de las dinámicas dialectales.

III. Marco metodológico

En nuestro trabajo investigativo decidimos adelantar un estudio basado en la dialectología perceptual, pues nos concede un acercamiento a las actitudes lingüísticas que tienen los profesores frente a su variedad dialectal y otras que se puedan abordar en clase. Siguiendo los planteamientos metodológicos de Moreno Fernández (1990), nuestro trabajo investigativo comprende:

El desarrollo de técnicas de encuesta en las cuales se enmarca el cuestionario de alternativas fijas (escalas) y en segundo lugar las técnicas directas, utilizando la entrevista estructurada.

1. *Escenario de investigación*

La población que se escogió para el estudio estuvo conformada por tres profesores nativos colombianos: la profesora Paz (nombres ficticios) a la cual se le hará referencia, de ahora en adelante, como profesora 1, la profesora Gabriela como profesora 2 y, por último, el profesor Emilio como profesor 3; los cuales enseñan ELE en la ciudad de Bogotá, Colombia. Todos manifiestan haber nacido también en esta ciudad y tener experiencia en la enseñanza de ELE e inglés en Colombia y el profesor 3 en el extranjero.

2. *Instrumentos de recolección de datos*

Con el fin de identificar las actitudes, prácticas e identidad de estos tres profesores escogimos dos instrumentos: el cuestionario (Anexo 1) y la entrevista estructurada (Anexo 2).

En primer lugar, se realizó el cuestionario (previamente revisado por un experto en enseñanza en ELE y formación de profesores) que consta de 7 preguntas a las cuales el sujeto tenía que contestar: a) totalmente de acuerdo, b) de acuerdo, c) no estoy seguro(a), d) en desacuerdo o, e) totalmente en desacuerdo. Este cuestionario fue de suma importancia, ya que fue el primer acercamiento para conocer y analizar las actitudes, prácticas e identidad dialectal de cada uno de los sujetos y fuente inicial para luego hacer contraste con las respuestas de la entrevista. (Si bien se planteaba que los profesores podían justificar su respuesta en el cuestionario, esta oportunidad se dio en la entrevista).

En segundo lugar, se tomó la decisión de realizar entrevistas para profundizar los ejes de análisis anteriormente mencionados. Estas entrevistas incluyeron trece preguntas sobre percepciones propias, de los estudiantes y acciones puntuales en el abordaje de variedades dialectales en la clase de ELE; además de preguntas para indagar sobre los argumentos para la selección de respuestas en el cuestionario.

Los resultados de este estudio fueron recolectados teniendo en cuenta los preceptos de la dialectología perceptual (Quesada Pacheco, 2014). Contemplamos la actitud e identidad dialectal del profesor de ELE, el tipo de manual que utiliza en sus clases y las necesidades de sus estudiantes, los ajustes o modificaciones que este hace en el tratamiento de las diferentes variedades dialectales al momento de pensar sus clases y qué tipo de *input* provee a sus estudiantes extranjeros². Se tuvieron en cuenta las siguientes variedades lingüísticas: la variedad diafásica, la variedad diatópica y la variedad diastrática y la influencia de las lenguas indígenas en la práctica docente.

Por último, nos dimos a la tarea de indagar sobre los materiales y su abordaje. Nos interesaron los siguientes aspectos: ¿qué papel juegan las diferentes variedades del español en los materiales? ¿Cuáles son las percepciones del profesorado y de sus estudiantes? ¿Cuál es el tratamiento de las variedades del español en el aula? ¿Qué estatus tiene la variedad del docente según este y sus estudiantes?

2. Es importante mencionar que en este ejercicio se tuvieron en cuenta los códigos éticos de la investigación cualitativa, en el sentido de que se respetó el derecho de los participantes a ser advertidos en cuanto a la naturaleza y al tipo de estudio del que hacían parte (Denzin y Lincoln, 2000). De esta manera, todos los participantes, sin ninguna excepción, fueron debidamente informados y participaron voluntariamente en este ejercicio.

IV. Resultados

1. *Resultados del cuestionario con argumentación en la entrevista*

Antes de la realización de la entrevista, se les brindó el cuestionario a los profesores para que manifestaran sus primeras percepciones sobre las variedades dialectales. En la realización de esta entrevista, la cual fue semi-estructurada, se les preguntó sobre las respuestas que habían dado. A continuación, se expondrán las opciones seleccionadas del cuestionario y la argumentación desarrollada en la entrevista.

A la afirmación n.º 1: «En Colombia se habla el mejor español del mundo» los entrevistados respondieron que estaban parcialmente de acuerdo o en desacuerdo. La profesora 1 respondió «parcialmente de acuerdo», mencionó que el español tiene muchas variedades y que era eso lo que lo hacía más rico en léxico, pero que sí podía afirmar que es uno de los más accesibles por su pronunciación y flexibilidad. Los profesores 2 y 3, los cuales estaban en desacuerdo, argumentaron, por un lado, que el mejor español no existía en ninguna parte, y que, si bien el español de Colombia tiene un acento y una forma de hablar mucho más entendible que en otros países, existen también muchos colombianismos. Por otra parte, el profesor 3, que estaba en desacuerdo, argumentó que si bien sí estaba de acuerdo con que en Bogotá se hablara un español «estándar» la influencia de la variedad de otras regiones hacía que se dejara de ser tan neutro.

A la afirmación n.º 2: «Cuando mi estudiante dice «voy a por ello» le digo que está mal»³ dos profesores respondieron que estaban totalmente de acuerdo, en su argumentación la catalogaban como una variante diastrática, no la reconocían como una variante diatópica, o la consideraban una frase agramatical. El profesor que seleccionó «De acuerdo» manifestaba que sí sabía que en España decían la frase. Sin embargo, mencionaba que necesitaría más contexto para explicar y que en su práctica pedagógica prefería no incluir estas complejidades de la lengua. Asimismo, la ausencia de uso en su contexto hacía que no la considerara correcta para enseñar, pero eventualmente mencionaría que es una expresión de otra comunidad.

Dos profesores también manifestaron que utilizan el cambio de código (lengua) con ciertas expresiones, para facilitar la comprensión del estudiante.

A la afirmación n.º 3: «A los estudiantes que dicen «hubieron muchas personas» siempre los corrijo y les digo que eso está mal» los profesores respondieron

3. Dada la poca frecuencia de contacto con la variedad española, se decidió tomar la forma «voy a por ello», como ejemplo de variedad diatópica, ya que es fácilmente confundible como forma agramatical.

que sí corregían esta variante diastrática, pero haciendo la aclaración que otras personas la utilizan; otro abordaje fue como construcción agramatical que necesitaba explicación en clase.

En la afirmación n.º 4: «Es más importante ceñirse a las normas del español estándar que ceñirse a la forma como habla la gente del común» los profesores están de acuerdo en privilegiar las normas estándar del español que abordar variedades específicas.

A la afirmación n.º 5: «Me siento cómodo(a) con los materiales disponibles para la enseñanza de ELE con respecto a mi variedad dialectal» los docentes mostraron su inconformidad frente a los materiales disponibles. La profesora 1 manifestó la problemática de la unicidad del registro formal que normalmente tienen los materiales y la dificultad de implementar materiales ibéricos en el contexto latinoamericano, ya que:

A los estudiantes no les gusta esta variedad o les cuesta mucho trabajo comprenderla [...] el problema más grande que tenemos en el momento es que la mayoría de materiales sobre todo los audios están enfocados mucho en un solo registro (excesivamente formal) y cuál es el registro, pues el ibérico bien, entonces siempre claro, uno trata de por ejemplo adaptar este tipo de materiales para las clases de acá pero los estudiantes simplemente dicen, mira, yo no quiero escuchar eso, yo no entiendo nada, no me gusta ese español.

La profesora 2 comentó que la mayoría de los manuales disponibles son de la variedad mexicana y española, por lo que necesita adaptar los materiales al contexto colombiano:

Generalmente los materiales que tenemos en español para diplomáticos pues tienen una base del país en donde se realizan, entonces por ejemplo encontramos textos de España entonces se aplican palabras, vocabulario y contexto cultural de España y de México, entonces son mayormente los dos países en donde más vemos textos que pues tienen como esa estructura de enseñanza de ELE, entonces pues sí, obviamente pues tengo que adaptar y yo creo que no soy la única, tenemos que adaptar ese material al contexto socio-cultural de Colombia.

A la afirmación n.º 6: «Los registros de la calle nunca deben ser incorporados en la clase de ELE» la profesora 1 manifestó estar totalmente en desacuerdo, argumentaba que para preparar al estudiante a los contextos externos del aula era importante que el estudiante pudiera reaccionar de acuerdo a la situación que se le presentara, para lo cual la comprensión del lenguaje vulgar era necesaria. La profesora 2 respondió en el cuestionario estar «Totalmente en desacuerdo», sin embargo, manifestó en la entrevista que por el tipo de público que maneja no

considera que incluir estos temas en el aula sea relevante para el aprendizaje de español de sus estudiantes. El profesor 3 respondió estar «En desacuerdo», no obstante, manifestó que en su opinión las variantes de la calle no deberían ser usadas por los extranjeros, pues tales expresiones no «están bien dichas».

A la afirmación n.º 7: «No conozco muchos dialectos, así que como soy hablante nativo prefiero solo enseñar el mío» la profesora 1 manifestó que, así como no hay un español perfecto, un docente no podría estar cerrado a otras variedades. No obstante, mencionó que no le gustaba centrarse en variedades de las que no conoce mucho, porque las necesidades de sus estudiantes se centran en el español colombiano. La profesora 2 seleccionó que estaba en desacuerdo en el cuestionario, durante la entrevista manifestó que incluye diversas variedades, según la necesidad del estudiante o cuando hay alguna expresión en los materiales auténticos que utiliza. El profesor 3 respondió al cuestionario «Totalmente en desacuerdo» y durante la entrevista mencionó que incluía diversas variedades, ya fuera por los manuales disponibles, o por materiales como canciones, videos y demás que fueran de otras regiones de Colombia.

2. Resultados de entrevistas

a) Perfil de los profesores:

	Estudios	Experiencia	Actualmente
Profesora 1	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en formación de profesores como lengua extranjera. • Maestría en pedagogía de lenguas extranjeras. • Diplomado en ELE (Instituto Caro y Cuervo). 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 años enseñando lenguas extranjeras. • 5 años enseñando ELE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja enseñando ELE a diplomáticos.
Profesora 2	<ul style="list-style-type: none"> • Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 años de experiencia en ELE con adultos (básico / avanzado). • 5 años de experiencia enseñando inglés para niños y adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja enseñando ELE a diplomáticos.
Profesor 3	<ul style="list-style-type: none"> • No se mencionaron los estudios realizados en la entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha trabajado como profesor de inglés en el sector público y privado. • Fue profesor de ELE en los Estados Unidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja enseñando ELE a diplomáticos.

Una experiencia significativa para todos los profesores es el intercambio cultural, ya que esto les permite descubrirse a sí mismos, conocer nuevas culturas y descubrir países, con la interacción de los estudiantes y el intercambio cultural que puede desarrollarse en el aula.

En su presentación personal, la profesora 1 manifestó que había decidido no enseñar más lenguas extranjeras porque no es hablante nativa de estas, por el contrario, prefiere enseñar su propia lengua:

Decidí cambiar un poco el rumbo de mi carrera por lo mismo que yo soy nativa del español más no del inglés ni del francés, entonces me parece como más enriquecedor tratar de enseñar tu propia lengua a los extranjeros que tratar de adivinar cómo se supone que es otra lengua extranjera que tú no eres nativo y se la enseñan a personas que tampoco son nativas. Entonces, fue una experiencia muy interesante, pero igual no estaba completamente segura de hacerlo toda mi vida y entonces, por eso decidí el español como lengua extranjera.

Aunque la profesora 1 considera que tanto la gramática, la pronunciación, el vocabulario, la cultura y la adecuación discursiva son importantes, le gusta mucho enfocarse en la gramática y el vocabulario en contextos comunicativos de la lengua:

... entonces evidentemente, aunque todas son muy importantes, pienso que yo me enfoco más en varias; pues me gusta mucho el vocabulario, combinarlos mucho con las estructuras gramaticales, sería como en lo que yo más me enfoco.

La profesora 2 opina que la combinación de todos estos aspectos es lo mejor, pero, considera que la adecuación discursiva es la más importante, porque abarca todo y hace que el estudiante se sienta más capaz de comunicarse en la lengua:

Yo pienso que la combinación de todo es lo mejor. El último yo creo que es el más adecuado, como el que abarca todo. Porque una clase solo de gramática o afianzada en la gramática pues no habla como de la competencia comunicativa que debería tener el estudiante, entonces todo eso combinado es lo que se necesita para que el estudiante se sienta cómodo y se sienta como capaz de comunicarse en el idioma, en este caso el español.

El profesor 3 se centra más en el acento, el vocabulario y la gramática, para que sus estudiantes puedan comprender mejor cuando la gente habla y abordar los aspectos que más necesitan para comunicarse en la vida real: «Creo que en lo que más me enfoco es en el acento, el vocabulario y la gramática, me gusta

ponerles canciones a mis estudiantes para que ellos puedan comprender más cuando la gente habla normal y abordar lo que ellos más necesitan para comunicarse en la vida real».

La profesora 1 afirmó que únicamente reduce la velocidad de habla con sus estudiantes principiantes, la segunda profesora mencionó: «tengo una forma de hablar pausada». Tanto la profesora 1 como la profesora 2 hacen énfasis en la vocalización para niveles básicos. La profesora 2 a veces se centra en el acento; el profesor 3, al contar con formación artística, sabe imitar acentos y a partir de estos hace diferentes ejercicios de pronunciación y/o anima a cantar canciones a sus estudiantes, para trabajar los acentos en español:

Sabes lo que yo hago, lo que pasa es que como también soy y he tenido formación artística, yo sé hacer acentos y sé imitar acentos, entonces lo que yo hago es hacer ejercicios de diferentes clases de pronunciación, les digo como diría la gente de otra región o de esta otra o los de España o los de Argentina, son actividades que muchas veces vienen a las clases con un simple ejercicio así de sencillo, por ejemplo, ponerlos a cantar una canción. Las canciones denotan los acentos de otras regiones, entonces yo sí procuro hacerlo, pero lo hago por el bien de ellos, para que ellos puedan comprender y puedan tener en cuenta que las variaciones en acentos sí pueden hacer un factor importante a la hora de comprender.

Los tres profesores entrevistados son de la ciudad de Bogotá. La profesora 1 piensa que la variedad bogotana del español es más comprensible; coinciden sus estudiantes a quienes les gusta más la variedad bogotana, ya que es más entendible:

Pues yo he tenido también otros comentarios de muchos estudiantes que han estado por otros países incluso latinos y me dicen que definitivamente el español colombiano y sobre todo aquí el bogotano, otra vez hablamos de accesibilidad, es más entendible, dicen ustedes vocalizan más, ustedes hacen más pausas, yo entiendo mejor.

Por otra parte, la profesora 1 no enseña variedades que desconoce, dice que al enseñar estas variedades siente no ser ella:

Desde mi opinión, yo digo, pues yo soy de aquí de Bogotá, ponerme hablar de una variedad de español que casi no conozco la verdad a mí no me gusta. Muchos estudiantes no se interesan por aprender otras variedades, puesto que esto no es práctico para el contexto en el que se encuentran.

La profesora 2 piensa que la variedad bogotana es un español «normal». Menciona que en su discurso combina rasgos formales con expresiones idiomáticas de diferentes dialectos, hace referencia a palabras de uso común y a los que los estudiantes puedan encontrar en textos y contextos del día a día:

Yo pienso que es un español normal, en el rango del español formal y también combinado con algunos dialectos, entonces yo algunas veces hablo con expresiones idiomáticas, hago referencia tal vez a algunas palabras de uso común aquí en Colombia y tal vez haciendo referencia a algunas palabras que mis estudiantes pueden encontrar en textos escritos, en el periódico, en televisión, porque son también palabras del día a día mío, entonces hago una combinación de ambos, depende de la necesidad.

El tratamiento de los diferentes dialectos colombianos y extranjeros se hace de acuerdo a las necesidades del estudiante y en la mayoría de los casos se hace un estudio de las variantes y sus posibles usos en diferentes contextos, como por ejemplo los usos en el cono sur y Centroamérica, el yeísmo y el voseo; además sus estudiantes opinan que la variedad colombiana es una mezcla de variaciones que se pueden encontrar en países de Latinoamérica, sus estudiantes se preocupan por la velocidad con la que las personas del Caribe y el Pacífico hablan, ya que su habla es diferente a la del interior. El profesor 3 trata de expresarse lo más «neutro» posible, menciona los imaginarios que tienen sus estudiantes de la variedad bogotana como un español «estándar», los estudiantes le han manifestado que el español bogotano es muy claro, fácil de entender, que no es lo mismo que hablar con personas de otras regiones o países de habla hispana:

Ahora que me mencionas eso te voy a decir algo, la gente extranjera viene a Colombia, específicamente a Bogotá [...] ellos vienen aquí pensando que pueden aprender el español un poco más neutro me dicen a mí, me dicen que el español de aquí es muy neutro y a ellos les gusta la forma en la que suena el español de la gente de Bogotá (pero) cuando van a otras regiones «pun» sorpresa. Inclusive me ha dicho que cuando van a Argentina no entienden, que cuando van a Chile se pierden... yo también me pierdo... pero esa es como la idea del extranjero cuando viene a Bogotá.

La profesora 1 no considera que exista una jerarquización de las variedades del español, cada variedad tiene su norma culta:

Uno no puede hablar de una que sea la mejor y otra que sea la peor, eso me parece ridículo la verdad, porque cada variación tiene sus normas, tiene su estructura, tiene su forma de ser, tiene su cultura detrás, entonces prácticamente estamos diciendo que una cultura es mejor que otra y eso sería... para mí no es posible.

Igualmente, la profesora 2 considera que no existe «el mejor español del mundo», sino que cada quien usa el español como lo necesite en su contexto social y cultural: «yo pienso que el mejor español del mundo no existe en ninguna parte, pienso yo, porque tiene tantas variaciones, y tanta mezcla, tanta influencia de otras culturas, del inglés o de las regiones; entonces pues todo el mundo tiene su forma de hablar el español, es como cualquier otro idioma», el profesor 3 comentó que no hay ningún español mejor que otro, pero es lamentable que teniendo el potencial para poder enseñarlo en Colombia no se haya trabajado la parte local de los materiales, ya que la base como «modelo estándar» es ibérica, pero la que la gente quiere aprender es diferente:

... porque no podemos decir que hay un español mejor que ningún otro, pero un español que sea como una base, como un estándar para la gente que quiere aprender, y lamentablemente no se le ha dado la importancia o la necesidad, para que se pueda trabajar mucho más la parte local de los materiales, porque de verdad hace mucha falta.

La profesora 1 estableció que se deben incluir los registros callejeros/informales en las clases de ELE, ya que estos configuran el contexto inmediato en que se encuentran los aprendientes:

Claro, para mí los registros callejeros me parece que eso se debe... no se debería, sino se debe, manejar en las clases porque de todas formas el estudiante siempre va a estar en contacto con ese tipo de registro, por más que sea así se vayan a la esquina lo van a encontrar, entonces es mucho mejor tratar de explicarles.

En cambio, la profesora 2 no está de acuerdo con que se incluyan registros informales, ya que trabaja con población de servicio extranjero, mencionó:

Pienso que ese vocabulario no aporta mucho al conocimiento del español, pues digamos en mi opinión no es algo que se debería incluir... que ellos lo podrían buscar de otra manera... pero que no haría parte de la clase a no ser que se use para un tema específico.

El profesor 3 al igual que la profesora 2 está en desacuerdo en que se use el registro informal, ya que le molesta que colombianos hagan repetir al extranjero este tipo de expresiones en forma de burla.

En cuanto a los materiales, la profesora 1 sostuvo que son poco auténticos de acuerdo con el contexto, manejan otras variedades del español, por ende, agregó

que se requiere mayor producción de materiales propios. A modo de ejemplo, mencionó que el manual *Enlace* tiene un registro auditivo muy lento y *Enlace 3*, que igualmente tiene un audio lento y no genera progresión. Comentó que el libro *Las Maravillas del Español* está diseñado para noruegos y al aplicarlo a otros extranjeros, a veces no funciona. Por otro lado, agregó que el manual *Aula latina* es un libro un poco más aceptable, pero que no tenía una buena distribución de las actividades, ya que casi todas son grupales y en varias ocasiones se tiene un solo estudiante. La profesora 2 dijo que los materiales que predominan son de España y México y tiene que adaptar estos materiales al contexto colombiano; para hacer esta adaptación del material recurre bastante a internet, videos, documentales, que se apliquen al contexto y al tipo de explotación que quiera darle; también, hace uso de guías de gramática con explicaciones en inglés. El profesor 3 principalmente trabaja con material de internet, pues se encuentra mayoritariamente con la variedad ibérica en los manuales, se niega a usar «vosotros» y a utilizar este tipo de variedad. Sin embargo, suele realizar un estudio previo de las materias que va a utilizar en clase (porque muchos de estos no coinciden con su variedad) y así poderles brindar a sus estudiantes una explicación clara acerca del uso, que no genere un choque a sus alumnos.

Respecto a la pregunta sobre la variante «voy a por ello», la profesora 1 dice que hay que encontrar un balance entre lo correcto con lo que es aceptado y lo que se usa, para la corrección gramatical:

Pues hay algo que hay que tener en cuenta y es como el balance de lo que es correcto y lo que es aceptable, siempre hay que estar muy pendiente de eso porque claro si no ponemos a enseñar solo gramática, claro el español siempre tiene sus estructuras, etc. pero qué es lo que pasa, que a veces los nativos no usan ese tipo de estructuras.

La profesora 2, les da la explicación a sus estudiantes del por qué no se usa de esta manera y procede a corregir, usa diferentes ejemplos para que entiendan el uso y en algunos casos, para niveles muy bajos utiliza el inglés:

Pues generalmente les doy la explicación del por qué no se debe aplicar después de corregirlo, entonces les digo que esa no es la forma correcta, les pongo diferentes ejemplos para que ellos lo miren como en el uso y en algunos casos cuando no se logra entender, pues utilizo algunas veces el inglés sobre todo para la persona que tiene un nivel muy bajo.

El profesor 3 trata de usar un punto medio buscando comprender los diferentes escenarios y buscar una expresión similar en el idioma de ellos, una que

se acomode más y que puedan comprender mejor (siempre y cuando sea inglés y/o lenguas romances):

Yo simplemente diría que hay mucha gente que puede decirlo de esta forma si estamos en cierto lugar y hay otra gente que lo podría decir de esta otra forma si está en otro lugar, sí me ha pasado pero no con ese ejemplo, entonces yo por lo general trato de buscar un punto medio.

La profesora 1 expresó no darle mucho tratamiento a las lenguas indígenas o los indigenismos en la clase de ELE, puesto que, asegura que la mayor parte del contenido de la clase se debe centrar en las necesidades del estudiantado: «Claro, desafortunadamente, yo no hablo mucho de ellas porque pues lo que estoy enseñando es español, claro que hay muchas veces estudiantes que me preguntan acerca de los dialectos o acerca de lenguas indígenas, entonces si la oportunidad se da...». La profesora 2, sí habla de la influencia de los indigenismos en el español colombiano y mexicano, haciendo referencia a la historia de la cultura de la palabra, según las necesidades que se vayan dando en la clase:

Generalmente esas palabras o cuando se incluyen en el aula ese tipo de temas se hace porque por ejemplo en Colombia hay algunas palabras que vienen pues de lengua indígena, entonces hablamos un poco de la historia, de la cultura de la historia de la palabra, entonces se lleva más que todo a ese contexto, por ejemplo aquí en Colombia el uso de la «CH» es bastante común y en otros países también, en México, en algunos países de Centro América, entonces también se hace referencia al uso de lenguas.

El profesor 3 mencionó no abordar indigenismos o buscar registros de estos: «Sabes que no, yo sé que inclusive las lenguas aborígenes deben tener y tienen influencia en el español en algunas palabras, pero no me voy a la etimología por así decirlo de dichos términos, la verdad no me enfoco en eso».

Como recomendaciones generales, la profesora 2 comentó sobre la importancia de poner al estudiante en contexto, responder a sus necesidades y trabajar para lograr lo que el estudiante se propone, para que este pueda involucrarse satisfactoriamente en la cultura latina: «Yo pienso que es importante poner en contexto al estudiante, conectarse con las necesidades del estudiante y también tener en cuenta las necesidades básicas o lo que se espera que el estudiante logre». El profesor 3, recomendó que debería existir un mayor enfoque en la enseñanza del español, ya que considera que hay mucho potencial y no se le da la importancia, por falta de interés; cree firmemente en la idea de crear un programa de ELE netamente local, el cual revitalice y expanda el español local con una

proyección global. Finalmente, hizo énfasis en que desde la educación básica se propenda por el buen uso y el cuidado del español ya que, según mencionó en la actualidad se da un uso inadecuado de este:

La verdad yo pienso que en Colombia debería haber más enfoque, en la enseñanza del español porque hay mucho potencial, pero no sé si son recursos, o desinterés, pensaría que sí se debe hacer un gran programa del cual inclusive yo estaría encantado de ayudar, hacer un programa completísimo de enseñanza de español pero local [...] la educación media, también en la educación básica, que nosotros los profesores también tenemos que incentivar y motivar a hablar un mejor español porque la juventud está haciendo un español terrible, es que hasta para escribir en las redes sociales, se les olvidó qué es escribir claro, con errores de ortografía brutales....

V. Discusión de los resultados

Pudimos evidenciar que los aspectos que cobran mayor importancia para los docentes son el componente léxico y gramatical, sin dejar de lado el componente fonético, discursivo y cultural. Vemos entonces que la visión de lengua como código de signos con significado y significante se ha expandido, no solo en la teoría, sino también en los imaginarios de los docentes en su vida cotidiana, pues incluyen aspectos situacionales en los que intervienen la pragmática, la sociolingüística y la interculturalidad.

Respecto a la adaptación que los docentes han tenido que hacer de su variedad del español, estos solo hacen referencia a la disminución de su velocidad de elocución para los niveles bajos. Ningún docente manifestó haber tenido que adaptarse a un modelo lingüístico diferente al suyo. El docente que ejerció la docencia en Estados Unidos no mencionó haber tenido que cambiar su forma de hablar, lo cual resulta predecible, ya que como lo afirma Moreno Fernández (2000) en Barrios (2011) «en muchos sistemas de enseñanza se selecciona el modelo de español de la región hispanohablante más próxima, que pueda satisfacer de un modo más efectivo las expectativas de los estudiantes» (p. 4).

El modelo lingüístico del español utilizado por los docentes parte del registro culto (norma prestigiosa capitalina). Pudimos evidenciar que todos los docentes consideran que su registro en clase se encamina al español estándar, pero tienen en cuenta que también usan expresiones propias del dialecto andino colombiano en ciertas ocasiones o contextos. Asimismo, los profesores son conscientes del prestigio de otras variedades del español, lo cual se alinea con las concepciones de prestigio desde la sociolingüística, planteadas por Moreno Fernández (1990),

quien está de acuerdo con la implementación en clase de las normas cultas aceptadas en los países hispanohablantes, representadas en la política panhispanica de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). La inclusión de diversas variedades permitiría que el estudiante tuviera un mayor conocimiento del mundo hispánico y una comunicación exitosa. Lo que en palabras de Marín Peris (2001) sería: «transcurrir transversalmente a otras variedades».

En los cuestionarios pudimos evidenciar que los profesores tienen un gran sentido de apertura frente a las variedades del español. No presentaron su variedad como aquella de más prestigio o estatus que las demás, como suelen hacer muchos profesores de ELE –lo cual se evidencia en la investigación de Andión (2013)–; ni a pesar de que sus estudiantes manifiesten que les gusta la variedad bogotana por la claridad en la elocución y, en general, el español de Colombia por tener, en sus regiones, varios de los rasgos más importantes de las variedades del español (Variedad caribeña y andina, por ejemplo). Es curioso que, aunque el español de Bogotá haya dado estatus de prestigio o preferencia en la región en investigaciones sociolingüísticas previas como en Solé (1992), Bentivoglio y Sedano (1997), Moreno Fernández (2010), no cataloguen el español bogotano con más prestigio.

Respecto la variedad del español, es interesante que, a pesar de que las profesoras 1 y 2 no hayan ejercido fuera de Colombia, muestren interés por variedades diferentes a la suya, lo cual se evidencia en mayor medida cuando los profesores se han desempeñado en zonas en las que más variedades tienen contacto en el contexto de enseñanza, como lo afirma Andión (2013):

Hemos podido constatar que las circunstancias biográficas y laborales que hacen a los docentes nativos desplazarse fuera de su zona dialectal propicia en ellos una actitud más reflexiva sobre las variedades de la lengua y la descentralización de su (inserción propia) variedad [...] como modelo tradicional de enseñanza.

Pudimos observar que la variante diatópica «voy a por ello» era desconocida por dos profesores y le darían un tratamiento de frase agramatical. En este caso vemos el paralelo de lo que Flórez (2000) en Andión (2013) comenta en su estudio sobre profesores españoles corrigiendo el uso de fenómenos lingüísticos de amplia frecuencia en América como «papas» o la pronunciación seseante. En este caso sería importante que los profesores –sin importar el lugar de procedencia, y aunque sea una tarea ardua– traten de ampliar sus conocimientos de las variedades del español.

En cuanto a las variantes consideradas incultas, los profesores acordaron en la importancia de la corrección, pero haciendo la precisión del uso que se puede dar por ciertas personas. En este aspecto la profesora 1 expresó buscar un balance entre lo prestigioso y común, al igual que los profesores del estudio de Andión

(2013). En cuanto a los registros de la calle, los profesores 2 y 3 manifestaron que no es necesario incluirlos en las clases porque no resultaría pertinente para el tipo de público. Sin embargo, la profesora 1 presentó la importancia de que el estudiante pueda ser asertivo en situaciones de la vida cotidiana, en las que se puedan presentar este tipo de registros. Esta profesora se mostró alineada con Tarantino (2009), quien afirma la importancia de incluir lenguaje considerado de la calle, informal, malsonante o vulgar en las clases de ELE.

En sus postulados se menciona la presencia que tienen las voces malsonantes para expresar sentimientos, aficiones, acuerdo o desacuerdo, ironía, enfatizar o intensificar el mensaje o simplemente llamar la atención del interlocutor en la variedad española, así que ratifica la importancia de abordarlas en clase de ELE, con un tratamiento cuidadoso, solamente en los niveles avanzados y de una forma «pasiva-receptiva» que propenda por la comprensión más que por la producción, ya que los retos que supone en términos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos son bastante grandes para el estudiante extranjero.

Este ítem tiene aspectos interesantes para analizar, ya que, al enfocarse solamente a la enseñanza de la lengua estándar, podría generarse que el estudiante no pueda afrontar situaciones en la vida real, por la presencia de formas que utilizarían las personas en contextos más informales y netamente orales. No obstante, cuando se trata del «habla de la gente común», esta no se asocia necesariamente a la norma culta de la lengua, por lo que su prestigio sería mucho más bajo. Es posible que el tipo de público que manejan los profesores (diplomáticos) limite el abordaje del habla popular porque muchas veces los estudiantes no tienen contacto con estas personas y/o no la «necesitarían» para desempeñarse lingüísticamente en los entornos en los que se encuentran.

En lo que concierne al material didáctico, vemos que la necesidad de documentos contextualizados a la variedad del país donde está el aprendiente (entorno homoglótico) hace que estos utilicen material auténtico, y suplan las carencias del material disponible. Un fenómeno similar ocurrió en la investigación realizada por Quirós (2018); en la cual los profesores manifestaron su inconformismo por la falta de material adaptado a las necesidades de los estudiantes. Pudimos evidenciar que hay un llamado por parte de los profesores para la creación de material que supla los requerimientos lingüísticos y socioculturales de los estudiantes. Uno de los aspectos que recalcó la profesora 1 fue la importancia de la variedad de muestras, cambios de registro y velocidad de elocución.

Con la pregunta de si abordaban indigenismos o influencia de las lenguas indígenas, los profesores se alinearon a los planteamientos propuestos por Barrios (2011). Por un lado, la autora menciona que «no resultaría ni práctico ni útil enseñar listas de léxico de origen indígena en las aulas de ELE» por su bajo

nivel de frecuencia y disponibilidad en el habla actual. Por otro lado, agrega que «resulta útil incorporar los vocablos autóctonos en la enseñanza de ELE en la medida en que estos sean de uso activo, efectivo y real según las prioridades de cada alumno, y en la medida en que faciliten las facultades expresivas de los aprendices en diferentes contextos de comunicación» (p. 19). En las respuestas de los profesores se observó que el enfoque está dado principalmente a las necesidades de los estudiantes y a los usos eventuales que se puedan dar de vocablos indígenas en la clase de ELE, todo en el marco del desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

VI. Conclusiones

Gracias a este estudio hemos podido llegar a las siguientes conclusiones:

- Analizar las variedades del español desde la dialectología perceptual resulta un trabajo muy enriquecedor, pues permite reconocer los imaginarios de los docentes, y generar una reflexión sobre las prácticas cotidianas. Aunque todavía falta mucho desarrollo en este campo, hemos evidenciado las bondades que ofrece, pues el abordar al sujeto directamente sobre sus percepciones, dentro de su concepción de la realidad, propicia el diálogo y la eventual creación colectiva.
- Las categorías de actitudes, identidad dialectal y práctica docente son ejes de análisis que permiten analizar componentes sociolingüísticos, sobre todo aquellos referidos a las variedades de manera integral.
- En términos metodológicos, la combinación de cuestionario y entrevista resultaron complementarios y permitieron una aproximación adecuada a los docentes. Utilizar solo el cuestionario o solo la entrevista habría limitado la comprensión de las respuestas. Además, una ventaja de la entrevista fue que se dio en un contexto de colegas, y la conversación fue distensionada, lo cual favoreció la conversación sobre las prácticas en el aula.
- De forma general, los docentes del estudio mostraron apertura a las variedades del español en aspectos diatópicos. Sin embargo, en términos de registro y en lo que podría incluirse en términos diastráticos (frecuentemente «el español de la calle») manifestaron mayor conservadurismo para su abordaje en la clase de ELE.
- Los profesores tienen buena consideración por su variedad dialectal, pero no la imponen sobre las demás. Reconocen la claridad que puede presentar la variedad bogotana, pero no la categorizan como mejor o peor.

- Es importante que todo profesor de ELE emprenda el reto de conocer variedades dialectales diferentes a la suya, con el fin de ampliar sus referentes del español y, no incurra en categorizar una variante como agramatical o errónea. Es importante valorar y apreciar las variedades del español, porque es en parte uno de los aspectos que hacen del español una lengua tan rica.
- Algunos profesores implementan en su práctica docente el abordaje de indigenismos con criterios de relevancia según las necesidades de los estudiantes, lo cual consideramos importante, precisamente para que el estudiante sea consciente de todos los aspectos que influyen en la riqueza de léxico que tiene el español.
- Se evidencia la necesidad de creación de material contextualizado, que les permita a los estudiantes un acercamiento a registros de la vida real, con el fin de que puedan desempeñarse efectivamente en español y mejoren su competencia comunicativa.
- Los aspectos lingüísticos no son los únicos en los que se están enfocando los profesores, cada vez se es más consciente de las necesidades contextuales que se requieren abordar en el aula.
- En las prácticas docentes, los profesores tratan de incluir materiales que reflejen la realidad viva de la lengua. Esto permite acercar al estudiante a la vida cotidiana, pero los manuales contextualizados podrían fortalecer el proceso.
- Vemos cómo la concepción hegemónica de la enseñanza tradicional de variedades prestigiosas superpuestas a otras, inducida por los materiales, está cambiando, y esto se ve reflejado en la práctica docente. Los profesores comprenden el rol tan importante que poseen en la estandarización y/o estigmatización de una variedad del español y las conductas y actitudes que se pueden generalizar hacia estas.
- Dentro de las limitaciones de nuestra investigación, solo queremos dar un primer acercamiento a la reflexión sobre las variedades de ELE en Bogotá. Reconocemos que no se pueden generalizar estas conclusiones, ya que hacen falta estudios más extensos. Esperamos que este trabajo sea un inicio para investigaciones futuras.

Referencias

- Alonso, L., Lobato, C., y Arandia, M. (2018). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. [en línea] Redalyc.org. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/310/31045570004/> (consultado 14/10/2018).

- Andión, M.^a A. (2009 [2008]). La diversidad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. En *Actas del xix Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español para Extranjeros*, ASELE, vol. 1 (pp. 167-183). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista signos*, 46(82), 155-189.
- Arévalo, M., y Sans Baulenas, N. (2004). *Aula Latina*. Barcelona. Difusión.
- Ariza Herrera, E. (2014). *Enlace 3: comunicación panhispánica al alcance del mundo*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Barrios, B. (2011). El léxico de origen indígena y la enseñanza de ELE. Tinkuy: *Boletín de Investigación y Debate*, 15, 4-20. Recuperado de <https://llm.umontreal.ca/recherche/publications.html>
- Bentivoglio, P, y Sedano, M. (1997). *Actitudes lingüísticas hacia distintas variedades dialectales del español latinoamericano y peninsular*. Actas del Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim.
- Chiquito, A., et al. (2017). *Maravillas del español*. Medellín. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Denzin, N, y Lincoln, S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd Edition). Thousand Oaks.
- Instituto Cervantes. (2018). Español lengua viva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, 103-137.
- Martínez, L. (2006). *El acento del profesor meridional español en el aula ELE La descentralización de la norma culta*. Memoria Final de Máster. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76389/00820103007121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / Editorial Gredos.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco / Libros.
- Peyró, M. (2017). ¿Qué enseñar como «cultura» en un curso de español como lengua extranjera? [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RVJSjCPEs14>
- Quesada, M. (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología* (2), 257-309.
- Quirós, G. (2018). La docencia de ele en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180014> (consultado 13/10/2018).
- Solé, Carlos A. (1992). Actitudes lingüísticas del bonaerense culto. En: *Scripta Philologica in honorem Juan M. Lope Blanch* (pp. 773-782). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tarantino, V. (2009). *Expresiones malsonantes en la clase de ELE*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca.

Anexo 1

Cuestionario

De las siguientes afirmaciones mencione sus percepciones. Puede añadir una pequeña justificación

- 1. En Colombia se habla el mejor español del mundo.**
 - a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

- 2. Cuando mi estudiante dice «voy a por ello» le digo que está mal.**
 - a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

- 3. A los estudiantes que dicen «hubieron muchas personas» siempre los corrijo y les digo que eso está mal.**
 - a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

- 4. Es más importante ceñirse a las normas del español estándar que ceñirse a la forma como habla la gente del común.**
 - a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

- 5. Me siento cómodo(a) con los materiales disponibles para la enseñanza de ELE con respecto a mi variedad dialectal.**
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo
- 6. Los registros de la calle nunca deben ser incorporados en la clase de ELE.**
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo
- 7. No conozco muchos dialectos, así que como soy hablante nativo prefiero solo enseñar el mío.**
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. No estoy seguro(a)
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

Anexo 2

Entrevista semi-estructurada

1. Por favor, preséntate y hablemos un poco de tu experiencia enseñando ELE.
2. Cuéntanos una experiencia significativa en la enseñanza de ele, ¿qué la hace especial? ¿Por qué la recuerdas?
3. De uno a cinco enumera la importancia que le das a los siguientes aspectos:
 - a. Gramática
 - b. Pronunciación
 - c. Vocabulario
 - d. Acento/variedades del español
 - e. Cultura
 - f. Adecuación discursiva
4. En tus clases de español incluyes usos de:
 - a. Colombia
 - b. España
 - c. México.
 - d. Argentina
 - e. Chile.¿Por qué?
5. ¿Incluyes expresiones o palabras consideradas coloquiales? (Jergas populares)
6. ¿Consideras el español colombiano en el aula de clase? ¿cómo? ¿De qué manera?
7. ¿Hablas de las lenguas indígenas en clase? ¿qué tratamiento les das en el aula?
8. ¿Cuál crees que es el estatus de tu variedad lingüística del español?
9. ¿Has tenido que cambiar la manera en que hablas español?
10. ¿Adaptas tu uso del español dependiendo de las necesidades del estudiante?
11. ¿Cuál es la reacción normalmente de los estudiantes hacia tu español?
12. ¿Consideras que una variación del español es mejor que otra?
13. Si encuentras que el material asignado para la clase promueve un tipo de español diferente al tuyo: ¿cómo enfrentas esta situación?