SEMAS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

VOLUMEN 2 · ENERO - JUNIO 2021 · NÚMERO 3

DIRECTORIO INSTITUCIONAL
Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca / Rectora
Dra. Teresa García Besné / Secretaria de Extensión Universitaria
Dr. Aurelio Domínguez González / Secretario Académico
Lic. Verónica Nuñez Perusquía / Secretaria de la Rectoría
Mtro. Luis Alberto Fernández García / Secretario Particular
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña / Directora de Investigación y Posgrado
Lic. Laura Pérez Téllez / Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

DIRECTORAS:
Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui
Dra. Juliana de la Mora

EDITORES:
Mtra. Sandra Arteaga Santos
Mtro. Stanislav Mulík

CORRECTORES:
Mtra. Aymeé Almeida Victorero, Mtra. Milagros Eugenia Pérez Sámano,
Mtra. Patricia Palacios Sámano, Mtro. Santiago Flores Sigg

DISEÑO GRÁFICO:
Mtra. Sandra Arteaga Santos

COMITÉ EDITORIAL:
Dra. Valeria Andrea Belloro / Universidad Autónoma de Querétaro, México
Dra. Elia Haydée Carrasco Ortíz / Universidad Autónoma de Querétaro, México
Dra. Adelina Velázquez Herrera / Universidad Autónoma de Querétaro, México
Dra. Donna Jackson-Maldonado / Universidad Autónoma de Querétaro, México
Dr. Ricardo Maldonado Soto / Universidad Nacional Autónoma de México,
Universidad Autónoma de Querétaro, México

CONSEJO ASESOR:
Dr. José Luis Ramírez Luengo / Universidad Complutense de Madrid, España
Dr. Domingo Alberto Román Montes de Oca / Universidad de Santiago de Chile, Chile
Dra. María Claudia González Rátiva / Universidad de Antioquia, Colombia
Dr. Mark Amengual / University of California, Estados Unidos
Dr. Melvin González Rivera / University of Houston, Estados Unidos
Dra. Mireya Cisneros Estupiñán / Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Dra. Pilar Chamorro / University of Georgia, Estados Unidos
Dr. Sandro Sessarego / University of Texas, Estados Unidos

Semas, año 2, número 3, enero-junio 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Lenguas y Letras. Centro Universitario, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, Querétaro C. P. 76010, Querétaro, México. Tel. (442)1921200, exts. 61140 y 61250. www.semas.uaq.mx, semas@uaq.mx. Editoras responsables: Eva Patricia Velásquez Upegui y Juliana de la Mora Gutiérrez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Facultad de Lenguas y Letras, Sandra Arteaga Santos, Centro Universitario, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, Querétaro C. P. 76010, Querétaro, México, fecha de la última modificación: 31 de mayo de 2021.

Sumario

Artículos

Análisis intercultural de los estereotipos de género en unidades temáticas de trabajo y profesiones en libros de enseñanza de español como segunda lengua
Intercultural analysis of gender stereotypes in thematic units of jobs and professions in Spanish as a second language teaching books 7

Katterine Silva Espíndola / Universidad de Playa Ancha, Chile

An analysis of the use of code-switching as a teaching strategy in the L2 Spanish classroom
Un análisis del uso de la alternancia de código como estrategia de enseñanza en la clase de español como lengua extranjera 23

Joëlle Carota / State University of New York at Buffalo, United States

The functions of prosody in the reported speech of rural Southwestern Nicaraguans
Las funciones de la prosodia en el discurso referido de nicaragüenses rurales del suroeste 45

Jeff Michno / Furman University, United States

Efecto de cognado y de frecuencia en el reconocimiento de vocabulario de una nueva L3 por hablantes de español como L1. Un estudio con tiempos de reacción
Effects of L1 cognate status and word frequency on word recognition in a novel L3 by native Spanish speakers: A reaction time study 69

Andrea Amaya-Arzaga / Universidad Autónoma de Querétaro, México

Metáforas y metonimias de la pandemia de COVID-19 y la cuarentena
Metaphors and metonymies on COVID-19 pandemic and quarantine 89

Daniela Soledad Gonzalez / Universidad Nacional de Cuyo-CONICET, Argentina

El rol del experto en lengua en la gestión de un centro de escritura
The role of the language expert in the management of a writing center 113

Eva Margarita Godínez López / Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, México

Entrevista

Entrevista con el doctor José Luis Ramírez Luengo: sobre la lingüística histórica 125

Lucero Itzel Esquivel Moreno / Universidad Autónoma de Querétaro, México

Artículos

Análisis intercultural de los estereotipos de género en unidades temáticas de trabajo y profesiones en libros de enseñanza de español como segunda lengua

Intercultural analysis of gender stereotypes in thematic units of jobs and professions in Spanish as a second language teaching books

Katterine Silva Espíndola
Universidad de Playa Ancha, Chile
kisilva@uc.cl

Original recibido: 15/10/2020
Dictamen enviado: 05/01/2021
Aceptado: 29/01/2021

Resumen

Este estudio tiene como objetivo realizar un análisis de dos unidades temáticas sobre el trabajo y profesiones desde una perspectiva intercultural en libros de español como segunda lengua (*Nuevo español en marcha 3* y *4*), considerando como foco el género, con el fin de revisar la visión que entregan a los aprendientes que los utilizan, a través de una metodología mixta multimodal. Se observó que existe diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres trabajadores presentes en los libros (aunque esta diferencia es más marcada en uno de los ejemplares). En ambos, existe una asignación de roles tradicionales de mayor jerarquía a hombres, teniendo estos mayor protagonismo en imágenes relacionadas con ejercicios o en actividades como la creación de un currículum, etc. Esto puede transmitir a los alumnos una imagen de que en el mundo hispano se relaciona más a los hombres con el mundo del trabajo que a las mujeres.

Palabras clave: análisis multimodal, aprendizaje de lenguas, mundo laboral, sexismo.

Abstract

This study aims to carry out an analysis of two thematic units about work and professions from an intercultural perspective in Spanish as a second language books (Nuevo español en marcha 3 y 4), considering gender as the focus, in order to review the vision given to the learners who use them, through a mixed multimodal methodology. It was observed that there is a difference between the number of working men and women present in the books (although in one the difference is greater). In both, there is an assignment of traditional roles of higher hierarchy to men who

have greater prominence both in images related to exercises or in certain activities such as the creation of a curriculum, etc. This can transmit to the students an image in which in the Hispanic world men are more related to the world of work than women.
Keywords: *multimodal analysis, language learning, sexism, world of work.*

Introducción

Al momento de adquirir una lengua, sea por las razones que sea, los estudiantes no solo deben aprender una serie de códigos lingüísticos que les permitan comunicarse, sino que también deben aprender las costumbres, tradiciones y otros elementos que configuran la cultura a la cual pertenece esa lengua.

Los manuales de español, como fuente de aprendizaje, sirven como un soporte de conocimiento y transmisores de las ideologías y culturas (Fernández Darraz, 2010), por lo que permiten al alumno ver cómo se configuran las relaciones sociales y cómo se distribuyen las formas de pensamiento, como, por ejemplo, cuáles tipos de actividades o roles se le asignan a las mujeres y a los hombres. Sin embargo, no es seguro que estas representaciones sean perfectas o adecuadas, lo que puede llevar a que los alumnos creen estereotipos, por ejemplo, respecto a qué tipos de trabajos puede realizar una mujer en la cultura meta o cuáles trabajos son más comunes para los hombres.

En atención a este problema, esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis de dos unidades temáticas sobre el trabajo y profesiones desde una perspectiva intercultural en libros de español como segunda lengua considerando como foco el género. Así, se busca revisar cuál es la visión que se le entrega a los estudiantes de español como segunda lengua que utilizan estos libros respecto al mundo laboral, es decir, si sobre la base de las imágenes y los ejercicios entregados por estos materiales los alumnos pueden crearse una percepción equitativa o si se les da un mayor protagonismo o variedad de oficios a un género específico. Para esto, se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Cuánta diferencia existe entre la cantidad de hombres y mujeres presentes en los textos realizando oficios? ¿En qué tipo de trabajos aparecen representados? ¿Cuál es el protagonismo de las mujeres y hombres en los textos?

Los libros utilizados fueron *Nuevo español en marcha 3* y *4* de la editorial Sgel. Se escogieron estos libros porque son utilizados por escuelas de español chilenas, por lo que existe uso real de ellos por parte de estudiantes y, además, por la dificultad de adquirir la competencia intercultural y la reflexión que esta conlleva sobre los contenidos, la cual está ligada a niveles más avanzados de la lengua

según el Instituto Cervantes (citado por Nikleva, 2012), siendo estos materiales utilizados para los niveles B1 y B2, respectivamente.

Como metodología, se trabajó con las definiciones de interculturalidad del Instituto Cervantes (citado por Nikleva, 2012), los estereotipos de Gutiérrez (2015), el análisis de discurso multimodal de Parodi (citado por Cárcamo, 2018), y las clasificaciones de protagonismo y estereotipos en roles tradicionales y no tradicionales de Angulo (2010), Queiro (2019) y Vaillo (citado por Queiro, 2019).

Marco referencial

La competencia intercultural

Dentro de las investigaciones referidas a la enseñanza del español como segunda lengua, y a partir de los estudios actuales, se debe considerar la integración de la competencia intercultural como un elemento importante de aprendizaje. Según el Instituto Cervantes (citado por Nikleva, 2012), la competencia intercultural es la habilidad del aprendiente de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) de desenvolverse en situaciones de comunicación que se produzcan en una sociedad comúnmente intercultural (Nikleva, 2012). Por su parte, la interculturalidad se define como la relación a establecer de forma intencional entre representantes de distintas culturas basada en el reconocimiento y respeto mutuo hacia sus distintos valores y formas, lo que en la enseñanza se puede compartir por medio de actitudes sociales y, en específico en la enseñanza de lenguas, al adoptar un enfoque cultural centrado en reconocer la diversidad.

Si se plantea una educación intercultural, esta debe tener como objetivo mejorar y facilitar las relaciones culturales (Gutiérrez, 2015). Asimismo, debe basarse en un enfoque intercultural, según el cual, se considera al aprendiente como alguien intercultural y se abandona la idea de que este debe convertirse en un hablante nativo de la lengua que está aprendiendo (Golubeva, 2013). No obstante, transmitir estos contenidos en clase utilizando como guía un manual del idioma no es fácil, ya que algunos de estos enfatizan en aspectos específicos de la cultura, dejando de lado los generales.

En la clase de español, según Souto (2016), el principio de interculturalidad se basa en un diálogo entre culturas a partir de la convivencia, comparación y contraste crítico, lo que requiere la participación de todos. Sin embargo, conseguirlo es complejo, pues se espera que los alumnos sean constructivos ante los desafíos de superar clichés, prejuicios o estereotipos, lo cual puede generar conflictos al incluir la crítica del otro a nuestro mundo a través del distanciamiento de este (Estañ, 2015).

Es en estas dificultades donde encontramos, por ejemplo, el problema de tratar con culturas patriarcales, donde se les atribuyen diferencias a los hombres y mujeres basadas en una construcción ideológica, mostrada como el orden natural de las cosas (Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic, 2015), aun cuando esto pueda ser diferente a la percepción del alumno sobre los géneros en su cultura.

El género y los estereotipos de género

Para analizar la representación de las mujeres y los hombres en los manuales de español, debemos tener en cuenta primero que, según explica Gutiérrez (2015), los planes de estudios son reflejos de la sociedad que se pretende construir, por lo que sus representaciones de lo femenino y masculino muestran cómo se vive en esta. La autora explica que existe una diferencia entre las concepciones de género y sexo, donde el primero se define como una construcción política, no fija, variable e inestable, que cambia y se adapta por los acuerdos sociales, mientras que el segundo es determinado biológicamente y es de carácter estable.

Por lo tanto, la feminidad o masculinidad son interpretados en roles sexuales asimilados o interiorizados por medio de la construcción cultural y su socialización; es decir, transmitiéndose a través de las relaciones sociales. Vemos entonces que la concepción de género adquirida por los sujetos se basa en las expectativas de estos, valorándose, por ejemplo, comúnmente de forma positiva a lo masculino y negativamente lo femenino.

Este orden se basa en una cultura de hegemonía masculina, que Conell (2005) define como una práctica de género donde la masculinidad ocupa una posición de mando y dominio (Gutiérrez, 2015). Esta legitima los denominados sistemas patriarcales en donde la mujer está bajo subordinación, lo cual se mantiene sin pactos reales, pues los sujetos lo asimilan usando los estereotipos para preservar estas posiciones de poder.

Los estereotipos pueden ser definidos, según Gutiérrez e Ibáñez (2013), como descripciones que se realizan sobre algo con lo que no se tiene contacto o conocimiento. Estos se fundamentan en características humanas, pudiendo ser positivos o negativos y juegan un papel importante en las relaciones con los demás y, sobre todo, con las personas que no conocemos, de forma que las encasillamos atribuyéndoles un rol en las relaciones sociales. En el caso de los estereotipos de género, estos pueden asociarse con las capacidades intelectuales, la dimensión afectiva y emocional o los modos de comunicación.

Según explican Gutiérrez e Ibáñez (2013), basándose en las categorías de Luengo y Blánquez (2004), la presentación de estos estereotipos puede

mostrarse en un plano en donde se presenten los personajes en textos, por ejemplo, en imágenes al separarlos en un primer y un segundo plano o gracias a las actividades o a la profesión que desempeñan. Este punto es de suma importancia para la investigación al analizarse particularmente unidades de los textos que tratan sobre el trabajo y las profesiones. En el ámbito laboral, como representaciones estereotipadas se puede ver a hombres en despachos y ejerciendo el mando, mientras que a las mujeres se les representa usando aparatos domésticos.

El papel de los manuales en el género y la interculturalidad

Como ya hemos visto, y como señala Plutt (2003) en Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic (2015), los libros de enseñanza de una L2 funcionan como un vínculo entre la lengua meta y sus estudiantes, al seleccionar y legitimar ciertas formas culturales y censurar otras, transmitiendo constructos ideológicos. Estas ideologías, vistas como sistemas de valores políticos, educativos y culturales (Curdt-Christiansen y Weininger, citado por Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic, 2016), se pueden mezclar con las experiencias personales y socioculturales que suceden al aprender una lengua y que llevan al cambio del entorno sociocultural del alumno (Ursache, 2016), creando, por ejemplo, una nueva concepción de hombre y mujer o de lo masculino y femenino.

Se debe revisar, entonces, de qué forma estas pueden transmitirse en los libros y difundirse. Se ha explicado que una de las habilidades y actitudes interculturales que deben tener los alumnos, y que forma parte del aprendizaje de una L2, es la configuración de una identidad cultural. Esta permite al alumno tomar conciencia de los filtros y estereotipos en sus percepciones e interpretaciones de otras culturas (Estañ, 2015), lo que, según Nikleva (2012), los ayudaría a recibir un mejor trato en el país o sociedad donde se insertan.

El problema se produce cuando estos estereotipos no son notados por los alumnos, de forma que los consideran parte del aprendizaje, lo que puede llevar a que construyan su forma de pensar, interpretarse o relacionarse con el resto de las personas con base en ellos (Gutiérrez, 2015). Esto puede provocar que sean divulgados por los estudiantes y que, de esta forma, prevalezcan en la cultura aprendida, como lo son, por ejemplo, la asignación de tareas tipificadas para cada sexo. Por lo tanto, a través de lo que los alumnos ven en el material, escogen cómo definen el tratamiento con su género y cómo interactúan con el género opuesto (Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic, 2015).

La imagen de la mujer en manuales de español como ELE/ L2

Se hace necesario, entonces, revisar qué se ha encontrado en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) respecto a la transmisión de estereotipos. Gutiérrez e Ibáñez (2013) explican que los manuales siguen tendencias sociales para escoger qué modelos se deberían seguir y cuáles no, fomentando prototipos de personas, valorando algunos perfiles y disminuyendo a quienes no cumplan con el perfil.

Según una investigación de Salido (2017), en manuales complementarios al aula no se tocan temas como la igualdad de género, y los que sí lo hacen, no especifican el nivel de español, por lo que es difícil aplicarlos. Esto se hace relevante al considerar que Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic (2016) encuestaron a profesoras y profesores respecto a sus opiniones sobre los manuales de ELE y la presentación de estereotipos de género en estos y descubrieron que los libros, en su mayoría, no reconocen las contribuciones femeninas a la humanidad y a la cultura universal, pero que también existe un cambio en los ejemplares más modernos respecto a los roles en los que son representadas las mujeres.

Kuzmanovic-Jovanovic y Duricic (2015), en otra investigación centrada en manuales, revisaron once de estos, analizando tanto imágenes como textos y ejercicios. Entre sus conclusiones encontraron que se tiende a mencionar a hombres y mujeres en sus vidas profesionales, aunque en los quehaceres domésticos prevalece el protagonismo femenino, lo que refleja los aportes de ambos géneros de forma poco equilibrada.

Angulo (2010), en un estudio comparativo de dos ediciones de un mismo manual, revisó las apariciones, actividades, localizaciones y aficiones de ambos sexos, tanto en el discurso textual como en imágenes. En su análisis, explica que en la versión más antigua se muestra a la mujer fuera del mundo público y asignada a labores menos importantes, mientras que se presenta el caso contrario para los hombres. A su vez, en la edición más reciente, aunque se intenta colocar a ambos géneros en una posición similar, por ejemplo, respecto a las labores del hogar, se mantiene la idea de que el hombre trabaja más.

Análisis multimodal

Para realizar el análisis de los elementos que construyen la compleja estructura de los libros de enseñanza de español, se tendrá en consideración como herramienta el análisis multimodal del discurso. El discurso debe de entenderse como un elemento del lenguaje que se encuentra en la expresión pública y funciona como un medio para observar las cosas del mundo real, explicarlas y describirlas con precisión (De Beaugrande, 2000).

Según De Beaugrande, la organización de las palabras y las frases que lo conforman se basan en este conocimiento de mundo y la sociedad de los hablantes, por lo que el significado de estos discursos se construye al realizar elecciones en un conjunto de posibilidades dadas en un entorno particular (Ghio y Fernández, 2008) y a partir de las relaciones sociales, por lo que tiene impregnada una ideología (Fairclough, citado por Montiel, 2010). Aquí, el análisis del discurso nace como una sub-rama de la lingüística dedicada a analizarlo como un proceso semiótico en el que podemos revisar las relaciones antes mencionadas y observar cómo se comprende la sociedad en función a estas (Montiel, 2010).

Existen diferentes metodologías y perspectivas desde las cuales se realizan este tipo de estudios, siendo uno de ellos el análisis del discurso multimodal. Este abandona el enfoque único sobre el plano del lenguaje verbal y empieza a incluir otros sistemas que se encuentran junto con él (Jewitt, citado por Menéndez, 2016), los cuales interactúan entre sí y permiten que el discurso en su totalidad sea interpretado como una unidad semántico-discursiva y analizable (Menéndez, 2016). Como recursos multimodales, también llamados multisemióticos, se pueden considerar diferentes variedades como materiales impresos, videos, sitios web, objetos, música, figuras tridimensionales, etc. (O'halloran, 2016).

Menéndez explica que el análisis del discurso multimodal se hace necesario porque el discurso ha sido siempre visto como una unidad compleja y esta nueva metodología permite ver las variedades de uso de diferentes modos para alcanzar una finalidad comunicativa y analizar lo aportado por nuevas tecnologías, lo cual no podía considerarse antes. Además, junto a su crecimiento, comenzaron a nacer nuevas interdisciplinas (O'halloran, 2016) que, gracias a la multimodalidad, pueden compartir conocimiento, teorías y metodologías para emprender investigaciones con límites disciplinares mayores.

Existen diferentes propuestas para el análisis del discurso multimodal. Para el caso de esta investigación, se usó la de Parodi (citado por Cárcamo, 2018), la cual considera cuatro sistemas semióticos principales que potencian la significación del lenguaje: el sistema verbal, expresado en el léxico y la gramática, frases y oraciones; el sistema gráfico, expresado por fotografías, gráficos y tablas, es decir, lo que se expresa a través de la visualidad; el sistema matemático expresado por números, letras, signos; y por último el sistema tipográfico expresado a través de la forma y color de las letras (Cárcamo, 2018). Solo se analizó el sistema verbal y el gráfico, pues nos centramos en revisar cuáles son las representaciones de los estereotipos de género a través de estos medios presentados en los libros, permitiéndonos el discurso verbal, las imágenes y los audios que los acompañen reconocer las ideologías presentes.

Metodología

Para la realización de esta investigación, se consideró como corpus dos capítulos de libros usados para la enseñanza del español como segunda lengua, siendo el primero *Nuevo español en marcha 3* (*NEM3* en adelante) y el segundo *Nuevo español en marcha 4* (*NEM4*) (Castro *et al.*, 2014), pertenecientes al nivel B1 y B2 respectivamente. Del primer libro, se utilizó la "Unidad 7. Trabajo y profesiones", y del segundo la "Unidad 9. Encontrar trabajo", las cuales tienen como eje central las profesiones. Como elementos a analizar de forma multimodal se consideraron las imágenes, textos, ejercicios y audios de ejercicios que hicieran referencia a empleos. Se excluyeron ejemplos sobre la escritura de las profesiones en relación con el género, ya que estos forman parte del contenido pedagógico del libro y no ideológico.

El tipo de metodología del estudio es mixto, ya que se utilizaron criterios cuantitativos para revisar la cantidad de veces que los hombres y las mujeres aparecen en situaciones de trabajo y cuántos son protagonistas, y cualitativos para analizar en qué tipo de empleos aparecen para explicar y describir esta elección según la presentación de los estereotipos de género en esta área, convirtiendo estos datos cuantitativos en cualitativos para responder las preguntas de investigación (Sampieri *et al.*, 2006). Así, el estudio también es de carácter descriptivo, ya que se realiza un análisis de interpretación tomando como base los elementos planteados en el marco teórico (Bayardo, 1987) y a través de los datos obtenidos se miden, evalúan y observan tendencias, en este caso, respecto a las profesiones en que se representan a los hombres y las mujeres (Sampieri *et al.*, 2006).

Para la clasificación de estas, se utilizaron los criterios de Vaillo (citado por Queiro, 2019), en los cuales se basa Queiro (2019). Si bien en sus investigaciones estos se utilizaron para categorizar únicamente imágenes, debido a su carácter cuantitativo funcionan también para el análisis de los elementos textuales y auditivos, por lo que fueron considerados de forma conjunta para el análisis multimodal. Como parte de este, se analizó el número, el protagonismo y las actividades realizadas por sexo, y estas últimas se clasificaron dependiendo de si son consideradas roles tradicionales o no tradicionales, ya sea masculinos o femeninos.

De acuerdo con Vaillo, los roles tradicionales masculinos pueden ser médicos, profesores universitarios, ponentes, especialistas, expertos, pensadores, ministros, alcaldes, filósofos, historiadores, astronautas, físicos, ingenieros, matemáticos, programadores, deportistas, compositores, coreógrafos, guionistas, directores de cine, teatro u orquesta, músicos y pintores. Por su parte, los roles tradicionales femeninos pueden ser enfermeras, dietistas, nutricionistas, maestras,

peluqueras, modelos, actrices, bailarinas, cantantes, recepcionistas, secretarias, dependientas, limpiadoras, asistentas, cajeras y azafatas (Queiro, 2019).

Análisis

Dentro de la cantidad de mujeres y hombres realizando actividades laborales, encontramos 39 hombres y 30 mujeres entre los dos libros, lo que implica una diferencia importante considerando la distribución de los empleos por género en los libros, ya que en *NEM3* aparecen 18 hombres en diferentes trabajos, mientras que solo aparecen 8 mujeres, es decir, casi la mitad. Por su parte, en el *NEM4,* los hombres aparecen en 20 ocasiones y las mujeres en 22, por lo que aquí no se registra una gran diferencia. Respecto a la variedad de los roles, los hombres aparecen en 26 tipos de trabajos distintos y las mujeres en 19 entre ambos libros.

Primero, respecto al género masculino, este se encuentra en 24 ocasiones en roles tradicionales (cifra distribuida de forma casi equitativa entre los dos libros de texto con 11 casos en *NEM3* y 14 en *NEM4*), encontrándose entre estos las labores de bombero (ambos libros), fontanero (dos veces en *NEM3*), diseñador gráfico (*NEM3* dos veces), médico, piloto (ambos en *NEM4*), etc. Este tipo de roles es asignado solo a los hombres sin ejemplos de mujeres, lo que probablemente contribuye a preservar la idea estereotípica de que ellas no realizan este tipo de trabajos porque estos pertenecen al universo masculino, representado comúnmente por labores de fuerza física como la fontanería o el ser bombero.

En el caso de roles no tradicionales de los hombres (con un número considerablemente más alto de casos en *NEM3* en comparación con su sucesor) encontramos cantantes, vendedores, guías (todos en *NEM3*) y entrevistador (*NEM4*) como roles no compartidos con las mujeres. Otros roles considerados como no tradicionales son los de actor (*NEM4*), cocinero (*NEM3*) y peluquero (*NEM3*), pero estos son compartidos por las mujeres en los textos, por lo que no existe una variedad de roles para diferenciar los no tradicionales de los hombres, de los no tradicionales o de los tradicionales de las mujeres.

Las mujeres se encuentran igualadas entre los roles tradicionales y no tradicionales (11 y 12 casos respectivamente) y, si bien la cantidad presentada en los libros es diferente, están repartidos de forma equitativa en ambos (en *NEM3* aparecen 3 roles tradicionales y 5 no tradicionales y en *NEM4* 8 tradicionales y 7 no tradicionales). De estos resultados destacan dos puntos: el primero es la repetición de los trabajos tradicionales femeninos en *NEM4*, donde encontramos dos veces los roles de actriz, bibliotecaria y recepcionista, y el segundo, la existencia de roles exclusivos de mujeres como el de enfermera (todos en *NEM3*). Se hace necesario

resaltar este último rol, ya que al contrastar esto con la aparición de un médico masculino en *NEM4*, se puede pensar que entre las representaciones de ambos libros se señala la existencia de un orden jerárquico respecto a los roles relacionados con la salud, en donde los hombres ocupan un lugar de mayor prominencia respecto a las mujeres.

En los roles no tradicionales, el único que se repite para el género femenino es el de director de recursos humanos, el cual está presente en ambos libros (aunque en *NEM3* encontramos un jefe hombre, pero menos específico). Por lo tanto, se muestra con mayor frecuencia a la mujer en situaciones de subordinación como lo ejemplifican los roles de recepcionista, bibliotecaria o alumna de un profesor de matemáticas, aun cuando en número se igualen, preservando el estereotipo de la mujer representada bajo estas profesiones.

Otro punto fuera de la clasificación de los roles es la categoría de estudiante, representado por 7 mujeres y 4 hombres, todos en *NEM4*. Si bien, debido a la problemática entrada de las mujeres a la educación de forma histórica, este rol tal vez se podría clasificar como no tradicional, se hace difícil considerarlo así al observar que el rol de profesor se representa en 3 casos en hombres y ninguno en mujeres. De esta manera, aun cuando aparecen algunos estudiantes masculinos, a los hombres en el ámbito académico de todos modos se les coloca en una posición de poder y sabiduría, tal como expuso Gutiérrez (2015), idea que se refuerza al observar otras profesiones exclusivas en ellos como intelectual, presidente o director de cine (*NEM4*). Por esto, se clasificó como una profesión fuera de los roles.

Respecto al protagonismo de forma directa, tanto en imágenes como en ejercicios, el número de mujeres (6) es menor al número de hombres (10). En *NEM3*, se encontraron 5 hombres protagonistas y 2 mujeres, considerándose, por ejemplo, en las entrevistas, a los entrevistados como los protagonistas, ya que la información de los audios, en conjunto con los textos, centran su atención en sus declaraciones. En el caso de *NEM4,* la cifra solo se diferencia en un número, siendo la mayoría de los hombres poco significativa.

Los hombres aparecen en ejercicios donde se describe su profesión o relacionados a currículums, como por ejemplo "Víctor estaba en paro y se puso a buscar trabajo. Leyó en el periódico un anuncio en el que pedían un diseñador gráfico y envió su currículum" (*NEM3,* p. 75). Sin embargo, no detectamos mujeres protagonistas de textos o imágenes de esta forma, sino que se muestran en imágenes donde están solas o se les coloca al frente en imágenes, sonrientes, donde se vea su área de trabajo y colocando un hombre detrás (*NEM4*), pero no relacionadas a cartas para pedir empleo o ejemplos de currículum.

Su mayor protagonismo lo encontramos en un audio de *NEM4* (lo que queda claro a través de la explicación del libro del ejercicio), donde una reparadora de muebles cuenta cómo comenzó esta profesión, y en un texto en el que una trabajadora desde casa, que no especifica su empleo, quiere dejarlo (*NEM3*). De esta manera, podemos apreciar que, aunque existan mujeres representadas en distintas profesiones, su participación se da mayoritariamente de forma complementaria y no directa como centro de ejemplos que ayuden a los estudiantes a aprender estructuras textuales necesarias para conseguir empleo.

A pesar del marcado protagonismo masculino en las actividades a realizar por los estudiantes, encontramos dos textos donde se coloca a la mujer como protagonista en situaciones de poder diferentes a las de los hombres en una labor no tradicional: en primer lugar, como directora de recursos humanos (como ya se mencionó) y, por otro lado, como consultora de económicas en un texto sobre ser tu propio jefe (*NEM4*). Esto muestra que las mujeres también pueden ejercer cargos de importancia en las culturas patriarcales, como explica Gutiérrez (2015), y en particular relacionados con el mundo empresarial, los que normalmente se les han dado a los hombres. No obstante, aun cuando una mujer es presentada en el papel de directora, lo es en el área de recursos humanos, la cual está relacionada al trabajo con personas, pero no en otras áreas económicas, igual que cuando se presenta en el papel de consultora, es decir, aun en posiciones de mayor poder, la mujer sigue estando representada en dos roles que de alguna forma se mantienen ligados a papeles tradicionalmente femeninos como la atención al público.

Además, no deja de ser comparable este tipo de trabajos de oficina a otras labores en instituciones mayores entregadas en los textos a los hombres únicamente, como lo son la presidencia (mostrada en *NEM4* a través de un texto del festival de Cine de la Habana) o ser ministro de educación, en un ejemplo de ejercicio que ignora la existencia de las ministras, aunque en los otros ejemplos sí se hace diferencia de género, por lo que en este caso, el género gramatical utilizado para representar a las mujeres es el masculino. Lo mismo sucede en casos como director de recursos humanos, donde se escribe con el género masculino en el libro, pero en el audio habla una mujer, por lo que la actividad da una primera impresión de que este rol corresponde a un hombre; por eso, aun cuando son trabajos no tradicionales considerados para mujeres, se mantiene una imagen masculina sobre estos.

Respecto a las situaciones donde no se habla de la realización de actividades laborales o donde las personas no están haciendo un trabajo específico, encontramos 9 con mujeres y 10 con hombres. Las mujeres son representadas, en mayor cantidad, en ejemplos como "Ana no habría venido, a no ser que tú se lo (pedir)"

(*NEM4*, p. 101). Si bien la diferencia en términos de cantidad no es grande, se debe considerar que la mitad de los ejemplos de hombres son desde la perspectiva de una mujer deseando algo por su hombre, como "Si mi novio fuese rico nos casaríamos el próximo mes" o "Si mi marido fuese más joven empezaría una nueva carrera universitaria" (*NEM3*, p. 73).

En el caso de los hombres, en cambio, no encontramos ejemplos en los que hagan referencia a su mujer o su esposa, mostrando en este tipo de casos al marido como el centro, es decir, como quien debe moverse para realizar los actos, siendo ellos los protagonistas y no las mujeres. Esto podría apelar a la idea de que el estatus social de la mujer es conseguido a través de los hombres, como explica Gutiérrez (2015), porque no pueden conseguirlo ellas mismas.

Conclusiones

Como respuesta a las preguntas planteadas a partir del objetivo, en términos de número existe una diferencia, aunque no muy grande, entre mujeres y hombres en los libros, con una representación poco equitativa entre los dos ejemplares, ya que en el primero hay más hombres trabajadores, mientras que en el segundo hay más mujeres. Es necesario considerar que, aunque la diferencia de mujeres y hombres no representados en ámbitos no laborales sigue estos mismos términos de diferencia menor, en el caso de los hombres están subordinados a su mención por parte de una mujer, mostrando la necesidad de ellas por el género masculino para alcanzar, por ejemplo, más dinero o estatus.

Respecto a los tipos de trabajos, para ambos casos encontramos roles tradicionales y no tradicionales. Si bien estos están igualados en el caso de las mujeres, hay algunos roles tradicionales que se repiten con el fin de dejarlos marcados en el estudiante de español, conectando el género femenino con labores de subordinación como recepcionista de servicio público o alumna de profesores. Por parte de los hombres, estos aparecen en más trabajos de roles tradicionales e incluso en roles importantes como presidente, médico o ministro de educación, cosa que no sucede con las mujeres, hecho que preserva el estereotipo donde ellos se ubican en posiciones de poder más importantes que ellas.

Respecto al protagonismo, los hombres adquieren uno mayor que las mujeres, ya que aparecen más ligados al mundo del trabajo en los ejercicios que debe realizar el alumno. Esto es importante en la medida en que esta visión en la que se le da un lugar prominente al hombre puede llegar a transmitirse a los estudiantes que sigan un programa que considere estos libros como una representación real de las culturas de habla hispana.

Debido a esta construcción de los libros, si los alumnos no tienen desarrolladas una competencia e identidad cultural que les permitan identificar los estereotipos que hay en ellos, compararlos con su cultura y reconocerlos como irreales, podrían considerar que sí lo son y transmitirlos al momento de comunicarse con hablantes nativos de español y desarrollarse en países hispanohablantes. Esto podría causarles dificultades de adaptación e integración en la cultura y lengua meta. Esto es probable si se toma en cuenta lo complicado que es para los alumnos desarrollar estas competencias, por lo que los autores de los libros deberían considerar estas representaciones de roles y evitarlas.

Aunque este estudio nos permite observar la diferencia entre los tipos de roles laborales que se le asignan a las mujeres y a los hombres en relación con los estereotipos tradicionales, no deja de ser un estudio acotado a los análisis realizados a manuales de ELE. Por lo tanto, como proyecciones futuras, se podría realizar un análisis completo de estos manuales para observar de forma total las profesiones en ellos o comparar los manuales con otros de enseñanza de español de fines específicos, para observar en qué roles se representan a las mujeres y los hombres, considerando, por ejemplo, libros enfocados en la enseñanza de español para los negocios.

Referencias

Angulo, M. (2010). *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes* (tesis de maestría). Universidad de Jaén, Jaén, España.

Cárcamo, B. (2018). "El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas". *Forma y Función*, *31*(2), 145-174. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v31n2/0120-338X-fyf-31-02-145.pdf

Conell, R. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

De Beaugrande, R. (2000). "La saga del análisis del discurso". En Teun A. Van Dijk (Ed.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. (pp. 67-106). Barcelona: Gedisa.

Estañ, L. (2015). "Hacia una interculturalidad critica en la enseñanza del español como Lengua Extranjera". *Revista Electrónica del Lenguaje*, *1*, pp. 1-16.

Fernández Darraz, M. C. (2010). "Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia: Exclusiones, silencios y olvidos". *Universum*, *25*(1), pp. 84-99. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3269576.pdf

Ghio, E. y M. Fernández. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe: UNL.

Golubeva, I. (2013). "Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de ELE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental". *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 139-149.

Gutiérrez, E. (2015*). Heteronormatividad, estereotipos y actitudes relacionados al género: Análisis comparativo de materiales didácticos de apoyo para la comprensión lectora de ELE en Suecia* (Tesis de Maestría). Linnaeus University, Suecia. Recuperado de: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:900446/FULLTEXT01.pdf

Gutiérrez, P. e Ibáñez, P. (2013). "¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto?". *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *31*(1), pp. 109-125.

Kuzmanovic-Jovanovic, A. K. y Duricic, M. (2015). "Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE". *Verba Hispánica*, *23*(1), pp. 107-125. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/41348182/PDF_unico_Varia_Hispanica.pdf#page=103.

Kuzmanovic-Jovanovic, A.K. y Duricic, M. (2016). "¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE". *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, *7*, pp. 209-224. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6154705.pdf

Luengo, M. R. y Blánquez, F (2004). *Género y Libros de Texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.

Menéndez, S. M. (2016). "Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico". *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, *12*(1), pp. 57-73. Recuperado de: http://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/viewFile/77/79

Montiel, L. E. C. (2010). "El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política". *Revista internacional de pensamiento político*, *5*, pp. 15-32. Recuperado de: https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/download/1804/1472/

Moreno Bayardo, M. G. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México D.F.: Editorial Progreso.

Nikleva, D. G. (2012). "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *Revista*

española de lingüística aplicada, *25*, pp. 165-188. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4102084.pdf

O'halloran, K. L. (2016). "Análisis del discurso multimodal". *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, *12*(1), pp. 75-97.

Plutt, D. (2003). En Kuzmanovic-Jovanovic, A. & Duricic, M. (2015). "Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE". *Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, *23*, pp. 107-125.Recuperado de http://www.academia.edu/download/41348182/PDF_unico_Varia_Hispanica.pdf#page=103.

Queiro, M. (2019). *Análisis de Imágenes de tres Manuales de Español para Extranjeros bajo el Enfoque de Género*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/135517/1/tfm_mj_queiro_perez.pdf

Salido, E. (2017). "Género e interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua". En M. Á. Blanco Ruiz, C. Sainz de Baranda Andújar (Eds.) (2017). *Investigación joven con perspectiva de género II* (pp. 285-300). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género.

Sampieri, H., Collado, R. F., y Baptista, C. P. (2006). *Metodología de la investigación.* México DF: Mc Graw Hill Interamericana Editores.

Souto, B. (2016). "La interculturalidad en el ámbito educativo español: una perspectiva de género". *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión, 2*(1), pp. 1-18. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55165/1/2016_Souto_RevLatDerechoReligion.pdf

Ursache, O. (2016). "La interculturalidad y en la enseñanza de lenguas extranjeras. Patriarcado en los manuales. Una mirada crítica". *Meridian critic*, *26*(1), pp. 423-428. Recuperado de: http://www.meridiancritic.usv.ro/uploads/docs/mc_1_2016/III.%20LIMBA%20SI%20CMUNICARE/10.%20Oana%20Ursache.pdf

Bibliografía analizada

Castro, F., Rodero, D. I., y Sandinero, F. C. (2014). "Unidad 7. Trabajo y profesiones". *Nuevo español en marcha 3*. Madrid: Sgel.

Castro, F., Rodero, D. I., y Sandinero, F. C. (2014). "Unidad 9. Encontrar trabajo". *Nuevo español en marcha 4*, Madrid: Sgel.

Anexos: Cuadros de análisis

Tabla 1. Rol tradicional hombres y mujeres (elaboración propia)

Hombres		Mujeres	
Trabajo	Libro	Trabajo	Libro
Oficinista	Nuevo En Marcha 3	Cocinera	Nuevo En Marcha 3
Bombero	Nuevo En Marcha 3	Enfermera	Nuevo En Marcha 3
Diseñador gráfico	Nuevo En Marcha 3	Peluquera	Nuevo En Marcha 3
Fontanero	Nuevo En Marcha 3	Recepcionista	Nuevo En Marcha 4
Jefe	Nuevo En Marcha 3	Bibliotecaria	Nuevo En Marcha 4
Ministro de Educación	Nuevo En Marcha 3	Diseñadora	Nuevo En Marcha 4
Presidente	Nuevo En Marcha 3	de modas	
Fontanero	Nuevo En Marcha 3	Recepcionista	Nuevo En Marcha 4
Trabajador de oficina	Nuevo En Marcha 3	Bibliotecaria	Nuevo En Marcha 4
Trabajador de oficina	Nuevo En Marcha 3	Actriz	Nuevo En Marcha 4
Cargador de alimentos	Nuevo En Marcha 3	Actriz	Nuevo En Marcha 4
Bombero	Nuevo En Marcha 4	Alumna	Nuevo En Marcha 4
Atleta	Nuevo En Marcha 4		
Profesor	Nuevo En Marcha 4		
Consejero (ponente)	Nuevo En Marcha 4		
Director de cine	Nuevo En Marcha 4		
Escritor	Nuevo En Marcha 4		
Tatuador	Nuevo En Marcha 4		
Médico	Nuevo En Marcha 4		
Profesor de idiomas	Nuevo En Marcha 4		
Profesor de matemáticas	Nuevo En Marcha 4		
Piloto	Nuevo En Marcha 4		
Presidente	Nuevo En Marcha 4		
Intelectual	Nuevo En Marcha 4		
Diseñador gráfico	Nuevo En Marcha 4		

Tabla 2. Rol no tradicional (elaboración propia)

Hombres		Mujeres	
Trabajo	Libro	Trabajo	
Cantante	Nuevo En Marcha 3	Jueza	Nuevo En Marcha 3
Peluquero	Nuevo En Marcha 3	Camarógrafa	Nuevo En Marcha 3
Cocinero	Nuevo En Marcha 3	Reportera/ oficinista	Nuevo En Marcha 3
Vendedor	Nuevo En Marcha 3	Entrevistadora	Nuevo En Marcha 3
Cocinero	Nuevo En Marcha 3	Directora de recursos humanos	Nuevo En Marcha 3
Guía	Nuevo En Marcha 3	Restauradora de muebles	Nuevo En Marcha 4
Reportero	Nuevo En Marcha 3	Oficinista	Nuevo En Marcha 4
Actor	Nuevo En Marcha 4	Oficinista	Nuevo En Marcha 4
Vendedor	Nuevo En Marcha 4	Pianista	Nuevo En Marcha 4
Entrevistador	Nuevo En Marcha 4	Atleta	Nuevo En Marcha 4
		Directora de recursos humanos	Nuevo En Marcha 4
		Consultora de económicas	Nuevo En Marcha 4

Tabla 3. Otros roles (elaboración propia)

Hombres	Libro	Mujeres	Libro
Estudiante (4 veces)	Nuevo En Marcha 4	Estudiante (7 veces)	Nuevo En Marcha 4

An analysis of the use of code-switching as a teaching strategy in the L2 Spanish classroom

Un análisis del uso de la alternancia de código como estrategia de enseñanza en la clase de español como lengua extranjera

Joëlle Carota
State University of New York at Buffalo, NY, EE.UU.
jcarota@buffalo.edu

Original recibido: 28/07/2020
Dictamen enviado: 18/12/2020
Aceptado: 05/02/2021

Abstract

This study focuses on the practical effects of the use of code-switching as a teaching strategy in the L2 classroom. Specifically, it investigates the attitudes of language educators and students toward its use in the L2 classroom and it verifies its effectiveness as a teaching strategy. Linguistic attitudes were tested through an anonymous online survey, while the effectiveness of code-switching was tested during two practice-oriented assessments. According to previous studies, code-switching is beneficial to L2 learners because it enhances the learning experience by making it less of a cognitive burden. The findings of this study, namely ambivalent attitudes toward code-switching and improved final scores after its strategic use during assessments, contribute to the larger pool of studies confirming the positive effects of strategic use of L1 in the L2 classroom.

Keywords: pedagogy, second language acquisition, teaching strategies.

Resumen

Este artículo se enfoca en los efectos del uso de la alternancia de código como técnica de enseñanza en clases de español como lengua extranjera. En concreto, se evalúan las actitudes lingüísticas de estudiantes y profesores hacia el uso de la alternancia de código y se verifica su eficacia como técnica de enseñanza. Los profesores y los estudiantes fueron evaluados a través de cuestionarios anónimos en línea, y la eficacia de la alternancia de código en la clase fue comprobada mediante dos pruebas prácticas. De acuerdo con estudios previos, la alternancia de código tiene efectos positivos en el aprendizaje de lenguas porque reduce el esfuerzo cognitivo relacionado a él. Los resultados (actitudes lingüísticas ambivalentes hacia la alternancia de código y mejores calificaciones en las

pruebas donde se usó dicha estrategia) confirman los efectos positivos derivados del uso estratégico de la lengua materna en la clase de español como lengua extranjera.
Palabras clave: *adquisición de segunda lengua, estrategias de enseñanza, pedagogía.*

Introduction

Educators on all levels of instruction who are concerned with providing the best instruction possible to their students are also in constant search for the most appropriate strategies that would enable them to achieve this goal. In the specific case of foreign language (FL) educators, the topic of methodologies or teaching strategies that should be used in order to provide quality education has always been at the core of a controversial debate. In this project, I examine one of the many strategies that can be used in the second language classroom, known as code-switching (hereafter CS). The use of CS purposely adopted as a teaching strategy in the L2 classroom started to be analyzed in the last two decades and, since then, there has been an intense debate around the topic. For the purposes of this study, I will use the term second language (L2) classroom (and not foreign language classroom) as an umbrella term to include the various types of language acquisition processes that were taking place in the classroom where data collection was carried out. In fact, the class included monolingual native speakers of English and heritage speakers of Spanish or other languages in the process of learning Spanish.

The idea at the basis of this project came out of a personal long-term interest in bilingual practices and multilingual utterances, i.e., traditionally referred to as code-switching and code-mixing (Wei, 2007). Specifically, I am interested in the practical results of such linguistic practices, e.g., their role as contributing factors in the improvement of L2 teaching strategies. In fact, in this study, I explore the pedagogical value of CS as well as its practical effects in the L2 classroom. The specific goals that this study aims to achieve are, on the one hand, testing the attitudes of language teachers and students toward the strategic use of this practice in the L2 classroom and, on the other, verifying the effectiveness of the use of CS as a teaching strategy.

Theoretical framework

The discourse about CS as a pedagogical strategy exists within the bigger branch of second language acquisition (SLA) literature that deals with L1 influence on L2/FL acquisition (Di Camilla and Antón, 2012; Gass and Selinker, 2008; Leeming, 2011), which contributes to the overall refinement of L2 teaching strategies. The exclusive L2 use in the L2/FL class seems to be an old approach that has

remained untouched throughout the Western language pedagogy revolution of the 20th century. This approach is now being questioned since the strategic use of L1 in the L2 classroom is gaining ground thanks to newly-produced evidence that supports the treatment of L2 students as "bilinguals in-progress" (Liebscher and Dailey-O'Cain, 2005). The two main justifications that motivate an exclusive L2 use approach were "duplicating native language acquisition as closely as possible" and "compartmentalizing languages in learners' minds in a kind of coordinate bilingualism" (Liebscher and Dailey-O'Cain, 2005, p. 235). However, we now know that duplicating L1 acquisition is almost impossible because of several reasons, i.e., the institutional setting in which L2 acquisition usually occurs, which translates into smaller L2 input quantity than the one provided during L1 acquisition, and different learning abilities connected to the age of learning and, consequently, a different sequence of language development (Macaro, 2001).

According to Antón and Di Camilla (1998), L1 use deployed by L2 learners has proved to be a beneficial resource since it enables learners to externalize their inner speech during a writing task, thus facilitating the internalization process. Di Camilla and Antón (2012) have also noted that L2 students in their first year of language study rely heavily on their L1 to mediate their performance of the assigned task. This provides evidence in support of the value of L1 as an indispensable semiotic device that mediates the learning process and is in line with the main claim of the Sociocultural Theory, according to which language is the principal semiotic system for mediating human activity and learning at both its social and psychological levels (Vygotsky, 1978, 1986). Swain and Lapkin (2005) present additional evidence of the pivotal role of the L1 by identifying the main L1 functions in the L2 classroom, such as (1) developing strategies to manage the task; (2) helping learners to scaffold each other; (3) maintaining intersubjectivity, i.e., negotiating one's way through the task; (4) externalizing inner speech during cognitively demanding activities; (5) releasing tension/socializing (p. 182). Despite this theoretical basis, there is still a lack of quantitative evidence in support of the use of L1 in the L2 classroom.

The linguistic significance of CS together with its value as a social and identity marker is amply documented in the sociolinguistic literature. It is usually defined as "the use of two or more linguistic varieties [i.e., dialects or styles of the same language] in the same conversation, without prominent phonological assimilation of one variety to the other" and can be intra-sentential (i.e., the switch occurs within a sentence) or inter-sentential (i.e., entire sentences are switched) (Gumperz, 1978; Myers-Scotton, 1988, p. 155). In this study, I will consider a definition of CS that

encompasses all CS occurrences, thus conceiving the phenomenon as "a continuum ranging from whole sentences, clauses, and other chunks of discourse to single words" (Romaine, 1995, p. 124 in Majer, 2009, p. 32). However, a specific focus will be placed on intra-sentential CS uses in instructional settings, which are commonly confused with a lack of preparation. It is by now well established that this type of CS is both rule-governed and systematic since it reflects the operation of underlying grammatical restrictions (Toribio, 2004).

Regarding the pedagogical ramifications of strategic CS use as a teaching technique, many scholars in the field of SLA have recently started to work in that direction (Ferguson, 2003; Macaro and Lee, 2013; Majer, 2009). According to Macaro (2005), one of the first researchers to assess the benefits of CS use in the L2 classroom, its main advantage is that it facilitates the comprehension of procedural instructions, thus lessening the cognitive burden and enhancing L2 students' learning experience (p. 77). As important as it is to reflect on the fact that CS use is not detrimental to the learning process itself, it is equally important to point out that avoidance of CS will not be detrimental. However, it will certainly deprive both students and teachers of key learning strategies that have proved to be helpful in their L2 learning process (e.g., teachers will not be using discourse control features anymore) (p. 74). However, in order to achieve its goals, it is essential that CS be used meaningfully and strategically in the classroom. In fact, the teacher has to aim at meaningful strategic interactions with students so that the latter can benefit from them (Di Pietro, 1978, p. 123). In Table 1, I provide an overview of the functions of CS in the L2 classroom as reported in several studies on the topic.

Table 1. Functions of CS in the L2 classroom
(from Auer, 1984; Ferguson, 2003; Gumperz, 1982; Liebscher and Dailey-O'Cain, 2005; Macaro, 2005; Majer, 2009; Sampson, 2012; Atkinson, 1993 in Üstünel and Seedhouse, 2005)

1. Participant-related functions:	2. Discourse-related functions:
A. Overriding communicative stumbling blocks by falling back on the L1.	A. Class management (giving procedural instructions, floor holding, reiteration, clarifying).
B. Expressing certain nuances of communication that would otherwise be impossible to communicate.	B. Motivating, disciplining, and praising students.
C. Lightening cognitive load problems in working memory.	C. Signaling a change of footing (i.e., 'contextualization cue').
D. Fostering positive interpersonal relations in the classroom.	D. Arousing the degree of attention in order to elicit the L2 from the student.
E. Filling lexical gaps (untranslatable elements).	E. Moving in and out of the teaching/learning context.
F. Facilitating transversion from L1 to L2.	F. Checking comprehension.

Some of the functions listed in Table 1 overlap with the L1 functions outlined by Swain and Lapkin (2005). For instance, L1 can be used in the L2 classroom to "develop strategies to manage the task" or to "negotiating one's way through the task" (Swain and Lapkin, 2005, p. 182) as well as to "maintain intersubjectivity" (see 1A, 1B, and 1F). The strategic uses of CS in the L2 classroom used in this study will be based on the CS functions listed in Table 1. More concretely, this study focuses on two of the discourse-related functions that CS serves in the L2 classroom, namely class management (2A) and arousing the degree of attention in order to elicit an answer in the L2 from the student (2D). In fact, research evidence shows that CS often occurs in the management of the task itself (e.g., when discussing unknown words or for clarification purposes) but not when dealing with the content of the task, which will be elicited in the L2 given the importance of receiving L2 input (Macaro, 2005, p. 67). In order for it to be effective, teacher-induced CS needs to be planned in advance (Mazur *et al.*, 2016). Using CS "at will" and without following a specific plan or without serving a specific purpose is in fact not acceptable, because it will not lead to the expected results (Macaro, 2005, p. 81). The central idea is using CS as a strategy to enhance L2 comprehension in the classroom and to facilitate the acquisition process. Importantly, using CS as a classroom strategy does not mean that the emphasis on L2 should be diminished. In fact, according to Atkinson (1993, in Üstünel and Seedhouse, 2005), CS is unnecessary at the listening stage because this is when the semantic assimilation of the L2 item takes place. Ideally, CS use will decrease progressively as the L2 proficiency increases and surpasses the initial stages of learning at the novice and intermediate levels.

Methodology

The purpose of the present study is twofold, i.e., testing the attitudes of language educators and students toward the strategic use of CS in the L2 classroom and verifying the effectiveness of CS as a teaching strategy. Because data were collected through three different qualitative methods as well as with two different sets of participants and took place at various time points during one semester, in this section, I will describe the specifics of the data collection process and any other relevant details.

The advantage of qualitative methods was that they were useful for eliciting attitudes and judgments on teaching strategies (Schilling, 2014), thereby enabling the researcher to identify patterns. First, in order to verify the attitudes of both language educators and students toward the strategic use of CS in the L2

classroom, two online surveys were circulated (see A1 and A2 in the appendix). I expected both surveys to result in overall negative attitudes toward CS use, especially from the L2 educators, in line with Macaro's findings (2005). These negative stereotypes have already been documented in the literature; in fact, it has been shown that negative attitudes tend to prevail even when positive results are attested, especially in the case of intra-sentential CS (Macaro, 2005). Assessing linguistic attitudes toward the use of CS as a teaching strategy is an essential part of the overall goal of this study, as those same attitudes directly influence educators' productivity in the L2 classroom and may undermine their ultimate goal, i.e., providing excellent L2 education to their students.

Subsequently, I verified the positive effects of strategic CS use in the L2 classroom after implementing teacher-induced CS use during two assessments. The instructor, who was also the researcher, elicited students' feedback right after the assessments through a semi-structured interview. I anticipated overall positive results from the in-class test of the strategic CS use as well as subsequent positive feedback from students. The expected positive feedback would then be used to contrast and provide evidence against the negative attitudes toward CS use in the L2 classroom that seem to be deeply rooted in educators' personal beliefs (Macaro, 2001).

Online survey

Language educators

The participants in the one-page anonymous online survey (see A1 in the appendix) were 25 foreign language educators (i.e., instructors, teachers, and professors), mainly professionally trained in the US, but the sample also included other educators trained outside of the country (i.e., in Europe or South America). Overall, the majority worked in higher education institutions. Participants were both male (20 %) and female (80 %) and age groups were almost equally represented in the cohort of participants; in fact, 28 % were aged 26-30 years, 24 % were aged 31-40 years, 24 % were aged 41-59, and 24 % were aged 18-25 years. It is important to note that all of them were at least bilingual as shown in Table 2.

This is important in light of the fact that the literature on CS has highlighted that previous experiences with bilingualism might have created positive or negative preconceptions about the use of CS in daily life (Myers-Scotton, 1988). Zentella (1997) demonstrated that the practice of CS is generally stigmatized as interlocutors assume that it is indicative of poor language skills and of a rejection of the environment in which speakers live. The features above signal the

Table 2. Language educators by language(s) spoken

	N	%
Bilingual	10	45
Trilingual	5	23
Quadrilingual	3	14
Multilingual	4	18
Total	22*	100

heterogeneity of this participant sample as well as their commonalities, which were one of the reasons why they were targeted as potential participants.

The survey targeting language educators was designed by the researcher and contained a few open-ended questions and several multiple-choice questions; in the latter case, participants could indicate their answer in the "other" section, if different from the options offered. After some initial demographic questions, participants were given a short but accurate definition of CS with an example. Afterward, they were asked to express their general opinion about CS; specifically, whether switching languages was appropriate or not and whether it indicated high or low L2 language proficiency. Subsequently, participants were asked to identify the triggering factors of CS among several options (i.e., bi/multilingualism, asserting social status, social inclusion, identity marker) or to suggest one in a blank space if need be. The second part of the survey was aimed at eliciting participants' preference regarding the strategic use of CS after being presented with two practical examples:

Code switching Excerpt 7

Teacher: Right. Can I have silence now. (learners quiet down) **irridkom toqoghdu attenti hafna. Ghal-lesson Ok ghaliex hija. Sa nibdew unit gdid. Xi ftit mill-a arijet li. Sa naghmlu. F'dan it-unit as jkolkom *zgur fl-ezami* allure tridu toqughdu attenti iktar**. *(I want you to give your full attention to the lesson […]. We are going to start a new unit. Some of the things that we are going to do in this unit are definitely going to come out in the exam and therefore you must pay more attention.)*

Code switching Excerpt 9

Teacher: What is a flood plain?

Pupil A: A flood plain is a heap of soil or sand, which is deposited on banks of a river or a stream when the river or a stream has been in flood.

* Note that only 22 participants out of 25 provided a response for this question on the survey.

Teacher: (confirming the answer with raised volume): Very good, **Siggemezana, uyasehensake silwane.** *(Siggemezana, you are really working very hard.)*

The two examples above (adapted from Ferguson, 2003) were an essential part of this survey since they provided a clear technical demonstration of how CS could be used strategically to achieve a specific, previously planned and teacher-designed goal in the L2 classroom.

Students

The second short anonymous survey (A2 in the appendix) was also designed by the researcher. Before being asked to express their opinion on the general L1 and L2 use in the classroom, participants were provided the same definition and an example of CS that was used in A1. However, in this case, the questions were more explicit and less complex than the ones in A1. To determine whether students actually agreed with the negative attitudes toward the use of CS in the L2 classroom that has been amply documented in the literature (Macaro, 2001), they were asked directly whether or not they considered the use of L1 (English) during the Spanish L2 class to be helpful. They were also asked to share their general experience in the L2 classroom. The survey was circulated in two different sections of an intensive low-intermediate L2 Spanish class offered at a university in the Northeast region of the United States, which was taught by a non-native speaker of the L2 who was also the researcher for this study. The 36 student participants were native English speakers, although some of them were also heritage speakers (HS) of Spanish and others spoke heritage languages other than Spanish (e.g., Chinese, Korean) as indicated in Table 3.

Table 3. Students by heritage language

	N	%
No heritage language	30	83
HS of Spanish	4	11
HS of another language	2	6
Total	36	100

Most participants were 1st and 2nd year students, therefore 94 % of them were aged between 18 and 21. Participants were selected based on their enthusiasm and willingness to participate in the subsequent interview stage, their native English proficiency, and their L2 Spanish proficiency.

Reading and listening assessments

I verified the effectiveness of CS use in the L2 classroom with a smaller set of participants. Specifically, I administered two assessments to 20 L2 Spanish students at a Northeastern university in the United States, who were both English native speakers and heritage speakers of Spanish (those were 20 % of the total or 4 out of 20). These were the same students enrolled in one of the two L2 Spanish class sections mentioned above. The first assessment (see B1 in the appendix) a reading comprehension of an authentic text in the target language (hereafter TL) followed by five comprehension exercises. The L1[1] was not used and no glosses were provided due to the specific assessment format; in fact, both the assessment and the verbal instructions provided by the instructor were entirely in the TL (i.e., Spanish). The second assessment (see B2 in the appendix) was a listening comprehension of a video in the TL followed by six comprehension exercises mirroring the first assessment.

The two assessments were selected despite the fact that they tested different communicative abilities (i.e., reading and listening comprehension). In fact, the researcher considered of pivotal importance the fact that students' comprehension was evaluated using the same inherent assessment structure (i.e., the Integrated Performance Assessment, hereafter IPA) implying that they were asked to develop the same comprehension skill when presented with two real TL instances (i.e., written and then spoken language) used in an authentic cultural context. IPA is a classroom-based performance assessment model developed by ACTFL and generally used for evaluating students' communication skills in the three modes of communication (interpretive, presentational, and interpersonal) (Adair-Hauck *et al.*, 2013). Employing IPAs –in this case, Interpretive IPAs– facilitated the researcher's task of understanding whether or not CS had had a positive impact on students' comprehension of the overall assessment. In fact, this could be directly measured through both the results attained by students in the assessments and the feedback elicited during the follow up interviews.

Following Macaro (2005), the instructor delivered some verbal instructions regarding the second assessment in the TL and others in the L1, thereby implementing the strategic use of CS. This was aimed at enhancing the discourse in

[1] Here the label L1 refers to English even though it has been specified earlier in this article that the sample included heritage speakers of the TL as well as heritage speakers of languages other than Spanish, who might also be considered multi- or bilingual in those languages.

the classroom and in particular at fulfilling functions 2A, D, and F (see Table 1). In fact, the instructor did not simply provide the glosses for what could have been potentially problematic words but instead provided an oral explanation in the L1 (i.e., inter-sentential CS) of various instructions on the assessment (indicated in bold in B2 in the appendix). This approach was adopted to carry out the instructor's intent, i.e., strategically using CS in order to fulfill two specific functions: class management (specifically, clarification and giving procedural instructions) and arousing the degree of attention in order to elicit an answer in the L2 from the student (Macaro, 2005; Üstünel and Seedhouse, 2005). This semi-structured CS use also proves the fact that only certain CS functions are actively used during L2 classroom interaction (Majer, 2009, p. 39). It is important to note that in this study, CS was always "teacher-initiated" and "teacher-induced" (Üstünel and Seedhouse, 2005). Moreover, the instructor used only "uncontaminated" lexical material, i.e., loanwords that did not show any signs of morphological integration (Majer, 2009, p. 35), as it may occasionally happen during other communicative interactions. The instructor used mainly inter-sentential CS, but there were also some instances of intra-sentential CS (see appendix, ex. I to VI in B2 for specific examples). As I show in Table 4, in most instances CS was strategically used to either clarify a point and give procedural instructions on how to complete the different sections of the assessment (function 2A) or to facilitate the passage from L1 to L2 (function 1F).

Table 4. Instances of CS used during IPA (B2)

Instance of CS	Function
1. This is the "key word recognition" section.	2A – 1F
2. Write the Spanish word/expression that better explains the meaning of the following words/ expressions in English, based on the information in the video.	2A
3. This is the "main idea" section.	2A – 1F
4. This is the "supporting details" section.	2A – 1F
5. Circle every detail that is mentioned in the video.	2A
6. After every detail that is mentioned in the video, describe the part that contains it.	2A
7. This is the "guessing word meaning from context" section.	2A – 1F

Table 4 shows some of the instances of CS used during the second IPA (B2) and the related function the instructor aimed at fulfilling by using CS in that specific instance. Because the instructor recorded in writing the instances of CS used during the second assessment, the content of Table 4 is accurate and as similar as possible to the reality of the interactions.

Student interview

After each assessment, students were asked to participate in a follow-up interview aimed at eliciting participants' feedback on the teaching strategy that was used during the two assessments. For the sake of clarity, it is necessary to point out that the set of participants that took the two assessments and were interviewed are different from the ones that have voluntarily taken the online survey. This explains the difference in numbers between the set of student participants involved in the online survey stage of the study (i.e., 36) and the one employed in the second part of the study (i.e., 20).

The researcher used a short semi-structured interview (see B3 in the appendix) that included open-ended questions. The semi-structured approach was chosen because typically it allows participants to articulate their opinion more freely therefore, in this case, allows a deeper insight into their understanding of the learning process. In this study, collecting students' opinions was essential for the formulation of an exhaustive picture of the perception that all individuals directly involved with foreign language teaching or learning have about CS.

Results and analysis

Language educators

I analyzed the answers provided in the survey circulated among language educators and, subsequently, I isolated the most significant and recurrent trends that emerged. Overall, the data show that language educators do not consider CS to be a stigmatized linguistic practice that has to be avoided, and in doing so they seem to be discontinuing the old stereotype that attributed a negative connotation to CS in its entirety. Nevertheless, when asked directly if CS was an appropriate teaching strategy, a certain degree of indecision was observed. In order to understand the origin of such ambivalence, a particular focus was placed on the arguments against using CS as a teaching strategy; hence, I developed a taxonomy of the most frequently occurring arguments that I present in Table 5.

Table 5. Arguments against using CS as a teaching strategy

1. In the long run it could lead to the exclusive use of CS in communication
2. It does not lead to a better L2 proficiency
3. It is not an appropriate communication tool
4. It is only effective in facilitating the initial transition into the TL

Based on the content of Table 5, when observed, the hesitation about using CS as a teaching strategy appears to be closely related to a lack of preparation regarding the basic notions of bi/multilingual communication. In contrast, L2 educators recognized that "if sticking to the FL would create an impasse in communication, then [using] CS [makes] sense" and that CS is useful "when having to go over complex grammar structures" thereby acknowledging the strategic use of CS as a discourse function. Using CS to motivate, discipline, and praise students (Ferguson, 2003; Macaro, 2005) was also acknowledged. In fact, one participant said:

> If I sense a high discomfort in the group, I might switch to English to explain why we use a given grammatical form instead of another one, or to explain the logic behind our linguistic choices. Sometimes the nuances are too subtle and hard for [students] to get.

Interestingly, participants report favoring a potential strategic use of CS in the L2 classroom. However, one concern expressed regarded the true benefits resulting from using this teaching strategy (cf. Table 5), hence the margin of contradictory answers shown in Table 6.

Table 6. Beliefs about the appropriateness of using CS in an L2 class

	N
Yes, it should be used	19
In certain situations, it might be necessary	2
Yes, but minimally	1
Depends on the level and purpose of instruction	1
As rarely as possible	1
No, it should not be used	1
Total	25

After a closer examination of the data, a more precise picture emerges. As shown in Table 6, the majority of the participants indicated that it is appropriate to use CS in the L2 classroom, and sometimes it may also be necessary given the specific topic of the class. As reported in the subsequent survey sections, in terms of reasons for using CS 72 % of the participants indicated that using CS indicates high proficiency and 68 % indicated that bi/multilingualism is the main factor causing CS. In terms of the appropriateness of CS as a teaching strategy, 64 % of the participants considered that it is indeed appropriate to use CS in the L2

classroom; moreover, 52 % reported that it is actually helpful to do so and 60 % that it could be beneficial to students. Additional strong evidence of this positive attitude was demonstrated by the fact that 60 % of the participants reported that using CS in class is not equivalent to interrupting the lesson and 72 % thought that the exclusive use of the L2 would not be a better strategy than using CS.

As for the two examples of strategic CS provided in the survey, in the first case, 60 % of the participants expressed a favorable opinion, while in the second case 48 % were not pleased with that specific use of CS to praise and encourage students. The language educators' ambivalence might reflect a general lack of pedagogical training on this topic; in fact, from the survey, it emerged that 84 % of them have not received explicit pedagogical instruction on the use of CS as a teaching strategy in the L2 classroom. Some participants also admitted that their negative attitude toward CS derives from having been expressly taught that "full immersion is the best strategy!" while others have reconsidered their position after pedagogical training:

> Before my pedagogical training, I would have said 'No'. However, now I understand how beneficial the L1 can be as a support for the L2, because L2 learners will be able to make connections to their L1, and, as a result understand better the L2.

This last excerpt is representative of the fact that there is an absolute need for more technical training regarding CS as a whole and about the benefits, it can produce in the L2 classroom. Ultimately, based on the findings resulting from this portion of the study, the initial expectation to find mostly negative attitudes toward CS has been only partially corroborated.

Students

The survey circulated among students was analyzed as the one circulated among language educators. Contrary to the researcher's initial expectations, students' attitudes toward CS were extremely positive and overall showed that when the L2 teacher code switches, students feel more comfortable and are encouraged to speak in the class, thus confirming functions 1D and 2B and D (see Table 1). This is demonstrated by the fact that 92 % of the participants indicated that it helps when teachers use English when teaching Spanish and by the fact that 91.7 % reported feeling confused when Spanish is spoken for a long time in class. At the same time, participants reported using CS themselves (61 %) from one to five times in one class period. They usually use it mainly to "clarify unfamiliar words" (83.3 %) and

to "avoid misunderstandings" (72.2 %) thus confirming the fulfillment of functions 1A and F, and 2A and F in Table 1. Being aware of students' attitudes toward CS is as important as being informed about educators' attitudes. This enables the researcher to draw conclusions concerning the impact that the strategies used in the L2 classroom have on students thereby working to improve them.

The second part of the data collection consisted of two assessments and follow-up interviews with students. Assessment results were evaluated through IPA rubrics, whose main criteria were main idea detection, word recognition, inferences, and cultural perspectives (Adair-Hauck *et al.*, 2013, p. 127). Specifically, students achieved better results in the assessment where CS was used (class average = A) than on the one where CS was not used (class average = B). The researcher acknowledges that the difference between written and video input could have affected the overall comprehension rate. In particular, students could have been less receptive to the video input rather than the written one because of the volatile nature of the former. In fact, as per IPA guidelines students were shown the video twice during the second assessment and were invited to take notes; on the other hand, they were able to consult the written input for the whole duration of the first assessment. However, the multimodal nature of the video input provided richer cues than those available for the written input. In order to compensate for this situation, the use of CS was strategically implemented during the second assessment (i.e., video).

Interview results were interpreted based on recurrent themes. A common view amongst participants was that both clarifications and procedural instructions (function 2A) carried out through the strategic use of CS in the second assessment facilitated the completion of assessments. They also reported feeling encouraged when providing an answer in the L2 in their assessment (function 2D). These results confirm that using CS as a strategy in the L2 classroom actually leads to positive practical outcomes. Specifically, it helps students to unpack the task before starting to work on it and to have a clear idea of what is being asked of them. In other words, it helps them to focus directly on the task without having to employ useful time in activities such as translating and trying to understand the instructions. In all cases, participants (i.e., twenty out of twenty) were unanimous in the view that they were able to achieve better results thanks to a pool of factors. For instance, many had the impression that the second assessment was "definitely better than the last one" and several of them mentioned that "[they] knew what the exercise was asking [of them]" therefore they moved from section to section with ease, and in fact "[they] could do the exercises faster

because [they] knew what to do". It is also worth noting that during the first assessment, students repeatedly asked for clarifications about the instructions, a clear instance of their struggle, and of the need of using CS. These overall positive results confirm the claims found in the literature, such as the effectiveness of the CS as a meticulously planned teaching strategy (Macaro, 2001).

Conclusions and pedagogical implications

In this study, I have analyzed the strategic use of CS as a teaching strategy in the L2 classroom. First, I investigated the linguistic attitudes of both L2 educators and students toward CS and toward its specific use in the classroom. Secondly, I verified the effectiveness of this strategy in the L2 Spanish classroom during two assessments and gathered students' feedback through the subsequent interview sessions. In drawing the following conclusions, we should bear in mind that although the size of the sample analyzed was limited, some consistent trends were delineated. Namely, the ambivalent attitudes of L2 educators as well as their lack of pedagogical training about CS, hence a general lack of understanding of its practical aims, but also the underestimation of the proven overall benefits resulting from its use in the L2 classroom and of the extremely positive attitudes that L2 students showed. The results reached after the analysis of this data sample only partially corroborated the initial hypothesis that attitudes toward CS use would be mostly negative. In fact, while language educators initially appeared to be dubious about the advantages of using CS in the L2 classroom, when concrete classroom routine examples were provided, they reported being in favor of using CS as a teaching strategy.

The fact that the initial expectations have been only partially corroborated leads to the formulation of two hypotheses. On the one hand, L2 educators might not have felt completely free to express a truthful opinion in this survey, thus providing the most accepted answer according to social expectations. Alternatively, it may also be possible that L2 educators refrained from giving their approval of the use of CS because they feared professional repercussions caused by the common misconception according to which CS is associated with illiteracy or lack of education. This evidence suggests that there is the need to provide L2 instructors with well-rounded pedagogical training on the use of strategical CS in the L2 classroom and on CS in general so that they can adopt research-based parameters of L1 and L2 use in their L2 classroom. In turn, this will reshape their common beliefs on CS as a linguistic phenomenon, which have been shown to influence their attitudes toward this phenomenon, hence promoting linguistic-

awareness and improving teaching strategies. As for students, they showed overall positive attitudes toward CS, contrary to the researcher's initial expectations. This could mean that, unlike language educators, students do not have social pressures and therefore do not feel compelled to express a socially accepted opinion on CS, hence their positive attitude. Another possibility is that it is easier and more convenient for students to attend an L2 class in which CS is used, rather than a full immersion class. Being aware of students' and educators' attitudes toward CS enables the researcher to draw specific conclusions concerning the impact that the strategies used in the L2 classroom have on students, thereby improving them. The results of the second part of the study confirmed the researcher's initial positive expectations. In fact, the numeric results of the assessments taken by the students improved when the instructor used CS. After comparing the results obtained in the first assessment (without the use of CS) with the second assessment ones (with CS), the researcher confirmed a consistent overall improvement in the average final score of the class. These results are in line with the current literature on the topic of L1 use in the form of CS in the L2 classroom and confirm the importance of the strategic use of CS as a refined teaching strategy. Finally, and importantly, these results reassert the assumption that excluding the L1 when explaining a given task in the L2 classroom results in a longer processing time for the students, who are forced to spend additional time translating instructions before being able to start completing the task.

To conclude, the ultimate goal of this paper was to promote awareness and research evidence for the usefulness of the use of L1 in the L2 classroom. Undoubtedly, future developments of this study that analyze larger data samples should aim at verifying the initial claims made throughout this work and at further exploring the above-mentioned trends. The hope is that the strategic use of CS in the L2 classroom will continue to be investigated thoroughly so that a more comprehensive understanding of its functions and practical consequences in the field of second language acquisition can be reached. It is hoped that the foregoing discussion may be interpreted as an exhortation to language educators to become familiar with the research literature on CS and its practical benefits in terms of overall educational achievements.

References

Adair-Hauck, A., Glisan, E. W. & Troyan, F. J. (2013). *Implementing Integrated Performance Assessment*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Antón, M. & Di Camilla, F. (1998). "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom." *Canadian Modern Language Review*, *54*(3), pp. 314-342.

Auer, P. (1984). "On the Meaning of Conversational Code Switching." In P. Auer & Di Luzio, A. (Eds.), *Interpretive Sociolinguistics: Migrants, Children, Migrant Children (vol. 20)*, (pp. 87-112). Tübingen: G. Narr.

Di Camilla, F. & Antón, M. (2012). "Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners." *International Journal of Applied Linguistics*, *22*(2), pp. 160-188.

Di Pietro, R. J. (1978). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferguson, G. (2003). "Classroom code switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies." *AILA Review, 1*(16), pp. 38-51.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.

Gumperz, J. J. (1978). "Dialect and conversational inference in urban communication." *Language in Society*, *7*, pp. 393-409.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leeming, P. (2011). "Japanese high school students' use of L1 during pair-work." *International Journal of Applied Linguistics*, *21*(3), pp. 360-382.

Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2005). "Learner code switching in the content-based foreign language classroom." *The Modern Language Journal*, *89*(2), pp. 234-247.

Macaro, E. (2001). "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making." *The Modern Language Journal*, *85*(4), pp. 531-548.

Macaro, E. (2005). "Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy." In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers' perceptions, challenges, and contributions (vol. 5)* (pp. 63-84). Boston: Springer.

Macaro, E. & Lee, J. H. (2013). "Teacher Language Background, Codeswitching, and English-Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes?" *TESOL Quarterly*, *47*(4), pp. 717-742.

Majer, J. (2009). "A Pedagogical Evaluation of Intra-Sentential Code Switching Patterns in L2 Classroom Talk." *Research in Language*, *7*, pp. 32-41.

Mazur, M., Karolczak, K., Rzepka, R. & Araki, K. (2016). "A System for English Vocabulary Acquisition based on Code Switching." *International Journal of Distance Education Technologies*, *13*(3), pp. 52-75.

Myers-Scotton, C. (1988). "Code switching as indexical of social negotiations." In M. Heller (Ed.), *Codeswitching* (pp. 151-186). Berlin: Mouton de Gruyter.

Sampson, A. (2012). "Learner code switching versus English only." *ELT Journal*, *66*(3), pp. 293-303.

Schilling, N. (2014). "Surveys and Interviews." In R. J. Podesva and D. Sharma (Eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 96-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (2005). "The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development." *International Journal of Applied Linguistics*, *15*(2), pp. 169-186.

Toribio, A. J. (2004). "Spanish/English speech practices: Bringing chaos to order." In J. Brutt-Griffler & M. Varghese (Eds.), *Bilingualism and Language Pedagogy* (pp. 41-59). Bristol: Multilingual Matters.

Üstünel, E. and Seedhouse, P. (2005). "Why that, in that language, right now? Code switching and pedagogical focus." *International Journal of Applied Linguistics*, *15*(3), pp. 302-325.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader* (2nd Ed.). New York: Routledge.

Zentella, A. C. (1997). *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York* (1st Ed.). Hoboken, New Jearsey: Wiley-Blackwell.

Appendix

(A1) Survey for L2 language educators: CS in the Foreign Language Classroom

This survey is about code switching, which occurs when a speaker alternates effortlessly between two or more languages in the context of a single conversation. An example of English-Spanish code switching: "Sometimes I'll start a sentence in English *y termino en español*" (title of Poplack, 1980). Your anonymous responses may be used for research purposes, but no identifying information will be used. Click "next" to give consent or exit the window to end the survey.

1 Gender: ❑female ❑male ❑other (please specify)

2 Age: ❑18-25 ❑26-30 ❑31-40 ❑41-50 ❑51 or older

3 What language(s) do you speak? (please list in the order in which you learned them)

4 What language(s) do you teach?

5 What do you think switching or mixing languages indicates about your language proficiency? ❑High proficiency ❑Low proficiency

6 In your opinion, what are the factors causing code switching? ❑Bi/multilingualism ❑Asserting social status ❑Social inclusion ❑Identity marker ❑Other (please specify)

7 In your opinion, is it appropriate to code switch in the foreign language (FL) classroom? ❑Yes ❑No ❑ Other (please specify)

8 Imagine you are teaching Spanish as a FL to English speakers. In your opinion, is it appropriate to use some English in this context? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

9 From the viewpoint of fluency, do you think code switching in the FL classroom is equivalent to interrupting the classroom? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

10 From the viewpoint of accuracy, do you think code switching is helpful in the FL classroom? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

11 Have you ever received explicit pedagogical training on how to use code switching as a teaching strategy in the FL classroom? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

12 Do you think that code switching could be beneficial for your FL students? If yes, how? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

13 Do you think that using only the FL in the classroom would be a better strategy instead? ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

14 Would you use code switching in your FL classroom in a case such as the one depicted below? **Code Switching Excerpt 7 (Camilleri, 1996, p. 101)**
Teacher: Right. Can I have silence now. (learners quiet down) **irridkom toqoghdu attenti hafna. Ghal-lesson Ok ghaliex hija. Sa nibdew unit gdid. Xi ftit mill-a arijet li. Sa naghmlu. F'dan it-unit as jkolkom *zgur fl-ezami* allure tridu toqughdu attenti iktar**. *(I want you to give your full attention to the lesson ok because it is. We are going to start a new unit. Some of the things that we are going to do in this unit are definitely going to come out in the exam and therefore you must pay more attention.)* ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

15 Would you use code switching in your FL classroom in a case such as the one depicted below?
Code Switching Extract 9 (Adendorff, 1993, p. 150) A secondary school geography lesson:
Teacher: What is a flood plain?
Pupil A: A flood plain is a heap of soil or sand which is deposited on banks of a river or a stream when the river or a stream has been in flood.
Teacher: (confirming the answer with raised volume): Very good, **Siggemezana, uyasehensake silwane.** *(Siggemezana, you are really working very hard.)* ❑Yes ❑No ❑Other (please specify)

16 Do you have any other general comments about code switching?

(A2) Survey for L2 students: CS in the Foreign Language Classroom

This survey is about code switching, which occurs when a speaker alternates effortlessly between two or more languages in the context of a single conversation. An example of English-Spanish code switching: "Sometimes I'll start a sentence in English *y termino en español*" (title of Poplack, 1980). Your anonymous responses may be used for research purposes, but no identifying information will be used. Click "next" to give consent or exit the window to end the survey.

1 Gender: ❑female ❑male ❑Other (please specify)
2 Age: ❑18-21 ❑22-25 ❑Other (please specify)
3 What language(s) do you speak? (please list in the order in which you learned them)
4 In your opinion, is it appropriate to code switch in a foreign language (FL) class?
5 Does it help you if your teacher uses some English when teaching Spanish? ❑Yes ❑No ❑Other
6 How many times do you feel confused when your teacher speaks Spanish for a long time in class? ❑frequently ❑sometimes ❑never
7 How many times do you believe your teacher actually engages in code switching in class? ❑1-5 times ❑5-10 times ❑10-15 times ❑15-20 times
8 What language(s) do you normally use to communicate with your classmates in your Spanish class? ❑English ❑Spanish ❑Both languages
9 How often do you switch/change your language from one to another during one class period? ❑1-5 times ❑5-10 times ❑10-15 times ❑15-20 times
10 Do you use words in your own language even while speaking in a foreign language? (Choose all that apply) ❑To have privacy ❑To express unfamiliar words ❑To convey intimacy ❑Because it's easier to speak in my native language ❑To add emphasis ❑To avoid misunderstandings ❑Other
11 On a scale from 1 to 5 where 1 is the least positive answer and 5 is the most positive answer possible, how would you rate a teacher that uses code switching in the classroom?
12 Do you think your FL class would be easier if your teacher code switched frequently? ❑Yes ❑No

(B1) Integrated Performance Assessment (IPA) sample without CS

Interpretive Task: Reading 'Aunque La Catrina es la muerte, es una tradición viva'

I. Ideas Principales. Usando información del texto, apunta la(s) idea(s) principal(es) del texto.
II. Detalles de Apoyo. Haz un círculo alrededor de cada detalle que se menciona en el texto (¡no todos se mencionan!). Al lado de cada detalle abajo, escribe la información del texto que contiene el detalle.

1. La historia del nombre de "La Catrina" 2. El origen socio-histórico de "La Catrina"
III. Adivinar el Significado de Palabras Usando el Contexto. Usando el texto, escribe lo que probablemente significan estas palabras (en inglés o español):
1. la palabra *engrudo* en contexto 2. la frase *la asocian con algo oscuro* en contexto 3. la frase *fortalezcan su sentido de pertenencia cultural* en contexto
IV. Inferencias. Lee "entre las líneas" para indicar si las siguientes aseveraciones son ciertas o falsas, usando información del texto para apoyar tus respuestas.
1. La cartonería ayuda a mejorar la calidad de vida de los inmigrantes mexicanos en los EEUU 2. El origen de la Catrina fue como una obra de arte de crítica social. 3. Las culturas mayas y aztecas hacían altares para realzar la importancia de la vida.
V. Comparación de Perspectivas Culturales. Contesta las siguientes preguntas en español: ¿Cómo se ve la muerte en tu cultura? ¿Cómo compara la visión de la muerte de la cultura mexicana con la tuya?

(B2) Integrated Performance Assessment (IPA) sample with CS

Interpretive Task: Listening 'La gastronomía dominicana: una fusión cultural'

I. Reconocimiento de Palabras Clave. **I. Key word recognition.** Basándote en el video, escribe la palabra/frase en español del video que mejor expresa el significado de las siguientes palabras/frases en inglés: **Write the Spanish word/expression that better explains the meaning of the following words/expressions in English, on the basis of the information in the video.**
1. rice soup 2. fried chicken 3. top chef of typical Dominican food

II. Ideas Principales. **Main Ideas.** Usando información del texto, apunta la(s) idea(s) principal(es) del video. **Write down the main idea(s) of the video, basing on the information that you'll hear**

III. Detalles de Apoyo. **Supporting Details.** Haz un círculo alrededor de cada detalle que se menciona en el video Circle every detail that is mentioned in the video (¡no todos se mencionan!) **(not all of them are mentioned!).** Después de cada detalle abajo que sí ocurre, describe la parte del video que contiene el detalle **Explain the context in which any of the following details were mentioned.**
A. Los platos típicos de cada región de la República Dominicana B. El origen de la comida típica dominicana C. Recetas para crear los platos típicos dominicanos

IV. Adivinar el Significado de Palabras Usando el Contexto. **Guessing word meaning from context.** Usando el video como referencia, escribe lo que probablemente significan estas palabras (en inglés o español). **Using the video as reference, write the meaning of these words (in English or Spanish):**
1. la palabra **the word** *repostería* en contexto **in context** 2. la frase **the expression** *paraíso para el paladar* en contexto **in context** 3. la frase **the expression** *vistosas comidas* en contexto **in context**

V. Inferencias. **Inferences.** Lee "entre las líneas" **Read between the lines** para indicar si las siguientes aseveraciones son ciertas o falsas, usando información del texto para apoyar tus respuestas **indicate if the following statements are true or false. Use supporting information from the video.**
1. ¿A qué se refiere la Sra. Lithgow cuando dice que la comida dominicana "quizás no sea muy dietética pero sí gustosa"? 2. ¿Por qué se le llama al plato típico "la bandera dominicana"? ¿Cuáles son los ingredientes?

VI. Comparación de Perspectivas Culturales. **Cultural Perspectives Comparison.** Contesta las siguientes preguntas en español. **Answer the following questions in Spanish**. ¿Qué nos enseña el video sobre la cultura dominicana? ¿Cómo compara o se diferencia con tu cultura?

(B3) Semi-structured follow-up interview with students

1. How did you find this IPA? Overall, was it difficult, easy, or a bit of both?
2. Which exercise do you think was the most difficult and which was the easiest? Why?
3. Did you encounter any specific difficulty when taking the assessments?
4. Was it difficult to take the assessments when the instructor did not provide any explanation in English? Why?
5. Did it help that the instructor used English to explain/clarify the instructions? Why?
6. Which assessment was the most difficult to take? Was it the 1st one or the 2nd one?

The functions of prosody in the reported speech of rural Southwestern Nicaraguans

Las funciones de la prosodia en el discurso referido de nicaragüenses rurales del suroeste

Jeff Michno
Furman University, South Carolina, EE.UU.
jeff.michno@furman.edu

Original recibido: 30/10/2020
Dictamen enviado: 22/12/2020
Aceptado: 01/02/2021

Abstract

This paper contributes new evidence of the evidential and stance-taking functions of prosody in reported speech. Analysis of direct reported speech in an understudied vernacular Spanish suggests that prosody: (1) marks the boundaries of reported speech, (2) marks boundaries between multiple story-world voices, and (3) serves as a stance-taking device. Pitch average and, to a lesser extent, pitch range, were found to play a role in contextualizing reported speech. Pitch shifts tended to accompany reported speech as a unit rather than centering on a flanking intonational phrase boundary, although post-hoc analysis suggests an effect for prosodic breaks preceding reported speech. A mixed-methods analysis answers a call to assess the simultaneous functions of prosody in marking reported speech and in stance-taking. Pitch changes consistently marked dialogic reported speech, while changes in voice quality, rate, and rhythm variably accompanied salient linguistic markers in the reported speech of in- and out-group characters.
Keywords: evidentiality, identity, personal narratives, pitch, stance.

Resumen

Este trabajo presenta nueva evidencia de las funciones de la prosodia en el discurso referido para expresar evidencialidad y posturas afectivas. Los análisis de discurso referido directo en una variedad de español vernácula poco estudiada sugieren que la prosodia: (1) delimita las fronteras del discurso referido, (2) delimita las fronteras entre múltiples voces dentro del discurso referido, y (3) sirve como herramienta para expresar posturas afectivas. Se encontró que el promedio entonativo y, en menor medida, el rango de entonación, jugaron un papel determinante en la contextualización del

discurso referido. Los cambios entonativos tendieron a acompañar al discurso referido como una unidad en vez de centrarse en una frontera entonativa, aunque el análisis post-hoc sugiere un efecto para las pausas que preceden al discurso referido. Un análisis de métodos mixtos responde a una llamada a evaluar las funciones simultáneas de la prosodia en delimitar el discurso referido y expresar posturas afectivas. Los cambios de entonación delimitaron sistemáticamente el discurso referido dialógico, mientras que los cambios en la calidad y en el ritmo del discurso acompañaron variablemente a los marcadores lingüísticos que destacaron en el discurso referido según la identidad del personaje representado.

Palabras clave: *entonación, evidencialidad, identidad, narrativas personales, postura afectiva.*

Introduction

The prosodic structure of reported speech, or reported discourse, has been claimed both to index the speaker's stance and to distinguish the reported speech from the speaker's own. The rate of occurrence of prosodically-marked reported speech, however, has varied from study to study and has been shown to fluctuate according to the subtype of reported speech: *indirect*, *direct*, and *free direct*.

(1) a. They said that they weren't going to eat their vegetables. Indirect
b. They said / were like / were all, *"we ain't gonna eat that!"* Direct
c. I asked them to eat them, but, *"we ain't gonna eat that!"* Free Direct

Scholars have often viewed prosodic changes as a redundant marker of the reported speech segment, noting that other lexico-syntactic markers, such as *verba dicendi* (e.g., *they said*) or "new quotatives" such as *they were all / were like*, typically occur, as in (1a) and (1b). Instances of free direct speech, however, in which no lexico-syntactic markers are present, as in (1c), provide an ideal context for testing this claim. Presumably, if prosody does indeed serve to mark reported speech, free direct speech should yield higher rates of accompanying prosodic changes given the lack of other contextualization cues (Maldonado, 1999). Recent findings support this prediction and suggest that marked prosody may even be obligatory in such contexts, functioning as the sole evidential marker (Estellés-Arguedas, 2015).

Dialogic direct reported speech, in which multiple story-world voices are reported by the same speaker, offers a particularly rich context to assess both the evidential and stance-taking functions of prosody. How do speakers mark the

reported speech of different story-world characters while also distinguishing it from their own? Instances of dialogic *free* direct reported speech should prove particularly helpful in addressing this question, given the complete lack of lexico-syntactic cues among multiple sequential voices. Nonetheless, analysis of this type of data has been limited, presumably due to their low frequency of occurrence in comparison to other reported speech forms.

Among scholars who have argued that prosody functions to contextualize reported speech amid conversational speech, there has been conflicting evidence regarding the locus of pitch changes. While some studies suggest that pitch shifts are localized at the intonational phrase (IP) boundaries immediately prior to or following reported speech (Jansen, Gregory and Brenier, 2001; Oliveira and Cunha, 2004), others point out that pitch patterns often occur on a more global level, spreading across several intonational phrases comprising a reported speech utterance (Couper-Kuhlen, 1998). While prosodic marking has been identified across languages, variation has also been reported, with primary evidence coming from English, as well as from German, Russian, Japanese, and Spanish, among others. Scholars signal a need to continue cross-linguistic research that includes understudied vernacular speech and to consider prosodic features in addition to pitch, such as voice quality and rhythm.

The present study builds upon current knowledge of the role of prosody in direct reported speech by analyzing conversations in rural vernacular Nicaraguan Spanish, thus expanding cross-linguistic evidence with a highly understudied variety and an underrepresented group of speakers. The study assesses the role of both pitch level (mean) and pitch range in contextualizing reported speech to test diverging claims regarding the locus of pitch changes –whether they occur prior to, after, or across the entire reported speech segment. Simultaneously, it considers the impact of prosodic breaks (i.e., pauses) reported in some studies. The study also adds to recent findings regarding the polysemic evidential and stance-related functions of reported speech by supplementing a quantitative analysis with a qualitative inspection of dialogic free direct reported speech. It responds to a call to consider not only pitch but other prosodic features, including voice quality, intensity, speech rate, and rhythm, in speech representing in- and out-group voices.

In the following section, I provide background literature on reported speech, describing its types, corresponding lexico-syntactic and prosodic cues, and functions. After detailing the trajectory of research on the functions of prosody in reported speech, I briefly describe the Southwestern Nicaraguan community where data

were collected to provide sufficient sociolinguistic context for interpreting key lexical, segmental, and prosodic features of analysis. I end the section by presenting the study's research questions. In the following section, I describe the data and the methods used in their collection and analysis. Next, I share the study's results in order of the research questions, first presenting quantitative analyses of the occurrence and locus of pitch changes, followed by a qualitative analysis of stance-related functions of prosodic marking. I concurrently interpret and discuss the significance of the findings. Finally, I conclude with a summary of the study's implications, limitations, and suggestions for future research.

Background

Klewitz and Couper-Kuhlen (1999) remark that speakers typically mark reported speech (i.e., speech or thoughts of others or of their own from another time), often using lexico-syntactic resources such as deictics or a reportative phrase (e.g., *she said*). In the absence of such marking, however, identification of reported speech can be challenging for the hearer. Research into prosody has identified patterns that may help to disambiguate such cases. Klewitz and Couper-Kuhlen (1999) observe that reported speech in conversation is usually accompanied by a change in pitch register or range. The researchers interpret these prosodic shifts as "accomplishing something, namely marking… delimiting one's own territory or speech from someone else's" (p. 469). They note that changes in volume, speech rate, voice quality, and rhythm may also occur, but that pitch change nearly always accompanies these. Pitch is the primary prosodic feature of focus in the present study, while other acoustic correlates provide secondary evidence. Furthermore, pitch change has been found to accompany all forms of oral reporting, including *direct* (2a and 2b) and *indirect* (2c) forms (e.g., Günthner, 1997).

(2) a. *"No, I can't go with you."*
b. She said, *"No, I can't go with you."*
c. She said that she couldn't go with me.

Instances of direct reported speech such as (2a) demonstrate the value of marking spoken reported speech in some way to distinguish it from the speaker's own conversational speech. Lack of lexico-syntactic contextualization cues could make it problematic for hearers to determine the story-world voice of the reported speech (Goffman's (1981) *author* and/or *principal*), which is being brought to life by the real-world speaker or *animator*. Prosodic cues, such as pitch shifts, can aid

in this distinction. Some researchers (e.g., Jansen, Gregory and Brenier, 2001; Oliveira and Cunha, 2004) have provided evidence that pitch shifts are localized at the intonational phrase boundaries immediately prior to or following reported speech. Couper-Kuhlen (1998), on the other hand, observes that pitch patterns often occur on a more global level, spreading across several intonational phrases comprising a reported speech utterance. At the same time, Klewitz and Couper-Kuhlen (1999) caution that not all reported speech is prosodically marked, and that such marking may be a stylistic choice of the speaker.

While the aforementioned generalizations are drawn from English data, similar prosodic patterns have been discovered in other languages, such as Russian (Bolden, 2004) and German (Günthner, 1999). Not all languages appear to follow suit, however; Maier, (2014), for example, reported more ambiguous prosodic marking according to the directness of reported speech in Japanese. Coordinated efforts to compare reported speech cross-linguistically date at least as far back as Coulmas (1986). Much of the early work, however, relied on elicited speech, while more recent research analyzes naturally-occurring conversations. Cabedo (2007), for example, analyzed colloquial Iberian Spanish conversations and discovered, in line with Klewitz and Couper-Kuhlen's (1999) findings for English, that pitch patterns were inconsistent.

More recent research has focused on prosodic patterns corresponding to the different subtypes of direct reported speech. In a study of colloquial Iberian Spanish conversations from Valencia, Spain, Estellés-Arguedas (2015) found that prosody marked 100 % of direct reported speech that lacked a *verbum dicendi* (or other introductory mark) and 97.5 % of dialogic reported speech. The author interpreted this near-universal prosodic marking as evidence that prosody functions as an evidential marker in reported discourse. In examples of dialogic reported speech (i.e., multiple story-world voices in the same reported speech segment) the study found that changes in prosody (pitch) accompanied only one of the story-world voices, with additional voices realized in conversational-level pitch. The present study presents some evidence that diverges from this trend, wherein additional pitch rise separates the speech of adjacent story-world voices, all of which lack *verba dicendi* or other lexico-syntactic cues.

Reported speech and stance

As Günthner (1999) points out, reported speech is often imbued with the evaluation of the narrator, embodying Bakhtin's (1981) notion of polyphony, or layering, of voices –whereby the narrator not only produces the speech of a

real or imagined figure, but simultaneously comments on it (e.g., through the sociophonetic features and content of the speech). This observation has motivated research into the role of reported speech in stance-taking (Goffman, 1981; Goodwin, 2007) and identity-construction (Auer, 2007). The term *'reported speech'* itself has been contested regarding its authenticity. Tannen (1986) has argued that, even when tied to actual referents, the label can be misleading. Citing conversational data and the general limitations of human memory, she suggests that much reported speech is not in fact reported, but rather an approximation or embellishment, and therefore deserves an alternative label: *constructed dialogue*. These observations inform the present study's qualitative analysis of reported speech segments, which may include both real and hypothetical story-world characters, situations, and speech. They also allow for simultaneous consideration of the performative nature of reported speech (and its corresponding prosodic contours) alongside the role that prosodic features might play in marking the boundaries between conversational and reported speech segments, particularly in the absence of other linguistic markers.

Present study

Data for this study were collected in a rural Spanish-speaking community in Southwestern Nicaragua that has experienced intense culture, language, and dialect contact over the past twenty years. A growing tourism and property development industry has brought a steady stream of English- and Spanish-speaking tourists and workers to the formerly isolated coastal community. Commentary from 28 sociolinguistic interviews and casual conversations with locals during three visits over a 6-year period indicate that the growing tourist and expatriate presence is having social, economic, and linguistic impacts on the local community. Metalinguistic commentary suggests a sensitivity by locals to certain linguistic features associated with Nicaraguan Spanish and, in particular, the local vernacular. For example, the second-person singular pronoun *vos* 'you' (in contrast to *tú* and *usted*) and /s/-reduction (aspiration, deletion, or glottalization of [s]),[1] were frequently reported by locals as stigmatized features. In local speech during interviews, *vos* was primarily confined to personal narratives and the other two variants, *tú* and *usted,* were frequently used as pronouns of address with the

[1] See Lipski (1994, 2008) for a detailed description of Nicaraguan Spanish, including a discussion of its high rates of *vos* usage and /s/-reduction. See also Christiansen (2014) and Chappell (2015) for recent studies of pronoun usage and /s/-reduction, respectively, in Nicaraguan Spanish.

interviewer. *Vos* was often used to refer to locals or provide a local perspective (e.g., as a voice in reported speech) while *tú* was used to address or represent non-locals in reported speech. The pronouns often covaried with other sociophonetic features associated with local and non-local varieties. These observations suggest that locals use pronouns and other salient linguistic markers as semiotic resources in identity construction (Bucholtz, 2005; Eckert, 2008).

The present study contributes to the growing body of knowledge regarding the functions of prosody in reported speech by analyzing naturally-occurring speech in an underrepresented variety: rural Nicaraguan vernacular Spanish. The study utilizes modern acoustic technologies to move beyond impressionistic analyses of acoustic correlates, examining pitch level (mean) and range across intonational phrase and reported speech boundaries, while also assessing the effect of pauses prior to reported speech, to contribute new quantitative evidence regarding the location(s) of pitch changes. In addition, the study contributes new insights into the overlapping evidential and stance-taking functions of prosody in reported speech through qualitative analysis of naturally-occurring free direct reported speech.[2] The analysis answers a call to consider the polysemic nature of reported speech by attending to multiple prosodic features in addition to intonation, such as speech quality, intensity, and rhythm, and by considering the overlapping functions they might serve in naturally-occurring reported speech. Specifically, the study aims to answer the following research questions:

1. Does prosody aid in contextualizing the reported speech of rural Nicaraguan Spanish speakers (i.e., Is there a change in pitch level and/or pitch range at the boundaries between reported speech and adjacent conversational segments)?
2. If so, is the change in pitch localized at the IP boundary preceding or following the reported speech, or is it applied to the reported speech segment as a whole?
3. Is prosody used both to mark reported speech (in an evidential capacity) and to take a stance vis-à-vis the reported speech?
    a. Is there an effect for second-person singular pronoun use on pitch in reported speech (i.e., Does pitch vary according to use of stigmatized in-group *vos* versus prestigious out-group *tú*?)

[2] Similar to Estellés-Arguedas (2015) and Estellés Arguedas and Albelda Marco (2014), the present study embraces a broad view of evidentials as language that, principally, points to the information source, regardless of whether or not that language is considered part of the grammar. This view aligns with Chafe and Nichols (1986), Biber and Finnegan (1988), and Diewald and Smirnova (2010), while diverging from Aikhenvald (2004).

b. Do pitch and other prosodic changes accompany dialogic free direct reported speech containing in-group linguistic markers (*vos* pronoun and /s/-reduction) versus out-group markers (*tú* pronoun and [s]-realization)?

Methodology

Data collection and analysis

This study utilizes data taken from sociolinguistic interviews between the researcher and Southwestern Nicaraguans living in the same rural community. To investigate the role(s) of prosody in the reported speech of participants, I identified and analyzed 20 instances of direct reported speech produced by 7 male speakers during personal narratives.[3] I focus here on male speakers for three reasons: (1) I encountered a greater quantity of reported speech in interviews with males; (2) I follow Jansen *et al.*'s (2001) approach of analyzing male and female speakers separately,[4] and (3) I aim to complement Jansen *et al.*'s (2001) study, which was limited to the analysis of female productions due to small male sample size. The 7 male speakers analyzed in this study ranged in age from 19 to 51 (19, 21, 25, 31, 45, 46, 51) and varied widely with respect to highest education level achieved: literacy training only (1), primary school (3), secondary school (1), some university (2). They were second-hand acquaintances of the researcher recruited through a local contact. The interviews, which lasted from 30-45 minutes, proceeded in a spontaneous fashion loosely guided by a list of core questions about life in the community and changes in lifestyles over time.

The present analysis is restricted to direct reported speech, as no tokens of indirect reported speech were discovered in the interview transcripts, mirroring low-frequency counts in other studies (e.g., Estellés-Arguedas, 2015). I annotated and transcribed each of the reported speech segments using PRAAT (version 6.0.33). In addition, I analyzed the intonational phrases (IP) immediately preceding and following each segment of reported speech. Following the Spanish ToBI labeling scheme (a prosodic annotation tool),[5] I ensured that

[3] In line with Ochs and Capps (1996), the present study views personal narratives as enactments of "actual or possible life events" (p. 19). The first 20 instances of reported speech identified in the personal narratives of interviewees were selected for this analysis.

[4] The authors recommend this approach because speech perception/production in the frequency domain is logarithmic, speaking to general physiological differences (i.e., vocal tract length) between males and females that bear on speech frequency.

[5] http://prosodia.upf.edu/sp_tobi/en/

each intonational phrase was bounded by a prosodic break index of 3 or 4. For instances of reported speech spanning across multiple intonational phrases, I coded for the first and last IP as well as the entire segment of reported speech.[6] This allowed inspection of more localized pitch effects across adjacent IP boundaries (at each edge of the reported speech) in addition to more globalized pitch movements over the entire stretch of reported speech. This enabled testing of conflicting claims by researchers (e.g., Couper-Kuhlen, 1998; Jansen *et al.*, 2001; Oliveira and Cunha, 2004) regarding the locus of pitch level and pitch range shifts and patterns. In tandem, I coded for pauses (break index 4+) at the reported speech-flanking IP boundaries. Next, I manually identified the maximum (f0-max) and minimum pitch (f0-min) values (in Hertz) of each intonational phrase, and recorded the difference as *pitch range*. This was done by hand to avoid errors by PRAAT's autocorrelation pitch tracker function due to perturbation by creaky voice and background noise. It also served to determine the upper and lower limits for calculating the *pitch level* (mean f0) in Hertz of each intonational phrase. With these boundaries set, I measured the *pitch level* using the autocorrelation pitch tracker function. I used one-way ANOVAs to test for significant differences between the mean pitch level and pitch range values of the preceding and following IPs with respect to the reported speech segment. Where effects were found, I utilized Tukey HSD post-hoc tests to identify the locus of effects at one or both boundaries.

Regarding prosody and speech style, given the literature linking reported speech to stance-taking and identity-construction, and the suspected local usage of pronouns in these capacities, each instance of reported speech was coded according to the pronoun it contained: *vos*, *tú*, *usted*, and *none*. As a secondary consideration, I coded for voice qualities such as breathy, creaky, and rhythmic voice, and /s/-realization. As /s/-reduction was frequently identified by locals as a stigmatized feature of Nicaraguan Spanish, its status as a stereotype makes it a readily available sociophonetic resource (e.g., for use in reported speech and identity-construction (Auer, 2007)).[7]

6 Reported speech segments averaged 2.75 phonological phrases in length.

7 Given this paper's primary focus on pitch and due to space limitations, the qualitative analysis does not include a detailed acoustic description of speech features such as voice quality, speech rate, and intensity, and /s/-realization utilizing acoustic technologies. These features were coded by the primary researcher impressionistically and verified using Praat acoustic software. Future research primarily focused on these co-occurring features would benefit from more detailed acoustic descriptions.

Results and Discussion

To determine the role of prosody in contextualizing reported speech, I considered both *pitch level reset* and *pitch range reset*. Again, *pitch level* refers to mean f0, and *pitch range*, to the difference between f0-max and f0-min of the given segment. *Reset* was calculated as the difference in pitch level and pitch range values between the reported speech segment and each of its flanking intonational phrases.

Global pitch patterns

First, I follow Couper-Kuhlen's (1998) suggestion to consider pitch reset patterns on a global level by treating each instance of reported speech as a unit –even if it was comprised of multiple intonational phrases. Table 1 shows the mean pitch level values and standard deviations for the reported speech (entire RS utterances) and flanking intonational phrases.

Table 1. Mean pitch level (Hz) by intonational phrase

	Preceding IP	Reported Speech	Following IP
Avg.(SD)	130(19)	171(38)	120(16)

The mean pitch level values suggest a difference across the factor groups. A one-way ANOVA shows that the difference across intonational phrases is highly significant, $F(2, 57) = 20.9$, $p < .001$. A Tukey HSD post-hoc test shows that there are highly significant differences between the reported speech segment and the preceding IP ($t(19) = 41.4$, $p < .001$) and the reported speech segment and the following IP ($t(19) = -50.8$, $p < .001$), but not between the flanking IPs themselves ($t(19) = -9.4$, $p = 0.51$). The results are clearly displayed in the boxplot in Figure 1.

Turning to *pitch range* reset, Table 2 shows the mean pitch range values and standard deviations for the reported speech (entire segment) and flanking intonational phrases.

Table 2. Mean pitch range (Hz) by intonational phrase

	Preceding IP	Reported Speech	Following IP
Avg(SD)	45(27)	92(49)	31(15)

Once again, the mean values suggest a difference across the factor groups, although the high SD values indicate high variability. An almost identical pattern emerges: a one-way ANOVA shows that the difference is highly significant, $F(2, 57) = 17.6$, $p < .001$. A Tukey HSD post-hoc test shows that there are highly significant differences between the reported speech segment and the preceding IP ($t(19) = 46.6$, $p < .001$) and the reported speech segment and the following

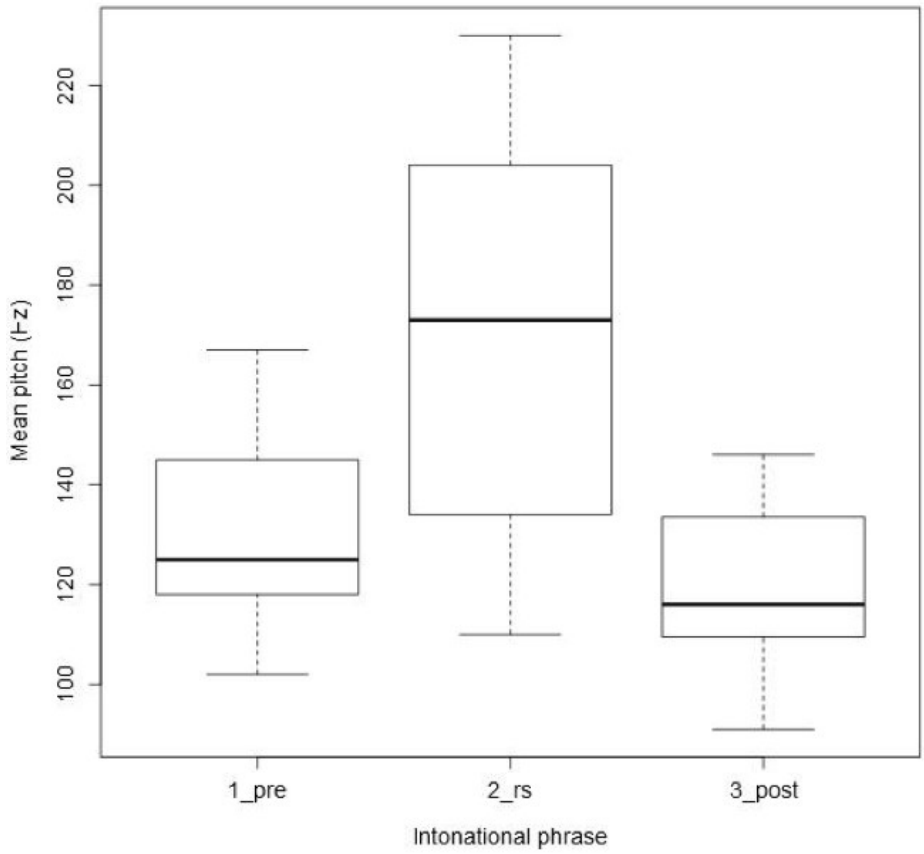

Figure 1. Mean pitch (Hz) by intonational phrase

IP ($t(19) = -60.1$, $p < .001$), but not between the flanking IPs themselves ($t(19) = -13.5$, $p = 0.42$). The results appear in the boxplot in Figure 2.

One consistency across the pitch level and pitch range results, in addition to the significant main effects, is a tendency for greater variability within the reported speech IP. This may reflect the performative nature of story-world voices, with speakers utilizing broad ranges of phonetic attributes such as pitch, intensity, and voice quality to animate a broad range of characters. In response to Research Question 1, these results suggest that both pitch level and pitch range play a role in contextualizing reported speech.

Localized pitch shifts

A secondary approach was taken to test disparate claims regarding the specific locus of pitch level and range reset with respect to the reported speech and its

boundaries. While Jansen *et al.* (2001) found a main effect located at the IP boundary *preceding* the reported speech, Oliveira and Cunha (2004) found the effect to lie at the IP boundary *following* the reported speech. This section narrows the focus to only the first and last IP of each reported speech segment. In this way, it aims to identify local shifts at the level of an IP boundary, which can then be compared to the more global shifts explored in the section *Global pitch patterns.*

For this analysis, four intonational phrases were considered. In addition to the two IPs flanking the reported speech, the reported speech itself was broken into two IPs–the first and last IPs of the reported speech utterance. Similar to the previous analysis, a one-way ANOVA was run to identify any group effects, one for *pitch level* and another for *pitch range*. The results closely mirrored those in the section *Global pitch patterns*, with a significant main effect for IP in both cases. Tukey HSD post-hoc tests showed significant differences across both preceding

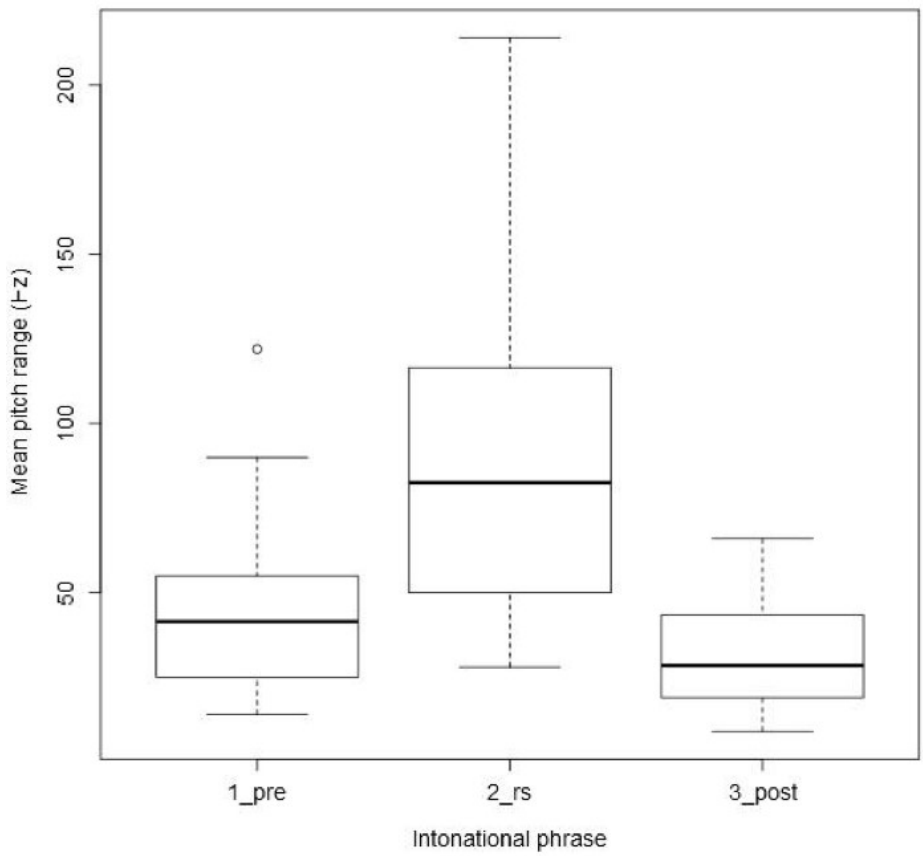

Figure 2. Mean pitch range (Hz) by intonational phrase

and following reported speech IP thresholds, $p < .05$. There were no significant differences between the two internal reported speech IPs or between the two flanking IPs. The results are displayed in boxplots in Figures 3 and 4. The first IP of the reported speech segment is labeled *rsin*, and the last, *rsout*.

These results support Couper-Kuhlen's (1998) suggestion that pitch reset patterns may be applied at a more global level across the entire reported speech utterance, rather than centering on the preceding or following IP boundary. The similarity in pitch throughout the reported speech utterance, and its contrast with both flanking IPs, contrasts with findings by Jansen *et al.* (2001) that pitch shifts centered on the preceding boundary, and by Oliveira and Cunha (2004) that they centered on the following boundary.

As a post-hoc analysis based on considerations of Jansen *et al.* (2001), I tested whether the presence of an intonational phrase break of Spanish ToBI index 4 or

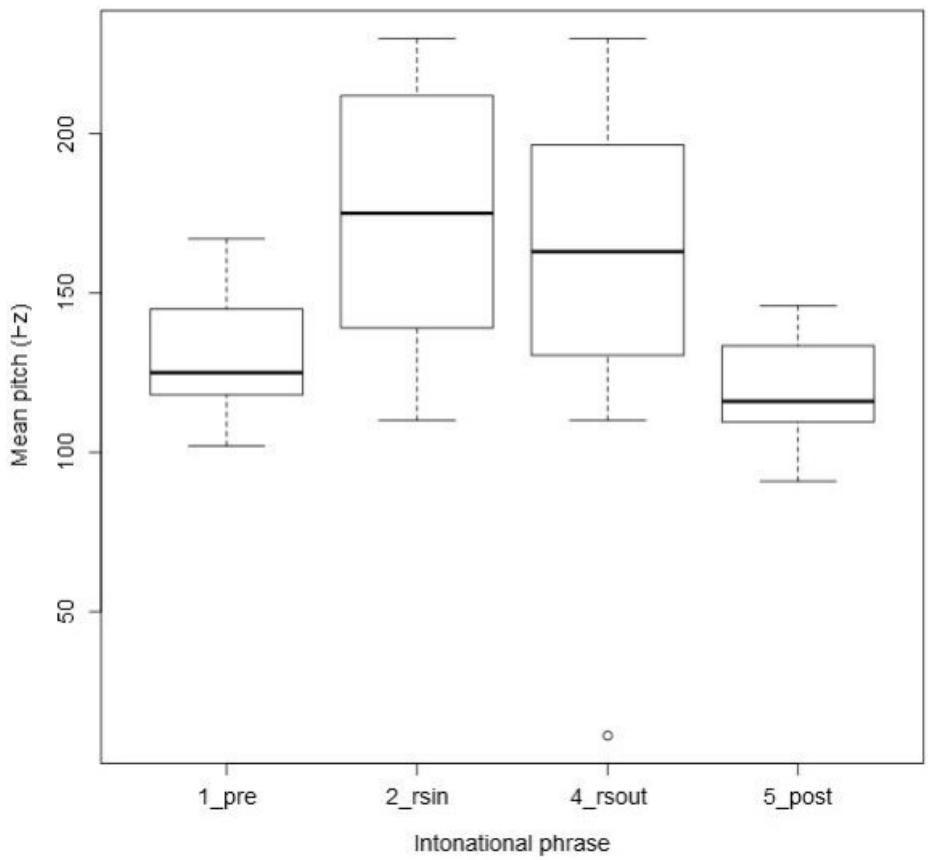

Figure 3. Mean pitch (Hz) as a function of first and last reported speech intonational phrases

greater (pause) would have an effect on pitch. While the phrase break *after* the reported speech showed no effect, the *preceding break* showed a highly-significant main effect ($F(1,57) = 13.4$, $p < .001$). The result is displayed in Figure 5, in which reported speech without a preceding intonational phrase break is labeled *prebreak: no*.

The line plot in Figure 5 shows that pitch was significantly higher in reported speech that lacked a preceding pause than in reported speech that did have a preceding pause (intonational phrase break of Spanish ToBI index 4 or greater). These results suggest that the pause before reported speech may serve as a salient phonetic cue in distinguishing between the speaker's voice and the story-world voice. The observation corroborates claims by Jansen *et al.* (2001) regarding the significance of the preceding IP boundary and motivates a follow-up study focused centrally on the role of prosodic breaks in pitch movements.

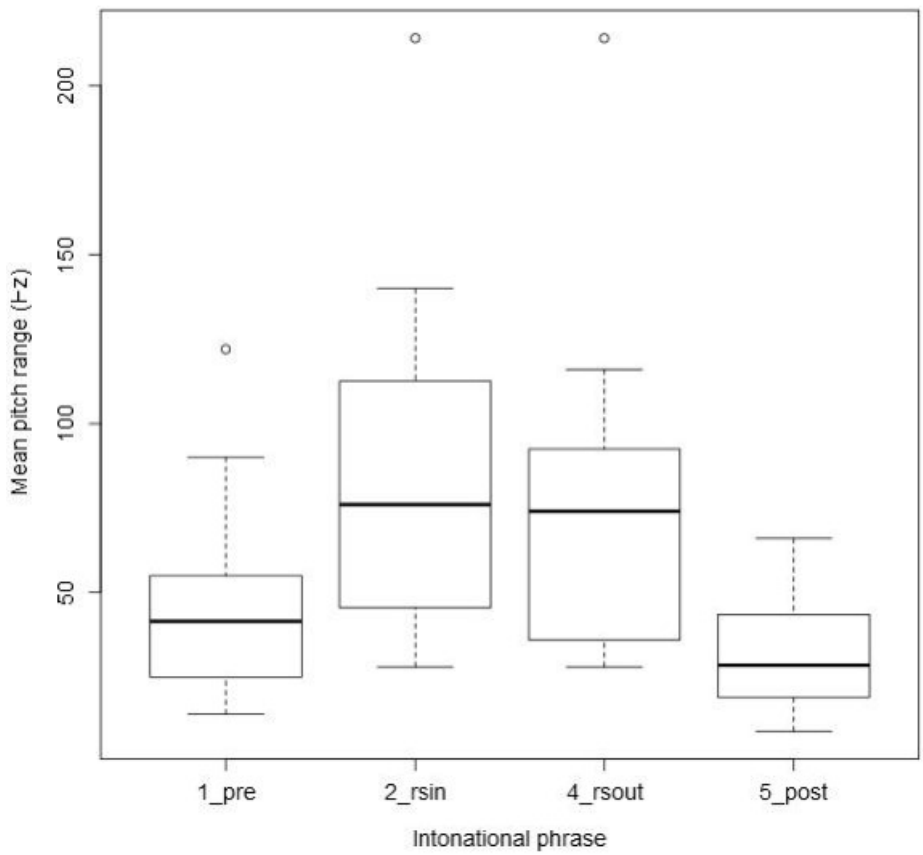

Figure 4. Mean pitch range (Hz) as a function of first and last reported speech intonational phrases

Prosody and stance

Finally, to consider the use of prosody as a stance-taking device, a two-part analysis was employed. The first part quantitatively assesses the prosodic effects of pronoun usage in reported speech. The analysis includes 9 instances of reported speech containing the pronoun *tú*, 5 with *vos*, 2 with *usted*, and 4 with no pronoun. A 3 (*IP*) X 4 (*pronoun*) factorial ANOVA was run, first with *pitch level*, then with *pitch range*, as the dependent variable. The results for *pitch level* confirm a strong main effect for *IP* ($F(2, 57) = 25.6$, $p < .001$) as well as main effect for *pronoun* ($F(3, 57) = 3.8$, $p < 0.01$), and no interaction between the two. The results for *pitch range*, on the other hand, confirm a strong main effect for *IP* ($F(2, 57) = 18.5$, $p < .001$), but show no significant effect for pronoun. The results for *pitch level* are displayed in Figure 6.

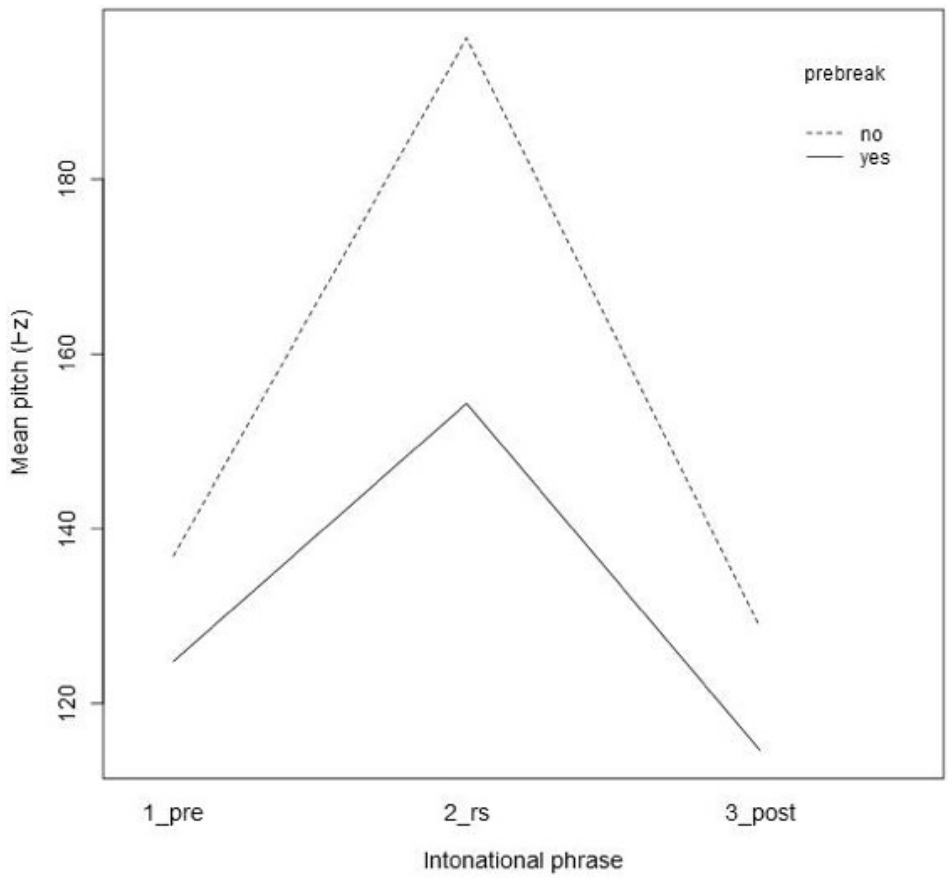

Figure 5. Mean pitch (Hz) by intonational phrase and reported speech preceding break

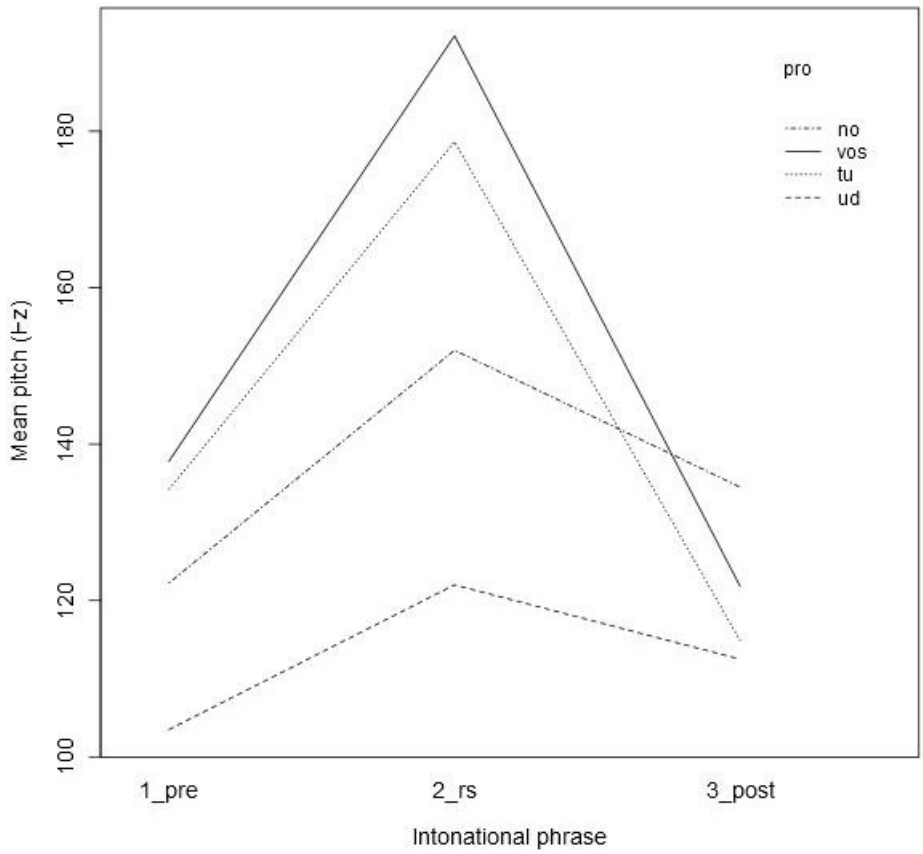

Figure 6. Mean pitch (Hz) by intonational phrase and pronoun

Figure 6 shows a clear effect on pitch level for *IP*, as expected, but it also shows a main effect for *pronouns*. Most notably, *tú* and *vos* appear near the top of the mean pitch level, with sharp slopes both into and out of the reported speech. *Usted*, on the other hand, lies near the bottom, its low slopes reflecting much smaller shifts in pitch level in and out of reported speech. A tentative explanation is that *usted* is the unmarked variant, while *tú* and *vos* are marked in terms of potential social meaning embodied by the pronouns. As mentioned in the introduction, participant usage of the pronouns during interviews hinted at in-/out-group membership along *vos*/*tú* lines, and metalinguistic commentary supported this interpretation: locals often referred to *vos* as Nicaraguan and *tú* as a form used by outsiders. As such, it could be that locals are using the pronouns in reported speech to take a stance vis-à-vis local and outsider story-world voices as well as with real-world recipients.

The second part of the analysis of stance in reported speech provides a qualitative look at prosody as it is used moment-to-moment in the following transcripts to represent multiple voices. The speaker produces both direct and free direct dialogical reported speech, at times alternating between two story-world voices alongside his own voice without any lexico-syntactic cues.

In the first transcript, the speaker, a 19-year-old first generation university student, comments on why he would not use the prototypical Nicaraguan second-person pronoun *vos* to address a recently-made acquaintance at university.[8]

Transcript 1:[9]

1		si yo comienzo
		if I begin
2	f_1:	hh ↑<<*f, breathy, rhythmic*>entOnce(s) vO(s) como te llamÁ(s)?>
		hh well what's your(vos) name?
3		↓es como más vulgar como::(-)
		it's like more vulgar like
4		má::s incorrecto, pues no, no sé
		more inappropriate, like, I don't know

Following the introductory mark in line 1 *si yo comienzo* 'If I begin,' an increase in pitch signals a switch to a story-world voice, in this case, the speaker's own imagined voice addressing a new acquaintance.[10] The increase in pitch, however, is not the only prosodic cue corresponding to the reported speech segment; it is accompanied by an increase in intensity and a breathy, rhythmic quality. During his hypothetical use of the stigmatized local form *vos*, which he subsequently describes as vulgar and inappropriate, the speaker dynamically adjusts multiple components of the reported speech prosody, before returning to his

8 The symbol 'f' is utilized in transcripts to index a story-world figure (i.e., reported speech). Superscripts distinguish between multiple figures in the same transcript (e.g., f_1, f_2).

9 Transcription conventions are based on GAT, Gesprächsanalytisches Trankriptionssystem (Selting *et al.*, 1998).

10 It could be argued, alternatively, that the change in pitch corresponds to the transition to an interrogative in line 2, given the intonational differences between Spanish interrogatives and declaratives described in the literature (e.g., Navarro Tomás, 1944; Canellada and Madsen, 1987; Quilis, 1993). Indeed, the side-by-side analysis of declarative and interrogative modalities in the reported speech of this study somewhat limits pitch pattern generalizability. Nonetheless, data such as those utilized in Transcript 2 and in the quantitative analysis support the view that pitch changes accompany shifts from speakers' conversational voices to both declarative and interrogative reported speech segments.

own conversational voice and prosodic contours in lines 3 and 4. Tellingly, the reported speech also contains another local speech feature reported as stigmatized, /s/-reduction, which appears three times in quick succession as fully deleted coda-s. The combination of stigmatized markers of local speech (*vos* and /s/-reduction) with a loud, breathy, and rhythmic speech quality, which contrasts with the preceding and following conversational speech, suggests the performative nature of the reported speech segment. In effect, the speaker is producing, while commenting on or evaluating, stereotypical local speech, embodying Bakhtin's (1981) notion of polyphony, or layering, of voices. While an increase in pitch is present, it co-occurs with several other prosodic, segmental, and lexical features.

In the next transcript excerpt, the same speaker offers an example of how he would address a recent acquaintance on the public bus. This time, he opts for the *tú* pronoun and corresponding verbal forms often attributed by locals to out-group members and other varieties of Spanish. The speaker also produces dialogical free direct reported speech containing two story-world voices alongside his own conversational voice.

Transcript 2:

1	f_1:	↑Oye (.) tú no eres e:::l chico que estaba la otra vez?
		↑*Hey aren't you(tú) the guy that was here the other time?*
2	f_2:	↑<<*all, falsetto*>Oh sí yo soy.>
		↑*Oh yes I am.*
3	f_1:	↓Oye tú eres buena onda.
		↓*Hey you're(tú) nice/cool/etc.*
4		↓como cosas así.
		↓*like things like that.*

Again, the consistency of pitch changes across voices is apparent, signaling breaks between conversational and reported speech *and* between consecutive free direct speech by different story-world voices. It is worth noting that the reported speech in line 1 is a rising declarative, which could be argued to explain the initial pitch rise from the speaker's conversational voice (preceding the transcript). The transition to the next story-world voice (f_2) in line 2, however, corresponds to an additional rise in pitch. Furthermore, the pitch lowers from line 2 to line 3, and once again to line 4, each of these lines containing a falling declarative produced by a different voice (transitioning from f_2 to f_1 to the speaker himself). These pitch

shifts, therefore, suggest that pitch primarily serves here to differentiate between each of the two story-world voices and the speaker's own.

In this segment, the speaker utilizes multiple prosodic elements in creating the story-world voices. The loud, breathy, rhythmic speech from his former imagined self in Transcript 1 has been replaced with smooth speech similar to his own conversational speech. It contains fully-realized coda-s, which differed from his typical aspiration in conversational speech. The second character's speech corresponds to an additional rise in pitch and increase in speech rate, giving it a falsetto quality. The additional rise in pitch supports observations that a change in speech rate rarely occurs alone (Klewitz and Couper-Kuhlen, 1999). At the same time, it contrasts with findings by Estellés-Arguedas (2015) that when multiple voices appear in dialogic reported speech, only one is prosodically marked. It could be that the order of voices with respect to the speaker's own conversational voice bears on whether one or more voices are marked. In this case, for example, the first reported speech segment represents the speaker's own voice. His increase in pitch suggests its role in demarcating the reported speech boundary. The subsequent pitch rise, then, is utilized to mark the free reported speech of another story-world voice. Were the order of the voices switched, perhaps the marking would have differed, aligning with observations by Estellés-Arguedas (2015) that, in her corpus of Iberian colloquial Spanish, the speaker's own voice was never marked in dialogic reported speech. Instead, this example refutes the view that, in dialogic direct reported discourse, prosody functions to mark only story-world voices that do *not* belong to the speaker. This piece of evidence suggests that prosody functions to demarcate both (1) conversational from story-world voices and (2) multiple adjacent story-world voices –regardless of whether or not one of those voices represents the speaker. It supports the claim that in dialogic direct reported speech prosody functions in an evidential capacity (Estellés-Arguedas, 2015). Concurrently, the transcript excerpts demonstrate how clusters of features, such as intensity, voice quality, and rhythm, can be attributed to a given story-world voice, mirroring co-occurring linguistic features involved in social style formation (Gumperz and Cook-Gumperz, 1982; Auer, 2007), and showing how they can be used in tandem with salient linguistic markers to take stances on types of speech and speakers.

Conclusion

These findings suggest that prosody, in particular pitch level and, to a slightly lesser extent, pitch range, play a role in contextualizing reported speech in rural

southwestern Nicaraguan vernacular Spanish. The study also suggests that the pitch shifts are applied to the reported speech as a unit rather than centering on one flanking IP boundary or the other, although a post-hoc analysis motivates further research into the role of prosodic breaks immediately prior to reported speech. In addition, observations of an effect for second-person singular pronoun use on pitch in reported speech suggests that prosody may concurrently function in a stance-taking capacity, in light of the strong association between pronominal variants *vos* and *tú* and in- and out-group speech, respectively. While the sample size is limited, the pattern motivates follow-up research into the pronouns' effects on other prosodic elements, such as intensity, voice quality, and rhythm. A qualitative analysis of multiple voices in dialogic free direct reported speech provides additional evidence that pitch changes function to demarcate both story-world from conversational speech, and the speech of multiple story-world characters, even if the character represents the speaker him/herself. Combined, these findings provide evidence of the polysemic nature of prosody in reported speech, suggesting that it is used both as an evidential to mark the speech, and as a performative device in taking a stance vis-à-vis the reported speech. While this study is limited to a particular group of male speakers, it identifies robust patterns that motivate follow-up research among female speakers in the same community and across age and gender groups in other communities. In addition to bolstering the quantitative findings, additional data could provide more qualitative evidence of pitch changes –and other prosodic attributes– occurring in dialogic free direct reported speech.

References

Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.

Auer, P. (Ed.). (2007). *Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Bakhtin, M. M. (1981). "Discourse in the novel." In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.

Biber, D. & Finegan, E. (1988). "Adverbial stance types in English." *Discourse Processes, 11*, pp. 1-34.

Bolden, G. (2004). "The quote and beyond: Defining boundaries of reported speech in conversational Russian." *Journal of Pragmatics, 36*(6), pp. 1071-1118.

Bucholtz, M. (2005). "Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach." *Discourse Studies*, *7*(4-5), pp. 585-614.

Cabedo, A. (2007). "Caracterización prosódica del estilo directo de habla en la conversación coloquial." *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, 21*, pp. 1-13.

Canellada, M. J. y Madsen, J.K. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.

Chafe, W. & Nichols, J. (Eds.). (1986). *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*. Norwood, N. J.: Ablex.

Chappell, W. (2015). "Formality strategies in Managua, Nicaragua: A local vs. global approach." *Spanish in Context*, *12*(2), pp. 221-254.

Christiansen, A. (2014). "El *vos* es el dialecto que inventamos nosotros, la forma correcta es el *tú*." *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, *3*(2), pp. 259-297.

Coulmas, F. (Ed.). (1986). *Reported speech: Some general issues. Direct and indirect speech.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Couper-Kuhlen, E. (1998). "Coherent voicing: On prosody in conversational reported speech." *Pragmatics and Beyond New Series*, pp. 11-34.

Diewald, G. & Smirnova, E. (Eds.). (2010). *Linguistic realization of evidentiality in European languages.* Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Eckert, P. (2008). "Variation and the indexical field." *Journal of Sociolinguistics, 12*(4), pp. 453-476.

Estellés-Arguedas, M. (2015). "Expressing evidentiality through prosody? Prosodic voicing in reported speech in Spanish colloquial conversations." *Journal of Pragmatics, 85*, pp. 138-154.

Estellés Arguedas, M. & Albelda Marco, M. (2014). "Evidentials, politeness and prosody in Spanish: A corpus analysis." *Journal of Politeness Research, 10*(1), pp. 29-62.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, C. (2007). "Interactive footing." In E. Holt & R. Clift (Eds.), *Reporting talk: Reported speech in interaction* (pp. 16-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. & Cook-Gumperz, J. (1982). "Introduction: Language and the communication of social identity." *Language and Social Identity*, pp. 1-21.

Günthner, S. (1997). "The contextualization of affect in reported dialogues." In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions. Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (pp. 247-276). Amsterdam: Benjamins.

Günthner, S. (1999). "Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech." *Journal of Pragmatics, 31*(5), pp. 685-708.

Jansen, W., Gregory, M. L. and Brenier, J. M. (2001). "Prosodic correlates of directly reported speech: Evidence from conversational speech." In *ISCA*

Tutorial and Research Workshop (ITRW) on Prosody in Speech Recognition and Understanding.

Klewitz, G. & Couper-Kuhlen, E. (1999). "Quote-unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences." *Journal of Pragmatics, 9*(4), pp. 459-485.

Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. London: Longman.

Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press.

Maier, E. (2014). "Japanese reported speech: Towards an account of perspective shift as mixed quotation." In E. McCready, K. Yabushita & K. Yoshimoto (Eds.), *Formal approaches to semantics and pragmatics: Japanese and beyond* (pp. 135-154). Netherlands: Springer.

Maldonado, C. (1999). "Discurso directo y discurso indirecto." En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3), (pp. 3549-3596). Madrid: Espasa Calpe.

Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española.* New York: Hispanic Institute in the United States (1974. 4th ed. Madrid: Ediciones Guadarrama).

Ochs, E. & Capps, L. (1996). "Narrating the self." *Annual Review of Anthropology, 25*(1), pp. 19-43.

Oliveira Jr, M. & Cunha, D. A. (2004). "Prosody as marker of direct reported speech boundary." In *Speech Prosody 2004*, International Conference.

Quilis, A. (1993) *Tratado de fonología y fonética españolas.* Madrid: Arco.

Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). "Gesprächsanalytisches transkriptionssystem (GAT)." *Linguistische Berichte, 34*(173), pp. 91-122.

Tannen, D. (1986). "Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative." *Direct and indirect speech, 3*, pp. 11-32.

Appendix – Transcription Conventions*

(.)	micro-pause
(-), (--), (---)	short, middle or long pauses of 0.25 - 0.75 seconds, up to ca. 1 second
:,::,:::	lengthening, according to its duration

* Transcription conventions are based on GAT, Gesprächsanalytisches Trankriptionssystem (Selting *et al.*, 1998).

ACcent	primary or main accent
↓	pitch step down on the following syllable
↑	pitch step up on the following syllable
<<f>>	forte, loud
<<all>>	allegro, fast
h, .hh, .hhh	breathing in, according to its duration
( )	unintelligible passage, according to its duration

Efecto de cognado y de frecuencia en el reconocimiento de vocabulario de una nueva L3 por hablantes de español como L1. Un estudio con tiempos de reacción

Effects of L1 cognate status and word frequency on word recognition in a novel L3 by native Spanish speakers: A reaction time study

Andrea Amaya-Arzaga
Universidad Autónoma de Querétaro, México
andrea.amarz89@gmail.com

Original recibido: 11/10/2020
Dictamen enviado: 22/12/2020
Aceptado: 09/03/2021

Resumen

Se investigó el reconocimiento de vocabulario en italiano en hispanohablantes mexicanos sin contacto previo con esta lengua. El estatus de cognado y la frecuencia de las palabras fueron las condiciones evaluadas para este fin. Mediante una tarea de asociación pasiva y una de verificación, se le presentaron 80 pares de palabras a 11 participantes. Para el análisis se obtuvieron medidas de porcentaje de respuestas correctas y tiempos de reacción. Las palabras cognado tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas que las no cognado y menores tiempos de reacción. Además, se encontró en los tiempos de reacción una interacción facilitadora de la frecuencia hacia los cognados. Se concluye que el reconocimiento de vocabulario nuevo en italiano por hablantes de español como L1 se da de manera más rápida y precisa en una etapa inicial cuando se trata de palabras cognado y aún más fácilmente cuando estas palabras tienen alta frecuencia en su lengua materna.

Palabras clave: efecto cognado, español, italiano, L2, reconocimiento de palabras, tiempos de reacción, decisión léxica.

Abstract

Word recognition was studied with native Spanish-speaking adults learning Italian as a new language. For this purpose, word type and frequency were selected as main conditions. Two tasks consisting of 80 pairs of words were presented to 11 participants, the first one being a passive association task and the second one a verification task. The measures obtained for the analysis were percentage of correct answers and reaction times. Cognates yielded higher percentages of correct answers and faster reaction times

than noncognates. Furthermore, an interaction was identified between cognate status and word frequency, with high frequency words favoring faster reaction times for cognates only. It can be concluded that the recognition of new Italian vocabulary by L1 Spanish speakers is faster and more accurate during initial stages of learning when the targets are cognates, even more so when they are high frequency words in their native language.
Keywords: *cognate effect, Italian, L2, Spanish, word recognition, reaction times, lexical decision task.*

Introducción

La investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo tiene como uno de sus objetivos principales el de definir la manera en la que procesamos y activamos más de una lengua. Uno de los factores más estudiados en este aspecto es el de las palabras denominadas *cognado*. Los cognados son aquellas secuencias de letras que constituyen una palabra en más de una lengua, ya sea en el mismo orden, con similitudes fonológicas, morfológicas y ortográficas, y que además comparten significado al momento de ser traducidas (Dijkstra, 2005; Brenders, Van Hell y Dijkstra, 2011). Es importante mencionar en este punto que las palabras cognado deben compartir su significado en las distintas lenguas. Una palabra que se escribe igual o con mínimas variaciones ortográficas en dos lenguas pero que al traducirse expresa un concepto diferente en ambas es considerado un homógrafo (falso amigo, de su traducción del término en inglés *false friend*). Algunos ejemplos de homógrafos son *burro*, en el caso del italiano y el español (el primero es la forma italiana para nombrar la mantequilla, mientras que en español es el nombre de un animal), y *rope-ropa*, en el caso del inglés y el español (*rope* es el nombre en inglés para la cuerda y *ropa* hace referencia a las prendas de vestir en español). Mientras tanto, un ejemplo de un cognado real existente en diversas lenguas es la palabra *banana*, la cual se presenta de manera idéntica en ciertas lenguas como el inglés, portugués, catalán y español o presenta cambios leves en la distribución de sus sílabas o de algunos fonemas dependiendo de la lengua, sin cambiar su significado en alguna de ellas (ej. *banan* en noruego, sueco y polaco; *banane* en albanés, alemán y francés).

Debido al hecho de que los cognados comparten la misma raíz morfológica y el mismo significado entre dos o más lenguas es que se ha prestado especial atención a un posible efecto facilitador de estas palabras al aprender una nueva lengua, tomando como referencia el supuesto de que las personas bilingües pueden activar las posibles palabras existentes en sus dos o más lenguas al momento

de estar leyendo en una de ellas (Sánchez-Casas y García-Albea, 2005). En la búsqueda de dar respuesta a esta cuestión, se han propuesto dos teorías principales al respecto. La primera es la teoría del acceso no selectivo al lenguaje y sugiere que, en efecto, si los cognados se procesan de manera diferente a las palabras que no son cognado (las cuales son frecuentemente utilizadas como palabras control) y que solamente existen en una de las lenguas, la interpretación del cognado se activa en ambas lenguas durante el proceso de reconocimiento de palabras con una mayor rapidez y precisión que la observada en los no cognados (Lemhöfer y Dijkstra, 2004; Dijkstra, 2005). A este fenómeno se le llama *efecto cognado*.

La evidencia a favor del efecto cognado sugiere entonces que el lexicón mental de la persona bilingüe es un sistema conjuntamente compartido entre las lenguas del hablante y que, debido a la relación morfológica y semántica que guardan estas palabras de lenguas diferentes, al acceder a una palabra en una de las lenguas se activan por ende los registros disponibles en la otra lengua (Lemhöfer y Dijkstra, 2004; Dijkstra, 2005; Sánchez-Casas y García-Albea, 2005). Lemhöfer y Dijkstra (2004) realizaron un estudio en el cual crearon pares de palabras cognado en inglés (L1) y alemán (L2). Sus resultados apuntan hacia un efecto favorable de los cognados con tiempos de reacción más cortos para su reconocimiento que para las palabras control en ambas lenguas. En una prueba de decisión léxica donde se le presentaron palabras cognado alemán-inglés a niños hablantes de alemán (L1), cuya competencia en la segunda lengua era poca o nula, se encontró el mismo efecto favorecedor para el reconocimiento de las palabras en inglés; mientras que, en el segundo experimento del mismo estudio, con palabras cognado en alemán, no hubo efecto cognado (Brenders, Van Hell y Dijkstra, 2011).

Por su parte, Lotto y De Groot (1998) realizaron un experimento donde midieron por medio de tiempos de reacción el reconocimiento visual de cognados y palabras de frecuencia alta y baja en una muestra de hablantes nativos de alemán, donde se les mostraron cognados alemán-italiano. Seleccionaron pares de palabras cognado en estas lenguas, estableciendo cuatro categorías: cognados de alta frecuencia, cognados de baja frecuencia, no cognados de alta frecuencia y no cognados de baja frecuencia. La frecuencia se determinó con una medida de ocurrencia de 11 o más (en una medida de palabra por millón) para la frecuencia alta y menor a 10 para la frecuencia baja. Estas autoras obtuvieron sus resultados de un corpus de 620,000 palabras en alemán que ofrece el conteo de frecuencias de las palabras. Cabe mencionar que, a diferencia de los estudios anteriormente

mencionados en los cuales se evalúa la existencia de un efecto cognado y la frecuencia de estas palabras, este estudio tiene además un enfoque principal en las implicaciones pedagógicas de los métodos de enseñanza de una nueva lengua. Sus resultados demostraron evidencia a favor de un procesamiento más rápido para los cognados y la frecuencia alta, en contraste con las condiciones opuestas (no cognados y frecuencia baja).

Sin embargo, estos hallazgos no limitan su alcance al estudio de la L2. En estudios que contemplan tres lenguas o más, se ha encontrado de igual manera un efecto de facilitación de los cognados e incluso se reportaron menores tiempos de reacción (TR) en el caso de los cognados triples en comparación con los que solo existían en dos de las tres lenguas evaluadas (Lemhöfer, Dijkstra y Michel, 2004; Szubko-Sitarek, 2011). A diferencia de los hallazgos anteriormente mencionados, Barcelos (2016) estudió los triples cognados en portugués de Brasil (L1), inglés (L2) y francés (L3) y aunque encontró que los cognados fueron reconocidos con mayor precisión que los no cognados, no obtuvo un efecto facilitador para los triples cognados debido a que los TR no fueron significativamente diferentes entre los dos tipos de palabra.

Por otro lado, en la línea de la teoría del acceso selectivo al lenguaje, se propone que este es activado en módulos distintos, uno para la lengua materna (L1) y otro diferente para cada una de las otras lenguas del individuo (L2, L3, etc.). En este caso, encontrar evidencia que muestre que no hay diferencias en cuanto a los TR en la activación de los cognados y los no cognados consistiría en un apoyo a la teoría del acceso selectivo, ya que cada lengua tendría su propio procesamiento sin importar las similitudes semánticas y morfo-ortográficas y el tiempo de reconocimiento de los cognados y de los no cognados no debería de ser diferente (Scarborough, Gerard y Cortese, 1984; Soares y Grosjean, 1984).

Aunado al efecto cognado, se debe tomar en cuenta la influencia de la frecuencia de las palabras en la lengua. Esta ha demostrado ser un predictor importante del desempeño en las tareas de reconocimiento visual de palabras (Diependaele, Lemhöfer y Brysbaert, 2013). Por su parte, Peeters, Dijkstra y Grainger (2013) encontraron, al estudiar el procesamiento de cognados idénticos entre el francés (L1) y el inglés (L2), que aquellos con una mayor frecuencia en dichas lenguas obtuvieron TR menores que los no cognados. Se asume entonces que mientras una palabra sea más frecuente en la L1, mayor será el reconocimiento de esta palabra en la nueva lengua, a la vez que también habrá una menor cantidad de errores (Carreiras, Perea y Grainger, 1997). Lo anterior se debe probablemente a que los aprendices de la L2 encuentran mayor facilidad en asignar un nombre

o concepto a una palabra con la que se encuentran más familiarizados (Lotto y De Groot, 1998).

Cabe mencionar que tanto el efecto de cognado como el de frecuencia han sido encontrados principalmente en las primeras etapas de adquisición de una segunda lengua, es decir, que cuando el nivel de competencia en la L2 es nulo o suficientemente bajo, los aprendices se ven beneficiados especialmente por estos efectos y esto decrece conforme aumenta el dominio de la segunda lengua (Potter, So, Von Eckardt y Feldman, 1984; Diependaele *et al.*, 2013). De manera similar, Brenders, Van Hell y Dijkstra (2011) encontraron estos efectos de facilitación de los cognados en niños hablantes de alemán como su L1 e inglés como L2. Lotto y De Groot (1998) tuvieron resultados similares con un grupo de adultos hablantes de alemán como L1 a quienes mostraron palabras en italiano, la cual era una lengua totalmente nueva para ellos. En el caso de este último estudio, las investigadoras también tomaron en cuenta el efecto de la frecuencia de las palabras, encontrando que aquellas que correspondían a cognados de alta frecuencia fueron las más fáciles de aprender para sus participantes y contaron con una menor cantidad de errores.

Comúnmente, las investigaciones enfocadas en el estudio de este fenómeno se llevan a cabo mediante la presentación de palabras aisladas, palabras dentro del contexto de una oración o nombramiento de imágenes. Desde una variedad de paradigmas experimentales distintos (decisión léxica, asociación de palabras, *priming* enmascarado, nombramiento de imágenes, aprendizaje de palabras, entre otros), se ha encontrado evidencia a favor de la teoría de acceso no selectivo en el bilingüismo y un efecto facilitador de los cognados y su frecuencia debido a que son procesados con mayor rapidez y menor número de errores (Lotto y De Groot, 1998; Duyck *et al.*, 2007; Brenders, Van Hell y Dijsktra, 2011). De manera específica, las tareas de decisión léxica han sido ampliamente replicadas y utilizadas en una amplia variedad de estudios de esta índole. En estas tareas se requiere que la persona decida si la palabra que se le presenta en una lengua corresponde a la traducción de la palabra en la lengua que se está comparando.

La presente investigación

Este estudio tiene como principal finalidad la de brindar un acercamiento de carácter exploratorio y descriptivo al fenómeno anteriormente expuesto, teniendo como objeto de análisis el reconocimiento de vocabulario en italiano por hablantes nativos de español mexicano. Por lo tanto, se busca obtener evidencia que muestre tendencias a favor del efecto cognado y la frecuencia para sumar

conocimiento acerca de la manera en la que se lleva a cabo la organización y el procesamiento del lexicón mental de las personas bilingües durante la adquisición inicial de una L3. También se busca apoyar el conocimiento existente en la línea de la teoría del acceso no selectivo, ahora con evidencia de una combinación de lenguas derivadas del latín (de la familia de lenguas romances) que ha sido poco estudiada.

Los factores que se tomaron en cuenta para esto son el tipo de palabra (cognado y no cognado), así como su frecuencia de aparición en la lengua. Se elaboraron tareas para medir TR mediante un paradigma de reconocimiento visual para el acceso léxico, como en los estudios a los que se hizo referencia previamente. Se busca de este modo dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿existe una tendencia hacia un efecto cognado y de frecuencia en el reconocimiento de vocabulario de una lengua nueva (italiano) por hablantes de español mexicano como L1?

Por consiguiente, es esperable que las palabras cognado en español-italiano sean más fáciles de reconocer que las palabras no cognado para los hablantes de español mexicano como L1. El efecto de la frecuencia se observará en las palabras cognado como un facilitador para obtener mayores porcentajes de respuestas correctas y menores TR al reconocer una palabra nueva en italiano. Es decir, a mayor frecuencia de la palabra en la L1 –cuando se trate de una palabra cognado– se observará un efecto facilitador en su reconocimiento. En el caso de las palabras no cognado, se espera que sea mayor el tiempo empleado en su reconocimiento y menor el porcentaje de las respuestas correctas al hacerlo, de acuerdo con los hallazgos obtenidos anteriormente en otras lenguas (Carreiras, Perea y Grainger 1997; Lotto y De Groot, 1998; Duyck *et al.*, 2007; Brenders, Van Hell y Dijsktra, 2011; y Barcelos, 2016). La frecuencia, por su parte, desempeñará un efecto adverso al que se espera ver en las palabras cognado, es decir, ya que en las palabras cognado se espera encontrar un efecto de la frecuencia, en las palabras no cognado este efecto no aparecerá, resultando igualmente difícil el reconocimiento de una palabra no cognado de alta frecuencia en la L1 como el de una palabra del mismo tipo con frecuencia baja.

Metodología

Diseño experimental

El estudio consta de dos factores o variables independientes (tipo de palabra y frecuencia), como se mencionó con anterioridad, que a su vez poseen dos condiciones cada uno, por lo que se trata de un diseño experimental de 2x2.

- Tipo de palabra: cognado y no cognado.
- Frecuencia: alta y baja.

Como variable dependiente se midieron los TR de los participantes.

Selección de los estímulos

Se seleccionaron 80 pares de sustantivos italiano-español para la creación de la lista de estímulos a presentar (ver apéndice 1). La lista de estímulos se compuso de 20 palabras por condición; es decir, 20 palabras tipo cognado de alta frecuencia, 20 cognados de baja frecuencia, 20 no cognados de alta frecuencia y 20 no cognados de baja frecuencia. La frecuencia de aparición de cada palabra en español se determinó con una medida de palabra por millón. Se trata de una medida estándar que se obtiene independientemente del tamaño del corpus analizado y que se obtuvo por medio de la base de datos de palabras del español EsPal (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí y Carreiras, 2013).

El tipo de palabra (cognado y no cognado) fue definido de acuerdo con el nivel de similitud ortográfica de las palabras en ambas lenguas. Además, el significado de la palabra debía ser el mismo al momento de traducir la palabra de una lengua a la otra. Se tomó como medida para la elección de algunas de las palabras la distancia de Levenshtein o el número de ediciones que se hace a una palabra para convertirla en otra, por ejemplo: *mamma-mamá* (omisión de /m/, acentuación de /a/), *lingua-lengua* (sustitución de /i/ por /e/). Además, se contó con la asesoría de dos personas bilingües español-italiano para la confiabilidad de la categorización en el estatus de cognado cuando se presentaron dudas al respecto. Uno de ellos es nativo hablante de italiano, con español como lengua de herencia y el otro es nativo hablante de español, con italiano como L3 y con profesión de traductor de estas lenguas.

En el caso de la condición de frecuencia, se optó por dividir los estímulos de igual manera que en el estudio de Lotto y De Groot (1998), donde las palabras en español que tuvieron una frecuencia igual o menor a 10/1 000 000 fueron consideradas de baja frecuencia, mientras que las que tuvieron una frecuencia mayor a 11/1 000 000 fueron catalogadas como frecuencia alta. En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las medias (M) y desviaciones estándar (DE) de los grupos de palabras de acuerdo con su frecuencia (alta y baja), por cada tipo de palabra (cognado y no cognado), así como el total de cada categoría. Es posible observar en los descriptivos que la media total del grupo de frecuencia alta (M = 78.58, DE = 117.19) es más grande que la del grupo de frecuencia baja

(M = 4.65, DE = 3.42). La diferencia entre dichas medias fue confirmada mediante una prueba ANOVA de 2x2 (tipo de palabra x frecuencia), donde hubo un efecto principal de frecuencia ($F(1, 39) = 16.39$, $p < 0.005$). Estos resultados demuestran que la media del grupo de palabras con frecuencia alta es, por lo tanto, significativamente diferente a la del grupo de palabras con frecuencia baja, independientemente del estatus de cognado o de la interacción entre el tipo de palabra y la frecuencia.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por frecuencia en español y tipo de palabra

	Cognados		No cognados		Total	
	M	DE	M	DE	M	DE
Frecuencia alta	105.60	150.71	51.57	62.77	78.58	117.19
Frecuencia baja	5.10	3.52	4.19	3.36	4.65	3.42

Diseño de las tareas

Se diseñaron dos tareas que se montaron después en el software Psychopy (Peirce *et al.*, 2019) para medir tiempos de reacción. La Tarea 1 o *tarea de asociación pasiva* estuvo compuesta por los 80 estímulos anteriormente mencionados. Esta tarea consistió en la presentación de la palabra *prime* en italiano, seguida inmediatamente de la palabra *target* en español (es decir, la palabra en italiano llevaría a la activación de la traducción correspondiente en español). A los participantes se les brindó la instrucción de leer con atención los pares de palabras que se les iban a presentar y pulsar cualquier tecla para pasar al siguiente par. No hubo un límite de tiempo en esta tarea y los estímulos se presentaron aleatoriamente, por lo que cada participante los vio en un orden diferente. El objetivo de esta primera tarea era que los participantes se familiarizaran con el vocabulario de la lengua italiana de manera visual.

La Tarea 2 o *tarea de verificación* también fue diseñada para ser montada posteriormente en Psychopy. Para esta tarea se crearon dos listas diferentes con los 80 estímulos. Para la primera lista se seleccionaron 40 pares de palabras (10 pares de palabras por cada condición) con una traducción congruente italiano-español (ej. *acqua-agua*, *farfalla-mariposa*) y 40 pares de palabras con una traducción italiano-español incongruente (ej. *gonna-jabón*, *mosca-conejo*). Después se realizó un contrabalanceo para la creación de una segunda lista de palabras, en la cual se seleccionaron las palabras que se habían presentado incorrectamente en la primera lista y se presentaron de manera congruente en la lista 2 (ej. *gonna-falda*, *coniglio-conejo*), a la vez que las palabras congruentes de la primera lista se presentaron incongruentemente en la segunda lista (ej. *acqua-mamá*,

farfalla-falda). Lo anterior con el objetivo de evitar efectos de algunas palabras en los participantes.

La instrucción que se presentó de manera escrita para la Tarea 2 fue leer con atención cada par de palabras italiano-español que iba a aparecer en la pantalla y decidir si la traducción era correcta o no (presionar la flecha derecha del teclado de la computadora para correcto y la flecha izquierda para incorrecto). El tiempo asignado para atender a cada estímulo fue de un segundo.

Participantes

Para este estudio se recolectó una muestra de 11 adultos en una región del centro de México. Todos los participantes afirmaron tener contacto con el inglés como segunda lengua y haberlo estudiado en la escuela. Sin embargo, se trata de bilingües no balanceados, es decir, que no tienen el mismo nivel de competencia lingüística en el inglés como en su lengua materna, que es el español. Debido a que ninguno de los participantes cuenta con un documento vigente que avale su nivel de inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o alguna calificación similar para determinar un nivel exacto de bilingüismo, se optó por pedir a los participantes que emitieran un juicio de autoevaluación respecto a su competencia en el conocimiento y dominio de esta lengua. Aproximadamente un 75 % de ellos respondió que puede comprender ciertos textos de manera escrita, pero no se considera bilingües. El 25 % restante afirmó considerarse competente en la comprensión de la lengua.

Respecto al italiano, los participantes reportaron no tener ningún contacto con esta lengua (no haberla estudiado, no conocer gente proveniente de Italia, ni haber visitado este país). En este estudio, el italiano sería una L3, ya que, aunque no tienen conocimiento ni contacto con esta lengua, los participantes poseen conocimientos previos de vocabulario en inglés. En relación con otras lenguas de origen latino, únicamente uno de los participantes ha tenido contacto anteriormente con el francés durante su infancia y adolescencia, ya que la estudió mientras cursaba ballet, siendo su principal finalidad el aprendizaje de la terminología de esta disciplina. El resto de los participantes reportaron no tener conocimientos de lenguas provenientes del latín como el francés, portugués, catalán u otras.

En cuanto al perfil sociodemográfico de la muestra, el rango de edad de los participantes que la conformaron osciló entre los 19 y los 39 años, siendo la edad promedio de 25 años. Dos de los participantes pertenecían al género masculino y nueve al género femenino. La escolaridad mínima fue de nivel inicial de

licenciatura (en curso) y la máxima fue de posgrado (maestría), todos de diversas áreas de estudio de las humanidades (pedagogía, lenguas, letras) y de ciencias económicas (administración de empresas).

Aplicación de las tareas

Para la aplicación de las tareas, seis participantes las completaron en un aula universitaria donde únicamente se encontraban en compañía de la investigadora. Se les pidió que se sentaran en una posición cómoda, que pusieran su teléfono celular en silencio y que ante cualquier duda pidieran ayuda o aclaración antes de comenzar con las tareas. El resto de los participantes también completó sus tareas en una habitación en silencio y sin interrupciones, bajo las mismas condiciones e instrucciones mencionadas anteriormente. Todos los participantes del estudio completaron la Tarea 1 o de asociación pasiva. La primera lista de la Tarea 2 fue completada por cinco participantes, mientras que la segunda lista de la Tarea 2 fue completada por los otros seis.

Análisis de los datos

Los datos extraídos por medio de las tareas conductuales en Psychopy fueron posteriormente analizados mediante el software estadístico RStudio (2015). Se obtuvieron utilizando este programa los porcentajes de respuestas correctas de los participantes para determinar cuáles eran los tipos de palabras en las que mejor respondieron y la frecuencia de estas. Además, se hizo un análisis de los TR para determinar si efectivamente los participantes lograron identificar con mayor facilidad las palabras cognado en comparación con las no cognados y la relevancia de la frecuencia de las palabras en estas condiciones.

Posteriormente se llevó a cabo una prueba de ANOVA de medidas repetidas (2x2), en la cual se analizaron los efectos principales de las condiciones correspondientes a tipo de palabra y frecuencia, tanto para los porcentajes como para los resultados de los promedios de TR. Además, se realizó una prueba post-hoc con una corrección de Bonferroni, con el objetivo de determinar la existencia de un efecto en la interacción de las dos condiciones ya mencionadas. A continuación, se explican los resultados obtenidos del análisis de los datos.

Resultados y discusión

Porcentajes de respuestas correctas

Los porcentajes de respuestas correctas fueron extraídos con la finalidad de determinar a qué condición respondieron con mayor precisión los participantes.

En la figura 1 es posible observar que la condición en donde se presentó el mayor porcentaje de respuestas correctas al responder si la traducción italiano-español era congruente o incongruente, fue la de las palabras de tipo cognado con una frecuencia alta, con un 83 % de las respuestas correctas. En el caso de las palabras cognado con frecuencia baja, se presentó un 79 % de las respuestas correctas.

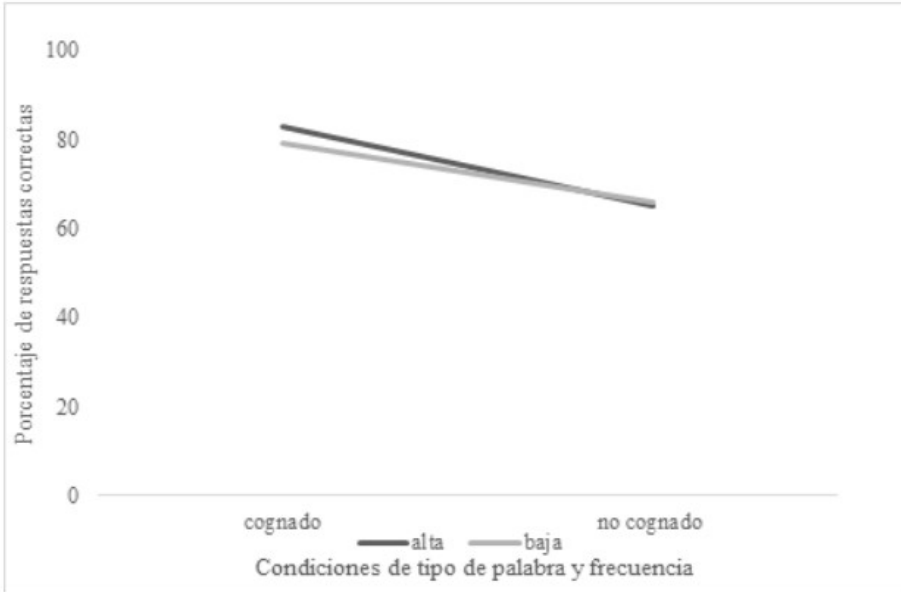

Figura 1. Promedio de los porcentajes de respuestas correctas por tipo de palabra y frecuencia

Por el contrario, en la condición de palabras no cognado se presentaron los porcentajes más bajos de respuestas correctas, con un 65 % para los de alta frecuencia y un 66 % para los de baja. Esta diferencia entre las frecuencias de las palabras no cognado sugiere que no existe un efecto de frecuencia en el momento de responder correctamente a este tipo de palabra. Esto parece ser un indicador de que la frecuencia es importante cuando se trata de palabras parecidas a las de la lengua materna (cognados), pero es igualmente difícil su reconocimiento cuando las palabras no se parecen, como en el caso de los no cognados. Se observó que, en esta última condición, la frecuencia de las palabras no jugó un papel importante para los participantes de este estudio. Además, por medio de la ANOVA de medidas repetidas se corroboró que existe un efecto cognado significativo, $F(1, 10) = 26.9$, $p < 0.05$. Lo anteriormente expuesto corrobora que ante este tipo de palabras la precisión de las respuestas es mayor. Sin embargo, no se observó un efecto de la frecuencia de las palabras, $F(1, 10) = .20$, $p = .66$; ni de la interacción entre ambas condiciones (tipo de

palabra y frecuencia), $F(1, 10) = .58$, $p = .46$. En los resultados de este estudio la frecuencia no desempeñó un papel importante al momento de responder correctamente, independientemente del tipo de palabra presentada, sino que lo que marca una diferencia es el estatus de cognado de la palabra, ya que la disparidad se encuentra entre los dos factores de la primera condición (tipo de palabra), sin ser relevante la segunda condición (frecuencia).

Tiempos de reacción

En el caso de las respuestas conductuales por medio de los TR, solo se tomaron en cuenta para su análisis los datos correspondientes a las respuestas correctas obtenidos por medio de la Tarea 2. Además, se eliminaron los valores atípicos (*outliers*) del conjunto de respuestas a analizar, descartando los valores por debajo de 100 milisegundos (ms) y mayores a 5000 ms. Después se obtuvieron los promedios de los TR de las condiciones tipo de palabra y frecuencia, los cuales se presentan en la figura 2, donde es posible observar la interacción entre los factores analizados. Una vez concluido el análisis descriptivo, se procedió a realizar un análisis estadístico utilizando una prueba de ANOVA de medidas repetidas, al igual que con los porcentajes de respuestas correctas, así como un posterior análisis post-hoc con corrección de Bonferroni, con el objetivo de definir la existencia de una interacción entre los factores correspondientes a tipo de palabra y frecuencia.

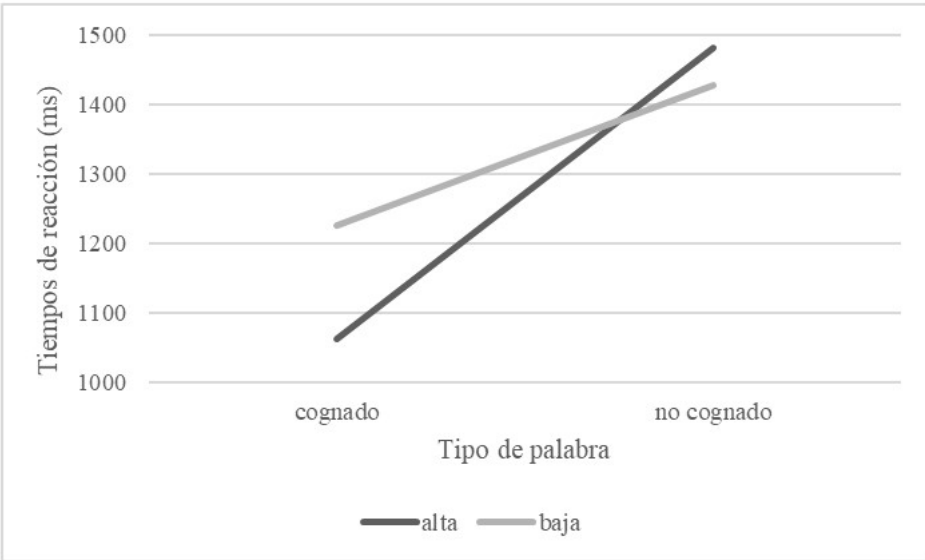

Figura 2. Promedios de los tiempos de reacción en milisegundos (ms) por tipo de palabra y su frecuencia

En un orden de menor a mayor, las palabras cognado de alta frecuencia fueron las que tuvieron los menores TR (1062.55 ms). De esta primera condición, que concierne al tipo de palabra, los resultados presentados en la figura 2 sugieren que aquellas palabras que tienen mayor similitud y son más frecuentes en la L1, son también las que los participantes pudieron reconocer más rápido. A su vez, cuando las palabras cognado son menos frecuentes, el tiempo para responder es aparentemente mayor (1225.37 ms), lo cual se puede observar en la figura 2.

Ahora bien, en los resultados arrojados por el ANOVA se encontró un efecto significativo brindado por la condición de cognado, $F(1, 10) = 18.4$, $p < 0.05$, lo que explica esta ventaja brindada por las palabras cognado frente a su contraparte no cognado, independientemente de su frecuencia. En el caso de las palabras no cognado, la condición de frecuencia parece actuar de manera inversa. Dentro de esta categoría, los no cognados de baja frecuencia tuvieron menores TR (1427.36 ms), en comparación con los no cognados de alta frecuencia (1482.49 ms). Mientras tanto, el ANOVA para el efecto de frecuencia demostró no ser significativo, $F(1, 10) = .85$, $p = .37$, al igual que ocurrió en el análisis de porcentajes mencionado anteriormente. No obstante, en el caso de los TR sí se encontró un efecto significativo en la interacción entre el tipo de la palabra y la frecuencia, $F(1, 10) = 9.68$, $p < 0.05$.

Estos resultados respaldan el hecho de que se presenta el efecto cognado esperado en los TR de los participantes y, al interactuar con la frecuencia, este tipo de palabras se ve favorecido con menores TR. En cambio, la frecuencia por sí sola no presenta un efecto. Estos hallazgos son similares a los que han reportado estudios como el de Lemhöfer y Dijkstra (2004) para los dobles cognados inglés-alemán; Brenders, Van Hell y Dijkstra (2011), en su tarea de decisión léxica en inglés con niños hablantes de alemán como L1, y Szubko- Sitarek (2011) con los triples cognados polaco-inglés-alemán. Dichas investigaciones han encontrado una tendencia de los participantes novatos en la L2 o L3 a responder con mayor seguridad y, por lo tanto, mayor rapidez en el momento de decidir el significado de una palabra cognado en italiano, mientras que hubo mayor duda al tratarse de una palabra más frecuente en su L1.

Por último, los resultados de la prueba post-hoc confirmaron la interacción significativa entre las condiciones de tipo de palabra y frecuencia, donde se demostró que en las palabras cognado existe diferencia entre las palabras de alta y baja frecuencia, $p = 0.05$. En otras palabras, cuando se trata de palabras cognado, la frecuencia desempeña un papel importante y tiene un efecto facilitador. Este

resultado es el esperado y concuerda con los estudios en los que se ha analizado la adquisición de vocabulario de una L2 en niveles iniciales (Lotto y De Groot, 1998; Lemhöfer y Dijkstra, 2004; Brenders, Van Hell y Dijkstra, 2011; Szubko-Sitarek, 2011).

Limitaciones y futuras direcciones en la investigación

Existen, sin duda, ciertas limitaciones dentro del alcance y el diseño experimental de la presente investigación referentes a la selección de los estímulos y el perfil lingüístico y sociodemográfico de la muestra analizada. Primero, debe mencionarse que los estímulos constituyen únicamente palabras de la clase de los sustantivos y como tal deben ser tratados. Además, cabe destacar que, durante la selección de los pares de palabras español-italiano, no se tomó en cuenta la posibilidad de diferenciar entre categorías los cognados dobles de los posibles cognados triples como *animal (español)-animal (inglés)-animale (italiano)*, así como tampoco se evitó su inclusión en la lista de estímulos. Aunado a esto, existen dentro de la lista de cognados algunos que presentan un significado más transparente que otros, como es el caso de *amigo-amico*, cuya relación puede resultar más obvia que la de otros pares de cognados como *iglesia-chiesa*. En futuros trabajos es recomendable que se hagan distinciones.

En segundo lugar, se trata de una muestra reducida y enfocada en un sector específico de la población (clase media) que tiene conocimientos previos de inglés. Un punto para considerar en el futuro es la importancia de medir el nivel de bilingüismo de una manera formal para conocer de qué manera sería posible que esta lengua que no se evaluó esté ayudando a activar los cognados en la lengua nueva.

Conclusiones

Esta investigación constituye un estudio experimental de carácter principalmente exploratorio. Aporta, a su vez, un primer acercamiento al fenómeno que supone el reconocimiento de vocabulario nuevo en italiano, del que un grupo de hablantes de español mexicano no tienen un conocimiento previo. El objetivo principal fue explorar el efecto de las palabras cognado y su interacción con la frecuencia en el reconocimiento de palabras para un grupo de aprendices de L3 (en una lengua perteneciente a la misma familia que su L1) en un nivel inicial, para así encontrar tendencias que sugieran la presencia de dicho fenómeno en esta combinación poco estudiada y apoyar con evidencia la teoría del acceso no selectivo al lenguaje.

Los cognados son palabras que pueden ser similares ortográfica y fonológicamente en dos o más lenguas y que además comparten el mismo significado, por lo

que este tipo de palabras suele activarse y procesarse con mayor facilidad en ambas lenguas que las palabras que únicamente existen en una de las dos (no cognados). A este efecto facilitador del tipo de palabra se le llama *efecto cognado* y ha sido ampliamente estudiado por medio de tareas de decisión léxica (Dijkstra, 2005). Aunado al efecto cognado, se ha encontrado que una frecuencia alta en este tipo de palabras en la L1 también representa un beneficio para los aprendices de una lengua nueva cuando su competencia en esta todavía se encuentra en los primeros niveles y que, conforme crece esta competencia, el efecto facilitador de la frecuencia en las palabras cognado decrece (Diependaele, Lemhöfer y Brysbaert, 2013).

En esta investigación se encontró que los resultados obtenidos al evaluar los porcentajes de respuestas correctas sugieren la existencia de un efecto cognado favorecedor, ya que los participantes obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas en este tipo de palabras en comparación con las palabras control. En este momento de la investigación no se encontró diferencia entre la frecuencia alta o baja. En pocas palabras, el efecto principal es de cognado, ya que fue este tipo de palabra el que recibió mayor precisión en las respuestas sin importar la frecuencia. También, se tomaron en cuenta los promedios de los tiempos de reacción de la muestra en las respuestas correctas. Los resultados aportaron evidencia a favor de un efecto principal para los cognados y se encontró que la frecuencia únicamente tiene un efecto facilitador cuando se encuentra con este tipo de palabras (cognados). Estos resultados sugieren que el acceso léxico es más rápido hacia el vocabulario en italiano por medio de las palabras de mayor frecuencia y similitud en español, tal como lo demuestran también los hallazgos de Lotto y De Groot (1998) para la dupla alemán-italiano. Dichos hallazgos aportan evidencia a favor de la teoría del acceso no selectivo al lenguaje, ahora en dos lenguas romance, lo cual sugiere el hecho de que el lexicón mental de las personas bilingües o trilingües se encuentra integrado para todas las lenguas y no de forma modular, como lo sugiere la teoría del acceso selectivo; al igual que sucedió en investigaciones realizadas con diferentes combinaciones de lenguas donde se evaluaron los mismos factores (Lotto y De Groot, 1998; Lemhöfer, Dijkstra y Michel, 2004; Brenders, Van Hell y Dijkstra, 2011; Szubko-Sitarek, 2011; Diependaele, Lemhöfer y Brysbaert, 2013; Peeters, Dijkstra y Grainger, 2013; Zhu y Mok, 2020).

En otras palabras, y como respuesta a la pregunta de investigación que se planteó inicialmente, existe una tendencia hacia un efecto cognado y su interacción con la frecuencia en el reconocimiento de vocabulario de una lengua nueva por hablantes de español mexicano como L1. En este caso, los hablantes de español que conocen por primera vez vocabulario en italiano lo reconocen

y acceden a este de manera más rápida y precisa cuando la palabra es igual o similar (por su forma, ortografía y significado) a la traducción en español. Además, mientras más frecuente es la palabra en español, más fácil de reconocer se vuelve para los aprendices de italiano que se encuentran en las etapas iniciales. Por su parte, las palabras que no son similares entre ambas lenguas requieren de mayor esfuerzo cognitivo para su reconocimiento (lo que para efectos del estudio se traduce en mayores TR) y menor precisión o acierto en las respuestas. Es, por lo tanto, que se considera recomendable brindar un papel importante a las palabras cognado que a su vez son más frecuentes en la L1 durante el proceso de adquisición de vocabulario en las etapas iniciales de aprendizaje de una L2 o L3 (y quizás también posteriores).

Por último, la mayor contribución de este estudio, además de corroborar los hallazgos encontrados por otras investigaciones, es el hecho de que aborda el estudio de una combinación de lenguas relativamente poco estudiada, ya que como pudo observarse, la mayoría de los estudios más relevantes se ha enfocado en lenguas como el inglés, polaco, francés y alemán, y con excepción del estudio de Lotto y De Groot (1998), que compara el alemán y el italiano, ninguno se enfoca en esta última. En el caso de la combinación de español e italiano se trata de un fenómeno menos documentado, aunque popularmente se tiene la creencia de que son lenguas similares debido a que tienen sus raíces en el latín. Estos hallazgos siguen un camino interesante para posibles estudios futuros en sobre la combinación de estas dos lenguas. Para futuras investigaciones en el campo, se sugiere un mayor control de la variable L2 (inglés), ya que es común en la población mexicana de clase media tener cierto conocimiento de esta lengua. Además, también sería interesante el estudio de las palabras cognado dentro del contexto de oración, así como de otras clases de palabras (por ejemplo, verbos).

Referencias

Barcelos, L. (2016). *O accesso lexical em trilíngues brasileiros falantes de português, inglês e francês* (tesis de maestría). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil.

Brenders, P., Van Hell, J. G. & Dijkstra, T. (2011). "Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends." *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(4), pp. 383-396.

Carreiras, M., Perea, M. & Grainger, J. (1997). "Effects of orthographic neighborhood in visual word recognition: Cross-task comparisons." *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, 23*(4), pp. 857-871.

Diependaele, K., Lemhöfer, K. & Brysbaert, M. (2013). "The word frequency effect in first- and second-language word recognition: A lexical entrenchment account." *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 66*(5), pp. 843-863.

Dijkstra, T. (2005). "Bilingual Visual Word Recognition and Lexical Access." En J. F. Kroll and A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 178-201). Oxford: Oxford University Press.

Duyck, W., Van Assche, E., Drieghe, D. & Hartsuiker, R. J. (2007). "Visual Word Recognition by Bilinguals in a Sentence Context: Evidence for Nonselective Lexical Access." *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, 33*(4), pp. 663-679.

Lemhöfer, K., Dijkstra, T. & Michel, M. (2004). "Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition." *Language and Cognitive Processes, 19*(5), pp. 585-611.

Lemhöfer, K. & Dijkstra, T. (2004). "Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision." *Memory & Cognition, 32*(4), pp. 533-550.

Lotto, L. & De Groot, A. M. B. (1998). "Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language." *Language Learning, 48*(1), pp. 31-69.

Peeters, D., Dijkstra, T. & Grainger, J. (2013). "The representation and processing of identical cognates by late bilinguals: RT and ERP effects." *Journal of Memory and Language, 68*(4), pp. 315-332.

Peirce, J. W., Gray, J. R., Simpson, S., MacAskill, M. R., Höchenberger, R., Sogo, H., Kastman, E. & Lindeløv, J. (2019). "PsychoPy2: experiments in behavior made easy." *Behavior Research Methods, 51*(1), pp. 195-203.

Potter, M. C., So, K.-F., Von Eckardt, B. & Feldman, L. B. (1984). "Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23*, pp. 23-38.

Sánchez-Casas, R. & García-Albea, J. E. (2005). "The representation of cognate and noncognate words in bilingual memory. Can cognate status be characterized as a special kind of morphological relation?" En J.F Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 226-250). Oxford: Oxford University Press.

Scarborough, D. L., Gerard, L. & Cortese, C. (1984). "Independence of lexical access in bilingual word recognition." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23*, pp. 84-99.

Soares, C. & Grosjean, F. (1984). "Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access." *Memory & Cognition, 12*, pp. 380-386.

Szubko-Sitarek, W. (2011). "Cognate facilitation effects in trilingual word recognition." *Studies in Second Language Learning and Teaching, 1*(2), pp. 189-208.

RStudio Team (2015). *RStudio: Integrated Development for R. RStudio, Inc.*, Boston, MA. http://www.rstudio.com/.

Zhu, Y. & Mok, P. P. K. (2020). "Visual recognition of cognates and interlingual homographs in two non-native languages: Evidence from Asian adult trilinguals." *Linguistic Approaches to Bilingualism, 10*(4), pp. 441-470.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido financiado por el programa nacional de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Agradezco a la Dra. Haydeé Carrasco y al Mtro. Stanislav Mulík por su apoyo y asesoría con el análisis de los datos presentados.

Apéndice 1. Estímulos italiano- español por condición de tipo de palabra y frecuencia.

Palabras cognado de alta frecuencia

Italiano	Español	Frecuencia
città	ciudad	657.553775
acqua	agua	277.367169
chiesa	iglesia	216.325337
luce	luz	205.502410
amico	amigo	138.007761
lingua	lengua	119.438853
festa	fiesta	73.216407
animale	animal	67.202225
stella	estrella	55.183609
albero	árbol	49.104445
bandiera	bandera	48.090709
occhio	ojo	39.571431
vestito	vestido	31.224357
tetto	techo	26.984213
mamma	mamá	25.024974
naso	nariz	20.281211

Italiano	Español	Frecuencia
dito	dedo	19.992037
nuvola	nube	15.043577
erba	hierba	14.988341
campagna	campana	11.859407

Palabras cognado de baja frecuencia

Italiano	Español	Frecuencia
culla	cuna	10.644224
elicottero	helicóptero	10.455773
forno	horno	9.367307
martello	martillo	8.996904
coniglio	conejo	8.548521
mosca	mosca	8.486787
bottone	botón	7.827209
ascia	hacha	6.550292
tartaruga	tortuga	5.634031
collana	collar	5.357853
arpa	arpa	4.314875
cucchiaio	cuchara	3.723529
ombelico	ombligo	2.752032
panettiere	panadero	2.102202
pinguino	pingüino	1.819526
pettine	peine	1.692809
tappo	tapón	1.462119
parrucchiere	peluquero	0.994241
raccheta	raqueta	0.906514
pantofole	pantuflas	0.422390

Palabras no cognado de alta frecuencia

Italiano	Español	Frecuencia
donna	mujer	287.991898
bimbi	niños	115.975256
tavolo	mesa	100.246108
strada	carretera	65.528912
sorella	hermana	59.898130
sacchetto	bolsa	54.780714
scatola	caja	51.499070

Italiano	Español	Frecuencia
letto	cama	45.514131
pioggia	lluvia	39.090556
tuta	traje	31.711730
gambe	piernas	29.391835
cugino	primo	23.809791
pecora	oveja	20.924543
riso	arroz	18.328470
penna	pluma	17.915828
gola	garganta	15.306758
bicchiere	vaso	15.050075
formaggio	queso	13.899875
farfalla	mariposa	12.382521
ginocchio	rodilla	12.164828

Palabras no cognado de baja frecuencia

Italiano	Español	Frecuencia
fazzoletto	pañuelo	10.881412
sugo	salsa	10.855419
gonna	falda	8.337326
minestra	sopa	8.106636
pomodoro	jitomate	6.962934
matita	lápiz	5.445580
giocattolo	juguete	5.442331
pentola	olla	4.773005
caviglia	tobillo	4.100431
sapone	jabón	3.931475
asciugamano	toalla	3.057453
forbici	tijeras	2.414120
rubinetto	grifo	2.293902
slitta	trineo	1.803280
grembiule	delantal	1.780536
mutande	calzones	1.465368
giostra	carrusel	0.974746
termosifone	radiador	0.776547
maglione	suéter	0.321666
piselli	chícharos	0.071481

Metáforas y metonimias de la pandemia de COVID-19 y la cuarentena
Metaphors and metonymies on COVID-19 pandemic and quarantine

Daniela Soledad Gonzalez
Universidad Nacional de Cuyo-CONICET
gonzalezdanielasoledad@yahoo.com.ar

Original recibido: 24/08/2020
Dictamen enviado: 18/12/2020
Aceptado: 19/01/2021

Resumen
En las últimas décadas, se han multiplicado los estudios sobre la metáfora y la metonimia, entendidas no ya como recursos de estilo, sino como mecanismos conceptuales. El trabajo de Lakoff y Johnson (1980) funcionó como un gatillo que disparó esta novedosa concepción de la metáfora y los avances teóricos consiguientes. Uno de los derroteros que han tomado estas indagaciones es el del análisis de diversas metáforas en corpus de diversos géneros discursivos. En el presente trabajo, se estudian algunas metáforas y metonimias sobre la pandemia de la COVID-19 y la situación de cuarentena presentes en textos tomados de las redes. Se analizan metáforas y metonimias que proyectan sobre la coyuntura los dominios del fútbol, la religión, la guerra, la navegación y la computación, entre otros. Además, se exploran diversos tipos de personificación.
Palabras clave: análisis del discurso, COVID-19, metáfora conceptual, metonimia conceptual, redes sociales.

Abstract
In the last decades, studies on metaphor and metonymy have increased. These phenomena have been understood not as style resources, but as conceptual mechanisms. Lakoff and Johnson's book (1980) triggered this novel conception of metaphor and all the subsequent theoretical developments. One of the paths that these inquiries have travelled is the analysis of various metaphors in corpora belonging to different discourse genres. In this paper, some metaphors and metonymies on the COVID-19 pandemic and the quarantine situation are studied; they were taken from texts published in the social networks. This paper analyses different metaphors and metonyms that project

the domains of soccer, religion, war, navigation and computing, among others. Also, different types of personification are explored.
Keywords: *discourse analysis, COVID-19, conceptual metaphor, conceptual metonymy, social networks.*

Introducción

Indudablemente, en la actualidad la metáfora y la metonimia tienen un lugar central en los estudios sobre el discurso (entre muchos autores, se pueden citar Di Stefano, 2006; García, 2006; Badiou, 2008; Moreno, 2009; Panther, Thornburg y Barcelona, 2009; Dirven y Ruiz de Mendoza, 2010; Ferrero y Roas, 2011; Drożdż, 2014a, 2014b; Boff, 2017). El análisis de estos recursos permite relacionar lenguaje y pensamiento, esto es, a través de la comprensión de los procesos conceptuales metafóricos y metonímicos manifestados por diversas expresiones se puede entender el modo en que se están comprendiendo y elaborando las diversas situaciones.

En el marco de la pandemia de la COVID-19, resulta de sumo interés incursionar en las diversas configuraciones del asunto a través del abordaje de los diversos objetos culturales (Gonzalez, 2018) que circulan en las redes sociales y otros espacios de internet. Hay diversos trabajos publicados sobre este tema en disímiles formatos y plataformas. Por ejemplo, Gomaa (2020) reflexiona sobre la importancia de los servicios lingüísticos en las políticas de salud asociadas a la pandemia, que tienen relación con aspectos comunicativos, con los usos lingüísticos apropiados y claros, y con asuntos traductológicos.

Existen algunos estudios más específicos sobre las conceptualizaciones acerca de la pandemia y la cuarentena. Al respecto, puede consultarse la iniciativa #ReframeCovid, coordinada por la investigadora Inés Olza Moreno, y, en ese marco, especialmente la conferencia "Metáfora, cognición y emoción: reflexiones en tiempos de pandemia", disponible en el canal de YouTube Abralin. También se pueden revisar los trabajos de Rajandran (2020); Sheedy (2020); Lefdahl-Davis, Stefan, Huffman y Alayan (2020); Pagnini, Bonalda, Montrasi, Toselli y Alessandro (2020). Sin embargo, aún es preciso indagar más en lo que respecta a las metáforas y metonimias sobre este asunto, con especial atención a las que se refieren a esta coyuntura en la Argentina.

Las configuraciones de la experiencia que se comparten en internet no son particulares, individuales. En este sentido, es destacable un postulado de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1986): la afirmación de que las acciones, eventos y objetos se entienden en términos de *gestalts experiencia-*

les, esto es, estructurados y significativos dentro de la experiencia, ya que le dan a esta una coherencia y la estructuran. Por ejemplo, la metáfora LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, en la que se comprende el dominio de las discusiones como si se tratara de la guerra, estructura no solo la forma en la que hablamos acerca de las discusiones (*Atacó el punto débil de mi argumento*; *Defendió una posición*; *Sus críticas dieron justo en el blanco*; *Le disparó a mis mejores argumentos*), sino también el modo mismo de concebir y llevar a cabo discusiones en nuestra cultura.

La noción de dominio, que ha entrado en escena, se refiere a "cualquier organización coherente de experiencia" (Martínez, García Cumbreras, Díaz Galiano y Montejo Ráez, 2014, p. 35), esto es, representaciones mentales de cómo se organiza el mundo (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 70). Para Lakoff (1987, 1991), un dominio cognitivo es un *modelo cognitivo idealizado*: un conjunto coherente de conocimientos de naturaleza enciclopédica, a veces muy simplificados e incluso equivocados. Entre los dominios se establecen redes conceptuales. Hay dominios básicos, que no presuponen a otros; por ejemplo, el espacio, el tiempo, la temperatura, la presión y las emociones; y dominios que presuponen los dominios básicos (Barcelona Sánchez, 1997, p. 27).

En la metáfora se proyecta un dominio conceptual sobre otro, como se aprecia en el ejemplo precedente (UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA). En la metonimia, en cambio, se proyecta un elemento del dominio sobre todo el dominio o viceversa. Por ejemplo, en la expresión *su mano derecha habló por* él, se hace referencia a un elemento del dominio de la persona (la mano) para significar a la persona en su totalidad. Se elige ese elemento del dominio y no otro porque se toma como saliente en el contexto discursivo para señalar la agentividad.

Es importante reparar en una categoría específica de metáforas que va a aparecer en este trabajo: se trata de la metáfora de imagen. Este tipo de metáforas es el que presenta al interlocutor una proyección de dominios que resulta una especie de representación visual (y puede evocar las percepciones de otros sentidos, además de la vista). Algunos ejemplos de metáforas de imagen son los siguientes: *En el cielo, se amontonaba el algodón* (LAS NUBES SON ALGODÓN), *Juana es una jirafa* (UNA PERSONA ALTA ES UNA JIRAFA) y *En la noche, este hombre no para de graznar* (RONCAR ES GRAZNAR).

Por último, puede resaltarse que el hecho de destacar un aspecto de un dominio en virtud de la metáfora que se establece con él lleva a ocultar otros aspectos (Lakoff y Johnson, 1986). Esto puede ejemplificarse con el sistema metafórico subyacente en el metalenguaje, que puede observarse en la metáfora del canal:

LAS IDEAS (O SIGNIFICADOS) SON OBJETOS
LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SON RECIPIENTES
LA COMUNICACIÓN CONSISTE EN UN ENVÍO[1]

Algunas expresiones metafóricas que se inscriben en este sistema son *Yo te di esa idea*; *Tus razones no nos alcanzan*; *Trata de poner tus ideas en menos palabras*; *Juegas con las ideas, las vistes de forma caprichosa*. Estas expresiones ocultan algunos aspectos del proceso de comunicación, pues suponen que los enunciados poseen un significado en sí mismos, dejando de lado el contexto y los hablantes.

El objetivo de esta investigación es el de explorar las metáforas y metonimias que se han utilizado para hacer referencia a la pandemia de la COVID-19 y a la situación de cuarentena que se ha vivido en un gran número de países. Se apunta a comprender mejor los modos en los que se ha entendido la situación y se la ha elaborado. En este sentido, es útil destacar con Lizcano (1999) el potencial revelador de las bases de las construcciones socioculturales que caracteriza a las metáforas y metonimias:

> A través del análisis de las metáforas, puede perforar los estratos más superficiales del discurso para acceder a lo no dicho en el mismo: sus presupuestos culturales o ideológicos, sus estrategias persuasivas, sus contradicciones o incoherencias, los intereses en juego, las solidaridades y los conflictos latentes... Es decir, el estudio sistemático de las metáforas puede emplearse como un potente analizador social (p. 29).

Metáforas sobre la cuarentena en las redes sociales: estudio de casos

Metodología de trabajo

En cuanto a la perspectiva de abordaje del tema, esta propuesta se adhiere al enfoque cognitivo-funcional (Nuyts, 2004), que se asienta sobre la convicción de que debe prestarse atención tanto a la dimensión funcional del lenguaje como a la cognitiva simultáneamente y de un modo integrado, ya que, si bien se relacionan con aspectos diferentes, ambas dimensiones son inherentes a la lengua; son como dos caras de una misma moneda.

En cuanto a la metodología específica de trabajo, se realizó un estudio de casos sobre textos y memes tomados de las redes sociales y de algunos sitios de internet. La selección de las expresiones metafóricas presentes en ellos se realizó teniendo en

[1] Esta metáfora se puede resumir en que LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SON RECIPIENTES PARA LOS SIGNIFICADOS, pero se ha colocado el sistema metafórico completo para facilitar su comprensión.

cuenta el sesgo temático mencionado anteriormente: se apuntó a los discursos que tematizaban algún aspecto de la pandemia de la COVID-19 o de la cuarentena. Solo se trabajó con discursos en español. Este análisis no pretende ser exhaustivo, sino un simple estudio de casos que habilite otras indagaciones más profundas sobre el asunto.

Se trata de noticias virales y, sobre todo, de memes que circulan en las redes. Los memes pueden definirse como "un conjunto de signos, que son empleados como un recurso expresivo en foros de discusión y los espacios dados por las herramientas para la administración de redes sociales en línea (HARSEL), como parte además del repertorio común en los territorios digitales" (Pérez, Aguilar y Guillermo, 2014, p. 79). Se eligió centrar el análisis en esta clase de textos porque lo que interesaba era indagar en las construcciones discursivo-conceptuales del público amplio que genera, replica y reinterpreta estos textos virales. Dichas construcciones apuntan, en general, al humor, y suelen ir teñidas de crítica social. Además, su autor es desconocido.

La metodología de esta investigación es cualitativa. Se utiliza un método hermenéutico para comprender el sentido de diversos discursos extraídos de redes sociales (lectura comprensiva de los textos, interpretación contextualizada y análisis crítico). En términos de la lingüística cognitiva, se llevará a cabo un análisis del discurso orientado a identificar conceptualizaciones acerca de la relación del enunciador con el enunciatario. En particular, se desarrolla el examen de las expresiones metafóricas y metonímicas de los textos desde las conceptualizaciones expresadas, los dominios implicados en la proyección, el énfasis u ocultamiento que se deriva del uso de estos recursos y las conexiones de las metáforas y metonimias con el contexto comunicacional.

Se considera aquí que el análisis hermenéutico de los textos y el análisis del discurso desde la lingüística cognitiva son armonizables y están orientados a objetivos coincidentes. Esta convergencia se pone de manifiesto en las palabras de Villegas (1993):

> Si entendemos por discurso la manifestación del pensar, la comunicación de una intención a otros (Austin, 1962) de una forma directa o inmediata a través de intercambios interactivos –conversación– o de una forma indirecta y mediada a través de textos escritos o de mensajes orales audio-vídeo-grabados, la cuestión que se plantea es la del acceso a la matriz intencional generadora del discurso, que es la única que garantiza, en último término, su comprensión. Tanto el proceso de producción como de comprensión del discurso implican la referencia a estructuras de conocimiento

> gramaticales y extragramaticales que se sitúan en la interfaz entre la actividad cognitiva inteligente y la actividad lingüística, propiamente dicha (Belinchón, 1992). Esta doble dimensión del discurso, cognitiva y lingüística o psicolingüística, donde se combina el procesamiento semántico-pragmático con el gramatical, evidencia la duplicidad de niveles en que se realiza (p. 22).

Resultados

A lo largo del análisis de los casos se plantearon categorías o etiquetas en las cuales podían incluirse varios casos. La primera categoría hace referencia a distintas situaciones de la realidad cotidiana de la persona que se encuentra en cuarentena:

ESTAR EN CUARENTENA ES AISLARSE/DISTANCIARSE
ESTAR EN CUARENTENA ES MANEJAR UN VEHÍCULO

El primer caso de esta categoría es una noticia de F. Oyhenart, publicada en un diario online de Mendoza (Argentina) y titulada "Aislamiento: recomendaciones prácticas para manejarlo" (figura 1):

mdz

Aislamiento: recomendaciones prácticas para manejarlo

Corren los días y la obligación de quedarse en las casas comienza a sentirse a nivel personal y en la convivencia. En esta nota profesionales brindan consejos para que la cuarentena no afecte la salud mental.

Figura 1. "Aislamiento: recomendaciones prácticas para manejarlo", de F. Oyhenart, en *MDZ*

En esta noticia, se presentan los conceptos de "aislamiento" y de "aislarse" que se han elegido como una manera de denominar la cuarentena. En general, se habla de "cuarentena", pero en algunos países –entre ellos, Argentina– se habló oficialmente de "aislamiento social preventivo obligatorio" hasta que se flexibilizó la cuarentena y se comenzó a hablar de "distanciamiento social preventivo obligatorio". En esta noticia se presenta una serie de recomendaciones prácticas para "manejarlo" (el aislamiento). La idea de "manejar" el aislamiento remite a una

metáfora tomada del ámbito de la conducción de los automóviles o algún otro tipo de máquina.

El segundo discurso trata sobre la situación de los docentes y, sobre todo, de los alumnos:

LA ENSEÑANZA EN CUARENTENA ES CAOS

Con esta categoría se puede apreciar cómo en muchas ocasiones los profesores dicen: *está todo claramente explicado en el campus virtual*, y cuando los alumnos ingresan se encuentran con una situación muy similar a la de la página web de Homero que aparece en un capítulo de la serie *Los Simpsons*, la cual es caótica, como se puede apreciar en la figura 2:

Figura 2. "El típico campus virtual", de Matalotempollon, en *Coronaviral*

Como se puede apreciar, en este meme, el efecto cómico resulta del contraste entre la idea expresada en el comentario inicial (que toda la información necesaria para comprender la asignatura está explicada en el aula virtual) y la imagen, que manifiesta un gran desorden y falta de logística. Esto se apoya en que la misma imagen refiere a un capítulo específico de la serie *Los Simpsons* y trae asociaciones intertextuales para quienes han visto la serie.

Dentro de la categoría de las situaciones vividas por la cuarentena, se puede ubicar otra metáfora, que, al igual que la precedente, es de imagen:

LA CUARENTENA ES DISYUNTIVA/INCERTIDUMBRE

Se proyecta la imagen de Bob Esponja, quien tiene que dirigir un ojo a cada lado porque está en una disyuntiva debido a dos cuestiones: la situación de quienes se encuentran en cuarentena, los cuales deben decidir entre ser productivos porque nunca van a volver a tener tanto tiempo libre, o dormir y descansar porque nunca van a volver a tener tanto tiempo libre (figura 3).

Figura 3. "Y ustedes como van vean?", de Memes Otavalo

Otro uso de este meme referido a las situaciones de disyuntiva pone de manifiesto la incertidumbre general de la coyuntura (figura 4)

Figura 4. "Memes del Coronavirus, INE, América vs Cruz Azul en la Liga MX y más", en *Panda Ancha*

La segunda categoría es la de las metáforas futbolísticas. Circula gran cantidad de estas metáforas:

LA COYUNTURA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 ES UN PARTIDO DE FÚTBOL

Se habla de "ganarle al COVID-19", "ganar el juego", "ponerse la camiseta", "jugársela" (para referirse a alguna acción arriesgada) y "ganarle el partido" a la enfermedad. A continuación, un ejemplo en la figura 5:

Figura 5. "Te vamos a ganar COVID 19", de J. Ceviño en *Franquicias.es*

Otro tipo de metáforas muy extendido es el de las metáforas bélicas, es decir, la proyección del dominio de la guerra o las batallas sobre la "lucha" contra la COVID-19:

LA COYUNTURA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 ES UNA GUERRA

La primera que se analiza es una noticia titulada "Italia pierde la batalla", que se publicó en el periodo de mayor crisis, durante el gran pico de casos, en Italia (figura 6). Esta expresión hace referencia a la situación como una batalla y también hablan de "perder el control", idea que se analizó arriba.

Dentro de la comprensión de la experiencia como una lucha, se pueden ubicar también las siguientes imágenes, que exageran la sensación de estar ante un peligro o de haberse expuesto a uno como el que tienen los que deben salir al exterior en cuarentena (figura 7), o quienes no han podido tomar las medidas de lavado de manos y se encuentran tocándose la cara sin haberse dado cuenta (figura 8).

Otra conceptualización muy interesante de analizar es la que se carga de una fuerte valoración negativa.

|ITALIA ESTÁ PERDIENDO LA BATALLA ANTE EL COVID 19|

Primer Ministro con lágrimas en sus ojos le dice a todo el pueblo

"Hemos perdido la batalla contra el coronavirus perdimos el control, sólo DIOS nos puede ayudar"

No cometamos los mismos errores.

*Primer error:
Aún con la emergencia mucha gente transitaba por las calles.

*Segundo error:
El transporte público siguió funcionando.

*Tercer error:
La gente aún circula por las calles en sus vehículos.

*Cuarto error:
No se paró la actividad económica y tampoco se guardó cuarentena.

La experiencia de Italia muestra que las medidas para aislar el virus y limitar el movimiento de las personas deben implementarse temprano, con absoluta claridad y cumplirse estrictamente.

#QuedateEncasa 20:47

Figura 6. "Aprendamos de las experiencias de otros!", de Edunar 54 [@ElPuebloPty]

Figura 7. "1 kilo de azúcar, yerba, leche, lysoform…", de TheWalkingDeadOficialLatino [TheWalkingDeadOficialLatino]

Figura 8. "🚨🚨🏷️🚨🚨", de FrasesChimbas [@MesaFernandez53]

Se aprecia en las metáforas precedentes, pero queda especialmente enfatizada en discursos como la homilía "Momento extraordinario de oración en tiempos de epidemia" pronunciada por el papa Francisco en la ceremonia *Urbi et orbe*, celebrada en marzo de 2020. La bendición se efectuó en el momento de mayor expansión de la enfermedad en Italia. El papa hizo en su sermón las siguientes reflexiones:

> "Al atardecer" (*Mc* 4,35). Así comienza el Evangelio que hemos escuchado. Desde hace algunas semanas parece que todo se ha oscurecido. Densas tinieblas han cubierto nuestras plazas, calles y ciudades; se fueron adueñando de nuestras vidas llenando todo de un silencio que ensordece y un vacío desolador que paraliza todo a su paso: se palpita en el aire, se siente en los gestos, lo dicen las miradas. Nos encontramos asustados y perdidos. Al igual que a los discípulos del Evangelio, nos sorprendió una tormenta inesperada y furiosa. Nos dimos cuenta de que estábamos en la misma barca, todos frágiles y desorientados; pero, al mismo tiempo, importantes y necesarios, todos llamados a remar juntos, todos necesitados de confortarnos mutuamente. En esta barca, estamos todos. Como esos discípulos, que hablan con una única voz y con angustia dicen: "perecemos" (cf. v. 38), también nosotros descubrimos que no podemos seguir cada uno por nuestra cuenta, sino sólo juntos. (Recuperdado de http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/urbi/documents/papa-francesco_20200327_urbi-et-orbi-epidemia.html)

En este discurso se puede apreciar el funcionamiento de los sistemas metafóricos. Metáforas que van en conjunto como ABAJO ES MALO/NEGATIVO O ABAJO ES NEGRO/OSCURO y ARRIBA ES BUENO/POSITIVO O ARRIBA ES ILUMINADO. Estas ideas se aprecian en expresiones como "densas tinieblas", "con la oscuridad han cubierto nuestras plazas, calles y ciudades". De las tinieblas se dice que "se fueron adueñando de nuestras vidas"; en esta personificación de las tinieblas que se adueña de las vidas humanas se enfatiza su calificación como negativa. Las tinieblas también son concebidas como una masa de materia que llena todo de "silencio que ensordece" y "un vacío desolador que paraliza". En estas últimas consideraciones se puede apreciar el uso de la paradoja, pues el silencio, que no tiene entidad, toma entidad e incluso invade los lugares que antes estaban llenos de ruido y vida. Otro recurso metafórico que se observa en la homilía del papa es la analogía de la situación de expansión de la COVID-19 con el relato evangélico de la tormenta en la que Jesús salva a sus discípulos del naufragio. Se hace un paralelo entre la perplejidad y desolación de los discípulos en ese momento y la in-

certidumbre y desconcierto de la humanidad ante la expansión de la COVID-19: "nos encontramos asustados y perdidos al igual que los discípulos del evangelio nos sorprende una tormenta inesperada y furiosa".

Una metáfora identificada es también la siguiente:

LA COYUNTURA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 ES LA NAVEGACIÓN DE UN BARCO

La metáfora de la barca puede ser abordada de otra forma. Es lo que se hace en el siguiente objeto cultural (figura 9):

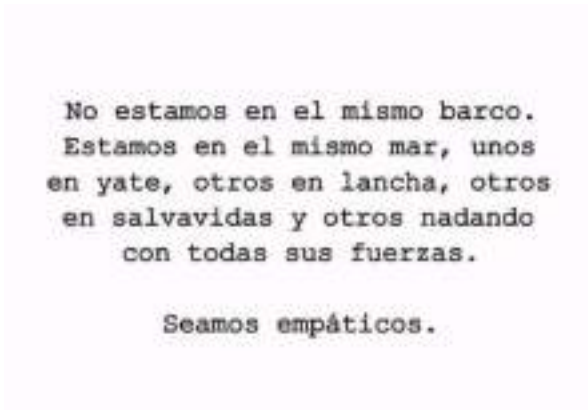

Figura 9. "Un día a la vez... Repensando Todo", de A. Romaro, en *Gestión*

En este texto, se pone el foco en un aspecto que diferencia la situación de los navegantes que van todos en la barca con la realidad de las diferencias actuales entre las personas a la hora de contar con los medios para hacer frente a la enfermedad y a la cuarentena.

En relación con estas proyecciones negativas, los protagonistas de las situaciones más expuestas a la posibilidad de contagio pasan a ser vistos como héroes o como santos. A esto apuntan los siguientes textos. El primero de ellos recuerda a sacerdotes que entregaron su vida cuidando gente en hospitales (figura 10). El segundo resalta la actuación de los profesores, que han tenido que adaptarse a la educación en contextos de virtualidad y en cuarentena (figura 11).

Este último discurso, al igual que todos los que se han presentado, admite interpretaciones. La persona que escribe el tuit opina que se presenta una imagen de los docentes como personas que no procesan la situación. Por el contrario, se podría pensar que, siendo conscientes de que hay una emergencia, siguen representando con calma su papel para sostener la educación a su propia costa. Incluso, este pensamiento se puede matizar cuestionándonos si ese proceder es el apropiado o no, algo que escapa al alcance de este estudio.

Figura 10. "Rezamos por todos los sacerdotes capellanes de hospitales que han fallecido en Italia por el Coronaviarus. Héroes en el silencio y el dolor. Que descansen el Paz", de Ressia [E. @pyt51]

Figura 11. "Circula este meme sobre profes enseñando online... dando la impresión que profes estuviesen en su propia burbuja.... pero (hilo)....", de Fuentes, C. [@mechitasdeclavo]

Hay metáforas que se oponen a la enfatización de lo negativo y resaltan lo positivo. Afirman que la pandemia y la cuarentena han traído como consecuencia una disminución de prácticas negativas que contaminan el mundo y afectan el ecosistema:

LA COYUNTURA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 ES POSITIVA/NEUTRA

Aquí se presenta un ejemplo. En este se plantea que EL VIRUS SON LAS PERSONAS (figura 12).

La idea del coronavirus como algo no negativo se puede apreciar en diversos textos que hay en las redes. Aquí se va a mencionar solo uno por cuestiones de espacio. Se trata de una nota a Humberto Maturana, en la que el filósofo chileno recomienda no tratar a la pandemia como un enemigo (OPLAS, 2020). El entrevistador le pregunta si el combate con el virus podría calificarse como una guerra y, por lo tanto, considerar al virus como a un enemigo, y él responde que un enemigo es un agresor que nos ataca directamente e intencionalmente, lo cual no aplica para la COVID-19. Sus planteos apuntan a que no actuemos como víctimas al endilgar la culpa de esta situación a algo externo a nosotros, pues somos los mismos seres humanos los que hemos realizado diversas acciones que permitieron llegar a esta situación y podemos realizar otras para detenerla.

Figura 12. "El Virus somos nosotros...", de Stop Acuario [@StopAcuario]

Un hecho que se puede señalar y que ilustra el modo en que funcionan las metáforas culturalmente a lo largo del tiempo es que en ocasiones se va perdiendo la conciencia sobre el origen metafórico de algún término y se utilizan de nuevo para explicar realidades recientes:

EL CORONAVIRUS ES UN VIRUS DE COMPUTADORA

Es lo que sucede en el siguiente texto, en el que se habla de "desinstalar" y "volver a instalar" el año 2020 porque "tiene virus". En este discurso se está proyectando, sobre la idea de virus, el virus de la computadora, pero ya el virus de la computadora había sido originado por una proyección de los programas informáticos nocivos para los equipos de cómputo. La figura 13 pone de manifiesto lo anterior.

Figura 13. "Alguien tiene la versión oficial.. sin crack, - está fallando 👑 Sígueme en Instagram @tomomi.pe" de Tomomi [Tomomi]

Para cerrar este análisis de las diferentes categorías, es útil resaltar que, si bien estos tiempos están marcados por la incertidumbre y los sentimientos encontrados que se han puesto de manifiesto en las producciones culturales revisadas, el ser humano tiene la capacidad de trascender sus preocupaciones e intereses personales para pensar en los demás y dedicarles pequeñas acciones que ayuden a encontrar soluciones a los problemas. Así, se pueden identificar metáforas como la siguiente:

LA EMPATÍA ES UNA ENFERMEDAD CONTAGIOSA

La empatía es indispensable en momentos como estos, en los que el bienestar de todos depende de cada uno de los seres humanos. El deseo de una mayor empatía ha quedado plasmado en producciones como esta, que juega con la transformación de los aspectos considerados negativos, asociados al ámbito de las enfermedades en valores positivos. Esto se puede apreciar en la figura 14.

Figura 14. "Que la empatía se haga contagiosa y que no tenga cura", de Colegio Steiner, en *Find Glocal*

Metonimias

Además de proyecciones de dominios (metáforas), hay metonimias con implicaciones metafóricas. Una de las más salientes es la viralización de unos bailarines que trasladan ataúdes en Ghana, a los que se fue transformando en la misma muerte. A continuación, se pueden observar en la figura 15:

Figura 15. "La verdad detrás del meme de los africanos que bailan con los ataúdes", en *Cambalache*, *El Litoral*

Hay muchos memes basados en la idea de que estos africanos son la misma muerte. Por un procedimiento metonímico, se ha considerado a este personal de servicios funerarios particulares (porque los llevan a cabo con bailes), como parte del dominio de la muerte, como la muerte en sí o, al menos, dispensadores de ella. Para ejemplificar estos usos, se han seleccionado los siguientes memes (imágenes 16 y 17).

Figura 16. "Hace erupción el Krakatoa y obvio llegan los memes", de I. Hernández, en Quinta fuerza

Figura 17. "Memes sobre la extensión de la cuarentena", de R. Caballero, en 100.9 Radio Chalet

Esta personificación de la muerte va en consonancia con la sacralidad que rodea su dominio. Por ello, se ha transformado a estos ghaneses en algo sagrado, incluso en dioses, como se pone de manifiesto en la figura 18.

Figura 18. "El Retablo Ayacuchano rinde emotivo homenaje a los héroes de la salud frente al COVID-19", de L. Zuta Dávila, en Andina

Este último ejemplo que analizamos es una muestra de cómo en ocasiones las metáforas tienen bases metonímicas o de cómo a veces ambos procedimientos operan en conjunto. Este tipo de intercambios entre estos mecanismos ha llevado a postular nociones como la metaftonimia (Goossens, 1990). En este caso particular, se trata de una metonimia que fue conduciendo a una clase particular de metáfora, como lo es la personificación.

Conclusión

Este estudio realiza un aporte exploratorio de utilidad para las investigaciones sobre la metáfora conceptual en corpus de diversos géneros discursivos; en particular, en el campo novedoso del análisis de los discursos que circulan en las redes sociales y diferentes sitios de internet. Se pudo observar que estos objetos culturales materializan en numerosas expresiones metafóricas y metonímicas diversas concepciones de la coyuntura. Una de estas conceptualizaciones responde a la idea de la cuarentena como generadora de situaciones cotidianas ominosas. Se aprecia en las proyecciones ESTAR EN CUARENTENA ES ESTAR AISLADO y ESTAR EN CUARENTENA ES ESTAR DISTANCIADO. También en la concepción de que los problemas derivados de la cuarentena se "manejan" (metáfora automovilística) y en metáforas de imagen que transmiten la idea de caos y aprietos (página web de Homero, Bob Esponja con estrabismo).

Otras categorías de metáforas halladas son la de las metáforas futbolísticas, las bélicas, las del ámbito de la navegación, las del ámbito de la religión y los superhéroes. Resultaron particularmente interesantes las personificaciones (del silencio, de la enfermedad) con connotaciones negativas. Una de las personificaciones más interesantes que se analizó es la de un grupo de ghaneses que realizan servicios fúnebres bailando, a los cuales se los pasó a considerar como los dispensadores de la muerte, cual parcas, e incluso como la muerte misma. En este ejemplo, se pudo apreciar cómo una referencia metonímica original se transformó en una clase de metáfora: la personificación. Esto permitió señalar que entre metáfora y metonimia hay diferentes niveles de interacción y combinación.

El análisis realizado permitió no solo apreciar cómo las metáforas y metonimias funcionan en complejos sistemas ideológicos, sino también advertir que en ocasiones se resignifican, se reanalizan. Lo más destacable de este trabajo en relación con el modo en que los usos lingüísticos modelan la realidad, es la diversidad de metáforas y metonimias. Asimismo, la presencia de algunas de ellas opuestas da cuenta de la complejidad de la realidad de la pandemia y la cuarentena, dado que no pueden comprenderse de un modo simplista. Además, el estudio da cuenta de

la incertidumbre que ha caracterizado esta coyuntura. A tales sistemas metafóricos contrarios se suman las paradojas, las disyuntivas y las analogías que intentan dar sentido a la coyuntura. No se sabe bien cómo se llegó a esta situación ni qué soluciones buscar; se desconfía de la información que circula e incluso surgen teorías conspirativas para explicar distintos aspectos de la situación que se está viviendo. La única certeza que parece haber es la incertidumbre. Lo que emerge discursivamente como más necesario en estos momentos es la visión de la diversidad y la empatía.

Referencias

Abralin [Abralin]. (2020). "Metáfora, cognición y emoción: reflexiones en tiempos de pandemia" [Video]. Recuperado de: https://youtu.be/MBsPqwGjIlM

Badiou, A. (2008). "La danza como metáfora del pensamiento". *Revista Fractal*, *50*, pp. 15-36.

Barcelona Sánchez, A. (1997). "Clarifying and Applying the Notions of Metaphor and Metonymy withing Cognitive Linguistics". *Atlantis*, *19*(1), pp. 21-48.

Boff, L. (2017). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Caballero, R. (11 de abril de 2020). "Memes sobre la extensión de la cuarentena". *100.9 Radio Chalet*. Recuperado de: http://fmchalet.org/memes-sobre-la-extension-de-la-cuarentena/

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Di Stefano, M. (Coord.). (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.

Dirven, R. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (2010). "Looking back at thirty Years of Cognitive Linguistics". En E. Tabakowska, M. Choiński & Ł. Wirszaka (Eds.), *Cognitive Linguistics in Action* (pp. 11-70). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Drożdż, G. (2014a). "The Development of the Theory of Metonymy in Cognitive Linguistics". *Linguistica Silesiana*, *35,* pp. 119-151.

Drożdż, G. (2014b). "Metonymic extension as the process underlying the change of count and mass properties of nouns". In Andrzej Lyda (Ed.) *Extension and its Limits* (pp. 80-107). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Ferrero, A. y Roas, S. (2011). "El 'zombi' como metáfora (contra)cultural Nómadas". *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *32*(4). Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18120706008

García, J. (2006). *La diosa Fortuna: metamorfosis de una metáfora política*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Gonzalez, D. (Ed.). (2018). *Análisis interdisciplinar de objetos culturales sobre problemáticas sociales*. München: GRIN.

Goossens, L. (1990). "Metaphtonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in Expressions for Linguistic Action". *Cognitive Linguistics*, *I*(3), pp. 323-340.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago/Londres: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1991). "Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf". *Peace Research*, *23*, pp. 25-32.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2001 [1986]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lefdahl-Davis, E.; Stefan, D.; Huffman, L. & Alayan, A. (2020). "Positive Psychology During a Pandemic: REFRAME for Well-Being". *European Journal of Applied Positive Psychology*, *4*, Article 18, pp. 1-15.

Lizcano, E. (1999). "La metáfora como analizador social". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *2*, pp. 29-60.

Martínez, F.; García Cumbreras, S.; Díaz Galiano, M. y Montejo Ráez, A. (2014). "Etiquetado de metáforas lingüísticas en un conjunto de documentos en español". *Procesamiento del Lenguaje Natural*, *53*, pp. 35-42.

Moreno, I. (2009). Estudio cognitivo de un corpus de metáforas sobre el "proceso de paz". En P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 518-533). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805600&orden=1&info=link

Nuyts, J. (2004). "The cognitive-pragmatic approach". *Intercultural Pragmatics*, *1*, pp. 135-149.

OPLAS. (11 de abril de 2020). "Humberto Maturana: yo creo que no podemos tratar a la pandemia como un enemigo". *Observatorio plurinacional de aguas*. Recuperado de: https://oplas.org/sitio/tag/humberto-maturana/

Pagnini, F.; Bonalda, E.; Montrasi, E.; Toselli, E. y Alessandro, A. (2020). "Reframing the psychological impact of the COVID-19 outbreak through a social media community for students". *PsyArXiv*. Recuperado de: https://doi.org/10.31234/osf.io/d5wph

Panther, K.; Thornburg, L. & Barcelona, A. (Eds.). (2009). *Metonymy and Metaphor in Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Pérez Salazar, G; Aguilar Edwards, A. y Guillermo Archilla, M. (2014). "El meme en internet: Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake". *Argumentos (México, DF)*, *27*(75), pp. 79-100.

Rajandran, K. (2020). "'A Long Battle Ahead': Malaysian and Singaporean Prime Ministers Employ War Metaphors for COVID-19". *GEMA Online® Journal of Language Studies*, *20*(3), pp. 261-267.

Santo Padre Francisco. (27 de marzo de 2020). "Urbi et Orbi. Momento extraordinario de oración en tiempos de epidemia. *La Santa Sede*. Recuperado de: http://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/urbi/documents/papa-francesco_20200327_urbi-et-orbi-epidemia.html

Sheedy, K. (2020). "Reframing the Humanities: COVID-19 May Flip the Script on Overshadowed Human Experiences". *New England Journal of Higher Education*. Recuperado de: https://nebhe.org/journal/reframing-the-humanities-covid-19-may-flip-the-script-on-overshadowed-human-experiences/

Villegas, M. (1993). "Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual". *Anuario de psicología*, *59*(1993), pp. 19-60.

Referencias de las figuras

Cambalache. (03 de abril de 2020). "La verdad detrás del meme de los africanos que bailan con los ataúdes". *El Litoral*. Recuperado de: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/233180-la-verdad-detras-del-meme-de-los-africanos-que-bailan-con-los-ataudes-tradicion-ghanesa-cambalache.html

Cerviño, J. (16 de marzo de 2020). "Te vamos a ganar COVID 19". *Franquicias.es*. Recuperado de: https://www.franquicias.es/opinion/te-vamos-a-ganar-covid-19

Colegio Steiner. (2020). "Que la empatía se haga contagiosa y que no tenga cura". *Find Glocal*. Recuperado de: http://www.findglocal.com/MX/Aguascalientes/182708171778706/Colegio-Steiner

Edunar 54 [@ElPuebloPty]. (27 de marzo de 2020). "Aprendamos de las experiencias de otros!". [Tuit]. Recuperado de: https://twitter.com/ElPuebloPty/status/1243686055515230208/photo/1

FrasesChimbas [@MesaFernandez53]. (11 de abril de 2020). "🚨🏷️🚨". [Facebook]. Recuperado de: https://www.facebook.com/MesaFernandez53/videos/3104687386219846/

Fuentes, C. [@mechitasdeclavo]. (02 de abril de 2020). "Circula este meme sobre profes enseñando online... dando la impresión que profes estuviesen en su propia burbuja.... pero (hilo)....". [Tuit]. Recuperado de: https://twitter.com/mechitasdeclavo/status/1245702333943726087

Gomaa, Y. (29 de mayo de 2020). "Linguists on the Frontlines of COVID-19 Pandemic". *News of Bahrain*, 4. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341823045_Linguists_on_the_Frontlines_of_COVID-19_Pandemic

Hernández, I. (10 de abril de 2020). "Hace erupción el Krakatoa y obvio llegan los memes". *Quinta fuerza*. Recuperado de: https://quintafuerza.mx/redes-sociales/hace-erupcion-el-krakatoa-y-obvio-llegan-los-memes/

Matalotempollon. (21 de abril de 2020). "El típico campus virtual". *Coronaviral*. Recuperado de: https://www.coronaviral.es/memes/20200421/12628/el-tipico-campus-virtual

Memes. "Memes del Coronavirus, INE, América vs Cruz Azul en la Liga MX y más". *Panda Ancha*. Recuperado de: https://www.pandaancha.mx/noticias/memes-coronavirus-ine-america-cruz-azul-liga-mx.html

MemesOtavalo [MemesOtalvo]. (18 de abril de 2020). "Y ustedes como van vean?". [Facebook]. Recuperado de: https://www.facebook.com/memesotavalo/photos/a.511558955623149/261429102201658

Oyhenart, F. (26 de marzo de 2020). "Aislamiento: recomendaciones prácticas para manejarlo". *MDZ*. Recuperado de: https://www.mdzol.com/sociedad/2020/3/26/aislamiento-recomendaciones-practicas-para-manejarlo-69370.html

Ressia, E. [@pyt51]. (22 de marzo de 2020). "Rezamos por todos los sacerdotes capellanes de hospitales que han fallecido en Italias por el Coronaviarus. Heroes en el silencio y el dolor .que descansen el Paz. [Tuit]. Recuperado de: https://twitter.com/pyt511/status/1241862811606794242

Romero, A. (19 de abril 2020). "Un día a la vez... Repensando Todo". *Gestión*. Recuperado de: https://gestion.pe/blog/tacosfuertes/2020/04/un-dia-a-la-vez-repensando-todo.html/

Stop Acuario [@StopAcuario]. (31 de marzo de 2020). "El Virus somos nosotros...". [Tuit]. Recuperado de: https://twitter.com/StopAcuario/status/1245043101586149379/photo/1

TheWalkingDeadOficialLatino [heWalkingDeadOficialLatino]. (27 de marzo de 2020). "1 kilo de azúcar, yerba, leche, lysoform". [Facebook]. Recuperado de: https://m.facebook.com/TWD.Ofiicial.Latino/photos/a.1663401423955013/2233819310246552/?type=3&source=57&__tn__=EH-R

Tomomi [Tomomi]. (5 de abril de 2020). "Alguien tiene la versión oficial.. sin crack, - está fallando 💀 Sígueme en Instagram @tomomi.pe". [Facebook]. Recuperado de: https://www.facebook.com/tomomi.pe/photos/a.107928204199924/111596927166385

Zuta Dávila, L. (31 de mayo de 2020). "El Retablo Ayacuchano rinde emotivo homenaje a los héroes de la salud frente al covid-19". *Andina*. Recuperado de: https://andina.pe/agencia/noticia-el-retablo-ayacuchano-rinde-emotivo-homenaje-a-los-heroes-de-salud-frente-al-covid19-799622.aspx

El rol del experto en lengua en la gestión de un centro de escritura
The role of the language expert in the management of a writing center

Eva Margarita Godínez López
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
em.godinezlopez@ensog.com.mx

Original recibido: 30/10/2020
Dictamen enviado: 25/12/2020
Aceptado: 19/01/2021

Resumen
En este artículo se presenta una reflexión sobre el papel que juega el experto en lengua en la gestión de una iniciativa de apoyo a la escritura académica en la formación de docentes. Surge de la reconstrucción narrativa de la creación de un centro de escritura en una escuela normal de Guanajuato, durante la cual emerge la significación de las acciones que proveen un sentido de reto y oportunidad para el lingüista: el posicionamiento ineludible ante las corrientes pedagógicas que se instauran en la enseñanza de la escritura, el análisis (primero con fines de aprendizaje, luego crítico) de las experiencias previas sobre programas y prácticas de tutoría y, de manera enfática: el indispensable conocimiento del objeto –medio, herramienta, artefacto– que es el texto académico, su producción y sus contextos, lo cual exige una elaboración teórica permanente.
Palabras clave: centros de escritura, escritura académica, formación de docentes, literacidad académica, pedagogía de la escritura.

Abstract
This paper presents a reflection on the role played by the language expert in the management of a writing center –an initiative to support academic writing in a teachers' training school. It arises from the narrative reconstruction of its creation in a Escuela normal in Guanajuato, on which emerges the significance of the actions that provide a sense of challenge and opportunity for the linguist: the unavoidable positioning face to pedagogical trends on teaching of writing, the analysis (first for learning purposes, then critical) of previous experiences on tutoring programs and practices and, emphatically: the essential knowledge of academic text as object –medium, tool, artifact– its production and its contexts, all of which requires a permanent theoretical work.

Keywords: *academic writing, academic literacy, writing centers, teachers training, writing pedagogy.*

Definiciones iniciales

Incluso antes de reclutar a las personas que formarán un centro de escritura, el primer reto para el experto en lengua interesado en fundarlo es establecer algunas definiciones iniciales. Son muchas las iniciativas de este tipo en universidades de toda América Latina en las que se mantiene una confusión de términos, perspectivas y enfoques (Molina-Natera, 2015, 2019). De manera que lo primero que hay que preguntarse es:

¿Centro o programa de escritura?

Un *centro de escritura* es un espacio (físico, virtual o ambos) en una institución de educación superior –aunque los hay en otros niveles– que brinda apoyo a la producción escrita de los miembros de la comunidad académica de la que forma parte. Partiendo de un concepto amplio de literacidad académica, se entiende que todas las actuaciones lingüísticas que se realizan al interior de prácticas escolares (hablar, escuchar, leer, escribir) se inscriben en un campo más amplio que tiene como base la cultura letrada, es decir, el haz de relaciones que sostienen los sujetos y las sociedades con lo escrito (Cassany y López-Ferrero, 2010). Por ello, el foco didáctico de un centro de escritura es esta competencia compleja que involucra desempeños orales, multimediales y de composición y comprensión de géneros académicos. En un centro de escritura se trabajan todas las habilidades mencionadas sin importar el nivel o alcance de desarrollo que los usuarios tengan de estas, bajo principios del trabajo colaborativo y una serie de lineamientos prácticos acordes con un modelo específico.

No siempre los centros de escritura surgen verticalmente como iniciativas institucionales de facultades o universidades. Muchas veces se originan como movimientos horizontales entre profesores que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por esto, los centros requieren apoyo administrativo, como la asignación de recursos para el liderazgo de proyectos, un presupuesto permanente y apoyo para el desarrollo profesional. Por otra parte, es más común que un *programa de escritura* provenga de una iniciativa vertical, desde instancias que planifican y dirigen el funcionamiento de la institución, sea como apoyo a las carreras académicas o como una serie de cursos transversales o de tronco común. En contraste, un centro de escritura puede surgir de la horizontalidad e intentar insertarse en el organigrama, en los programas educativos o colocarse paralela y transversalmente a ellos.

Así pues, los actores que promueven la literacidad académica en una institución se pueden organizar sea en un programa o en un centro, e incluso coexistir (Molina-Natera, 2019), si bien la aspiración de un proyecto ideado por docentes es llegar a consolidarse a largo plazo como un programa institucional.

La siguiente pregunta es:

¿WAC o WiD?

Existen dos corrientes generales en la pedagogía de los centros de escritura: los movimientos Escribir a través del currículum, *Writing Across Curriculum* (WAC) y Escribir en las disciplinas, *Writing in the Disciplines* (WiD), que abrevan, a su vez, de perspectivas lingüísticas y discursivas como la Lingüística Sistémico Funcional, la pedagogía de géneros y los Nuevos Estudios de la Literacidad. Resulta conveniente asumir alguna de ellas para establecer la línea teórico-metodológica de un proyecto de centro de escritura (Montes y Vidal, 2017; Moyano, 2017), lo mismo que considerar, en su planificación, las características específicas de la escuela en que se inscribe y las necesidades de su población.

Al interior de los movimientos WiD y WAC se perfilan modelos: mientras uno enfoca la enseñanza de la escritura como base para el aprendizaje al interior de las diferentes disciplinas, con sus respectivos géneros y discursos, el otro se posiciona como un auxiliar para todos los aprendizajes a lo largo de la carrera universitaria (McLeod, 1987; Montes y Vidal, 2017). Así pues, se elige entre los lemas: "aprender a escribir para la profesión" y "escribir para aprender".

En general, el movimiento WAC postula la necesidad de aprovechar el potencial epistémico de la escritura, su papel en la transformación del conocimiento como herramienta para el aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1987, 2014); el modelo WiD sostiene que la especificidad de los discursos y de los géneros que vehiculan los discursos de las disciplinas científicas y técnicas ha de ser enseñada al mismo tiempo que se enseñan los contenidos disciplinares (Carlino, 2012). Ambos planteamientos, como se ve, no son intrínsecamente excluyentes, abrigan diversos enfoques y se pueden operar en diversas etapas de la escolaridad.

> En su forma más simple, Writing Across the Curriculum (WAC) reconoce y apoya el uso de la escritura de todas las formas y en todos y cada uno de los cursos ofrecidos en una institución de aprendizaje. Un programa WAC en su término más simple es cualquier esfuerzo organizado, reconocido y sostenido, sin importar cuán modesto sea en personas, recursos y financiamiento, para ayudar a los docentes

> en todos y cada uno de los cursos a usar la escritura de manera más deliberada y frecuente. (WAC Clearinghouse, 2020).

Una de las propuestas del modelo WiD consiste en diseñar y presentar a los estudiantes tareas de escritura orientadas al perfil profesional (WAC Clearinghouse, 2020). El caso de las escuelas formadoras de docentes es especialmente rico en oportunidades para hacer este trabajo, dado que la educación normal incluye en su currículum géneros formativos y géneros profesionales que el estudiante ha de dominar, tanto para su formación, como para su ejercicio (Navarro, 2012), especialmente en el último tramo de la carrera.

Paralelamente, *Writing to engage* (WTE), Escribir para participar, es solo otro enfoque al organizar el trabajo de literacidad académica en una institución. "Escribir para comprometerse depende en gran medida de ver la escritura como un medio para involucrar a los estudiantes en el pensamiento crítico" (WAC Clearinghouse, 2020). En el Cuadro 1 se resumen las opciones de planificación de las acciones de literacidad académica en un centro basado en WAC.

Cuadro 1. Opciones para gestionar la escritura a través del curriculum. Fuente: Adaptado de WAC Clearinghouse (2020)

	Escribir para aprender	Escribir para participar	Escribir en las disciplinas
Objetivos	Ayudar a los estudiantes a aprender conceptos fundamentales, para verificar la comprensión del material por parte de los estudiantes.	Practicar en pensamiento crítico en la lectura y escritura; involucrar a los estudiantes en el pensamiento crítico.	Practicar la escritura de convenciones de la disciplina, para familiarizarse con los géneros y sus convenciones.
Estudiantes	En su mayoría estudiantes de primer año y segundo año.	Todos los estudiantes.	Sobre todo los alumnos de último año.
Tamaño del grupo	Se puede usar hasta en los grupos más grandes.	Varía según los objetivos.	Menos de 35 alumnos.
Posibles tareas de escritura	• Consignas para escribir para aprender. • *Minute papers*, textos rápidos.	• Lectura de diarios. • Cuadernos de laboratorio o de campo. • Cuestionarios.	• Tareas de escritura reales para audiencias a las que los estudiantes escribirán como profesionales en el campo. • Trabajos académicos basados en revistas en el campo. • Escritura basada en fuentes (revisiones de literatura).

Los principios de la escritura a través del currículum como modelo pedagógico en una escuela normal se pueden resumir de este modo: la escritura en el nivel superior es una actividad altamente compleja y situada que no se puede dominar

en un solo curso, sino que se finca en la habilidad para aprender. Por esta razón, se debe cambiar el enfoque de cursos iniciales o talleres de redacción de primer año –de carácter esencialmente remedial– hacia un proyecto que apunte a la posibilidad de convertirse en un programa de la institución, de carácter transversal, con un centro de escritura físico y virtual siempre disponible para la comunidad académica, como, en efecto, se opera en muchas universidades de Latinoamérica (Molina-Natera, 2019). Además, considerando la multi e interdisciplinariedad del saber pedagógico y de su práctica, que es el objeto y materia de las escuelas normales, los enfoques escribir para aprender, escribir para involucrarse y escribir en las disciplinas dentro del modelo WAC resultan todos pertinentes en distintos momentos de la formación inicial de profesores.

Gestión del centro de escritura

Otra de las tareas del fundador de un centro de escritura es auxiliarse en las historias que otros centros han generado (Montes y Vidal, 2017), para elaborar una narrativa propia. Este relato de la creación y desarrollo de su propio proyecto ayuda a definir la misión del centro o programa y a delinear sus metas, que se concretizan en servicios, áreas y acciones estratégicas a lo largo del tiempo. Enseguida enuncio brevemente los orígenes del centro de escritura que contribuí a formar, solo como ejemplo de la aplicación de un modelo, no como el modelo en sí.[1]

Un buen criterio es comenzar por asistir y participar en foros nacionales e internacionales sobre alfabetización y escritura académica, que sirven como referente para concebir un centro de escritura (Molina-Natera, 2014; Montes y Vidal, 2017; Moyano, 2017). Esta aproximación apuntala el interés en el conocimiento de las características del discurso especializado, las competencias lingüísticas relacionadas con su producción y su incorporación en el texto propio, las habilidades cognitivas y comunicativas involucradas en la generación de conocimiento científico-disciplinar, las convenciones de los géneros académicos y profesionales, etcétera.

Algunos de estos eventos académicos son el Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, el Congreso Internacional

[1] El Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista (CREAN), ideado y fundado por el maestro Marco Antonio Rivera Treviño en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, Guanajuato, es el primer centro de escritura en una escuela normal en el país.

Writing Research Across Borders (WRAB), los encuentros de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (RedLees), de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), entre otros.

De acuerdo con Moyano (2017), la asistencia a eventos de esta naturaleza incide directamente en el interés de las comunidades académicas por la creación de este tipo de centros o programas. En el caso que nos ocupa, estas experiencias estimularon y pusieron de manifiesto la importancia y necesidad de pensar en la creación de un centro de escritura en el contexto normalista, enfocado a la escritura para aprender y para ejercer la profesión, con todos los procesos que implica esta competencia fundamental para el profesorado.

Otra iniciativa de alto efecto es establecer contacto con especialistas, académicos, instituciones y organismos que encabezan los estudios sobre los procesos de lectura y escritura en el nivel superior, la alfabetización académica y la creación de centros y programas de escritura, que en nuestra región están liderados por la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) y la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE). Un contacto así permite generar dinámicas de colaboración fructíferas que cristalicen en talleres, participación en actividades propias del centro y visitas académicas, entre otras acciones.

Asimismo es necesario emprender una curaduría bibliográfica y la adquisición de literatura especializada sobre los tópicos que abarcan el amplio espectro de la alfabetización académica en el contexto educativo en general, y en el nivel superior en particular; ello con el objetivo de incorporar conceptos, categorías y líneas de investigación, fines, organización, experiencias, producciones y metas de otras instituciones en las distintas regiones del mundo, especialmente Latinoamérica, pero también del ámbito anglosajón. La biblioteca del centro se puede ir alimentando con literatura digital y ligas a repositorios de otros centros y programas aliados.

La máxima prueba es la organización de eventos académicos propios, la conducción de investigaciones aplicadas al aula y a la práctica del centro de escritura, lo cual dirige, de manera casi natural, a instituir un seminario permanente. La comunicación de la producción académica en eventos nacionales e internacionales se hace con el objetivo de intercambiar y compartir experiencias y enriquecer las dinámicas propias, pues ofrecen la oportunidad de revisar las tareas del centro de manera crítica.

A modo de conclusión

Con base en esta reconstrucción, podemos concluir que la creación de un centro de escritura en una escuela normal resulta relevante y debe ir más allá de las iniciativas que se enfocan exclusivamente a atender demandas inmediatistas y a ofrecer cursos remediales para solventar los problemas de la alfabetización académica (Calle-Arango, Pico y Murillo, 2017; Carlino, 2003, 2012; Molina-Natera, 2019). Esto implica, necesariamente, una apuesta académica e institucional por el desarrollo de la lectura y la escritura a través del currículum, es decir, por enfocar y aprovechar extensivamente el potencial epistémico inherente a los procesos de lectura y escritura en la formación de los estudiantes.

La mayoría de los centros en las universidades operan, consecuentemente con el modelo WAC, con programas de tutoreo entre pares que fortalecen los vínculos entre estudiantes y sus habilidades para trabajar colaborativamente. No obstante, el verdadero reto para un experto en lengua que esté interesado en incidir en el contexto de la formación de profesores es, precisamente, remontar creativamente la característica distribución del tiempo escolar, la carga académica y la administración vertical de estas instituciones, para ofrecer alternativas adecuadas al contexto.

WAC es un movimiento que requiere conversaciones sostenidas entre los profesores y los estudiantes que se extiendan más allá de un solo taller o consulta de carácter inmediato y remedial (Bazerman *et al.*, 2005). En este sentido, un centro de escritura normalista debe poder apoyarse con acciones al interior del aula, como las co-planeaciones de los cursos curriculares con componente de alfabetización académica entre al menos un docente y un experto en lengua, para atender las carencias de los estudiantes en literacidad académica.[2]

La clave es despertar el interés de los cuerpos colegiados y los directivos, de los profesores y los propios estudiantes por la capacidad de empoderamiento que ofrece el dominio de la escritura académica y sus procesos. Ayudar a que la comunidad entera comprenda su peso en el aprendizaje de las disciplinas y la formación integral de los estudiantes, sobre todo en las competencias genéricas

[2] Estudios exploratorios realizados en 2017 y 2018 al ingreso de las nuevas generaciones de las licenciaturas en educación primaria, preescolar y especial revelaron que los principales problemas de escritura de los estudiantes se relacionan con la gramática textual (muy particularmente los mecanismos cohesivos), el dominio de léxico general y académico, del subsistema ortográfico y, de manera importante, la falta de una representación de la tarea de escritura como problema retórico, así como el desconocimiento de las características de los géneros de la escolaridad y los de su profesión (Rivera, 2018).

establecidas en los planes y programas de estudio, puede favorecer el crecimiento sostenido de un proyecto.

Finalmente, es necesario afrontar los retos que plantea la formación en entornos digitales y las nuevas necesidades que nos impondrá la convivencia después de la pandemia. Los centros de escritura hoy pueden aprovechar como nunca la vinculación con programas en México y América Latina para compartir información, recursos, materiales, enlaces, que coadyuven al desarrollo de la escritura académica de los estudiantes sin necesidad de asesorar presencialmente. La asesoría entre pares, por otro lado, es una estrategia aún no introducida en el contexto normalista debido a su cargada organización curricular, pero que podría tener resultados muy importantes en los procesos de escritura. Así, no hay mejor reto para un lingüista entrenado y con conciencia social que incidir en la formación de profesores, en su empoderamiento y su inclusión en la cultura académica.

Referencias

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L. Chavkin, T., Fouquette, D. & Gorufis, D. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press/ The WAC Clearinghouse.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2014). "Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb". En S. C. Tan, H. J. So, y J. Yeo (Eds.). *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Singapur: Springer.

Calle-Arango, L., Pico, A. L. y Murillo, J. H. (2017). "Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento". *Cadernos de Pesquisa, 47* (165), pp. 872-895. http://dx.doi.org/10.1590/198053143882

Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, 6*(20), pp. 409-420. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.

Cassany, D. y López-Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona: Planeta Ariel.

McLeod, S. (1987). "Defining writing across the curriculum". *Writing Program Administration, 11* (1-2), pp. 19-24.

Molina-Natera, V. (2014). "Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y el futuro de estos programas en el contexto latinoamericano". *Legenda*, *18* (18), pp. 9-33. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205

Molina-Natera, V. (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Molina-Natera, V. (2019). *Centros y programas de escritura en Latinoamérica: Teorías, prácticas y administración*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Montes, S. y Vidal, M. (2017). "Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas". *Lenguas Modernas 50*, pp. 73-90. https://www.researchgate.net/publication/327952782

Moyano, E. I. (2017). "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias". *Lenguas Modernas 50*, pp. 47-72. https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/53100

Navarro, F. (2012). "¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional". En A. Cristófalo y J. Ledesma (Eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario" (Buenos Aires, 22-27 noviembre de 2010)*. Universidad de Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/305637478_Que_son_los_generos_profesionales_Apuntes_teorico-metodologicos_para_el_estudio_del_discurso_profesional/related

Rivera, M. A. (2018). *Estudio exploratorio sobre la escritura académica de estudiantes en una escuela normal pública del centro de México* (Ponencia). IX Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca. 23 al 27 de julio de 2018.

WAC Clearinghouse (2020). *Statement of WAC Principles and Practices*. [sitio web]. https://wac.colostate.edu/principles/

Entrevista

Entrevista con el doctor José Luis Ramírez Luengo: sobre la lingüística histórica*

Lucero Itzel Esquivel Moreno
Universidad Autónoma de Querétaro, México
kot_4@inbox.ru

En torno a la lingüística histórica giran los engranajes que nos permiten comprender y documentar los cambios que ha tenido la lengua a través del tiempo, así como los factores que han incidido en ellos. Para dar a conocer más sobre esta importante disciplina, su enfoque y su método de estudio, el programa web de divulgación científica "Entre Lenguas", comprometido con la difusión del conocimiento en materia lingüística producido desde el nivel local por profesores de la Universidad Autónoma de Querétaro, ha invitado al profesor investigador José Luis Ramírez Luengo. El objetivo del programa es contribuir en la formación de nuevas visiones sobre la manera en que se estudia la lengua desde diferentes disciplinas y enfoques de la lingüística, promovidas por los profesores investigadores de la Universidad. En cada programa se entrevistan diferentes investigadores y, además, participan estudiantes formulando preguntas con respecto al tema tratado.

El primer programa que abre con la serie de "Entre Lenguas" está dedicado a la investigación en el área de la lingüística histórica. Para abordar este tema se ha invitado al profesor investigador José Luis Ramírez Luengo, especialista en la historia del español, para que nos hable más a fondo sobre aspectos teóricos alrededor de esta disciplina, además de la línea de investigación que ha venido desarrollando en la Universidad.

* Este fragmento ha sido transcrito a partir del video titulado "Entre Lenguas 0: Lingüística Histórica" disponible en la plataforma YouTube, que puede ser encontrado en el siguiente enlace https://www.youtube.com/channel/UCumGSIsdod4HZMiZ4AM2A6Q. Esta interesante entrevista y otras más son parte del proyecto de divulgación científica sobre diversos enfoques para el estudio de la lengua que se pueden encontrar y seguir a través de Facebook bajo el nombre de "Entre Lenguas" o mediante el siguiente vínculo https://www.facebook.com/Entre-Lenguas-1650117015007100/.

La entrevista comienza resaltando la importancia del estudio diacrónico de la lengua para comprender la diversidad de usos del lenguaje y desarrollar una actitud más tolerante ante las diferencias. "La historia de la lengua nos ayuda a ser más tolerantes y a entender que la gente habla diferente, pero eso no implica que hable peor", afirma el profesor José Luis Ramírez Luengo, doctor en filología hispánica egresado de la universidad de Deusto, España. Actualmente este investigador es profesor en la Universidad Complutense de Madrid, pero hasta 2020 desarrolló su labor docente e investigadora en la Universidad Autónoma de Querétaro, México, donde, entre otras cátedras, impartía las de Edición de textos, Lingüística histórica, Latín y Español de América, a nivel de licenciatura y posgrado. Entre su producción científica se encuentran varios libros, artículos y reseñas sobre la lengua española y el contacto entre esta lengua con el portugués desde la perspectiva histórica. En 2007 la editorial Arco Libros publicó su *Breve historia del Español de América*, donde estudia el desarrollo diacrónico del español en estas latitudes desde sus orígenes hasta nuestros días. La edición de textos históricos ha sido también una de sus especialidades como lo constatan algunos de sus artículos como "Documentación de archivo e historia de la lengua: una reflexión desde el caso colombiano" publicado en 2016, "Algunas notas sobre el léxico médico en la Nueva España dieciochesca: voces cultas y populares en la denominación de las enfermedades" que salió en 2015 y "Un corpus para la historia del español en Nicaragua: edición de documentos oficiales del siglo XVIII (1704-1756)" que vio la luz en 2011, por mencionar algunos ejemplos.

A continuación, se reproducen dos preguntas que, en el verano del 2016, formuló la doctora Eva Patricia Velásquez Upegui (E.V.), directora y conductora del programa "Entre Lenguas", y otras dos realizadas por alumnas (E.1 y E.2) del doctor Ramírez Luengo (R. L.), así como sus respuestas dotadas de alcance, sentido y claridad.

E.V.: ¿Qué es la lingüística histórica?

R.L.: Se trata de una pregunta muy amplia y muy interesante. La lingüística histórica es el estudio de la lengua a través del tiempo, es decir, el desarrollo histórico que ha tenido la lengua. Como es una cuestión tan compleja, podemos enfocarla de dos formas diferentes. Por un lado, lo que se llama lingüística histórica de forma estricta tiene que ver con el desarrollo del sistema, es decir, cómo ha cambiado la pronunciación, la gramática, el léxico. Otra cuestión es la historia lingüística, que es todos los hechos históricos que han afectado la configuración de la lengua. Cuestiones que tienen que ver, por ejemplo, con la llegada de los romanos a la península ibérica, la llegada de los musulmanes que introdujeron

elementos léxicos, la llegada de los españoles a América y el contacto con los pueblos autóctonos que va a hacer que se creen modificaciones en ese español que dé lugar a las diversas variedades actuales.

E.V.: ¿Cómo se realiza el estudio de la lengua desde esta perspectiva histórica?

R.L.: A través de los documentos históricos. Crear corpus documentales que sirvan para tus propias investigaciones y que puedas poner a disposición de otros estudiosos para estudiar otras cuestiones. Preparamos una edición documental fiable, es decir, que cumple una serie de requisitos filológicos para transformarlo en documentos fiables y luego lo que tenemos que hacer es aplicar metodologías concretas, que tienen que ver con el nivel lingüístico que se quiera estudiar. Por ejemplo, en el caso de la fonología histórica lo que hacemos es interpretar grafías de los textos históricos, y a partir de ahí poder establecer cómo era la pronunciación en esos momentos del pasado y cómo ha ido cambiando. Dependiendo de la época y del momento se aúna con otras estrategias. Por ejemplo, es muy interesante apelar a otras ciencias (y desde mi perspectiva es fundamental), como la dialectología, es decir, ir desde el documento hasta la situación actual y desde la situación actual volver a la historia, porque muchas veces la situación actual te da datos que te permiten interpretar mejor lo que encuentras en los textos.

E.1: ¿Qué dialecto del español es más fácil de aprender en cuestiones de L2?

R.L.: Supongo que esto tiene mucha relación con esta otra pregunta tan famosa que nos hacen a los filólogos de "¿cuál es el mejor español?" y yo siempre respondo lo mismo: el mejor español es el aquel que se adapta perfectamente a las condiciones de uso que tiene en ese momento, es decir, supongo que para estar en la Real Academia, el mejor español es el de los señores académicos que están ahí hablando de sus cosas, pero supongo que para estar hablando del cultivo del maíz pues el mejor español va a ser el de los señores agricultores que se dedican a cultivarlo y que tienen todo el léxico necesario para poder hablar de este tema. Por tanto, hablando desde un punto de vista estrictamente lingüístico, hablar de mejor y peor español es una pregunta que no tiene sentido.

E.2: ¿Qué textos podríamos validar para decir que es español?

R.L.: Roger Wright que es un autor británico establece una teoría fascinante en su libro *Latín tardío y romance temprano*, y lo que hace es decir que existe el español, cualquier lengua romance en realidad, cuando los hablantes son conscientes de que ellos ya no utilizan latín. Y es muy interesante porque eso no ocurre a la vez, primero ocurre en Francia, en España y Portugal ocurre más tarde, en Italia ocurre en otro momento. Entonces muchos de esos textos que nosotros tenemos oficialmente escritos en latín, en realidad eran la forma que ellos tenían de escri-

bir el castellano. Cuando mejora el nivel educacional y aprenden a pronunciar el latín de forma clásica con la reforma de Alcuino de York a partir del siglo VIII de repente dicen: "Pues si esto lo tengo que leer de esta manera y es latín, ¿lo que yo pronuncio qué es? ¡Vaya! Es otro idioma" y empiezan a escribirlo. El famoso primer texto que se dice el primer texto del español, en realidad no está escrito en castellano, está escrito en una variante oriental aragonesa, es las famosas glosas emilianenses que antes se situaban entorno al año 950. Ahora se cree que son un poco posteriores, de principios del siglo XI. Es un texto muy interesante porque es un texto latino donde se han puesto notas para traducir palabras que no se entienden. Lo mismo que hacemos nosotros cuando agarramos un texto en inglés. Lo leemos. Hay una palabra que no entendemos, la buscamos en el diccionario y arriba escribimos en castellano. Ellos hacen lo mismo con latín y castellano. Lo que quiere decir que ya son conscientes de que latín y castellano son dos cosas diferentes.

Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada
utiliza el sistema de gestión de revistas Open Journal Systems (OJS)
de acceso abierto.

Consulta y descarga gratuita:
http://www.semas.uaq.mx