

Íkala

Revista de LenguaJe y Cultura

Vol. 22, Issue 2 / May-August, 2017 / pp. 161-360
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



Universidad de Antioquia

Rector: Dr. Mauricio Alviar Ramírez

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Luz Mery Orrego, máster en Didactique des Langues et Cultures Étrangères, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia. Profesora de Formación Académica, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook.
Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora asociada, Universidad de Tokio, Japón.
agarcia@for.aichi-pu.ac.jp

Francisco Salgado-Robles

Ph.D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gabriel Quiroz Herrera

Doctor en Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, España. Profesor titular de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.
gabriel.quiroz@udea.edu.co

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Pedro Patiño

Doctor en Comunicación Profesional e Intercultural, NHH Norwegian School of Economics, Noruega. Profesor asistente, Programa de Traducción Inglés-Francés-Español, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.
pedro.patino@nhh.no

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegpps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Postdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Doctor en Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mjgutierrez@uh.edu



Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
rasensio@ugr.es

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos. Profesora asociada, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mfairclough@uh.edu

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
marialuisavalencia@gmail.com

PROGRAMMING AUXILIARY

Laura Agudelo Calle
Escuela Interamericana de Bibliotecología,
Universidad de Antioquia
laura.agudeloc@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Daniel Arango Rivera
Facultad de Comunicaciones,
Universidad de Antioquia
daniel.arangor@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Laura Agudelo Calle

Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia
laura.agudeloc@udea.edu.co

COPYEDITORS

English: **Shannon L. Kirby**
ShannonLKirby@gmail.com

French: **Danièle Musialek**
musdanka@gmail.com

Spanish: **Juan Fernando Saldarriaga Restrepo**
mercurimerlinfederico@gmail.com

DESIGN AND PRINTING

Imprenta Universidad de Antioquia
imprenta@udea.edu.co

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the *National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications*

- **Publindex**, *A2 Category*, and in the following bibliographic bases:
 - **CLASE**: *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
 - **MLA**: *Modern Language Association of American* (2004)
 - **Latindex**: (2004)
 - **ULRICH**: *International Periodicals Directory* (2005)
 - **BBCS**: *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
 - **ProQuest CSA**: *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
 - **SciELO Colombia**: *Scientific Electronic Library Online* (2010)
 - **Redalyc**: (2011)
 - **EADI**: *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
 - **Redib**: (2012)
 - **NSD**: *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
 - **EBSCO**: *Communication Source* (2013)
 - **ProQuest PRISMA**: *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
 - **Thomson Reuters**: *Intellectual Property & Science* (2013)
 - **EBSCO**: *Fuente Academica Premier* (2014)
 - **Scopus**: (2015)
 - **Dialnet**: (2017)
-
-

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Issue cost: COP17,500

Print run: 350 issues

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.*

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas>

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.

Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

Purchase Request

Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.

Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

E-mail: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Subscription cost

	2017	2018
Colombia	COP80,200	COP86,400
Latin America	USD140	USD149
North America	USD187	USD198
Europe	€140	€149
Other continents	USD140	USD149

©2017 Universidad de Antioquia, School of Languages

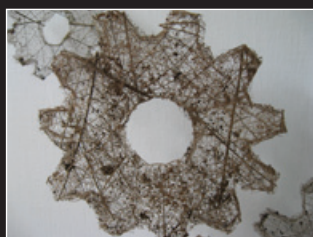
The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia, the Library of the Congress, the Central Library of the National University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra Departmental Library.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 22, Issue 2 (May-August, 2017), pp. 161-000, ISSN 0123-3432



TABLE OF CONTENTS

PRESENTATION



Luz Mery Orrego

171-173

METHODOLOGICAL ARTICLE



Transferencia negativa del español al inglés en las vocales /Λ/ y /æ/

Luis Alejandro Cid Guzmán

pp. 279-301

EMPIRICAL STUDIES



Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention

Mark Briesmaster, Paulo Etchegaray

pp. 177-196

Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario

Juan Fernando Gómez Paniagua

pp. 197-213

Actitud asociada a tipos de cláusulas en textos de historia. Un análisis desde la teoría de la valoración

Luz Elena Herrero Rivas

pp. 215-230

Incidencia de la variable "sexo" en la disponibilidad léxica de estudiantes de preuniversitario en Pinar del Río, Cuba

Carmen Rosa Pacheco Carpio, Juan Silvio Cabrera Albert, Iselys González López

pp. 231-246

Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales

Danny Torres

pp. 247-260

LITERATURE REVIEW



The phonetics and phonology of Eastern Andalusian Spanish: A review of literature from 1881 to 2016

Alfredo Herrero de Haro

pp. 305-348

AUTHOR GUIDELINES



pp. 351-353

THEORETICAL ARTICLE

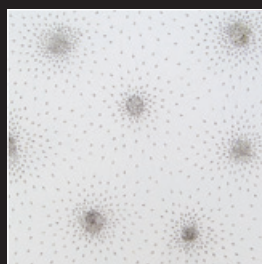


La traducción español-árabe y árabe-español: panorama y perspectiva intercultural

Miloud El Bohdidi

pp. 263-275

SUBSCRIPTION



pp. 357-358

P R E S E N T A T I O N



PRESENTACIÓN

PRESENTATION

PRÉSENTATION

Luz Mery Orrego

Directora/Editora

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia, UdeA

Calle 70 N.° 52-21,

Medellín, Colombia

E-mail: luz.orrego@udea.edu.co

171

DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n01a01

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 171-173, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala



EMPIRICAL STUDIES



COHERENCE AND COHESION IN EFL STUDENTS' WRITING PRODUCTION: THE IMPACT OF A METACOGNITION-BASED INTERVENTION

COHERENCIA Y COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS:
EL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN LA METACOGNICIÓN

COHÉRENCE ET COHÉSION DANS LA PRODUCTION ÉCRITE D'ÉTUDIANTS EN ANGLAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE : L'IMPACT D'UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE BASÉE SUR LA
MÉTACOGNITION

Mark Briesmaster

Ph.D. in Intercultural Education, Biola University. Professor at Education Faculty, Universidad Católica de Temuco, Chile. Director of Master's Program in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Universidad Católica de Temuco, Chile
Mailing address: Rudecindo Ortega 02950, Temuco, Chile
E-mail: briesmaster@uct.cl

Paulo Etchegaray

Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Universidad Católica de Temuco. Professor at Education Faculty, Universidad Católica de Temuco, Chile. EFL teacher at Fundación del Magisterio de la Araucanía, Chile
Mailing address: Rudecindo Ortega 02950, Temuco, Chile
E-mail: petchegaray@proyectos.uct.cl

ABSTRACT

The objective of this action research study was to identify the impact of metacognitive training on the development of coherence and cohesion in the writing production of EFL learners at paragraph level. The participants included 19 students from an 8th grade Chilean public school who took part in a 9-week class intervention. These classes focused on teaching the students to write paragraphs in English by using metacognitive techniques such as planning, monitoring, and evaluating their own production while paying particular attention to coherence and cohesion. As instruments for data collection, L2 writing pre- and post-tests were utilized. Additionally, two qualitative research techniques were employed to identify the metacognitive writing procedures used by the students before and after the metacognitive intervention. The results suggest that the EFL students used more metacognitive procedures when writing after having received the intervention. Moreover, a slight improvement was observed in the area of cohesion. For this reason, the EFL classroom should increase opportunities for writing and reflection activities when producing in the L2 within a more extensive intervention.

Keywords: EFL, metacognition, L2 writing, coherence, cohesion

RESUMEN

El propósito de este estudio de investigación acción fue identificar el impacto de las prácticas metacognitivas en el desarrollo de la coherencia y cohesión asociada a la escritura de estudiantes de inglés como una lengua extranjera. Los participantes fueron 19 estudiantes de octavo año pertenecientes a un establecimiento público de educación básica en Chile. Los sujetos de investigación participaron en una intervención de clase de nueve semanas, la cual estaba enfocada en la escritura de párrafos en inglés a través de las prácticas metacognitivas como planificación, monitoreo y evaluación con particular atención en coherencia y cohesión. Para determinar el nivel inicial de los participantes y sus mejoras posteriores, fueron considerados un pre y

post-test sobre escritura en la lengua inglesa. Adicionalmente, dos técnicas de investigación cualitativa fueron usadas para identificar los procedimientos metacognitivos de escritura considerados por los participantes antes y después de la intervención. Los resultados sugieren que los estudiantes que participaron en el estudio emplearon más procedimientos metacognitivos considerando su escritura en inglés posterior a la intervención. Adicionalmente, se observó una leve mejora en su producción, la cual estaba asociada al área de cohesión. Por esta razón, las clases de inglés deberían incrementar las oportunidades destinadas a que los estudiantes escriban y desarrollen actividades de reflexión al producir en una intervención pedagógica que dure más tiempo.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, metacognición, escritura en inglés, coherencia, cohesión

RÉSUMÉ

~~L'objectif de cette action de recherche était d'identifier l'impact de l'entraînement métacognitif sur le développement de la cohérence et la cohésion dans la production écrite, au niveau des paragraphes, d'étudiants en anglais langue étrangère. Les participants étaient 19 élèves de la huitième année d'une école chilienne publique qui ont participé à un programme de cours de 9 semaines. Ces cours étaient concentrés sur leur apprentissage d'écriture de paragraphes en anglais, en faisant appel à des techniques métacognitives telles que la planification, le monitoring et l'évaluation de leur propre production tandis qu'on leur a demandé de prêter une attention particulière à la cohérence et la cohésion. Pour déterminer leur niveau initial et le comparer avec le progrès réalisé, on leur a soumis des tests de production écrite avant et après. En plus, on a recouru à deux techniques de recherche qualitatives afin d'identifier les processus d'écriture métacognitifs appliqués par les étudiants avant et après l'intervention. Les résultats suggèrent que les étudiants en anglais langue étrangère se servent de plus de processus métacognitifs dans leurs écrits à la fin de l'intervention. En outre, on constate une légère amélioration par rapport à la cohésion. C'est pour ça que les classes d'anglais devraient d'augmenter les opportunités pour les étudiants d'écrire et de développer des activités de réflexion, en produisant une intervention pédagogique plus durable.~~

Mots-clés : anglais langue étrangère, métacognition, production écrite ~~ni-veau~~, cohérence ~~et~~ cohésion

Introduction

English as a foreign language (EFL) is a compulsory subject in the Chilean educational system. In this context, students are required to develop comprehension and productive skills in the L2 as well as achieve an intermediate level of English language proficiency upon completion of their secondary studies (Ministry of Education of Chile & British Council, 2012). This is equivalent to B1 in terms of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), meaning that Chilean students are expected to be independent users of the foreign language when reading, listening, speaking, and writing.

Despite the fact that EFL is a requirement in Chile, only 25% of 11th grade high school students passed a national L2 reading and listening examination at the basic level (Gobierno de Chile, 2015). According to this report, Chilean students appeared to have some serious limitations related to their L2 linguistic knowledge and abilities, which may hinder their comprehension of ideas in written/oral texts in English and the way they express meaning to others by speaking or writing in the L2.

Regarding the scenario in which the present action research study was set, the 8th grade participants easily mastered conceptual content in terms of the English language; however, they failed when developing and applying language skills in the L2. This could be due to their early exposure to traditional classroom procedures, which may have focused only on the transmission of content and memorization (Inostroza, 2005; Ruffinelli et al., 2012). In order to promote 8th grade writing skills, students from an at-risk school in southern Chile participated in a metacognition-based intervention. It was performed in the learners' normal EFL classes for a duration of nine weeks.

According to Mistar, Zuhairi, & Nuryatin (2014), metacognitive procedures such as planning, monitoring, and evaluating one's own production should be taught explicitly

through classroom activities. Metacognition also helps students to be strategic and reflective writers, allowing them to improve by controlling and monitoring their own learning (Negretti, 2012). Consequently, students will more likely apply these metacognitive skills when solving their real-life problems (Díaz, 2013).

Concerning studies within the Chilean educational context, different specialists have concluded that metacognition may reinforce L1 acquisition (Spanish), which has led to metacognitive activities being implemented as pedagogical tools to help Chilean learners develop literacy (Navarro, 2000; Cornejo, 2002; Peronard, 2005). Nevertheless, there is still a lack of research regarding this area in terms of EFL learning in Chile.

The general objective of this research project was to identify the impact of a metacognition-based intervention on the coherence and cohesion of EFL students' writing production. The expectation was that, by taking part in EFL lessons focused on how to think about productive activities, the students could improve the coherence and cohesion of their written production in English. Moreover, the participants were expected to consider more metacognitive procedures when writing in the L2 after completing the pedagogical program.

Research questions

General research question.

What is the impact of the L2 metacognition-based writing intervention on the 8th grade students' written coherence and cohesion performance?

Specific research questions.

What are the writing procedures employed by the 8th grade students before and after the metacognition-based intervention?

What are 8th grade students' written performance results concerning coherence and cohesion before and after the metacognition-based intervention?

Theoretical framework

Metacognition.

According to Flavell (1979, 1987), the term metacognition means knowledge about cognition. Flavell argued that it is a system that acts as a control center, allowing learners to regulate their own learning. In other words, it is a process whereby the learners evaluate the effectiveness of the cognitive strategies implemented when carrying out a task.

Metacognition is a personal process useful for modifying, redirecting, or improving actions, knowledge, or thought procedures (Vandergrift & Goh, 2012). These changes are made by monitoring and reflecting on one's own weaknesses in terms of learning or the applications of knowledge and skills (Zimmerman & Moylan, 2009).

Different authors have stated that the process of metacognition has two main components (Serra & Metcalfe, 2009; Larkin, 2010). The first of them is related to metacognitive awareness, which is connected to the learners' consciousness of diverse strategies for advancing their own learning. This dimension involves three aspects: a) declarative knowledge, recognizing the strategies used to accomplish specific tasks; b) procedural knowledge, being conscious of how to apply these strategies; and c) conditional knowledge, being aware of when and why to apply these strategies. The second component of metacognition is monitoring. This aspect is related to learners' identification and assessment of their own weaknesses (Proust, 2013).

In the context of English language learning (ELL), O'Malley and Chamot (1990) have asserted that students, in order to develop metacognitive processes when learning, should consider the following stages: a) planning, in which learners determine the goals, strategies, and actions they will carry out in order to perform a task successfully; b) monitoring, in which students apply the strategies or actions considered in the first stage;

and c) evaluating, in which learners reflect on the effectiveness of the strategies or actions implemented, adjusting the plan if it was not helpful.

Relationship between metacognition and adolescence.

According to Piaget (1973), learners between the ages of 11 and 16 experience the cognitive development stage of formal operations. Individuals at this stage use formal operational thought by thinking about the future and more abstract and hypothetical issues. At this stage, individuals start thinking theoretically or scientifically and reasoning deductively (McInerney, 2014). They are thus able to consider a diversity of ways to solve a problem.

The development of metacognition during adolescence is a gradual process (Kuhn & Dean, 2004; Van der Stel, 2011). Additionally, the construction of strategic knowledge begins to occur by the onset of this stage of development. In this sense, individuals are able to manage connections between memory variables specifically related to the features of a learning activity, strategies to be implemented, and how much effort to make (Schneider and Lockl, 2002). According to these authors, novice learners can be aware of their cognitive performance by identifying whether they are successful or not at performing a particular activity. They also become aware of the level of difficulty of a particular task, which in return activates their ability to monitor their performance. From this perspective, the level of difficulty of a particular task is related to the learner's prior knowledge.

Second language writing.

Writing is a productive language skill. Specifically, it is the act of forming letters or characters on writing materials in order to communicate ideas (Harmer, 2004; Hyland, 2004). It follows, then, that learners are able to produce written pieces of work once they are successful at listening, speaking, and reading (Cassany, 2005).

Being a successful L2 writer involves making the right decisions in order to express meaning in a foreign language (Nation, 2009). From a cognitive point of view, this consists of employing different mental operations, such as reflecting, preparing, making mistakes, and considering alternative ways to solve problems (Hinkel, 2015). Additionally, when individuals produce a written text, they activate different types of knowledge. These are mainly related to the nature and purpose of the text, grammar and vocabulary, topics addressed, and the culture of the audience (Hedge, 2005).

Writing was initially seen as a product, an approach that pays exclusive attention to managing linguistic knowledge, such as grammar and vocabulary, successfully (Kroll, 2001). For this reason, its procedures are commonly associated with traditional methodologies for language teaching whose main purpose is accuracy and writing at the level of words or sentences (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

On the other hand, writing is also perceived as a process. In this vein, Flower & Hayes (1981) have pointed out that writing is a complex task which involves applying a wide range of cognitive procedures. Multiple mental operations are carried out by the writer in order to successfully solve problems when producing a manuscript. These cognitive procedures are coherent with the metacognitive strategies of planning, monitoring, and evaluating.

Based on the cognitive model proposed by Flower & Hayes (1981), different authors have divided a writer's mental operations into pre-, while-, and post-writing activities (see, for example, Hyland, 2003; Cushing Weigle, 2014). Firstly, writers choose a topic, brainstorm ideas about it, and organize the information into an outline (planning). Secondly, they write an early version of their production by considering the text's structure and all the ideas they find necessary to include (drafting). Thirdly, writers proofread their production, looking for possible mistakes concerning language form and meaning, in addition to coherence and cohesion (revision). Finally, they edit

their production for the purpose of publishing it (re-writing). According to Manchón, Roca de Larios and Murphy (2009), process writing can be considered recursive rather than linear, meaning that writers, when they believe it is appropriate, can move back and forth between stages.

Writing coherence and cohesion.

Academic writing in English involves producing texts, which are appropriate for formal contexts, such as schools and universities (Oshima & Hogue, 2007). These authors have suggested that English academic texts may differ from those written in other languages regarding words, grammar, and organization. As a result, EFL/ESL learners should develop study skills like writing for academic purposes (Hyland, 2006). According to this author, it is necessary for them to learn how to produce academic texts in order to express ideas to other users of the L2. For this reason, textual coherence and cohesion are essential components of academic writing.

On the one hand, a written text needs to be coherent to be understood by a reader. Hyland (2006) defined coherence as: "The ways a text makes sense to readers through the relevance and accessibility of its configuration of concepts, ideas and theories" (p. 311). From this point of view, coherence involves logical connections at idea level (topic). Thus, so as to facilitate the reader's comprehension, all the sentences that make up each paragraph have to be logically arranged by following a continuous order based on the message they are trying to convey (Hinkel, 2004). Within this framework, coherence is important in writing as it relates to expressing consistent and understandable ideas in a text.

On the other hand, cohesion has been defined as "joining a text together with reference words (e.g. he, theirs, the former) and conjunctions (e.g. but, then) so that the whole text is clear and readable" (Bailey, 2011, p. 115). In other words, cohesion refers to the logical connections of a text at

sentence level. This term involves grammatical and lexical relationships between the elements of written production (Grabe & Kaplan, 2014). Some examples of cohesion are reference through personal or possessive pronouns, substitution or ellipsis, connectors to link the sentences of a paragraph, synonyms to avoid lexical repetition, and punctuation (Ferris & Hedgcock, 2014).

Cohesion plays an important role in academic writing because it affects the interpretation of a writer’s discourse. According to Halliday & Hasan (2013), “it is the continuity provided by cohesion that enables the reader or listener to supply all the missing pieces, all the components of the picture which are not present in the text but are necessary to its interpretation” (p. 299). Therefore, writers should correctly produce cohesive texts to ensure others understand their messages.

Pedagogical intervention

182 The experimental student group attended EFL classes focused on a metacognition-based writing intervention. In them, the learners had to carry out one writing task a week which consisted

of reacting to a prompt by producing one paragraph in English. The level of these activities was A2 according to the CEFR (elementary level). The topics covered were culture and traditions as suggested by the Chilean curriculum for the EFL subject level.

The learners were asked to produce their tasks in three stages every week by following the cognitive writing model proposed by Flower & Hayes (1981) (see Figure 1 below). The stages were planning (pre-writing), monitoring (while-writing), and evaluating (post-writing), which are metacognitive writing procedures. First, in pre-writing, the students were taught to brainstorm ideas and write the outline of their draft by considering paragraph structure. In the while-writing stage, the learners produced their draft by monitoring their text, which involved revising it constantly in terms of coherence and cohesion. They then had to carry out the post-writing step, which consisted of proofreading, receiving feedback from the teacher, and editing in terms of textual coherence and cohesion. It is worth noting that the students had the opportunity to repeat a previous stage when they found it necessary.

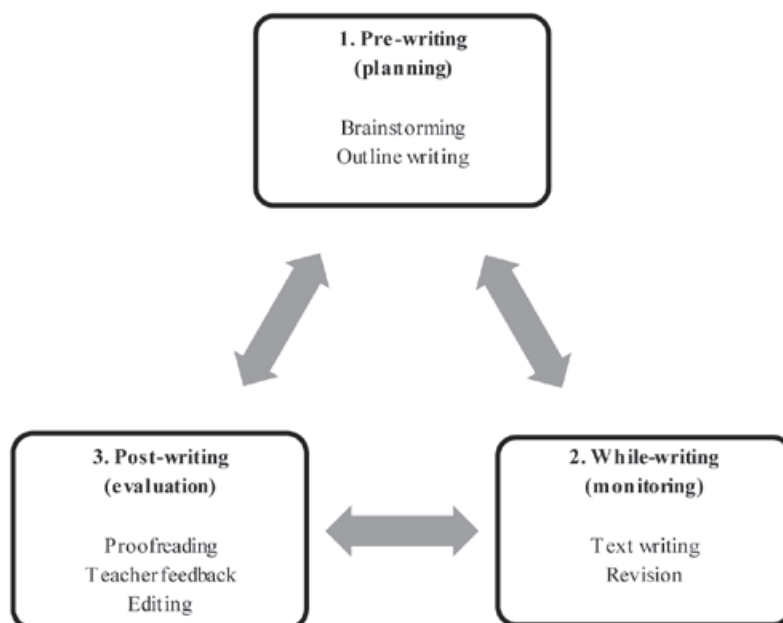


Figure 1. Stages of the metacognition-based writing intervention

The metacognition-based writing intervention was carried out in three teaching periods every week (45 minutes each). It lasted nine weeks and was performed by one of the researchers.

Methodology

The research methodologies this study employed were both qualitative and quantitative. A qualitative approach was utilized when collecting information related to the metacognitive procedures the participants stated they used when writing. Qualitative research matched the purposes of this study well because it was used to collect intangible/subjective data from the ELLs' oral discourse, such as personal knowledge and thinking processes (Stake, 2010).

Conversely, the quantitative approach was employed for gathering data through L2 writing pre- and post-tests taken by participants. The teacher, who was also one of the researchers, needed to utilize this method in order to identify how well the participants managed coherence and cohesion in their writing production before and after the teaching intervention.

The characteristics of the study were related to two research designs. First, an action research design was implemented because the teacher researcher gathered data concerning the students' learning strengths and weaknesses when writing. This was useful for him to explore his own teaching context by taking a self-reflective, critical, and systematic approach (Burns, 2010). Second, it incorporated characteristics of experimental studies because the performance of two groups of participants, one which receives treatment and another which does not, was compared (Phakiti, 2014). This was accomplished by analyzing the results of the pre- and post-research stages.

Participants.

Two groups of 8th grade students participated in this research project. First, an experimental group

of 19 subjects was studied. They took part in EFL classes focused on a metacognition-based writing intervention implemented by one of the researchers.

A control group of 10 students who did not receive any special intervention was also considered in the study. The reason for this was to identify the successfulness of the metacognition-based intervention on the experimental student group's performance. This was done by comparing the progress of both groups of subjects in terms of their pre- and post-writing production, specifically in the subskills of coherence and cohesion.

Regarding the characteristics of all research subjects, they were part of two Chilean public schools and were aged thirteen to fourteen. They often experienced disadvantages in their EFL classes due to their lack of L2 proficiency. The reason for this might be that the participants had had only limited weekly exposure to English during the previous three years.

Both experimental (n=19) and control (n=10) groups were chosen due to their similarities. Both schools were located in rural areas of southern Chile (specifically in the Araucanía Region). Another similarity was that the EFL teachers of both groups had the same years of experience and graduated from the same university. They had also worked in these schools for an average of three years. Additionally, the school settings and groups were selected because of access, which is often limited due to the fact that school administrators in Chile are sometimes reluctant to authorize such experimental studies in their classrooms.

Techniques for data collection.

To collect data concerning the students' L2 writing proficiency, the experimental and control groups took a writing pre- and post-test which consisted of the production of one paragraph. These instruments were equivalent to the A2 level of English based on the CEFR (elementary level).

As achievement tests, they were the best way for “assessing an individual’s knowledge or proficiency in a given content area” (Glanz, 2014, p. 130). Subsequently, the learners’ written paragraph was assessed by the teacher researcher, who referenced the criteria of a rubric (see Appendix A). For the purposes of the study, the assessment was focused on coherence (logical organization of ideas) and cohesion (linking devices, relationship between sentences and their parts, paragraph structure, and punctuation marks). The indicators of this instrument were 1 (poor performance), 2 (good performance), and 3 (excellent performance). The rubric’s criteria were based on assessment dimensions included in instruments designed by Tankó (2005) and Aalto University (2014).

In order to identify the initial metacognitive procedures the participants stated they would implement when writing a paragraph in English, the entire experimental group took part in a focus-group discussion before the research intervention started (see Appendix B). The focus group procedures gave the research subjects the opportunity to share their points of view and opinions orally about specific questions (Krueger & Casey, 2009).

A semi-structured interview (see Appendix C) was used to identify the L2 metacognitive writing procedures the students in the experimental group acknowledged having learned after the intervention. This research technique was suitable for the study because the teacher researcher could interact with the interviewees by promoting the topic’s flexibility and allowing a flow of verbal information (Wilkinson & Birmingham, 2003). The control group students did not take part in the qualitative data collection procedures focused on metacognitive strategies. This was because these learners did not participate in the intervention (they were not explicitly trained on how to carry out these metacognitive writing procedures).

Both focus-group discussion and semi-structured interview procedures were carried out in the students’ mother tongue (Spanish). This was done so

the experimental students could freely answer the questions and provide meaningful information to the study. Afterward, the teacher researcher transcribed and translated the learners’ answers into English for research purposes.

All data collection techniques used in this study were validated under expert judgment because few techniques exist for such a study on metacognition and L2 writing. Three Chilean professors, all experts in EFL and linguistics, contributed to the process. In order to validate the qualitative and quantitative instruments, they evaluated the preliminary versions and provided feedback concerning their limitations. Afterward, the researchers improved the instruments by taking the experts’ observations into account.

Data collection procedure.

Before the metacognition-based writing intervention.

Before the intervention took place, the parents of all the 8th grade students read and signed an informed consent form. This document stated that the students’ participation was voluntary and that their identity would not be made public.

Prior to starting the pedagogical intervention, the teacher researcher carried out a focus group discussion with the students in the experimental group (see Appendix B). The purpose of this was to identify the metacognitive procedures the students initially decided to employ when writing in English. Afterward, this data was codified, categorized, and analyzed through ATLAS.ti qualitative analysis software.

Following this, both experimental and control group students took an A2 level pre-test focused on L2 writing. This task consisted of producing one paragraph in English, and its purpose was to identify the students’ initial writing performance. Later, the teacher researcher graded the learners’ written text by referencing a rubric containing criteria and indicators specifically associated with

coherence and cohesion (see Appendix A). The scores were then processed by means of SPSS software in which descriptive statistics were employed.

After the metacognition-based writing intervention.

The teacher researcher interviewed each student in the experimental group, focusing on the metacognitive procedures they acknowledged using when writing paragraphs in the L2 (see Appendix C). Afterward, the collected data was codified, categorized, and analyzed through the ATLAS.ti qualitative analysis software.

Next, both experimental and control group students took an A2 level writing post-test, in which they once again had to produce one paragraph in English. After these data were collected, the teacher researcher assessed both groups' writing production. The same rubric on coherence and cohesion used for the pre-test was employed (see Appendix A). The teacher researcher then compared the results of both groups, identifying the

learners' performance in terms of coherence and cohesion in L2 writing. This information was processed by means of SPSS software in which both t-tests for independent samples and repeated measures analysis of variance (rANOVA) were used.

Results

Writing procedures employed by the EFL students prior to the metacognition-based intervention.

The conceptual network for writing procedures employed by the EFL students prior to intervention is displayed in Figure 2 below. It includes the subcategories of *pre-writing*, *while-writing*, and *post-writing*, which were based on student responses in the focus-group discussion carried out with the experimental group before the pedagogical intervention took place.

From the oral data collected in the initial focus-group discussion, in the context of the writing procedures employed by the EFL students prior

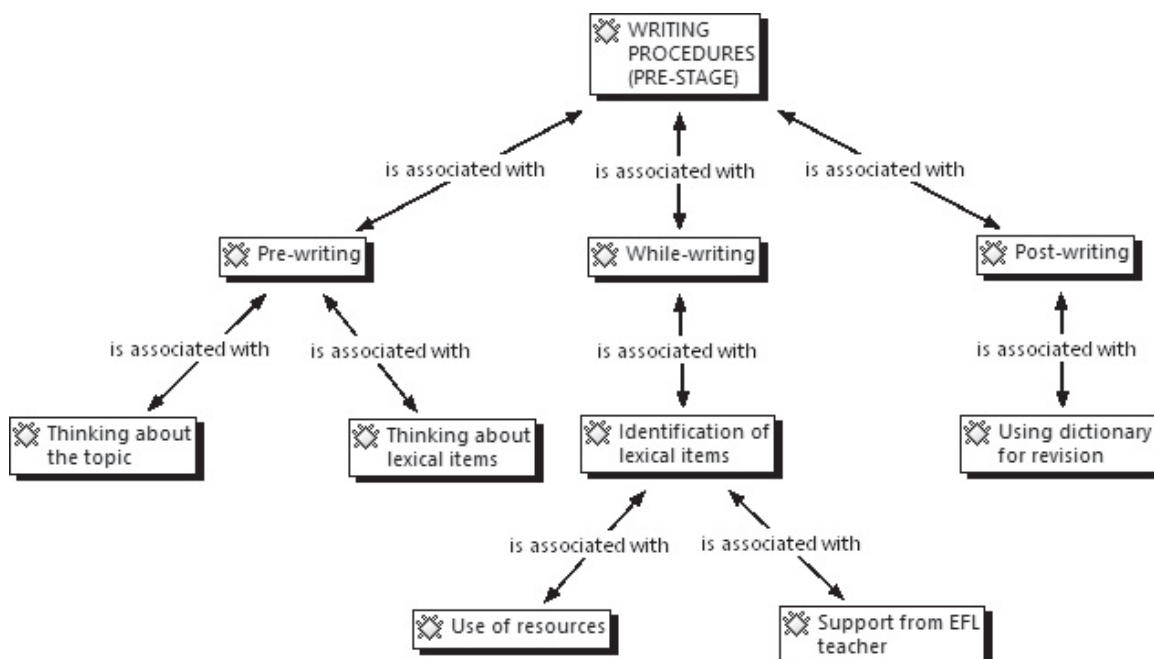


Figure 2. Conceptual network for writing procedures employed by EFL students prior to the metacognition-based intervention

to the intervention (see Figure 2 above), the participants of this study stated that they did, in fact, undertake certain *pre-writing* activities, such as *thinking about the topic*. One of the early tasks they said they carried out before producing a written text was activating their prior knowledge related to their production's main idea. With respect to this, one student made the following comment: "We have to think about the ideas we're going to write. We can't start without doing that" (Participant 07 [32:32]). Another EFL learner had a similar perspective: "Before I start writing, I try to remember everything I know about the topic for the task" (Participant 12 [42:42]).

Regarding the *pre-writing* activities chosen by the EFL learners, *thinking about lexical items* was another task they utilized before they wrote a text. According to their responses in the focus-group session, the research subjects declared that they activated prior knowledge concerning English spelling. One of the participants explained: "When I start writing, I need to know how to spell the words I'm going to put in my text" (Participant 09 [110:110]). Along the same line, another learner pointed out that this was performed in order to overcome the difficulties she usually experienced in EFL class: "Writing in English is really hard because it isn't written the way it's pronounced. That's why I have to carefully remember the way some words are written" (E15 [09:09]).

The EFL students also indicated that they developed certain *while-writing* activities. One of these tasks involved the *identification of lexical items*. As stated by one of the learners: "While I'm writing a text in English, I need to look for the words I want to use" (Participant 06 [44:44]). Furthermore, the participants affirmed that they *used resources* to include words in their written production. This is evidenced in the following excerpt: "When I need to write something, the only material I use is an English dictionary. I don't know the words of this foreign language" (Participant 07 [118:118]). Other participants likewise acknowledged the use of online translators while they wrote a text

in English, with one of the learners asserting, "English class is sometimes hard for me, so when I write I use a web page that translates text from Spanish to English" (Participant 11 [52:52]).

Further examination of the students' oral answers in the initial focus-group discussion revealed that the *identification of lexical items* while the students wrote a text also employed *support from the EFL teacher*. From the point of view of the EFL students, they asked for the teacher's assistance while writing in English in order to verify correct spelling. Evidence of this is corroborated by one of the learners: "I asked the English teacher about the words to be included in my text" (Participant 06 [48:48]). Another learner made a similar comment: "I sometimes do not know how to spell certain words in English, so I show my writing to the teacher, and he tells me if I am writing them well or if I am making mistakes" (E19 [57:57]).

When the participants took part in the initial focus-group discussion, they also made reference to *post-writing* activities, confirming their *use of a dictionary for revision*. According to the EFL learners' responses, the use of this resource was also focused on identifying the correct spelling of the words in English. The following excerpt is an example of this view: "When I finish writing a text in English, I use a dictionary to make sure the words I wrote are correct" (Participant 10 [124:124]).

Writing procedures employed by the EFL students after the intervention.

The conceptual network for writing procedures employed by the EFL students after the intervention is displayed in Figure 3 below. This includes the subcategories of *pre-writing*, *while-writing*, and *post-writing*, which were based on the students' answers in the interview carried out with the experimental group after the pedagogical intervention took place.

In the context of the writing procedures employed by the EFL students after the intervention (see

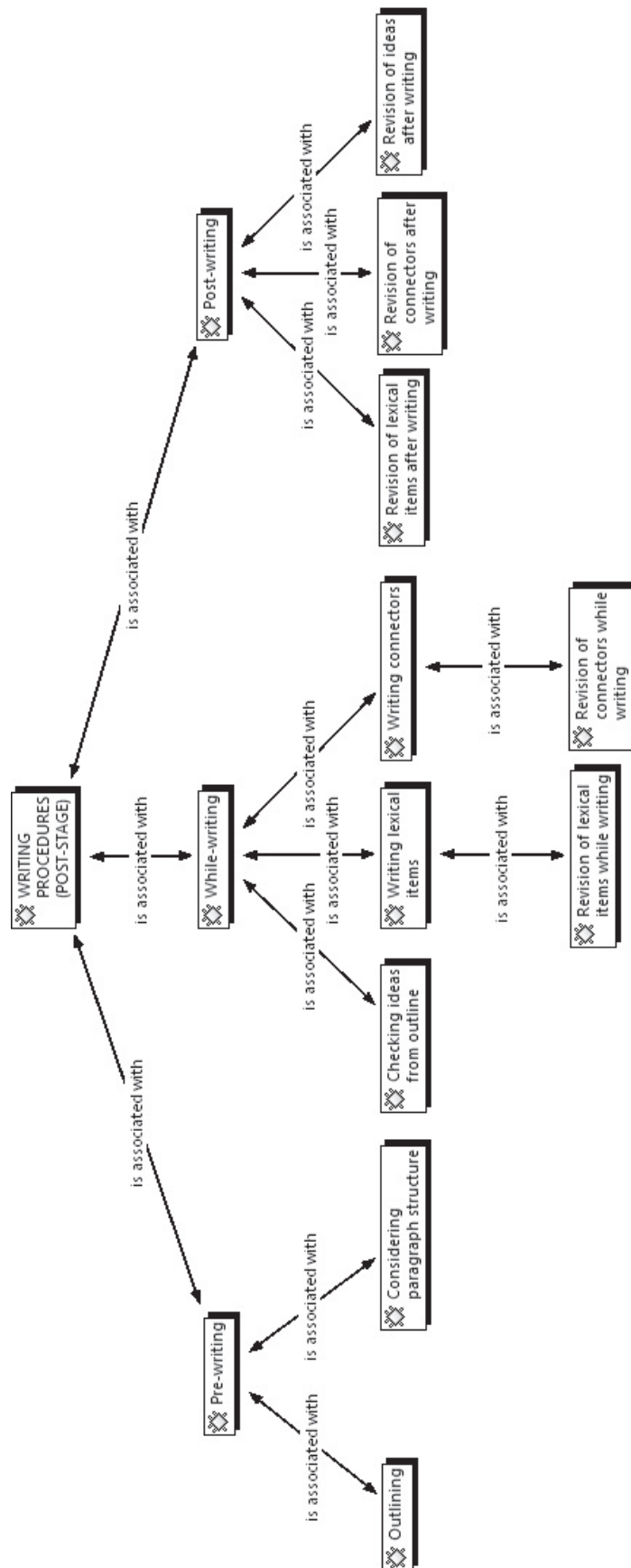


Figure 3. Conceptual network on writing procedures employed by EFL students after the intervention

Figure 3 above), the participants of this study explicitly stated that they developed certain *pre-writing* activities, such as *outlining*. This consisted of making a list of the main points to be covered in their production, which helped the learners to organize their ideas. One of the interviewees stated, “Before I start, I write an outline to make the text’s ideas easier to understand” (Participant 01 [03:03]). Another student explained why this procedure was helpful for him: “Writing an outline beforehand helps me to be organized when it comes to writing a text” (Participant 03 [04:04]).

As *pre-writing* activities, some of the participants also pointed out that they *considered paragraph structure*, indicating that they had to activate prior knowledge concerning the main components of a basic paragraph (topic sentences and supporting details) and how it is written. One of the students acknowledged, “First, you have to write a sentence that includes the general idea of the text. This helps to give context. Then, I write three sentences including details” (Participant 04 [07:07]). Another interviewee reported a similar perspective: “I think about all the information I will put in the text. First, you need a title, then the first general sentence, and afterward three sentences with details” (Participant 05 [07:07]).

In examining the answers reported by the participants of the study in the post-interview, it was found that most of them expressed that they engaged in *while-writing* activities. One of these tasks involved *checking ideas from the outline* done prior to writing, meaning that the learners based their production on the general points included in the initial list they made. Regarding this, one of the students stated, “While writing, I read over all the ideas I included in the outline I made. This helps me to write a better organized paragraph” (Participant 11 [07:07]). Another interviewee presented a similar point of view: “I check the outline I made before so I know what I’m going to write about” (Participant 19 [07:07]).

An additional procedure implemented by the students while they were producing a text in English

was *writing lexical items*. For this dimension the learners expressed that they specifically focused their attention on writing words during text production. They also indicated that they were very concerned about language accuracy when producing, especially in terms of vocabulary spelling. An example of this was reported by one of the participants: “I include vocabulary words when I write my paragraph. I’m very careful to spell them correctly” (Participant 07 [11:11]). Another interviewee made reference to a resource used to implement this task: “I write words in the text during the task. If I don’t know one of them, I use the dictionary” (Participant 06 [07:07]).

Due to the learners’ concern about spelling words correctly, they expressed that the *revision of lexical items while writing* was needed. They stated that, during their writing tasks in English, they confirmed they were not making mistakes in terms of vocabulary spelling in the L2. An example of this was shared by one interviewee: “I revise everything I write by looking in the dictionary” (Participant 05 [15:15]). Likewise, another learner asserted: “We write and, at the same time, we revise by checking that every word is spelled right” (Participant 18 [07:07]).

Concerning *while-writing* activities, the participants also considered *writing connectors*. For this dimension they pointed out that they focused their attention on the use of linking words—useful for joining ideas from one sentence to the next—during the production of their texts. One of the EFL learners stated, “While I write, I connect the ideas in the paragraph by using connectors” (Participant 09 [07:07]). Likewise, another student explained the reason why connectors should be used during writing: “When you write a text, you have to organize what you write. You can do that by thinking about linking devices” (Participant 08 [07:07]).

In the context of *writing connectors* while producing a text, the participants also mentioned the necessity to *revise* the inclusion of these elements

while they were writing. According to the research subjects, this is done in order to verify the correct usage and spelling of such linking words. One example of the students' answers was the following: "I revise while I write a text to see if I used the connectors correctly. This helps me to tell if my writing is well organized" (Participant 07 [15:15]). Another learner reported how he revised these elements: "While I write, I'm worried about revising the connectors. Sometimes I check to see if I spelled them correctly by using a dictionary. Other times I tend to verify whether they make sense within the text" (Participant 13 [07:07]).

In their oral responses in the final interview, the students also exhibited the use of *post-writing* procedures. One of them was related to the *revision of lexical items after writing*: the EFL learners indicated that, after having written their texts, they made sure there were no mistakes in terms of how they spelled the words. This is illustrated in the following interview excerpt: "When I finish writing a text in English, I check the dictionary to confirm all the words are spelled correctly" (Participant 02 [15:15]). Another participant held a similar point of view: "I have to make sure all the words are spelled right after I finish the text. The reader or the teacher might not understand what we wrote" (Participant 08 [12:12]).

The students who took part in this study also identified the *revision of connectors* as a *post-writing* activity. According to them, this was implemented to avoid making mistakes concerning the spelling of the linking words in English, as stated by one of the interviewees: "Before I hand in my paragraph to the teacher, it's really important for me to make sure the connectors were spelled right and that they make the ideas in the text logical" (Participant 08 [11:11]). With a similar perspective, another participant reported: "In order to make the text cohesive, I check how I included the connectors in the text, and the punctuation" (Participant 13 [15:15]).

A final *post-writing* activity identified by the learners in the post-stage interview was the *revision of*

ideas. The interviewees stated that, once they had finished their production, they verified that the ideas included in their paragraphs were coherent and could be understood by other readers. An example of this can be found in the following excerpt: "After I wrote my text, I checked the ideas in it, and whether they were coherent from one to the other" (Participant 09 [11:11]). Another participant held a similar perspective: "When I finish writing, I usually read my paragraph before handing it in. I do this to make sure all the ideas I wrote make sense to the readers" (Participant 12 [18:18]).

Coherence and cohesion results in students' writing production.

Table 1 below displays the mean (M) and standard deviation (SD) for each independent variable related to coherence and cohesion as taken from the writing pre-tests for both control and experimental groups.

Table 1. Coherence and cohesion pre-test results in EFL students' writing production

Subcategory	Group	M	SD
Logical organization of ideas	Control	2.90	0.316
	Experimental	2.84	0.375
Paragraph structure	Control	1.80	0.422
	Experimental	1.89	0.809
Relationship between sentences and their parts	Control	1.70	0.675
	Experimental	1.89	0.567
Punctuation marks	Control	1.20	0.422
	Experimental	1.47	0.612
Linking devices	Control	1.00	0.000
	Experimental	1.00	0.000

In Table 1 above, both the control and experimental groups scored similarly on the writing pre-test focused on coherence and cohesion. Although both groups seemed to manage the *logical organization of ideas* in their production, they were weak in other areas, especially *linking devices*. This was

evidenced by the fact that the mean score was a 1.00 with no standard deviation.

The EFL students' writing performance was analyzed in a post-test after nine weeks to identify the effects of the metacognitive intervention on the way the learners in the experimental group used coherence and cohesion in a text. For this purpose, independent t-tests were considered.

Table 2 below shows the mean (M), standard deviation (SD), and *p*-value (Sig.) for each independent variable related to coherence and cohesion in the writing post-tests for both control and experimental groups.

Table 2. Coherence and cohesion post-test results in EFL students' writing production

Subcategory	Group	M	SD	Sig.
Logical organization of ideas	Control	2.80	0.632	0.172
	Experimental	3.00	0.000	
Relationship between sentences and their parts	Control	2.00	0.471	0.793
	Experimental	2.05	0.524	
Paragraph structure	Control	1.60	0.516	0.082
	Experimental	2.16	0.898	
Linking devices	Control	1.00	0.000	.001
	Experimental	2.16	0.958	
Punctuation marks	Control	1.00	0.000	.000
	Experimental	1.89	0.658	

The post-test on coherence and cohesion in the EFL students' writing production showed improvement in the results of the experimental group. The participants who received metacognitive training in writing achieved the maximum score in the area of *logical organization of ideas* (M = 3.00). Additionally, they improved their use of *linking devices* (M = 2.16) and *punctuation marks* (M = 1.89).

Furthermore, after the intervention, the experimental group presented a modest improvement in some

other coherence and cohesion areas. The dimensions in which the students who received metacognitive training in L2 writing scored slightly higher were *relationship between sentences and their parts* (M = 2.05) and *paragraph structure* (M = 2.16).

Table 2 above illustrates that there were some statistically significant differences between the control and experimental groups. These were shown in areas associated with *linking devices* (*p*-value .001) and *punctuation marks* (*p*-value .000). However, there was no evidence indicating that the metacognitive training was effective for other dimensions related to cohesion.

A second level of analysis was employed to compare each group with themselves in the pre- and post-stages. For this purpose, an rANOVA approach was used, and it indicated that there were only statistically significant differences for those dimensions related to *linking devices* and *punctuation marks*.

Concerning *linking devices*, the results showed that there were statistically significant differences ($F(1,27) = 14.351, p\text{-value} = .001$) for the experimental group in the post-test (M pre = 1.00; M post = 2.16). Similarly, the experimental group also presented statistically significant differences ($F(1,27) = 6.669, p\text{-value} = .016$) in the *punctuation marks* subcategory after the intervention (M pre = 1.47; M post = 1.89).

Discussion of results

Prior to the intervention, it was possible to determine that the EFL students who participated in this research project were more familiar with cognitive procedures than metacognitive ones. The only "learning about learning" strategies the students implemented were *thinking about lexical items* before writing a text and *using a dictionary for revision* after producing. These were mainly focused on vocabulary knowledge.

The learners' limited awareness of metacognitive L2 writing strategies might have been caused by

their lack of previous training in them. Therefore, the novice writers needed more directive scaffolding concerning these procedures. This type of support is related to the sociocultural theory of learning (Vygotsky, 1978), which posits that the teacher is a more experienced/capable person who can guide another in their effort to achieve their potential development. From this view, the role taken on by teachers or more capable peers as mediators is essential when learning to write in a foreign language.

After the pedagogical intervention, the students who participated in the study claimed to include more metacognitive rather than cognitive procedures when writing a text in English. These specifically involved planning in that participants recognized the need to write an outline and think about paragraph structure before producing. In the next stage, learners acknowledged monitoring their productive performance by revising the words and connectors they included in their paragraph. Afterward, they reported evaluating their finished writing production in terms of vocabulary, connectors, and ideas. Having said this, it is possible to infer that there was a certain degree of stability as the students' cognitive and metacognitive writing procedures were still focused on the accuracy of lexical items in the intervention post-stage. The students may have been influenced by their past schooling experiences, which have a history of perceiving ELL as the transmission of information, memorization of lexical items, and habit formation (Blázquez & Tagle, 2010; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana, and Ramos, 2014). For this reason, the subjects' epistemological beliefs might still have been related to learning English as a way to retain and transmit conceptual data rather than using it for communicative purposes in everyday life.

On the other hand, while according to the participants in this research project, the last stage of their writing process did involve revising their own production, in analyzing their oral discourse, they did not report developing writing processes related to

editing and modifying their production. Thus, these students might not have achieved higher levels of critical thinking involving reflection and creation (Marzano, 2001; Krathwohl, 2002). It has been indicated that metacognition requires large blocks of time (Schraw & Moshman, 1995). For this reason, some authors point out that thinking about thinking is a difficult process and it needs to be developed gradually in the language classroom (Ormeño, 2009; Díaz, 2013). From this view, if students are asked to implement problem-solving strategies in a limited period of time, they may not see immediate learning results. This fact may also overwhelm them and make them lose their focus when trying to construct new knowledge autonomously.

The post-test results for the production of participants who took part in the metacognition-based writing intervention focused on coherence and cohesion indicated that they significantly improved the way they included *linking devices* and *punctuation* in their texts. These research subjects also achieved the maximum score in the *logical organization of ideas* subcategory.

Conversely, the writing post-test also revealed that the students saw only a slight improvement in the areas of *relationship between sentences and their parts*, *paragraph structure*, and *punctuation marks*. One possible explanation might be that, even though the metacognitive writing intervention was focused on coherence and cohesion, the students indicated they were still worried about vocabulary accuracy at the action research post-stage.

Another factor which might have affected the students' improvement in some cohesion areas may be their level of proficiency in Spanish. According to some authors, second language learners depend on their mother tongue in order to write a text in the L2 (Hussein & Mohammad, 2011; Nooshin, Behjat, & Rostampour, 2014). Therefore, they first need to overcome limitations and learn necessary aspects related to their L1.

The students' linguistic problems regarding cohesion might also be related to their possible perceptions of the metacognition-based writing intervention. It can be inferred that the participants in this research project might have felt comfortable when carrying out cognitive activities which did not involve much effort, such as checking a dictionary. They likewise might have disliked those activities which involved higher critical thinking processes, such as creating their own ideas, using connectors when writing, or revising their written production. In this sense, Lo & Hyland (2007) state that EFL students should take part in activities which increase their engagement and motivation. Their opinion is that EFL and ESL writing programs should consider tasks focused on topics and activities that coincide with the students' interests and their particular stage within cognitive and human development.

Another factor which might have affected the students' performance in cohesion is their possible perceptions of their own writing performance. It can be inferred that writing was a challenging task for the subjects because of their lack of proficiency in the English language, and that their self-perception within this context is related to beliefs about self-efficacy. Hence, it follows that if students perceive themselves as weak learners in different areas, contents, or skills, they will likely have poor achievement levels in them (Bandura, 1995; Pajares, 2006). This view can also be related to the interdependence between learners' metacognitive awareness and their perception of a task (Negretti, 2012). This author has therefore concluded that what learners think of a writing activity can influence the way they perform on it, which may be why the experimental participants did not get involved in those tasks that require higher critical thinking skills, such as punctuation, in order to continue carrying out those which require lower level cognitive efforts.

As EFL students might have experienced difficulties on a personal level when taking part in the L2 writing activities, their positive progress

throughout the pedagogical intervention should have been reinforced. According to some specialists, learners might improve their language weaknesses if positive reinforcement is used on emotional and/or affective aspects in the classroom (De Andrés, 1999; Piniel & Csizér, 2015; Briesmaster & Briesmaster-Paredes, 2015). From this point of view, helping EFL students to feel comfortable with their progress might be a point of departure with which to begin teaching them a higher level of critical thinking.

Conclusions

The participants in this study improved the metacognitive procedures they employed when writing in English. However, the actions they implemented before, during, and after producing remained focused almost exclusively on the accuracy of lexical items. This indicates that, despite the intervention, the learners perceived ELL as a mechanical process involving the transmission of linguistic content rather than the application of L2 skills.

Because metacognition might be one of the keys to helping students bridge the gap between mechanical views of the ELL process and functional L2 communication skills, the EFL classroom should increase opportunities for writing and reflection activities when producing in the L2. Students, under proper supervision, might then eventually be able to develop higher critical thinking skills and act as self-regulating learners.

In light of the writing post-test showing only a modest increase in certain areas, it can be inferred that, regarding the effects of metacognitive training on coherence and cohesion in student production, the factors which might have influenced these results are the learners' L1 proficiency, personal issues that surface when producing, and self-efficacy beliefs as they pertain to writing. This leads to the position that learning activities devoted to producing and creating through language should be maximized in both L1 and L2 classrooms.

Time constraints were a limitation on this research. As planning, monitoring, and evaluating are complex processes, nine weeks of intervention might have been insufficient to provide adequate treatment for each stage. For this reason, it is recommended that teacher researchers conduct longer research projects over the period of a semester or full academic year. Metacognitive programs should be introduced gradually into the language classroom by considering the simplest “thinking about thinking” activities first. Then, once the learners have gained confidence in applying higher critical thinking skills, the more challenging metacognitive tasks can be introduced in a progressive manner.

Ultimately, this study sheds light on how metacognition-based activities can assist EFL students in the process of becoming better writers when such interventions are carefully aligned with a realistic appreciation of their critical thinking abilities.

References

- Aalto University. (2014). *Kie-98.1600 English Reading/Writing Test: Study Material*. Retrieved: February 23, 2015 from <https://noppa.aalto.fi/noppa/kurssi/kie-98.1600/materiaali>
- Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A Handbook for International Students* (3rd ed.). Abingdon/New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York, NY: Cambridge University Press.
- Blázquez, F., and Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Briesmaster, M., and Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145-156.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York, NY/Abingdon: Routledge.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos*, 7, 64-70.
- Cushing Weigle, S. (2014). Considerations for Teaching Second Language Writing. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 222-237). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle.
- De Andrés, V. (1999). Self-esteem in the Classroom or the Metamorphosis of Butterflies. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 87-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, G. (2013). *Metacognitive Writing Strategies in Academic Writing: The Path to Enhance Autonomy and to Become Expert Writers* (Master's thesis). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Ferris, D. R., and Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching L2 Composition: Purpose, Process, and Practice* (3rd Ed.). New York, NY/ Abingdon: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L., and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Glanz, J. (2014). *Action Research: An Educational Leader's Guide to School Improvement* (3rd Ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gobierno de Chile. (2015). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014: Síntesis e indicadores de desarrollo personal y social*. Retrieved July 1, 2015 from http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf
- Grabe, W., and Kaplan, R. B. (2014). *Theory and Practice of Writing*. Abingdon/New York, NY: Routledge.
- Halliday, M. A. K., and Hasan, R. (2013). *Cohesion in English*. Abingdon/New York, NY: Routledge.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. (2004). *Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*. New York, NY/London: Routledge.

- Hinkel, E. (2015). *Effective Curriculum for Teaching L2 Writing: Principles and Techniques*. New York, NY/ Abingdon: Routledge.
- Hussein, A. A., and Mohammad, M. F. M. (2011). Negative L1 Impact on L2 Writing. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18), 184-195.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Writing in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.
- Inostroza, G. (2005). *La práctica: Motor de la formación docente*. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an EFL/ESL writing course. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). (pp. 219-232). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Krueger, R. A., and Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kuhn, D., and Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. Abingdon/New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., and Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lo, J., and Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., and Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (pp. 102-129). Bristol: Multilingual Matters.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McInerney, D. M. (2014). *Educational Psychology: Constructing Learning* (6th Ed.). Frenchs Forest: Pearson Australia.
- Ministry of Education of Chile and British Council. (2012). *La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia: ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?* Retrieved October 18, 2014 from <http://piap.cl/seminarios/archivos/2do-seminario/informe-2do-seminario.pdf>
- Mistar, J., Zuhairi, A., and Nuryatin, A. (2014). The effectiveness of metacognitive strategies training in the teaching of writing skill in an EFL context. In S. Wachidah, D. Rochsantiningsih, I. Yuliasri, K. O. Al-Zubaidi, and M. Anugerahwati (Eds.), *Proceedings of 3rd English Language Teaching, Literature, and Translation International Conference* (pp. 445-457). Semarang, Indonesia: Semarang State University.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York, NY/Abingdon: Routledge.
- Navarro, E. B. (2000). Alfabetización emergente y metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
- Nooshin, F., Behjat, F., and Rostampour, M. (2014). The relationship between L1 grammar and L2 writing for Iranian male students at high school level. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 230-246.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oshima, A., and Hogue, A. (2007). *Introduction to Academic Writing* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Ormeño, V. (2009). *Metacognitive awareness-raising in EFL teacher education with special reference to a Chilean context* (Doctoral dissertation). University of Birmingham, Birmingham.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares and T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Signos*, 38(57), 61-74.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental research methods in language learning*. London/New York, NY: Bloomsbury.
- Piaget, J. (1973). *Main trends in psychology*. London: George Allen & Unwin.

- Piniel, K., and Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, and A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 164-194). Bristol: Multilingual Matters.
- Proust, J. (2013). *The Philosophy of Metacognition: Mental Agency and Self-awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M. J., Rojas, M. T., Sepúlveda, L., Falabella, A., Cisternas, T., Echeverría, P., and Ermter, K. (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado/Unesco/Mineduc.
- Schneider, W., and Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect and B. L. Schwartz (Eds.), *Applied Metacognition* (pp. 224-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Serra, M. J., and Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 278-298). New York, NY/Abingdon: Routledge.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, NY: Guilford Press.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., and Ramos, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18(61), 473-482.
- Tankó, G. (2005). *Into Europe: The Writing Handbook*. Budapest: Teleki Lázló Foundation.
- Van der Stel, M. (2011). *Development of Metacognitive Skills in Young Adolescents: A Bumpy Ride to the High Road* (Doctoral dissertation). Leiden University, Leiden.
- Vandergrift, L., and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York, NY/Abingdon: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkinson, D., and Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments: A Guide for Researchers*. London: Routledge Falmer.
- Zimmerman, B. J., and Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York, NY/Abingdon: Routledge.

How to reference this article: Briesmaster, M. and Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 22(2), 177-196. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a02

Appendix A. Rubric to assess coherence and cohesion in A2 level writing task

		Poor (1 point)	Good (2 points)	Excellent (3 points)
Aim: Coherence	Logical organization of ideas	The paragraph's ideas do not follow one another logically.	Only two ideas in the paragraph follow one another logically.	The paragraph includes three ideas. These follow one another logically.
Aim: Cohesion	Linking devices	The paragraph does not include linking devices or all of them are used incorrectly.	The paragraph includes one or two linking devices, which are used to connect sentences. However, just half of them are used appropriately.	There are a variety of linking devices (more than three) used to connect the paragraph's sentences. All of them are used appropriately.
Aim: Cohesion	Relationship between sentences and their parts	The sentences within the paragraph are not organized correctly.	Only half of the sentences in the paragraph are clearly/ correctly organized in terms of sentence components (subject + verb + complement).	All of the sentences in the paragraph are clearly/correctly organized in terms of sentence components (subject + verb + complement).
Aim: Cohesion	Paragraph structure	The ideas are not organized into a paragraph.	The structure of the paragraph includes one topic sentence and only two supporting details.	The structure of the paragraph includes a topic sentence and three supporting details.
Aim: Coherence/ Cohesion	Punctuation marks	None of the simple sentences in the paragraph include punctuation marks correctly.	Most of the simple sentences in the paragraph include correctly used punctuation marks.	All the simple sentences in the paragraph include correctly used punctuation marks.

196

Appendix B. Protocol for focus-group discussion

- What do you usually do before writing a text in English?
- How would you plan writing a text in English?
- What do you usually do while writing a text in English?
- How would you monitor the way you write in English?
- What do you usually do after writing a text in English?
- Would you evaluate your plans concerning writing a text in English? How? / What decisions would you make after this? / Why would not you evaluate your performance?

Appendix C. Protocol for a semi-structured interview

- What do you usually do before writing a text in English?
- What is your planning process like when writing a text in English?
- What do you usually do while writing a text in English?
- How do you monitor the way you write in English?
- What do you usually do after writing a text in English?
- Do you evaluate your plans concerning writing a text in English? How? / What decisions would you make after this? / Why don't you evaluate your performance?

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

BELIEFS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY LEVEL

CROYANCES SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE
UNIVERSITAIRE

Juan Fernando Gómez Paniagua

Tecnológico de Antioquia IU,
Colombia

Licenciado en educación básica
con énfasis en inglés, Fundación
Universitaria Luis Amigó, Medellín,
Colombia. Magíster en Lingüística
Aplicada en la Enseñanza del Inglés
como Lengua Extranjera, Universidad
de Jaén (España).

Docente de inglés en el Instituto
Tecnológico de Antioquia y en la
Institución Universitaria Salazar y
Herrera de Medellín.

Mailing address: Carrera 43 # 40 C
sur 44. Apto 301, edificio Mirador
del Parque, Envigado, barrio El
Dorado.

E-mail: juanfer777@gmail.com

Artículo resultado de la
investigación "Creencias de los
estudiantes del Tecnológico de
Antioquia respecto al aprendizaje
del inglés como lengua extranjera",
financiado por el Tecnológico de
Antioquia - Institución Universitaria.
Proyecto iniciado el 23 de julio
de 2015 y finalizado el 20 de
junio de 2016. Centro de costos:
2060001073.

RESUMEN

En este estudio se analizaron las creencias de los estudiantes del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El objetivo fue identificar dichas creencias con el propósito de mejorar la propuesta curricular del área de idiomas en la institución. La muestra representativa fue de 237 estudiantes que cursan inglés en los niveles del 1 al 6 (160 mujeres y 77 hombres). Esta cantidad se determinó con una matriz de tamaños muestrales. Esta investigación estuvo enmarcada en un diseño transversal-descriptivo; los datos, obtenidos mediante el cuestionario "Inventario de creencias sobre el aprendizaje de una lengua" (BALLI), propuesto por Horwitz (1987), fueron analizados mediante estadística descriptiva. Los resultados permitieron establecer que la mayoría de los participantes del estudio tienen una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés. De igual forma, se encontró que, para ellos, algunas creencias relacionadas con las dimensiones de la *naturaleza del aprendizaje de un idioma* y las *estrategias de aprendizaje* representan grandes desafíos. Se concluyó que los participantes encuestados tienen algunas creencias erróneas frente al aprendizaje del inglés, que generan barreras para lograr un buen desempeño comunicativo.

Palabras clave: creencias sobre aprendizaje de lenguas, enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enseñanza del inglés en la universidad, *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)

ABSTRACT

Beliefs about learning English as a foreign language were analyzed among students from Tecnológico de Antioquia. The aim of the current research was to identify those beliefs in order to improve Tecnológico de Antioquia's language department's proposed curriculum. The representative sample of this study was comprised of 237 English students, ranging between levels 1-6 (160 women and 77 men). This number was determined by a matrix of sample sizes. A descriptive cross-sectional design was selected to conduct this research; data were collected through BALLI instrument (Beliefs About Language Learning Inventory), as proposed by Horwitz (1987). The data were then analyzed using descriptive statistics. The results allowed to establish that most of the participants in this study showed a strong instrumental and integrative motivation towards learning

197

Received: 2016-02-29 / Accepted: 2016-11-29

DOI: [10.17533/udea.ikala.v22n02a03](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03)

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 197-213, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

English. Similarly, it was found that some beliefs related to *the nature of language learning* and *learning strategies* represent major hindrances. In conclusion, the participants hold misconceptions on English learning that create barriers for them to achieve a successful communicative performance.

Keywords: beliefs on language learning, teacher-learning English as a foreign language, teaching English in higher education, *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)

RÉSUMÉ

Dans cette étude, les croyances des étudiants de l'institution universitaire Tecnológico de Antioquia ont été caractérisées et analysées en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Le but a été d'identifier leurs croyances avec l'intention d'améliorer le programme institutionnel d'enseignement de langues. Le groupe de participants choisi était composé d'étudiants d'anglais de niveau 1 à niveau 6 (160 femmes et 77 hommes). Ces nombres ont été calculés à l'aide d'une matrice d'échantillon. La collecte de données a été accomplie par le biais de la technique d'entretien, guidée par un instrument nommé *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Les données obtenues ont été analysées moyennant la statistique descriptive et des tableaux de contingence. La recherche possède une approche quantitative et correspond à une conception transversale descriptive. Les résultats obtenus ont permis d'établir que la plupart de participants à l'étude ont une forte motivation instrumentale et intégrative vers l'apprentissage de l'anglais. Également, nous avons découvert que les facteurs de la *nature de la langue* et les *stratégies d'apprentissage* représentent un grand défi pour eux. Enfin, il est conclu que les participants interrogés ont des croyances erronées par rapport à l'apprentissage de l'anglais. Ces croyances erronées donnent lieu à des barrières, ce que ne permet pas la performance linguistique.

Mots-clés : croyances sur l'apprentissage d'une langue, apprentissage et enseignement d'anglais langue étrangère, enseignement d'anglais à l'université, *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)

Introducción

Las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera facilitan o dificultan dichos procesos. Larenas y Campos (2015) sustentan que estas creencias tienen que ver con experiencias previas que han marcado a los estudiantes de manera negativa y, por lo tanto, los han desmotivado para lograr el aprendizaje de un idioma. Desde una perspectiva psicológica, las creencias están asociadas a las formas como las personas le dan sentido al mundo que los rodea, a partir de suposiciones que son consideradas como verdaderas. Victori y Lockhart (1995) sostienen que, en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, las creencias son conjeturas que hacen los estudiantes con relación a los aspectos que intervinen en tal aprendizaje. De acuerdo con Avella y Camargo (2010), aquellas, en dicho ámbito, no han sido exploradas en el contexto educativo colombiano, solamente se presentan algunos estudios sobre las creencias de los docentes.

Algunas creencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés se constituyen en posibles elementos que lo dificultan y más cuando se requiere promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el segundo idioma, en concordancia con los lineamientos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

En el Tecnológico de Antioquia (TdeA) convergen estudiantes con diferentes creencias en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. Conocerlas permite a los docentes orientarlos para modificar aquellas que les impidan ser competentes en algún idioma. Estas creencias se transforman en esquemas de pensamiento que afectan su proceso de aprendizaje, pues se convierten en una epistemología personal con relación al conocimiento y al proceso de conocer, de acuerdo con Leal, Espinoza, Iraola y Miranda (2009).

Según lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo identificar las creencias de los estudiantes

del TdeA (Campus Robledo, sede central), acerca del aprendizaje del inglés, con el propósito de mejorar la propuesta curricular del área de idiomas en la institución. Por otro lado, este estudio se convierte en una herramienta para que los docentes de idiomas puedan adquirir mayor comprensión de los factores que obstaculizan o facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, mediante el análisis de los ítems establecidos en el *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), o “Inventario de creencias sobre el aprendizaje de una lengua” (Horwitz, 1987).

Los resultados del análisis de los ítems fueron documentados desde la literatura académica a partir de los estudios efectuados por Mohebi y Khodadady (2011), Alsamaani (2012), Azar y Saeidi (2013), Sadeghi y Abdi (2015), en los cuales, al igual que esta investigación, se analizaron muestras de estudiantes en contextos universitarios.

El artículo tiene la siguiente estructura: primero se hace una revisión de literatura correspondiente a estudios similares conducidos en otros países; luego se formula la metodología de la investigación; después se presentan los resultados del análisis de los ítems de cada dimensión BALLI; en el siguiente apartado se realiza la discusión de las dimensiones más relevantes, y finalmente se enuncian las conclusiones y perspectivas de trabajo futuro.

Revisión de la literatura

Desde la perspectiva de Mesri (2012), la comunidad académica manifiesta interés por el modo en que las personas aprenden un idioma y sobre las estrategias que les permite a los docentes favorecer dicho proceso. En este sentido, Horwitz (1999) sostiene que hay ciertos factores importantes que también inciden, y tienen que ver con las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes, el contexto, la personalidad, la edad, el género, las creencias que tengan respecto al aprendizaje de un idioma, entre otros. Por su parte, Cohen (2010) afirma que las creencias que tienen los

estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma son determinantes para su progreso, y sostiene, además, que algunas de ellas están relacionadas con la motivación.

Con relación a las creencias, Borg (2011) plantea que estas aluden a proposiciones que las personas consideran que son verdaderas, tienen un componente afectivo y presentan cierta resistencia al cambio. Por su parte, Breen (2014) sostiene que las creencias que los estudiantes poseen se constituyen en un aspecto determinante en su proceso de aprendizaje y tienen que ver con el tipo de experiencias que han vivido.

Por otro lado, se encuentran diversas investigaciones referentes a las creencias de los estudiantes en diferentes lugares del mundo, en las cuales es evidente el gran interés que el tema suscita, debido a las contribuciones que hace al campo del aprendizaje de una lengua extranjera. Horwitz (1985), por ejemplo, es pionera en el estudio de dichas creencias; esta investigadora llevó a cabo una investigación con 32 estudiantes de un programa de inglés intensivo. Para ello, empleó el instrumento BALLI, el cual fue analizado con la escala de Likert. Este instrumento ha sido ampliamente validado en investigaciones realizadas en diferentes países, como Australia (Bernat y Gvozdenko, 2005), Turquía (Altan, 2006), Hungría (Rieger, 2009), Tailandia (Fujiwara, 2011), Irán (Mesri, 2012), entre otros. De igual forma, se ha empleado en estudios con docentes que están en proceso de formación (Busch, 2010; Altan, 2012; Espinosa, 2014) y aquellos en ejercicio (Diab, 2009; Akhtar y Kausar, 2011; Cephe y Yalcin, 2015).

En el contexto de Malasia, afirman Nikitina y Furuoka (2006) que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua han sido tema de interés para los investigadores en las dos últimas décadas. Estas autoras condujeron un estudio en el cual participaron 107 estudiantes que se encontraban aprendiendo ruso en la Universidad de Malaysia Sabah. Las dimensiones que se analizaron fueron la motivación, la aptitud, las estrategias

de comunicación y las dificultades en el aprendizaje. Tal investigación determinó que BALLI es un instrumento válido para la investigación de las creencias en el aprendizaje de una lengua y puede ser usado en varios contextos sociolingüísticos, independientemente del idioma que se esté aprendiendo. También se estableció que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua son universales y son, de igual manera, complejas y multidimensionales.

Alsamaani (2012) realizó una investigación en la Universidad de Qassim, Arabia Saudita, enmarcada en la evaluación de las creencias de 250 estudiantes sobre el aprendizaje del idioma inglés. Los resultados revelaron que los estudiantes de esta universidad tienen creencias positivas y realistas en cuanto a la naturaleza del lenguaje, estrategias comunicativas, motivación y expectativas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Este estudio también provocó que los docentes de lengua extranjera de esta institución replantearan sus métodos de enseñanza, al tomar en cuenta las creencias de los estudiantes.

Por otro lado, el cuestionario BALLI fue utilizado para conocer las creencias de los 423 estudiantes universitarios de Irán participantes en el estudio de Mohebi y Khodadady (2011). Entre los hallazgos más relevantes se menciona que la población encuestada mostró una motivación muy alta respecto al estudio del inglés por razones académicas y laborales. También se evidenció que los participantes tienen la convicción de tener la aptitud para el aprendizaje de esta lengua y la consideran fácil de aprender.

Una investigación sobre las creencias de los estudiantes iraníes acerca del aprendizaje de un idioma fue conducida por Abdolazadeh y Nia (2014). El propósito fue examinar el nivel del inglés de 226 participantes, pertenecientes a cuatro colegios públicos del distrito de Teherán. Se analizaron las cinco dimensiones propuestas en el instrumento BALLI. Los autores reportaron que las creencias más fuertes se generaron en

los ítems de motivación, expectativas y aptitud para aprender una lengua extranjera. Este trabajo también reveló que hay una estrecha correlación entre las creencias sobre el aprendizaje y el nivel de dominio de un segundo idioma. Una de las conclusiones más relevantes estuvo enfocada en la necesidad de construir un currículo en lengua extranjera que tenga en cuenta las creencias de los estudiantes y los motive a cambiar sus creencias negativas.

Con referencia a la identificación de las creencias de los estudiantes, Sadeghi y Abdi (2015) investigaron aquellas relacionadas con el aprendizaje de idiomas en el contexto iraní, con una muestra de 100 estudiantes de niveles intermedio e intermedio-alto de inglés como lengua extranjera, y 80 profesores de inglés. Los datos fueron recolectados por medio del cuestionario BALLI, el cual incluyó 34 ítems. El hallazgo más relevante indicó que los estudiantes tienen creencias que impiden lograr la competencia en la lengua extranjera.

La investigación realizada por Larenas y Campos (2015) en dos instituciones chilenas demostró que las creencias predominantes de los estudiantes de los cursos superiores tienen que ver con la concepción de que en el momento de comunicarse en inglés, los recursos tecnológicos podrán ayudarlos a resolver la necesidad comunicativa. También se halló que las creencias negativas de los encuestados acerca del aprendizaje de una segunda lengua tienen su origen en los cursos que tomaron cuando se encontraban en básica primaria.

Por otro lado, Fazilatfar, Damavandi, Sani y Heirati (2015) investigaron las creencias sobre el aprendizaje de un idioma extranjero en el contexto iraní, a partir del análisis del cuestionario BALLI. Los resultados indicaron que los encuestados de esta investigación tienen una actitud positiva respecto al estudio del inglés y piensan que este les permitirá obtener mejores oportunidades laborales. También se evidenció que la mayoría de los participantes consideraron que el inglés es un idioma difícil de aprender.

En el contexto colombiano, Avella y Camargo (2010) exploraron las creencias de un grupo de 30 estudiantes de una universidad pública ubicada en el municipio de Tunja y de 15 estudiantes de bachillerato de un colegio de la misma localidad. Dicho estudio se enfocó en las creencias sobre el aprendizaje del inglés; los resultados más relevantes tienen que ver con la creencia de que la pronunciación es un factor fundamental en la comunicación en la segunda lengua; por esta razón, los estudiantes sienten temor de participar en clase. Ambos grupos afirmaron que el dominio del inglés los ayuda a tener acceso a estudios en el exterior y a obtener mayores posibilidades laborales. Algunos estudiantes señalaron que no tienen la habilidad para aprender inglés y los investigadores determinaron que esto es debido a las experiencias negativas que tuvieron con esta lengua en otros espacios.

Materiales y métodos

Caracterización de la población

La muestra fue estimada mediante una matriz de tamaños muestrales, determinada por la fórmula siguiente:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

donde:

$$n_0 = p(1 - p) \left[\frac{z(1 - \frac{\alpha}{2})}{d} \right]^2$$

N : Total de la población

n : tamaño de la muestra

d : error máximo de estimación

$p(1 - p)$: varianza de la población

$z(1 - \alpha/2)$: nivel de confianza.

0,5 = probabilidad de ser elegido para formar parte del estudio (se supone una probabilidad de ocurrencia igual a 0,5, al no tener estudios que validen las características de la población estudiada).

Según lo anterior, se estableció un error máximo de estimación del 0,6, lo cual corresponde a una probabilidad del 6%. El nivel de confianza es del 95% y la población encuestada de acuerdo con este modelo es de 237 estudiantes (véase tabla 1).

Los estudiantes cursan diversas carreras tecnológicas y se encuentran entre los niveles 1 y 6 de inglés. El 67,6% corresponde a mujeres y el 32,4% a hombres. Los participantes se hallan en un rango de edad entre 16 y 40 años (77 hombres y 160 mujeres). El promedio de edad está en 22 años. Del total, 46 estudiantes (19,5%) han estudiado inglés en algún instituto, y 191 (80,5%) en el colegio y en el TdeA. La cantidad de estudiantes se encuentra clasificada por cursos de la siguiente manera: Nivel 1: 51; Nivel 2: 16; Nivel 3: 32; Nivel 4: 60; Nivel 5: 19, y Nivel 6: 59.

Instrumento y metodología

Para esta investigación se empleó el cuestionario BALLI, tomado de Horwitz (1987). Este instrumento consta de 33 creencias, que están agrupadas en cinco categorías: 1) “La dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera” (7 ítems); 2) “La naturaleza del aprendizaje de lenguas” (8 ítems); 3) “Estrategias de aprendizaje y comunicación” (6 ítems); 4) “Motivaciones y expectativas” (6 ítems), y 5) “Aptitud para las lenguas extranjeras” (6 ítems). Este instrumento es pertinente para estudio, ya que se constituye en el de

mayor prestigio para investigaciones de este tipo (Espinosa, 2014) y, actualmente, es empleado en diversos lugares del mundo para evaluar las creencias que tienen las personas sobre el aprendizaje de un idioma: Australia (Bernat y Lloyd, 2007), China (Suwanarak, 2012), Irán (Zeynali, 2012), España (Martínez, 2014), Tailandia (Fujiwara, 2015), entre otros.

En este sentido, el propósito del estudio fue analizar los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones BALLI e identificar las creencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés. También corresponde a un diseño transversal-descriptivo, ya que se hizo en un período específico del semestre académico. Los datos obtenidos se analizaron mediante estadísticos descriptivos (se emplearon tablas de contingencia, se hallaron promedios y la desviación estándar correspondiente a cada ítem).

Es fundamental aclarar que se incluyó un nuevo ítem, el cual es importante para la realización de esta investigación y para el contexto del TdeA. Este hizo referencia al ítem 4, correspondiente a la dimensión *estrategias de aprendizaje*. Los participantes manifestaron su grado de acuerdo con el ítem presentado en cada dimensión BALLI, a partir de la escala de valores de Likert. Esta escala fue ponderada de la siguiente manera: 5 totalmente de acuerdo (TA), 4 de acuerdo (A), 3 neutral (N), 2 en desacuerdo (D), 1 totalmente en desacuerdo (TD).

202

Tabla 1 Matriz de tamaños muestrales para un universo de 2.165, con una p de 0,5

Nivel de confianza (%)	d									
	10,0%	9,0%	8,0%	7,0%	6,0%	5,0%	4,0%	3,0%	2,0%	1,0%
90	65	80	100	129	172	239	352	555	946	1.638
95	92	112	140	180	237	326	470	715	1.138	1.767
97	112	136	170	216	284	387	549	815	1.247	1.829
99	155	188	232	294	381	509	703	997	1.424	1.916

d = Error máximo de estimación.

Resultados

Análisis de los ítems correspondientes a cada cuestionario BALLI

Los ítems se dispusieron de mayor a menor según los promedios obtenidos. Los hallazgos del estudio se exponen a continuación, organizados en concordancia con las secciones en las que se presentaron las encuestas.

La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero

Los ítems 6, 5, 7, 1 (véase tabla 2), y 2, 3, 4 (véanse figuras 1 a 3), correspondientes al primer cuestionario empleado, examinan las creencias de los participantes de este estudio con relación a la dificultad que comprende el aprendizaje de una lengua extranjera.

Con respecto a “6. Es más fácil hablar en inglés que comprenderlo cuando lo escucho”, el 39% manifestó estar de acuerdo, el 35% no decidió si la competencia oral es más fácil que la auditiva y el 26% optó por estar en desacuerdo. Estos resultados son similares a los estudios conducidos por Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015).

Los participantes de esta investigación también tuvieron opiniones divididas en cuanto a “5. Es difícil aprender inglés en el contexto universitario del TdeA”. El 45% optó por estar de acuerdo, el 29% asumió una postura neutral y el 26% evidenció disconformidad frente a este ítem.

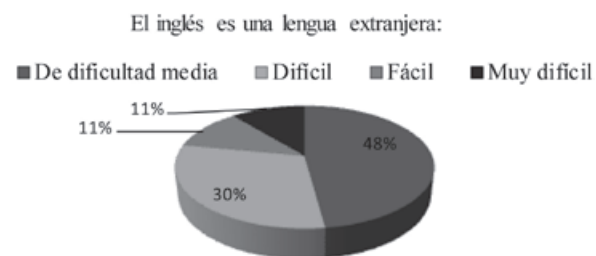


Figura 1 Ítem 2: El inglés es una lengua extranjera...

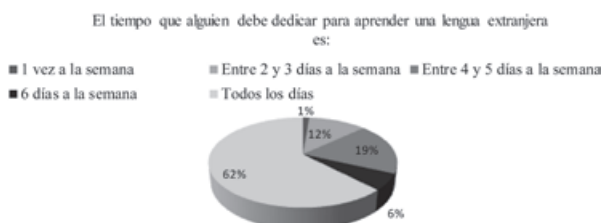


Figura 2 Ítem 3: El tiempo que alguien debe dedicar para aprender una lengua extranjera es...



Figura 3 Ítem 4: ¿Cuánto tiempo piensa usted que tardaría en hablar inglés de manera fluida en el Tecnológico de Antioquia?

Tabla 2 Dimensión 1. La dificultad del aprendizaje de un idioma extranjero

Ítem	Promedio	5 (TA) (%)	4 (A) (%)	3 (N) (%)	2 (D) (%)	1 (TD) (%)	DS
6	3,39	13,00	26,00	35,00	21,00	5,00	1,02
5	3,31	16,00	29,00	29,00	22,00	4,00	1,10
7	3,21	4,00	12,00	20,00	44,00	20,00	1,07
1	2,37	17,00	25,00	42,00	13,00	3,00	1,06

TA = Totalmente de acuerdo; A = De acuerdo; N = Neutral; D = En desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo (TD); DS = Desviación estándar

Un alto porcentaje de los encuestados (64%) manifestó su desacuerdo con referencia a “7. Solo se aprende a hablar inglés en un país de habla inglesa”, y el 16% eligió estar de acuerdo. Dichos resultados se encuentran muy distantes de los hallazgos de Mohebi y Khodadady (2011), Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015). Por el contrario, los encuestados de este estudio se mostraron optimistas sobre las posibilidades de aprender inglés en un contexto diferente al de un país de habla inglesa.

Finalmente, el 42% de la muestra se inclinó por pensar que “1. Hay otras lenguas más fáciles de aprender que el inglés” y el 42% permaneció neutral respecto a este ítem.

En cuanto al ítem 2, que hace referencia al grado de dificultad (véase figura 1), el inglés fue estimado como un idioma difícil por el 11% de los encuestados. El 48% se inclinó por la opción de dificultad media y el 41% lo consideró entre difícil y muy difícil. En los estudios realizados por Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015), el porcentaje de estudiantes que lo valoró como difícil alcanzó el 22 y el 26%, respectivamente, lo cual indica un poco más del doble de los resultados en este estudio. Se encontraron similitudes con los que lo juzgaron de dificultad media.

Con respecto al tiempo que los encuestados creen deben dedicar para aprender inglés (véase figura 2), un rango correspondiente al 62% estuvo de acuerdo en que la frecuencia debe ser “todos los días”. El 12% se inclinó por pensar que la frecuencia es entre dos y tres días a la semana, mientras que el 19% manifestó que la frecuencia se encuentra entre cuatro y cinco días.

Con relación al ítem 4, una porción correspondiente al 44% de los estudiantes encuestados (véase figura 3) manifestó que es posible aprender inglés de manera fluida en el TdeA en un período comprendido entre uno y dos años. El 20% optó por la opción de dos a tres años, y el 28% confirmó que en un período superior a cuatro años. Dicho porcentaje es muy inferior al obtenido en el estudio de Alsamaani (2012).

La naturaleza del aprendizaje de lenguas

En la tabla 3 se presentan ocho ítems (9, 13, 15, 12, 10, 16, 11, 14) que hacen referencia a la naturaleza del aprendizaje de lenguas. En lo concerniente al ítem “9. Para hablar inglés es necesario memorizar lo que se debe decir”, el 49% de los estudiantes optó por la opción de estar en desacuerdo y el 30% se identificó con dicha creencia.

Tabla 3 Dimensión 2. La naturaleza del aprendizaje de lenguas

Ítem	Promedio	5 (TA) (%)	4 (A) (%)	3 (N) (%)	2 (D) (%)	1 (TD) (%)	DS
9	4,04	11,00	19,00	21,00	35,00	14,00	0,86
13	3,92	15,00	36,00	15,00	26,00	8,00	0,97
15	3,55	12,00	40,00	29,00	15,00	4,00	1,08
12	3,50	11,00	40,00	37,00	10,00	2,00	0,88
10	3,43	21,00	34,00	27,00	15,00	2,00	1,01
16	3,23	31,00	43,00	15,00	10,00	1,00	1,21
11	2,76	33,00	42,00	21,00	3,00	1,00	1,22
14	2,14	2,00	5,00	18,00	54,00	21,00	0,86

TA = Totalmente de acuerdo; A = De acuerdo; N = Neutral; D = En desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo (TD); DS = Desviación estándar

En consideración con el ítem “13. Con relación al español, el inglés se habla al revés”, el 34% de los participantes estuvo en desacuerdo y el 51% se mostró en acuerdo con esta afirmación. Este resultado está en concordancia con los datos obtenidos por Alsamaani (2012), aunque la diferencia se encuentra en cinco puntos porcentuales, y en el caso del estudio conducido por Mohebi y Khodadady (2011), esta creencia es totalmente opuesta.

La creencia “15. Las palabras tienen muchos significados y esto dificulta el aprendizaje del idioma inglés”, fue acogida por el 52%, mientras que el 19% favoreció la opción de estar en desacuerdo.

En cuanto a “12. La parte más importante del aprendizaje del inglés es la gramática”, el 37% fue neutral respecto a esta afirmación y el 51% estuvo de acuerdo con dicho ítem. Estos resultados son afines con los de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015), pero están en oposición con los del estudio de Mohebi y Khodadady (2011), con una diferencia de un punto porcentual por debajo.

Respecto a la creencia “10. Una persona aprende inglés si viaja a un país en el que se habla este idioma”, se encontró que el 17% no estuvo de acuerdo con esta afirmación y el 55% se mostró convencido sobre esta. Esto es afín con el estudio realizado por Alsamaani (2012) y es inferior a los resultados de los estudios de Sadeghi y Abdi

(2015), y Mohebi y Khodadady (2011). Se observó entonces que gran parte de los encuestados estimó que un país extranjero es el ambiente propicio para tener mayores oportunidades de usar este idioma. Esta creencia es totalmente opuesta a los hallazgos del estudio de Azar y Saeidi (2013). El 11% no estuvo de acuerdo con “16. No se entiende lo que la gente dice en inglés en un video, una grabación o personalmente por que hablan muy rápido”, mientras el 74% de los encuestados manifestó estar de acuerdo.

En términos de la creencia “14. Para hacer una traducción acertada de español a inglés, basta con usar un traductor online”, el 7% estuvo de acuerdo y el 75% declaró estar en desacuerdo.

Con relación a la valoración “11. La parte más importante del aprendizaje del inglés es el vocabulario”, el 75% de los encuestados evidenció estar identificado con dicha creencia. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Sadeghi y Abdi (2015), y Alsamaani (2012), y son superiores a los de Mohebi y Khodadady (2011).

Las estrategias de aprendizaje y comunicación

Los ítems 21, 17, 22, 18, 19, 20 (véase tabla 4) y 23 (véase figura 4) del cuestionario examinan las creencias de los encuestados frente a las estrategias de aprendizaje y comunicación empleadas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Tabla 4 Dimensión 3. Estrategias de aprendizaje y comunicación

Ítem	Promedio	5 (TA) (%)	4 (A) (%)	3 (N) (%)	2 (D) (%)	1 (TD) (%)	DS
21	4,31	45,00	43,00	10,00	1,00	1,00	0,74
17	4,21	39,00	47,00	10,00	4,00	0,00	0,79
22	3,58	22,00	36,00	21,00	19,00	2,00	1,09
18	2,57	6,00	13,00	23,00	47,00	11,00	1,05
19	2,42	3,00	11,00	25,00	48,00	13,00	0,95
20	2,32	4,00	9,00	17,00	55,00	15,00	0,96

TA = Totalmente de acuerdo; A = De acuerdo; N = Neutral; D = En desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo (TD); DS = Desviación estándar.

De las siguientes prácticas, ¿cuál considera usted que es la más importante para aprender inglés?

- 1. Tratar de comunicarse con otras personas en inglés
- 2. Leer textos en inglés
- 3. Enviar y recibir correos electrónicos en inglés
- 4. Trabajar con recursos de la internet
- 5. Escuchar música y traducir las canciones

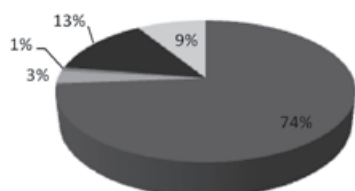


Figura 4 Ítem 23: De las siguientes prácticas, ¿cuál considera usted que es la más importante para aprender inglés?

En lo que respecta al ítem “21. La repetición es importante en el aprendizaje de una segunda lengua”, el 88% de los encuestados confirmó estar identificado con esta creencia. Este porcentaje es similar a los estudios de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015), aunque con una diferencia de doce puntos porcentuales por debajo.

La mayoría de los encuestados, correspondiente al 86%, apoyó la creencia de que “17. Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente”, lo que es equivalente al estudio conducido por Sadeghi y Abdi (2015) y es congruente con el realizado por Mohebi y Khodadady (2011).

En cuanto a la creencia “22. En el TdeA los estudiantes no se comunican en inglés porque sienten vergüenza”, el 21% optó por el desacuerdo. El 58% de los estudiantes evidenció estar de acuerdo con este ítem. Este porcentaje indica que hay ciertas variables que generan en los encuestados una barrera que los limita a hablar en inglés, lo cual sucede en un porcentaje muy bajo en los estudios de Mohebi y Khodadady (2011), Sadeghi y Abdi (2015) y Alsamaani (2012).

En lo concerniente a “18. No se debería decir nada en inglés si no se sabe decirlo correctamente”, más de la mitad de los participantes (58%) confirmó

estar en desacuerdo. Dicho resultado coincide con los estudios de Azar y Saeidi (2013), y Mohebi y Khodadady (2011), y es significativamente más alto que los resultados evidenciados en el estudio de Sadeghi y Abdi (2015).

El 61% de los participantes no está de acuerdo con “19. Se debe practicar el inglés solo con nativos que dominan el lenguaje” y 25% se mostró neutral. Esto indica que los participantes asumen que cualquier persona que hable inglés puede ofrecer una oportunidad para practicar. Gran cantidad de los encuestados (70%) se mostró en oposición con “20. Es adecuado adivinar el significado de una palabra que no se sabe en inglés”, lo cual se encuentra completamente en oposición con los hallazgos de Sadeghi y Abdi (2015) y Alsamaani (2012).

La figura 4, correspondiente al ítem 23, ilustra que “Tratar de comunicarse con otras personas en inglés” es la práctica que el 74% de los encuestados evaluó como más importante. En segundo lugar, el 13% eligió que “Trabajar con recursos de la internet” es más valioso. Este resultado constata que los participantes privilegian la comunicación oral como un aspecto fundamental en el aprendizaje de dicho idioma, lo cual es similar a los hallazgos presentados en la investigación conducida por Alsamaani (2012).

Motivaciones y expectativas

En el cuestionario empleado para analizar esta dimensión se exploran seis ítems (27, 26, 29, 24, 28, 25), los cuales se presentan en la tabla 5 y se describen a continuación.

El 97% de los estudiantes encuestados aseguró que “27. Deseo aprender a hablar bien inglés”, lo que es notablemente similar a los resultados obtenidos en los estudios de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015), aunque doce puntos porcentuales por debajo del estudio de Mohebi y Khodadady (2011).

Con referencia al ítem “26. Si domino el inglés podré tener mejores oportunidades laborales”,

Tabla 5 Dimensión 4. Motivaciones y expectativas

Ítem	Promedio	5 (TA) (%)	4 (A) (%)	3 (N) (%)	2 (D) (%)	1 (TD) (%)	DS
27	4,80	82,00	15,00	2,00	0,00	1,00	0,49
26	4,79	81,00	18,00	1,00	0,00	0,00	0,44
29	4,72	76,00	21,00	3,00	0,00	0,00	0,52
24	4,44	54,00	37,00	8,00	1,00	0,00	0,69
28	4,22	45,00	35,00	19,00	0,00	1,00	0,84
25	3,76	28,00	37,00	22,00	11,00	2,00	1,06

TA = Totalmente de acuerdo; A = De acuerdo; N = Neutral; D = En desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo (TD); DS = Desviación estándar

el 99% de los participantes confirmó estar de acuerdo, lo cual se encuentra acorde con los estudios de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015), pero son superiores a lo evidenciado en la investigación de Mohebi y Khodadady (2011).

El ítem 29, sobre ser competente en la lengua extranjera para poder viajar a otros países sin tener dificultades en la comunicación, indicó que el 97% de la muestra participante se encuentra identificada con dicho aspecto.

Casi la totalidad de los participantes (91%) optó por estar totalmente de acuerdo con “24. En Colombia es importante saber hablar inglés”, lo cual reveló un resultado cercano al obtenido en los estudios de Azar y Saeidi (2013) y Mohebi y Khodadady (2011), con una diferencia que superó los doce puntos porcentuales.

Con relación al ítem 28, al 80% de los estudiantes encuestados le “gustaría o le gusta tener amigos americanos”. Esto es semejante a los resultados del estudio de Azar y Saeidi (2013).

En cuanto al último ítem 25, correspondiente a esta dimensión, el 65% de los participantes se identificó con incursionar en el aprendizaje del inglés para comprender la cultura americana, mientras que el 13% optó por estar en desacuerdo.

Aptitud para las lenguas extranjeras

Los ítems 35, 30, 31, 34, 32 y 33, correspondientes a esta dimensión, se enfocaron en indagar las creencias con relación a cuáles personas tienen mayor o menor éxito para aprender inglés (véase tabla 6). De acuerdo con la creencia “35. Cualquier persona puede aprender a hablar una lengua extranjera”, el

Tabla 6 Dimensión 5. Aptitud para las lenguas extranjeras

Ítem	Promedio	5 (TA) (%)	4 (A) (%)	3 (N) (%)	2 (D) (%)	1 (TD) (%)	DS
35	4,49	60,00	32,00	7,00	1,00	0,00	0,72
30	3,91	38,00	29,00	20,00	10,00	3,00	1,10
31	3,29	12,00	35,00	27,00	22,00	4,00	1,06
34	3,14	11,00	24,00	39,00	19,00	7,00	1,06
32	2,20	1,00	2,00	36,00	38,00	23,00	0,85
33	2,19	3,00	4,00	25,00	43,00	25,00	0,97

TA = Totalmente de acuerdo; A = De acuerdo; N = Neutral; D = En desacuerdo; TD = Totalmente en desacuerdo (TD); DS = Desviación estándar.

92% de los encuestados se mostró a favor. Esta cifra es notablemente superior a los resultados obtenidos en las investigaciones de Sadeghi y Abdi (2015) y Alsamaani (2012). Con relación a la creencia “30. Aprender inglés es más fácil para los niños que para los adultos”, el 13% manifestó su desacuerdo, mientras que el 67% declaró estar de acuerdo. Dicho resultado fue inferior a la información proveniente de los estudios de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015).

El 47% de los participantes manifestó estar de acuerdo con “31. Hay personas que nacen con una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras”, lo cual es afín con los resultados del estudio de Alsamaani (2012) y con el de Mohebi y Khodadady (2011), el cual es superior por ocho puntos porcentuales.

El 35% de los estudiantes participantes declaró estar de acuerdo con “34. La gente que habla más de una lengua extranjera es muy inteligente”, y el 39% se mostró inseguro sobre los efectos de la inteligencia en el aprendizaje del inglés. El resultado correspondiente a los encuestados que estuvieron de acuerdo se encuentra por debajo de los obtenidos en los estudios de Alsamaani (2012), el cual fue del 50%, y de Sadeghi y Abdi (2015), del 76%.

Respecto a la creencia “32. Las mujeres son mejores que los hombres para aprender lenguas extranjeras”, el 61% de los encuestados optó por estar en desacuerdo y el 36% se mostró inseguro frente a este ítem. Se observa entonces que un alto porcentaje de los encuestados tienden a pensar que no hay una incidencia del género en el aprendizaje del inglés, lo cual discrepa con los resultados del estudio de Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015).

Finalmente, con relación al ítem “33. Las personas que son buenas en matemáticas y ciencias no son buenas en lenguas extranjeras”, el 7% está de acuerdo con esta creencia y el 68% no lo está. Esto muestra que la mayoría de los encuestados no establece ninguna distinción entre las aptitudes que se tengan para las matemáticas y las ciencias versus lenguas extranjeras, lo cual es consistente con el

estudio realizado por Mohebi y Khodadady (2011), Alsamaani (2012) y Sadeghi y Abdi (2015).

Discusión de las dimensiones BALLI más relevantes

Motivación

De acuerdo con los resultados, el 97% de los encuestados tiene el “Deseo [de] aprender a hablar bien inglés”. Este mismo porcentaje optó por estar identificado con que “En Colombia es importante saber hablar inglés” y el 99% confirmó que “Si domino el inglés podré tener mejores oportunidades laborales”. En cuanto a ser competente en la lengua extranjera para poder viajar a otros países sin tener dificultades en la comunicación, el 97% estuvo de acuerdo. Finalmente, el 80% confirmó que le “gustaría o le gusta tener amigos americanos”. Estos resultados permiten establecer que casi la totalidad de los encuestados tiene una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés, ya que creen que este les posibilitará acceder a mejores oportunidades laborales, viajar a otros países y ser parte de una comunidad de hablantes de la lengua extranjera. De igual modo, se confirma que los participantes de este estudio dan gran importancia al aprendizaje de esta lengua, como una herramienta que podría definir su futuro profesional en un mundo globalizado, en donde el inglés es considerado una lengua franca.

Naturaleza del lenguaje

Con relación a creer que el inglés se habla al revés con respecto al español, el 51% de los estudiantes desconoce que hay una gran similitud entre las diferentes categorías sintácticas del idioma español y el inglés. De hecho, ambos idiomas se rigen por la tipología lingüística S-V-O (sujeto-verbo-objeto), de acuerdo con Greenberg (1963, 1966, citado por Villanueva, 2011).

Muchos idiomas en el mundo siguen este patrón de lenguaje. Un poco más de la mitad de la muestra (52%) se inclina por creer que las palabras tienen

muchos significados en inglés y por ello se dificulta el aprendizaje del idioma. Esto demuestra que dicho porcentaje de estudiantes tiene una creencia negativa respecto a este ítem y desconoce que asignarle uno o más acepciones a una palabra determinada en inglés es una forma de que el acto comunicativo se simplifique y se haga menos complicado.

Por otro lado, el 75% de los encuestados manifestó que el vocabulario es fundamental en el aprendizaje de una lengua y su importancia es confirmada por Schmitt (2008), quien estima que el aprendizaje de este es un elemento primordial que permite dominar un idioma extranjero.

La creencia referente a que la gramática es la parte más importante del aprendizaje del inglés demuestra que el 51% de estudiantes la consideran un factor significativo para lograr la competencia comunicativa en una lengua extranjera. De acuerdo con Yule (2014), la *competencia comunicativa* se define como “la habilidad general para usar el lenguaje en forma flexible, apropiada y exacta” (p. 194). La gramática, entonces, corresponde a solo uno de los niveles de la competencia comunicativa.

Respecto a la creencia de que una persona aprende inglés si viaja al extranjero, más de la mitad de los participantes (55%) ignora que si hay una gran exposición al idioma en términos de tiempo y calidad en su contexto, también pueden aprender inglés.

Frente a la creencia que hace referencia a la velocidad con que se producen los mensajes orales en inglés, el 74% lo considera como el aspecto que impide la comprensión de los mismos. Esto confirma que los encuestados ignoran que el elemento que hace difícil la comprensión de un mensaje no se debe estrictamente a la rapidez, sino que quien escucha el mensaje debe enfrentarse a cuatro componentes que hacen parte de esta habilidad. En concordancia con Bloomfield, Wayland, Rhoades, Linck y Ross (2011), dichos factores tienen que ver con la longitud del mensaje, complejidad de la información, organización y rasgos auditivos.

Estrategias de aprendizaje y comunicación

En lo que respecta a la creencia “La repetición es importante en el aprendizaje de una segunda lengua”, el 88% de los encuestados confirmó estar identificado y el 70% manifestó su oposición en cuanto a que “Es adecuado adivinar el significado de una palabra que no se sabe en inglés”. Lo anterior indica que los estudiantes juzgan que la repetición es una estrategia efectiva y, por el contrario, desechan la estrategia de adivinar las palabras según el contexto y prefieren no tomar riesgos con el lenguaje, lo cual está ligado con los factores afectivos. Esto también indica que este alto porcentaje de encuestados no confía en la estrategia de usar el contexto para inferir significados y prefieren usar el diccionario. Esto es lo opuesto a la creencia de la población participante en los estudios de Mohebi y Khodadady (2011) y Sadeghi y Abdi (2015).

El 86% de los encuestados asume que “Es importante hablar inglés con una pronunciación excelente”. Esto indica que casi todos los participantes suponen que la pronunciación en los hablantes no nativos es un aspecto que tiene que ver con la comunicación inteligible. El 58% reconoció que “En el TdeA los estudiantes no se comunican en inglés porque sienten vergüenza”. Hay que aclarar que algunos autores (Nunan, 1991; Kelly, 2000) identifican dos aspectos que conforman la inteligibilidad de la comunicación oral en inglés: segmentales y suprasegmentales. Se presume entonces que esta creencia está orientada a que los estudiantes suponen que los factores segmentales (acentuación, acento, sonidos de las consonantes y vocales) son aquellos que permiten alcanzar la inteligibilidad cuando un hablante no nativo habla con uno nativo. Al respecto, Hogan (2012) sustenta que después de hacer un rastreo concerniente a la inteligibilidad y a la pronunciación en hablantes no nativos, se encontró que “la meta del mejoramiento de la pronunciación es llegar a ser inteligible, no necesariamente tener pronunciación como la de los hablantes nativos” (p. 2).

En lo concerniente a “No se debería decir nada en inglés si no se sabe decirlo correctamente”, más de

la mitad de los participantes (58%) confirmó estar en desacuerdo y el 61% reconoció estar de acuerdo con que “Se debe practicar el inglés solo con nativos que dominan el lenguaje”. Estos porcentajes indican que hay ciertas variables que generan en los estudiantes una barrera que los limita a hablar en inglés: ansiedad, poca autoconfianza, estrés, frustración, timidez, baja motivación, o falta de actitud positiva. De igual modo, las personas también experimentan temor por ser juzgados por los posibles errores cometidos al comunicarse por medio de este idioma. En este sentido, Roncel (2008) sostiene que los exponentes psicofisiológicos de la ansiedad (pérdida de la memoria, palpitaciones, miedo y sudoración) afectan el desempeño de los estudiantes, bien sea positiva o negativamente. Por lo tanto, este aspecto impide que el cerebro procese la información de manera adecuada.

Conclusiones y trabajo futuro

210

La presente investigación evidenció que las creencias de los estudiantes desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, máxime cuando se quiere promover el desarrollo de la competencia comunicativa en un segundo idioma, de acuerdo con los lineamientos formulados por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que las creencias son multidimensionales y complejas, hasta el punto de constituirse en posibles barreras que dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera o, por el contrario, en facilitadoras, según Ariogul, Unal y Onursal (2009).

Estos resultados permiten establecer que la gran mayoría de los participantes tiene una fuerte motivación instrumental e integrativa hacia el aprendizaje del inglés, ya que este les posibilitará acceder a mejores oportunidades laborales, viajar a otros países y ser parte de una comunidad de hablantes de dicha lengua. Se detectó también que hay creencias que representan grandes desafíos para los estudiantes, las cuales tienen que ver con el vocabulario, la gramática, la tipología lingüística del inglés, la edad,

factores afectivos, dificultad para comprender mensajes orales y el contexto adecuado para aprender el idioma. De acuerdo con los resultados, estas variables se convierten en limitantes que afectan su desempeño en la lengua extranjera en el contexto del TdeA. Se presume, además, que tales creencias inciden en la expectativa del tiempo que las personas suponen es necesario para aprender inglés.

Esta investigación tiene dos grandes implicaciones para el desarrollo del programa de idiomas en el TdeA. La primera tiene que ver con el conocimiento que deben tener los docentes sobre cómo estas creencias pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes y sobre los elementos que están inmersos en dicho proceso, como: el contexto, la motivación, factores cognitivos y, de acuerdo con Brown (2000), principios afectivos. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes, aparte de ser competentes en el idioma que están enseñando, también deben tener conocimientos muy claros sobre metodología, didáctica, adquisición del lenguaje y ciertos fundamentos en psicología, para que sus intervenciones pedagógicas igualmente estén orientadas a modificar aquellas creencias que impiden a los estudiantes alcanzar la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La segunda implicación hace referencia a la importancia de construir una propuesta metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual permita a los estudiantes modificar las creencias que no favorecen su proceso de aprendizaje. En efecto, estas creencias son aspectos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta para la selección o el diseño de una metodología que se adapte a los estudiantes y no al contrario. En consecuencia, esta investigación aporta una valiosa información que contribuye a que los docentes reflexionen y comprendan la complejidad de las dinámicas del aprendizaje de una lengua extranjera y logren innovar en sus prácticas pedagógicas.

En relación con la escala de valores de Likert, con la que se analizó cada uno de los ítems

correspondientes a las dimensiones del instrumento BALLI, podría reducirse a solo tres. En diferentes interpretaciones de los resultados se observó que no había una diferencia relevante para dichas interpretaciones con referencia a los resultados que estaban entre totalmente de acuerdo y de acuerdo, al igual que entre desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Se recomienda entonces utilizar una escala diferente para futuras investigaciones: 1 (En acuerdo), 2 (Inseguro) y 3 (En desacuerdo).

Como posibles líneas futuras de investigación respecto a la temática en referencia a este estudio, se propone:

1. Realizar una nueva investigación sobre las creencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés, que involucre diferentes instituciones públicas y privadas a nivel regional.
2. Diseñar una metodología de enseñanza y aprendizaje que recoja los hallazgos de la presente investigación, para ser aplicada en el contexto del TdeA, alineada con las competencias formuladas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

Referencias

- Abdolahzadeh, E., y Nia, R. M. (2014). Language learning beliefs of Iranian learners: Examining the role of English language proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(1999), 22-28. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.384>
- Akhtar, R. N., y Kausar, G. (2011). Pakistani students' and teachers' beliefs about English language learning at school level: An analytical study. *Journal of Education and Practice*, 2(5), 17-29. Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/493/378>
- Alsamaani, A. S. (2012). Assessing Saudi Learners' Beliefs about English Language Learning. *International Journal of English and Education*, 1(2), 31-55. Recuperado de http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Dr_Abdulaziz_al.273105809.pdf
- Altan, M. X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language- Major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.5>
- Altan, M. Z. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 481-493. DOI: 10.1080/02619768.2011.643399
- Ariogul, S., Unal, D. C., y Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.265>
- Avella, C., y Camargo, D. (2010). Exploring students' beliefs about learning english in two public institutions. *Cuadernos de Literatura Hispánica*, (15), 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3673458.pdf>
- Azar, F. K., y Saeidi, M. (2013). The relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies. *English Language Teaching*, 6(11), 167-174. <http://doi.org/10.5539/elt.v6n11p167>
- Bernat, E., y Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1), 1-21. Recuperado de <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej33/a1.pdf>
- Bernat, E., y Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 79-91. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1959.14/72035>.
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Linck, J., y Ross, S. (2011). *What makes Listening Difficult? Factors affecting Second Language Listening Comprehension*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=57cd46d95b4952bd7d7b0aec&assetKey=AS%3A402902330953728%401473070809307>.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. Recuperado de <http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2012/12/Borg-2011-System.pdf>
- Breen, M. P. (2014). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Nueva York: Routledge.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). Longman. Recuperado de <http://books.google.co.uk/books/>

- about/Teaching_by_Principles.html?id = ZE4CAgAACAAJ
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318-337. DOI: 10.1177/1362168810365239
- Cephe, P. T., y Yalcin, C. G. (2015). Beliefs about foreign language learning: The effects of teacher beliefs on learner beliefs. *Anthropologist*, 19(1), 167-173. Recuperado de goo.gl/cQfbo3
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 161-178). Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Diab, R. L. (2009). Lebanese EFL teachers' beliefs about language learning. *TESL Reporter*, 42(2), 13-34. Recuperado de <https://journals.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/viewFile/32357/30556>
- Espinosa, E. B. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de educación primaria. *Porta Linguarum*, (22), 73-93. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84903714793&partnerID=tZOtx3y1>
- Fazilatfar, A., Damavandi, R., Sani, R., y Heirati, J. (2015). Learners' belief changes about language learning. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6654>
- Fujiwara, T. (2011). Language learning beliefs of Thai EFL university students: Dimensional structure and cultural variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 87-107. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v8n12011/fujiwara.pdf>
- Fujiwara, T. (2015). Development of Thai university students' beliefs about language learning: A longitudinal study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1081-1087. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.269
- Hogan, M. A. (2012). Factores que afectan la inteligibilidad de los hablantes de inglés no nativos. *Plurilingua*, 8(2). Recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v8/2/Ann.pdf>
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice-Hall International.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. <http://citeweb.info/19990023613>
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. (J. Harmer, Ed.). Londres: Longman.
- Larenas, C. D., y Campos, H. M. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Actuallidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20. Recuperado de DOI: dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730
- Leal, F. A., Espinoza, C., Iraola, M., y Miranda, M. (2009). El contexto en la epistemología personal: consideraciones teóricas y exploraciones empíricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 170-180. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n1/v43n1a19.pdf>
- Martínez, J. (2014). Analysing Spanish learners' beliefs about EFL learning. *Porta Linguarum*, (22), 285-301. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/19%20%20Juan%20de%20Dios.pdf
- Mesri, F. (2012). Exploring the gender effect on Iranian University learners' beliefs to learn English. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 98-106. Recuperado de <http://www.hrmars.com/admin/pics/822.pdf>
- Mohebi, S. G., y Khodadady, E. (2011). Investigating University Students' Beliefs about Language Learning. *RELC Journal*, 42(3), 291-304. <http://doi.org/10.1177/0033688211422900>
- Nikitina, L., y Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/nikitina.pdf>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. (C. N. Candín, Ed.). Sydney: Prentice Hall.

- Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *WoPaLP*, 3, 97-113. Recuperado de <http://langped.elte.hu/WoPaLPArticles/W3Rieger.pdf>
- Roncel, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE*, 7, 1-17. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf
- Sadeghi, K., y Abdi, H. (2015). A comparison of EFL teachers and students' beliefs about language learning. *Mextesol Journal*, 39(1), 1-14. Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/0d83ed8ed9fa6ead155215e59d8b99e7.pdf>
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <http://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. *TESOL as a Global Trade: Ethics, Equity and Ecology, Special Ed*, 1-15. Recuperado de http://www.tesol.org.au/files/files/275_kasma_suwanarak.pdf
- Victori, M., y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X9500010H>
- Villanueva, A. M. (2011). Effects of the typological distance between languages and of the number of known languages on the acquisition of the syntax of Spanish as a foreign language. *Núcleo*, 23(28), 217-251. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Yule, G. (2014). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1614-1620. doi:10.4304/tpls.2.8.1614-1620.

How to reference this article: Gómez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 197-213. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a03

ACTITUD ASOCIADA A TIPOS DE CLÁUSULAS EN TEXTOS DE HISTORIA. UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

ATTITUDES ASSOCIATED TO TYPES OF CLAUSES IN TEXTS OF HISTORY. AN APPRAISAL THEORY APPROACH

DES ATTITUDES ASSOCIÉES AUX TYPES DE CLAUSES DANS DES TEXTES D'HISTOIRE : UNE ANALYSE BASÉE SUR LA THÉORIE DE L'ÉVALUATION

Luz Elena Herrero Rivas

Candidata a doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Mailing address: Calle Amatl número 99, con esquina en Ahuanusco, Colonia Pedregal de Santo Domingo, Delegación Coyoacán, Ciudad de México, México. Código postal: 04369.
E-mail: lumenh@hotmail.com

Este artículo es producto de la tesis de doctorado "Análisis de la transitividad y los significados evaluativos en la escritura académica en español: un estudio desde la teoría de la valoración", realizada como alumna del Programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México y que próximamente será defendida. Esta investigación de posgrado se realizó con una beca para estudios de doctorado otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de México.

RESUMEN

Este artículo de investigación presenta parte de los resultados de un estudio doctoral sobre escritura académica en español del área de historia, desde la lingüística sistémico-funcional, en particular el sistema de transitividad (Halliday y Matthiessen, 2014) y la teoría de la valoración (Martin y White, 2005), en cuanto a los significados evaluativos de actitud. El objetivo del estudio fue caracterizar el lenguaje académico en ensayos producidos por estudiantes de licenciatura y en artículos de investigación, identificando sus semejanzas y sus diferencias al expresar *actitud* (dimensiones de afecto, juicio y apreciación), así como la relación de los tipos de cláusulas del *sistema de transitividad* (procesos materiales, procesos relacionales, procesos mentales, procesos verbales, procesos existenciales y procesos conductuales) en estos significados. Usando el *software* UAMCorpusTool, primero se analizó cuantitativa y cualitativamente la transitividad y después los tipos de actitud presentes en los tipos de cláusulas. Los resultados arrojaron que los tipos de actitud más frecuentes en los textos del área de historia son la apreciación y el juicio, sobre todo en las cláusulas materiales y las relacionales, mientras que las variaciones en las cláusulas mentales y verbales en la expresión de tipos de actitud entre los corpus estarían relacionadas con el nivel de experiencia en la escritura académica, los géneros y las materias.

Palabras clave: lingüística sistémico-funcional, teoría de la valoración, lenguaje académico, escritura académica, textos de historia, sistema de transitividad, actitud

ABSTRACT

This research report presents part of the results of a doctoral thesis about academic writing in Spanish within the area of history, following a systemic functional linguistics approach, particularly the transitivity system (Halliday & Matthiessen, 2014), and the Appraisal Theory (Martin & White, 2005), as of attitude assessing meanings. This study aimed to characterize academic language in academic essays at the undergraduate level and in research articles, by identifying their similarities and differences in expressing *attitude* (dimensions of affection, judgment, and appreciation), as well the relation between clause types in the *transitivity system* (material, relational, mental, verbal, existential

215

Received: 2016-07-04/ Accepted: 2016-11-29

DOI: 10.17533/udea/ikala.v22n02a04

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 215-230, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

and behavioral processes) present in those meanings. Using UAMCorpusTool software, transitivity was first analyzed in its quantitative and qualitative aspects, and then the types of attitude present in the types of clauses. The results showed that attitude types the most frequent in the area of history are appreciation and judgment, especially in material and relational clauses, while variations in mental and verbal clauses in expressing the types of attitude between corpora would be related to the level of experience in academic writing, genres and subject areas.

Keywords: systemic functional linguistics, appraisal theory, academic writing, texts of history, transitivity, attitude

RÉSUMÉ

Cet article de recherche présente quelques résultats d'une étude de doctorat sur l'écriture académique en espagnol dans le domaine de l'histoire. Nous nous appuyons sur la linguistique systémique fonctionnelle, en particulier le système de la transitivité (Halliday & Matthiessen, 2014), et sur la théorie de l'évaluation (Martin & White, 2005) pour aborder les significations évaluatives d'attitude. Dans cette étude, nous proposons de caractériser la langue académique dans des essais produits par des étudiants au niveau de la licence et dans des articles de recherche pour identifier les similitudes et les différences à partir de l'expression *d'attitude* (dimensions de l'affect, jugement et appréciation), ainsi que le rapport des types de clauses du *système de la transitivité* (processus matériel, relationnel, mental, verbal, existentiel, et de comportement) dans ces signifiés. En utilisant le logiciel UAMCorpusTool, une analyse quantitative et qualitative de la transitivité a été réalisée d'abord, suivie ensuite d'une analyse des types d'attitude présents dans les types de clauses. Les résultats ont montré que les types d'attitude les plus fréquents dans les textes d'histoire sont l'appréciation et le jugement, en particulier dans les clauses matérielles et relationnelles, alors que les variations entre chacun des deux corpus dans les clauses mentales et verbales pour exprimer les types d'attitude dépendraient du degré d'expertise quant à l'écriture académique et selon les genres et les sujets traités.

Mots-clés : linguistique systémique fonctionnelle, théorie de l'évaluation, écriture académique, textes d'histoire, transitivité, attitude

Introducción

La educación superior representa una etapa de desafíos, sobre todo si no se ha desarrollado ciertas habilidades de aprendizaje. Específicamente en las licenciaturas en humanidades y ciencias sociales, esos retos están relacionados con el conocimiento de nuevos tipos de discurso y géneros académicos (Moyano, 2004), el dominio de la expresión escrita y el desarrollo del pensamiento crítico, los cuales suponen un aspecto primordial en la calificación semestral de los alumnos y que, a su vez, forma parte del perfil de los egresados. Cada semestre, los estudiantes deben demostrar el aprovechamiento académico a partir de la lectura y la escritura críticas, por medio de la redacción de ensayos académicos en los que expresen una valoración sobre distintos temas y manifiesten su postura, usando los recursos lingüísticos pertinentes.

El objetivo de este artículo es presentar parte de los resultados de mi tesis de doctorado, la cual consistió en un estudio sobre la escritura académica en español del área de historia desde la lingüística sistémico-funcional y la teoría de la valoración, y en el que se abordó el sistema de la transitividad y el sistema de actitud, respectivamente. Se analizó en una primera fase la frecuencia de los tipos de procesos del sistema de transitividad —es decir, procesos materiales, procesos relacionales, procesos mentales, procesos verbales, procesos existenciales y procesos conductuales— y, posteriormente, en una segunda fase, la frecuencia de los tipos de actitud —afecto, juicio y apreciación— expresados en estos seis tipos de cláusulas.¹

El objetivo del estudio fue caracterizar el lenguaje académico en textos estudiantiles y de expertos escritos en español y pertenecientes al área de historia, identificando sus semejanzas

1 Los resultados del análisis de transitividad ya fueron presentados en el 42.º Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional, en 2015, en Aachen, Alemania, en la RWTH Aachen University, que fue organizado por la International Systemic Functional Linguistics Association (ISFLA).

y sus diferencias en cuanto a la expresión de la actitud, así como también conocer el papel que desempeñan los tipos de procesos del sistema de transitividad en estos significados. Con este fin se compilaron tres tipos de textos académicos en español: ensayos académicos de estudiantes mexicanos de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entregados para la evaluación semestral y recopilados en dos grupos, uno de primer semestre y otro de octavo semestre, así como también artículos científicos de historia escritos por expertos mexicanos y publicados en una revista arbitrada sobre historia de México. Los textos de expertos fueron tomados como una referencia sobre cómo debe ser el discurso académico de la historia. Para hacer el análisis de transitividad y el de actitud, se utilizó el *software* UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007).

Marco teórico

Para investigar la escritura académica en español se tomó la propuesta de la *lingüística sistémico-funcional*, que estudia el uso del lenguaje en el contexto social. Esta teoría fue concebida por Michael Halliday (1994; Halliday y Matthiessen, 2004; Halliday y Matthiessen, 2014), y ha contado con las aportaciones de James Martin (1992), Christian Matthiessen (1995), entre otros. Esta teoría lingüística concibe la lengua como una semiótica social estratificada y originada de modo funcional, constituida por un conjunto de opciones lingüísticas organizadas en sistemas, los cuales están interrelacionados.

Los estratos de la lengua son la semántica, que contiene los sistemas de significado; la léxico-gramática, que comprende los sistemas de expresión del léxico y la gramática, y la fonología, que incluye los sistemas de sonido.

El estrato de la léxico-gramática tiene como unidad básica la cláusula. En esta investigación, la *cláusula* es entendida de la siguiente manera: “es un constructo multifuncional que consiste

de tres líneas multifuncionales de significado”² (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 211). Esas tres funciones son denominadas *metafunciones*. Como señalan Halliday y Matthiessen (1999, p. 7), las metafunciones son un espectro de tres tipos de significados: la *metafunción ideacional* abarca la representación de la experiencia exterior e interior por parte del hablante; la *metafunción interpersonal* refleja el tipo de interacción, y la *metafunción textual* organiza el contenido de las dos metafunciones anteriores en un texto coherente y cohesivo.

Estas metafunciones están en los usos del lenguaje, y cada una está configurada en sistemas acordes con el tipo de significado que reflejan: la metafunción ideacional se realiza con el sistema de transitividad; la metafunción interpersonal existe a través de los sistemas de modo y de valoración (Martin y White, 2005), y la metafunción textual es identificada mediante el sistema de tema.

Según Thompson y Hunston (2006, p. 4), uno de los rasgos distintivos de la lingüística sistémico-funcional es la contextualización de la lengua como un sistema que interactúa con otros sistemas semióticos sociales. Existen dos tipos de contexto: por un lado, el *contexto de situación* abarca la descripción de la situación en que se usa la lengua, mientras que el *contexto de cultura* contiene la información que se refiere a los significados que cumplen un rol importante en una determinada cultura.

Dentro del contexto de situación hay tres categorías relacionadas con el uso de la lengua y que inciden en los significados (Halliday y Matthiessen, 2014, pp. 33-34): el *tenor*, que describe los roles discursivos de los hablantes; el *medio*, que se refiere al papel de la lengua en la situación, que incluye el modo retórico, el medio de comunicación y el canal (hablado o escrito); y el *campo*, que abarca lo concerniente a la situación. Estas categorías

conforman el *registro*: la variación de la lengua en cuanto a las circunstancias en que se usa.

Ahora bien, el contexto de cultura encierra el trasfondo cultural de lo que se dice, y circunscribe el género discursivo, el cual también es un sistema semiótico —como el registro—. Dentro de la lingüística sistémico-funcional hay distintas definiciones de *género* que dependen de los objetivos de cada investigación, pero es posible caracterizarlo considerándolo desde tres aspectos, como proponen Wu y Dong (2009, pp. 77-78): el género es un proceso social; tiene un propósito social, y cuenta con una estructura dinámica, lo que significa que tendrá variaciones en distintos contextos sociales.

Por lo tanto, en la investigación que ahora se presenta, el registro que se estudió fue el académico, mientras que se seleccionaron los dos géneros más representativos en el contexto académico del área de historia. En la Licenciatura, el *ensayo académico* es uno de los géneros con que los estudiantes son evaluados en su aprovechamiento semestral en las asignaturas; consiste en una argumentación sustentada acerca de un tema, escrito dentro de un contexto académico (Rodríguez Ávila, 2007). En cambio, los expertos de esta disciplina comunican a sus pares los avances de sus investigaciones por medio del género del *artículo científico* (también llamado *artículo de investigación*), el cual es “un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación” (Day, 2005, p. 8), y cuyas partes son: introducción, métodos, resultados y discusión.

En la lingüística sistémico-funcional se establece que el sistema de transitividad permite que, a través de la léxico-gramática, el hablante represente, en la cláusula, la experiencia acerca de los fenómenos que ocurren en el mundo (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 213). Este sistema contiene categorías semánticas que son representadas en tres elementos experienciales dentro de la cláusula: el proceso, con el grupo verbal, y que constituye en núcleo de la cláusula; los participantes, en los grupos nominales, y las circunstancias,

2 “[...] the clause —like any other grammatical unit— is a multifunctional construct consisting of three metafunctional lines of meaning” (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 211).

a través de frases preposicionales o grupos adverbiales. El proceso funciona como un núcleo en el que intervienen participantes y circunstancias que especifican el suceso. Se considera que esta interpretación tripartita de proceso, participantes y circunstancias podría ser universal a todas las lenguas (Halliday, 1994).

El sistema de transitividad tiene seis tipos de procesos:

1. *Procesos materiales*: son procesos de “hacer”; expresan los cambios que ocurren a nuestro alrededor.
2. *Procesos relacionales*: son procesos de “ser”, con los que el hablante generaliza fragmentos de experiencias y relaciona entidades en términos taxonómicos.
3. *Procesos mentales*: son procesos de “pensar”, en cuanto a la percepción de los fenómenos en el mundo.
4. *Procesos verbales*: son procesos de “decir”, que construyen relaciones simbólicas y se representan en forma de lenguaje.
5. *Procesos conductuales*: son procesos de “comportarse”, que manifiestan de forma externa los procesos internos que experimentamos.
6. *Procesos existenciales*: son procesos de “existir”, con los que reconocemos la existencia de entidades.

Ahora se expone la *teoría de la valoración*, la cual constituyó la segunda base teórica de este estudio, especialmente el sistema de actitud y sus tipos.

Pascual define la *evaluación* de la siguiente manera: “Expresión de actitudes, juicios, posicionamientos o sentimientos de los escritores o hablantes tanto hacia las entidades o proposiciones a las que hacen referencias como hacia sus interlocutores” (2011, p. 1).

La evaluación ha sido un tema de gran interés para los lingüistas y ha sido abordado desde diferentes enfoques, estudiando diversos géneros y registros, como la escritura académica de distintas disciplinas, tanto en lengua materna (L1) como

en segunda lengua (L2), destacando en número las investigaciones sobre la escritura en inglés. Entre las propuestas para abordar los significados evaluativos del lenguaje se pueden mencionar los *marcadores de postura* en términos de evidencialidad y afecto (Biber y Finnegan, 1989), la evaluación (Hunston y Thompson, 2000), la evasión (Hyland, 1996), entre otras. Estas propuestas abarcan aspectos del lenguaje interpersonal, como una clasificación de recursos gramaticales que expresan la postura y la presencia autoral.

Sin embargo, existe otra propuesta, dentro de la lingüística sistémico-funcional, que se diferencia de las anteriores por su perspectiva semántico-discursiva (Hood, 2010): la *teoría de la valoración* (su nombre original en inglés es *appraisal theory*). Esta teoría, desarrollada por Martin y White (2005), se ocupa de los significados evaluativos desde la semántica discursiva. Esta teoría, como señala White (2003), aborda los recursos léxico-gramaticales involucrados en la evaluación (que en esta teoría se llama *valoración*) desde el posicionamiento intersubjetivo, donde un conjunto de componentes comprende una funcionalidad interpersonal que tiene efectos retóricos en el discurso. Martin y White (2005, p. 2) señalan que esta teoría analiza “cómo la voz textual se posiciona con respecto a otras voces”, y cómo la expresión de los sentimientos y valores de esa voz revela su estatus en términos de solidaridad y poder.

Por su configuración teórica, la teoría de la valoración postula los tipos de evaluaciones desde el estrato semántico-discursivo en términos de sistemas. La valoración es el sistema de la semántica discursiva, y a su vez está conformada por tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. A continuación se describe con más detalle la actitud, ya que fue el subsistema que se ponderó en esta investigación.

La *actitud* se refiere al posicionamiento del hablante con respecto a la expresión de emociones, de evaluaciones en términos éticos y evaluaciones conforme a criterios estéticos, los cuales corresponden a las

dimensiones de afecto, juicio y apreciación. Cada valoración de actitud puede tener una polaridad positiva o negativa, así como expresarse de manera inscrita o evocada, es decir, de modo explícito o implícito.

La realización de la actitud puede presentarse en los tipos de cláusulas de la transitividad con diferentes formas. El *afecto* puede expresar sentimientos positivos o negativos relacionados con la felicidad, la satisfacción, la seguridad y la inclinación. Por ejemplo, en (1):³

(1) [...] a la nueva delfina no solo personalmente le **preocupaba** el asunto, [...] (Est1T7).

En (1), el proceso mental *preocupaba* alude en la cláusula a un afecto negativo de inseguridad, el cual está realizado en la cláusula de manera explícita dentro del proceso.

Por su parte, el *juicio* manifiesta valoraciones relacionadas con la ética acerca de seres animados, sobre estima social (en cuanto su normalidad, capacidad o tenacidad), o sanción social (sobre su veracidad o su integridad moral). Véase en (2) un ejemplo de juicio:

(2) Bertin **fue** una perspicaz mujer de negocios [...] (Est8T10).

En (2), el proceso relacional *fue* expresa un juicio positivo de capacidad a través del atributo *una perspicaz mujer de negocios*.

Por último, la *apreciación* expresa valoraciones sobre fenómenos o entidades. En (3) hay un ejemplo de apreciación:

(3) [...] la evangelización **transcurría** con muchas dificultades [...] (Est1T7).

En (3), el proceso material *transcurría* expresa, a través del adjunto *con muchas dificultades*, una valoración de apreciación negativa relacionada con la composición en términos de complejidad.

Además del proceso, el atributo y el adjunto, otras realizaciones de la actitud pueden darse tanto mediante *un grupo nominal*, *un epíteto*, así como también de *una cláusula proyectada* por un proceso verbal o un proceso mental; en (4), (5) y (6) se muestran sus ejemplos:

(4) Tras un despliegue económico en los años 30s [sic] **viene** el declive, [...] (Est8T7).

En (4), el proceso existencial *viene* expresa la valoración de apreciación negativa de composición a través del grupo nominal *el declive*.

(5) Siempre **he considerado** que el cine es un gran medio de difusión[...] (Est8T4).

En (5), el proceso mental *he considerado* está proyectando otra cláusula, en la cual se expresa una valoración de apreciación positiva que alude a la valuación: *que el cine es un gran medio de difusión*.

(6) [...] el cine **ha tenido** un papel muy importante en la vida del hombre, [...] (Est8T4).

En (6), el proceso relacional *ha tenido* expresa una valoración de apreciación positiva a través del epíteto *muy importante*.

Metodología

El objetivo del estudio fue caracterizar el lenguaje académico en textos estudiantiles y de expertos en español del área de historia, identificando sus semejanzas y sus diferencias en cuanto a la expresión de significados evaluativos de actitud, así como el papel de los tipos de procesos del sistema de transitividad en estos significados.

Para analizar los tipos de procesos de la transitividad y la actitud, tanto de forma cuantitativa como

3 Los ejemplos que se presentan fueron extraídos de los corpus analizados para esta investigación; tienen subrayado el proceso de la cláusula y en negrita va resaltada la forma de realización sintáctica de la actitud. La convención que los acompaña describe las características del corpus: “Est1” significa “Estudiante del primer semestre”; “Est8”, “Estudiante del octavo semestre”, y “T#” es “Texto número X”; a los textos de expertos solo se les anotó “Exp#”.

cualitativa, en textos estudiantiles y de expertos en español, se compilaron textos de historia, con los siguientes criterios de selección: 1) escritos por autores mexicanos; 2) escritos en español; 3) ser muestras recientes (a partir del año 2000 hasta 2011); 4) pertenecer a los géneros académicos más representativos del área de historia, y 5) tratar temas de historia.

Se recopilaron treinta textos en español, para conformar tres corpus distribuidos de la siguiente manera:

— *Corpus de principiantes (EST1)*: son diez textos de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Historia de la UNAM. Corresponden a la materia “Introducción a la historia”. Son ensayos académicos entregados al profesor para la evaluación semestral de la asignatura. Debían desarrollar uno de los dos temas a elegir: 1) la verdad en la ciencia histórica, o 2) la función social del historiador. Todos los textos tienen calificaciones y cuentan con comentarios por parte del profesor. Se escogieron ensayos que tuvieran diferentes calificaciones, desde la más baja a la más alta, solo como un parámetro para tener variedad respecto a la calidad de los textos. Sin embargo, estas calificaciones no fueron consideradas como variables en nuestro estudio (así como tampoco en el corpus de avanzados).

— *Corpus de avanzados (EST8)*: son diez textos de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura de Historia de la UNAM. Son ensayos académicos entregados al profesor para la evaluación semestral para una de las siguientes dos materias:

1. “Teoría económica”: debían hablar sobre la escuela clásica de economía en Iberoamérica.
2. “Revoluciones burguesas”: debían tocar un aspecto de la Revolución francesa.

Los diez textos tienen sus calificaciones, notas y comentarios por parte del profesor. En este estudio, a estos estudiantes de octavo semestre se les supone con más experiencia en la escritura de trabajos académicos, tanto en la

redacción como en la lectura y la consulta de referencias bibliográficas. De modo que ellos podrían tener una ventaja frente a la “inexperiencia” de los estudiantes de primer semestre.

— *Corpus de expertos (EXP)*: son diez artículos científicos recientes y publicados en la revista arbitrada sobre historia *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. Esta publicación es editada por el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Tiene una versión impresa y una electrónica. Sus temáticas corresponden a la historia de México en la época moderna y contemporánea.

En la tabla 1 se presenta la extensión de los corpus, en términos del número de palabras, cláusulas y procesos. El número de palabras incluye todas las palabras, menos las de las notas a pie. En cambio, el número de cláusulas y procesos corresponde solo a las cláusulas del autor, tanto finitas como no finitas, que estaban en el cuerpo del texto, y se ignoró las de citas textuales, resúmenes, gráficas, tablas y notas a pie. El número de cláusulas y de procesos es el mismo, porque se analizarían los tipos de procesos por cláusula tanto en la fase de transitividad como en la de actitud. Sin embargo, como se explica más adelante, en la fase de actitud hubo que analizar un menor número de cláusulas/procesos por lo detallado del estudio. Esta tabla es únicamente una referencia acerca del tamaño de los tres corpus.

Tabla 1 Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

	Número de palabras	Número de cláusulas	Número de procesos
Est1	29.055	3.364	3.364
Est8	26.863	2.438	2.438
Exp	85.749	8.053	8.053
Total	141.667	13.855	13.855

De acuerdo con la tabla 1, el corpus más extenso fue el de expertos, en número de palabras, de

cláusulas y de procesos. En cambio, los corpus estudiantiles fueron más pequeños, sobre todo el de principiantes (Est1).

Procedimiento

Para los análisis de los tres corpus, se usó el *software* UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007, versión 2.8.10 para computadores Macintosh). El análisis se dividió en dos fases: primero se hizo un análisis de transitividad, que consistió en identificar como unidad de análisis el proceso de cada cláusula (finitas y no finitas, es decir, infinitivo, gerundio y participio), para clasificarlo de acuerdo con su significado en un tipo de proceso —proceso material, proceso relacional, proceso mental, proceso verbal, proceso existencial y proceso conductual—, y así obtener la frecuencia del número total de ocurrencias de cada tipo de proceso. El análisis de la frecuencia de tipos de procesos abarcó el nivel léxico-gramatical.

222 Después se analizaron los significados evaluativos relacionados con el subsistema de actitud de la teoría de la valoración. Esta fase implicó un análisis a nivel semántico-discursivo de la lengua. La identificación de la actitud y sus tipos —afecto, juicio y apreciación— se hizo a partir de haber categorizado anteriormente el tipo de proceso de cada cláusula; esto significa que la anotación de actitud se hizo a partir de los archivos ya anotados, con las cláusulas identificadas en cuanto tipos de procesos.

Una vez finalizados el análisis de transitividad y el de actitud, se compararon los resultados en cada corpus en el uso de los procesos, y la expresión de los significados de valoración en la escritura estudiantil y la de académicos.

Sin embargo, por motivos de espacio, en este artículo solo son presentados los resultados relacionados con el análisis de actitud, específicamente acerca de los tipos de actitud presentes en los tipos de cláusulas.

Resultados

Presentación de los resultados del análisis de actitud

Antes de presentar estos resultados, se hace una acotación sobre el número de cláusulas analizadas en esta etapa. Como se mencionó arriba, los textos de expertos fueron más extensos (8.053 cláusulas en total) que los corpus estudiantiles. Por eso se analizó un número de cláusulas proporcional de los artículos científicos con respecto al de cada corpus estudiantil. Esta cifra se obtuvo a partir de la suma del promedio de cláusulas totales contenidas en el corpus EST1 y EST8: $(3.364 + 2.438 / 2 = 290,1)$. Esta cifra (290,1) se redondeó a 300 para las cláusulas seleccionadas de cada texto de experto. En total se consideraron 3.000 cláusulas en total para el análisis de actitud, 300 cláusulas por texto. Para dar variedad a esta selección, las 300 cláusulas fueron tomadas en bloque a partir de distintas secciones de cada artículo científico.

También es preciso hacer otra acotación acerca de las cláusulas proyectadas. En la metodología se tomó una decisión de tipo operativo para abordar el análisis de actitud, que tiene que ver con que no fueron analizados ni computados los procesos que estaban en las cláusulas proyectadas por procesos mentales y verbales, ya que habría resultados duplicados, pues lo contrario hubiera implicado contar dos veces un mismo fenómeno, lo cual dificultaría el rastreo de los elementos valorativos.

Una vez aclarados estos aspectos, se presentan los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado (si la actitud era detectada en la cláusula a nivel global, entonces se identificaba si se trataba de afecto, de juicio o de apreciación).

Comparación de los resultados del análisis de actitud

En esta sección se comparan los resultados únicamente de los cuatro tipos de cláusulas en las que se

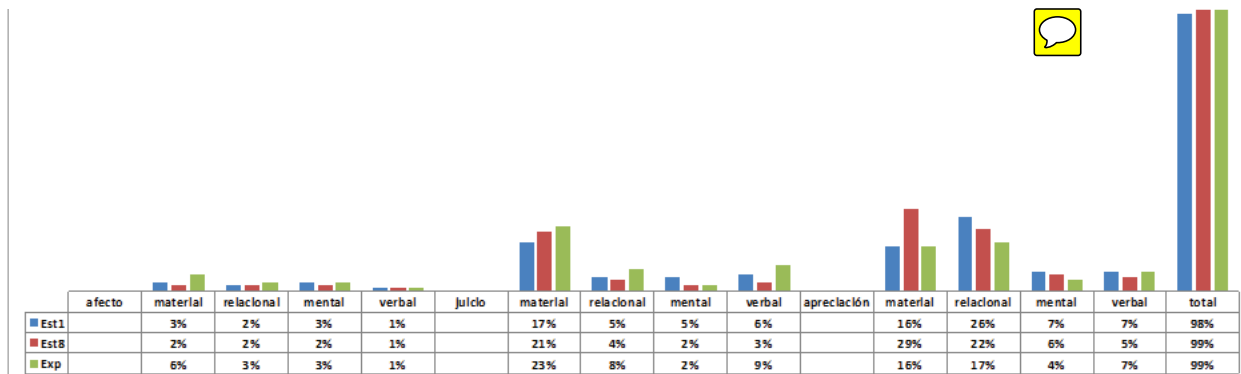


Figura 1 Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas más frecuentes y el tipo de actitud asociado

concentró la mayoría de los datos, es decir, cláusulas materiales, relacionales, mentales y verbales, y el tipo de actitud asociado, esto es, afecto, juicio o apreciación. La figura 1 muestra el porcentaje proporcional de estos cuatro tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado a cada uno.⁴ Este porcentaje permite apreciar estos datos de manera global (más adelante, en las tablas 2 y 3 se presentan la frecuencia y los porcentajes por tipo de cláusula, para tener una percepción más fina sobre el tipo de actitud asociado).

Según la figura 1, en los tres corpus la apreciación y el juicio estuvieron expresados en los cuatro tipos de cláusulas, mientras que el afecto resultó menos frecuente.

La apreciación sobresalió en cláusulas materiales y relacionales de los tres corpus, pero fue menor en cláusulas mentales y verbales. Por el contrario, el juicio fue más recurrente en cláusulas materiales de los tres corpus. Sin embargo, a nivel global, este tipo de actitud fue menor en cláusulas relacionales,

⁴ Para tener un resultado más general en cuanto a la proporción de los cuatro tipos de cláusulas y su tipo de actitud, se realizó este procedimiento: se sumaron los valores de la frecuencia total de los cuatro tipos de cláusulas con un tipo de actitud asociado en cada corpus, para obtener el valor del total de sus ocurrencias. Después, ese valor fue dividido entre cien y el valor resultante fue multiplicado por el número del valor de cada tipo de cláusula y su tipo de actitud.

mentales y verbales. Luego, el afecto mostró resultados muy bajos en los tres corpus dentro de los cuatro tipos de cláusulas.

Regresando a la apreciación, los avanzados prefirieron expresarla en cláusulas materiales, mientras que los principiantes lo hicieron con cláusulas relacionales. En cambio, los expertos tuvieron un balance en este sentido, ya que ellos lo hicieron tanto en cláusulas materiales como relacionales.

En lo que respecta al juicio, se incrementó la frecuencia dentro de las cláusulas materiales, lo que parece relacionarse con la variable de la experiencia en la escritura académica. Los expertos, seguidos de los avanzados, enunciaron en mayor proporción juicios con cláusulas materiales, en comparación con los principiantes. Asimismo, los expertos presentaron la tendencia mayor a manifestar juicios por medio de las cláusulas relacionales y verbales. En cambio, fueron los principiantes los que más expresaron juicios a través de las cláusulas mentales.

Finalmente, el afecto despuntó en las cláusulas materiales de expertos; en cambio, los resultados en los otros tres tipos de cláusulas de los corpus estudiantiles no son concluyentes al respecto.

Ahora, con la finalidad de conocer los resultados por tipo de cláusula de una manera más detallada, se presentan, en la tabla 2, la frecuencia, y en la

Tabla 2 Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

Tipos de cláusulas	Tipos de actitud	Est1	Est8	Exp
Material	Afecto	34	19	49
	Juicio	186	161	195
	Apreciación	180	226	131
	Total	400	406	375
Relacional	Afecto	25	15	26
	Juicio	58	34	69
	Apreciación	288	169	138
	Total	371	218	233
Mental	Afecto	37	16	29
	Juicio	56	14	20
	Apreciación	78	49	35
	Total	171	79	84
Verbal	Afecto	9	7	10
	Juicio	71	26	75
	Apreciación	72	40	59
	Total	152	73	144
Existencial	Afecto	2	1	0
	Juicio	0	0	0
	Apreciación	11	9	1
	Total	13	10	1
Conductual	Afecto	13	1	6
	Juicio	5	0	7
	Apreciación	1	0	0
	Total	19	1	13

Tabla 3 Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

Tipos de cláusulas	Tipos de actitud	Est1 (%)	Est8 (%)	Exp (%)
Material	Afecto	9	5	13
	Juicio	47	40	52
	Apreciación	45	56	35
Relacional	Afecto	7	7	11
	Juicio	16	16	30
	Apreciación	78	78	59
Mental	Afecto	22	20	35
	Juicio	33	18	24
	Apreciación	46	62	42
Verbal	Afecto	6	10	7
	Juicio	47	36	52
	Apreciación	47	55	41
Existencial	Afecto	15	10	0
	Juicio	0	0	0
	Apreciación	85	90	100
Conductual	Afecto	68	100	46
	Juicio	26	0	54
	Apreciación	5	0	0

224

tabla 3, el porcentaje⁵ de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado en los corpus.

5 Los porcentajes fueron redondeados automáticamente en Excel para facilitar la lectura, presentación y discusión de los resultados. Debido a este redondeo obligado, la suma de las cifras porcentuales dentro de las gráficas podría no sumar 100%.

Según las tablas 2 y 3, en el *corpus de principiantes* la mayoría de las *cláusulas materiales con actitud*, que en total fueron 400, expresó juicio y apreciación, con 186 y 180 ocurrencias respectivamente, y en menor medida manifestaron afecto, con 34 ocurrencias en total. Esto es, en porcentajes, 47% de cláusulas materiales con juicio, 45% de cláusulas materiales con apreciación y 9% de cláusulas materiales con afecto.

Por otra parte, la mayoría de las 371 *cláusulas relacionales con actitud* expresaron apreciación con 288 ocurrencias, mientras que en segundo lugar están las cláusulas relacionales con juicio, al tener 58 ocurrencias, y en tercer lugar las cláusulas relacionales

con afecto, contándose 25 ocurrencias en total. Esto significa el 78% de cláusulas relacionales con apreciación, 16% de cláusulas relacionales con juicio y 7% de cláusulas relacionales con afecto.

Después, el total de *cláusulas mentales con actitud* son 171; de esta cantidad, hubo 78 con significado actitudinal de apreciación, 56 con juicio y 37 con afecto. Esto equivale al 46% de cláusulas mentales con apreciación, 33% de cláusulas mentales con juicio y 22% de cláusulas mentales con afecto.

Luego, hubo un total de 152 *cláusulas verbales con actitud*, de los cuales 72 presentaron apreciación; 71, juicio, y 9, afecto. Los porcentajes correspondientes son: 47% para cláusulas verbales con apreciación, 47% para cláusulas verbales con juicio y 6% para cláusulas verbales con afecto.

Enseguida, el total de *cláusulas existenciales con actitud* fue 13 ocurrencias, de las cuales 11 presentaron significado actitudinal de apreciación y 2 tuvieron actitud de afecto. Esto en porcentajes está representado como el 85% de cláusulas existenciales con apreciación y 15% de cláusulas existenciales con afecto.

Finalmente, el total de *cláusulas conductuales con actitud* en este corpus de principiantes fue 19 ocurrencias, de los cuales 13 presentaron un significado actitudinal de afecto, 5 verbos expresaron actitud de juicio y 1 de apreciación. En porcentajes, esto representa 68% de cláusulas conductuales con afecto, 26% de cláusulas conductuales con juicio y 5% de cláusulas conductuales con apreciación.

Luego, según las figuras 1 y 2, el total de *cláusulas materiales con actitud* en los textos de avanzados fue 406 en total. La apreciación fue el tipo de actitud más frecuente, con 226 ocurrencias, seguida del juicio, con 161 ocurrencias, y el afecto, con 19 ocurrencias. En porcentajes representan: 56% de apreciación, 40% de juicio y 5% de afecto.

Por su parte, el total de *cláusulas relacionales con actitud* fue 218, de las cuales 169 presentaron

apreciación, 34 denotaron juicio y 15 expresaron afecto. En porcentajes, esto se traduce en: 78% de apreciación, 16% de juicio y 7% de afecto.

Después, en total hubo 79 *cláusulas mentales con actitud*, de las cuales hubo 49 ocurrencias de apreciación, 16 de afecto y 14 de juicio. Sus porcentajes respectivos son: 62% de apreciación, 20% de afecto y 18% de juicio.

A esto le siguió 73 *cláusulas verbales con actitud*, de las cuales hubo 40 ocurrencias de apreciación, 26 de juicio y 7 de afecto. Esto significa: 55% de apreciación, 36% de juicio y 10% de afecto.

Luego, este corpus contó con 10 *cláusulas existenciales con actitud*, de las cuales 9 presentaron apreciación, 1 tuvo afecto y ninguna tuvo juicio. Esto significa que hubo un 90% de apreciación y 10% de afecto.

Finalmente, la única ocurrencia de actitud en *cláusulas conductuales* presentó afecto; por lo tanto, significó el 100%.

En el *corpus de expertos*, según las figuras 1 y 2, hubo 375 cláusulas materiales con actitud, en las cuales se detectaron 195 ocurrencias de juicio, 131 de apreciación y 49 de afecto. Por lo tanto, sus porcentajes son: 52% de juicio, 35% de apreciación y 13% de afecto.

Este corpus incluyó 233 *cláusulas relacionales con actitud*, y hubo 138 ocurrencias de apreciación, 69 de juicio y 26 de afecto. Por lo tanto, sus respectivos porcentajes son: 59% de apreciación, 30% de juicio y 11% de afecto.

Después, este corpus tuvo 84 *cláusulas mentales con actitud*, y se detectó 35 ocurrencias de apreciación, 29 de afecto y 20 de juicio. Por consiguiente, sus resultados porcentuales son: 42% de apreciación, 35% de afecto y 24% de juicio.

Enseguida, el total de *cláusulas verbales con actitud* en este corpus fue 144, y se encontraron 75 ocurrencias de juicio, 59 de apreciación y 10 de afecto.

Esto, en porcentajes, significa: 52% de juicio, 41% de apreciación y 7% de afecto.

Luego, la única ocurrencia de *cláusula existencial con actitud* denotó apreciación, lo cual significa 100%.

Finalmente hubo 13 *cláusulas conductuales con actitud*, 7 ocurrencias de juicio y 6 ocurrencias de afecto. Por consiguiente, sus porcentajes son: 54% de juicio y 46% de afecto.

Discusión de los resultados

Con los resultados se confirmó una variación en cuanto a la frecuencia de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado en los tres corpus. En principio, la apreciación fue el más frecuente en los cuatro tipos de cláusulas de los tres corpus. Estos resultados refuerzan la evidencia de que la apreciación es el tipo de actitud más relevante dentro del discurso académico, como ya lo han constatado otras investigaciones acerca de la escritura académica (p. ej., Lee, 2015). Sin embargo, hasta el momento no había datos cuantitativos acerca de los tipos de cláusulas a los que está más asociada la apreciación.

La apreciación destacó en las cláusulas relacionales, lo que indicaría que estos textos académicos cuentan con un número alto de abstracciones y metáforas gramaticales, como nominalizaciones. Eggins, Wignell y Martin (1993, p. 92) describen que el lenguaje de la historia hace un *distanciamiento del pasado recuperable*, mediante metáforas gramaticales. Las acciones se conciben como entidades para ser interpretadas. Con una cláusula relacional se hace una apreciación de una entidad, caracterizándola con atributos o epítetos. Además, en los tres corpus fueron muy bajos los resultados de cláusulas relacionales con juicio y con afecto.

Por otro lado, se destaca la apreciación en cláusulas materiales de los tres corpus. Este hallazgo se relaciona con la “tecnología de la abstracción” de la historia (Eggins, Wignell y Martin, 1993, p. 92). En la historia como ciencia, las acciones humanas

son recopiladas como hechos históricos, es decir, entidades evaluadas desde la apreciación.

El corpus de avanzados presentó la mayor frecuencia de cláusulas materiales con apreciación. Este resultado se relaciona con las dos materias de los textos, que fueron “Teoría económica” y “Revoluciones burguesas”. El objetivo de los ensayos era evaluar, en un caso, el papel de la escuela clásica de economía, y en el otro, la Revolución francesa. Por eso, la mayoría evaluó los hechos históricos como entidades desde la apreciación. En cambio, los ensayos de principiantes hablaron de la epistemología de la historia, pero no de contextos históricos específicos.

El siguiente tipo de actitud más destacado en los cuatro tipos de cláusulas de los tres corpus fue el juicio, en especial en cláusulas materiales. Los resultados de los tres corpus denotan la relación que tienen con el área, que es historia. Llama la atención que se incrementaron los porcentajes del juicio en cláusulas materiales. Este resultado, si bien podría estar relacionado con el asunto de las materias, más bien podría ser un indicador que esté conectado con la variable del nivel de experiencia en la escritura académica. Si bien es importante para la epistemología de la historia el hecho de hacer abstracciones de los hechos históricos, al revisar investigaciones previas sobre el discurso de la historia se encontró que el discurso histórico también tiene la misión de asignar responsabilidades a ciertos personajes que estuvieron involucrados en esos hechos. Oteiza (2013) ha demostrado, en sus investigaciones acerca del discurso pedagógico de la historia, que los historiadores deben asignar responsabilidades a actores concretos, sobre todo cuando se habla del pasado reciente. En nuestros corpus, ese incremento en el juicio en cláusulas materiales sería un indicador de esa capacidad crítica del estudiante hacia los actores sociales involucrados en los hechos. Así, el resultado más alto lo presentó el corpus de expertos.

Al respecto, no es casualidad que los expertos también hayan tenido los resultados más altos de

juicio en las cláusulas relacionales y las verbales. Durante el análisis se vio que los expertos usaban procesos como “acusar”, “alabar”, entre muchos otros cuando citaban fuentes que se referían a los personajes históricos de la época. Es muy significativo este resultado, ya que deja ver que un experto no solo cita una fuente, sino que también interpreta las palabras emitidas. En este sentido, se puede decir lo mismo de las cláusulas relacionales con juicio en los expertos: el historiador debe expresar qué opinión merecen los actores sociales en términos éticos. En el caso del juicio, al asignar una actitud relacionada con la esfera ética, el historiador reevalúa a las figuras históricas, si en su tiempo fueron héroes o villanos, si fueron competentes o incompetentes.

En cambio, los resultados del juicio, a excepción de las cláusulas materiales, fueron muy bajos en los corpus estudiantiles. En ese sentido, los estudiantes se concentran más en poner en sus textos cómo consideran el hacer de los actores sociales, pero hablan con menor frecuencia acerca de lo que opinan las fuentes, por medio de cláusulas verbales, por ejemplo. En el caso de los principiantes, sus resultados de juicio en las cláusulas relacionales, mentales y verbales fueron ligeramente superiores a los avanzados. Se puede atribuir a que los principiantes hablan de la función social del historiador, de su actuar como científicos y miembros de la sociedad. Pero al escribir en el ensayo, estos estudiantes también hablan de sus propios valores como futuros historiadores. Al usar cláusulas relacionales con juicio, los estudiantes no solo evalúan al historiador, sino que, como futuros historiadores, hacen una declaración de principios como historiadores. Este contenido, sin embargo, no fue detectado en los avanzados, porque ellos se dedican a hablar de etapas históricas concretas en sus textos.

Por último, el afecto fue menos frecuente en los tres corpus. En el análisis se vio que el afecto aparece generalmente en cláusulas materiales, como lo demuestra el resultado de los expertos. Esto tendría la siguiente explicación: cuando los expertos expresan afecto es para describir el apoyo o el

rechazo popular hacia las figuras, las instituciones y los movimientos sociales; esto ya lo han hecho notar Oteiza y Pinto (2008) en sus estudios sobre el discurso pedagógico de la historia.

Conclusiones

En este artículo se presentó parte de los resultados de una investigación doctoral sobre la relación entre los tipos de procesos del sistema de transitividad y la expresión de la actitud, en textos del área de historia escritos en español por estudiantes y expertos, con base en la lingüística sistémico-funcional y la teoría de la valoración.

Con los resultados obtenidos del análisis de actitud es posible hacer la siguiente caracterización a nivel semántico-discursivo, en términos de actitud de los ensayos académicos de estudiantes y del artículo científico, ambos del área de historia. Las generalidades en cuanto a los significados evaluativos de la actitud que presentaron los tres corpus y que, por lo tanto, caracterizan al registro académico de esta disciplina, son: en textos de historia, los tipos de cláusulas que expresan la actitud con mayor frecuencia son las cláusulas materiales y las cláusulas relacionales. Por medio de las cláusulas materiales, los autores pueden narrar el hecho histórico y las acciones de las figuras históricas, pero también interpretarlos en términos de causas y consecuencias. Es por eso por lo que tanto los ensayos de los avanzados como los artículos científicos de los expertos presentaron un alto número de cláusulas materiales con actitud, ya que hablan de períodos históricos concretos.

Otra generalidad de los tres corpus son las cláusulas relacionales con actitud, las cuales reflejan el tipo de registro de sus textos, pues por medio de este tipo de cláusulas se expresa una caracterización de las entidades y de los personajes históricos, asignando atributos o epítetos que los incluyan en una membresía de clase. Estas cláusulas, junto con las materiales, constituyen, por lo tanto, una parte considerable de la interpretación que hace el historiador sobre hechos y personajes involucrados.

No obstante, las particularidades de cada uno de los corpus se encontraron en las cláusulas mentales con actitud y en las cláusulas verbales con actitud. El rasgo distintivo de un texto de experto como un artículo científico son las cláusulas verbales con actitud, ya que tienen relevancia como recursos lingüísticos para transmitir una valoración actitudinal al momento de realizar la discusión e interpretación en sus textos académicos.

En cambio, el rasgo que caracteriza un ensayo estudiantil, principalmente de un novato, es el elevado número de cláusulas mentales con actitud. A través de este tipo de cláusulas, los estudiantes explicitan su forma de pensar y transmitir su valoración como sujetos sociales dentro de su comunidad académica, y posicionarse respecto a sus valores como futuros historiadores.

Ahora bien, entre las generalidades respecto a los tipos de actitud en el área de la historia se encuentra que son muy frecuentes las apreciaciones. Los resultados de la apreciación confirman que este tipo de actitud sobresale en el discurso académico, porque se hacen valoraciones sobre entidades y fenómenos, como lo ha hecho notar, entre otros, Lee (2015). Pero la relevancia de nuestra investigación fue que se pudo confirmar con datos cuantitativos que este tipo de actitud aparece generalmente en cláusulas relacionales, ya que están conectadas con un alto número de abstracciones, la mayoría expresadas en metáforas gramaticales. Al hacer un *distanciamiento del pasado recuperable* (Eggins, Wignell y Martin, 1993, p. 92), se abordan las acciones del pasado histórico como fenómenos estáticos para evaluar su trascendencia. Por lo tanto, los historiadores asignan atributos y epítetos que denotan su apreciación.

Otra generalidad de los textos de esta área fue la alta frecuencia de cláusulas materiales con apreciación. Esto se debe a que dentro de la historia existe un proceso que los lingüistas denominan *tecnología de la abstracción* (Eggins, Wignell y Martin, 1993, p. 92), la cual implica recopilar las acciones humanas del pasado como hechos históricos

y concebirlas como entidades. Las cláusulas materiales con apreciación son muy frecuentes en los ensayos de avanzados, donde sus asignaturas tratan de fases históricas específicas, así como también en los artículos científicos, en los que los expertos seleccionan un momento específico de la historia y lo estudian con una nueva luz y con base en nuevos documentos que van apareciendo como producto de las investigaciones historiográficas.

En lo que se refiere al juicio, una generalidad de los textos de historia es que este tipo de actitud se expresa con frecuencia en las cláusulas materiales y puede existir un incremento en su frecuencia de acuerdo con el nivel más elevado de experiencia en la escritura académica, lo cual podría denotar un desarrollo en la capacidad crítica por parte del alumno hacia los actores sociales involucrados. Esto tendría repercusión en su configuración profesional como historiador, ya que uno de sus roles como estudioso de la historia es asignar responsabilidades a los personajes involucrados, sobre todo al tratar asuntos del pasado reciente (Oteiza, 2013).

Pero una particularidad de la valoración en los expertos es que con más frecuencia expresan el juicio en cláusulas relacionales y cláusulas verbales. En las cláusulas relacionales, lo expresan con atributos y epítetos que describen la opinión que merecen los protagonistas y su caracterización en términos éticos. En cambio, si valoran el juicio a través de cláusulas verbales, generalmente es en el proceso o en las cláusulas proyectadas. Cada determinado tiempo y a partir de lo que van arrojando las investigaciones historiográficas, el historiador revisita los mitos sobre las figuras históricas y reevalúa su actuar en su tiempo. Por ello, la escritura de los expertos es un modelo para los estudiantes acerca de cómo evaluar, en términos de juicio, a los protagonistas de la historia, sin caer en tendencias maniqueas que oscurezcan la interpretación.

En cambio, los juicios de los principiantes en sus ensayos están relacionados con valorar al historiador como científico y agente de cambio en la sociedad. Sin embargo, el análisis de actitud dejó

ver que, como futuros historiadores, a través de su posición en el ensayo, ya están expresando una declaración de principios acerca del actuar del historiador en términos de ética profesional. Haber analizado la actitud en un género como el ensayo arrojó luz sobre aspectos muy importantes respecto a la manera de pensar de los futuros historiadores.

Valga anotar que otra generalidad de estos textos de historia está en que el afecto es el tipo de actitud menos frecuente, aunque es expresado en los cuatro principales tipos de cláusulas.

Con este estudio se pudo identificar la relación de los tipos de procesos con la valoración en términos de actitud, y se pudo conocer cuáles son los tipos de cláusulas más frecuentes con actitud, y su relevancia para el discurso académico como vehículos para la valoración. Esta contribución es muy importante, ya que los indicios que se tenían de otros discursos, como el periodístico (Chen, 2005), pudieron ser confirmados en el discurso académico en español, tales como el potencial de valoración actitudinal de las cláusulas verbales.

Con este artículo se aporta una muestra más sobre cómo los estudios desde la lingüística sistémico-funcional y la teoría de la valoración permiten identificar la importancia de aspectos de la redacción en contextos universitarios, tales como la expresión de la actitud dentro de las cláusulas, y se demuestra que su realización representa un indicador de las diferencias en la escritura académica de un estudiante y de un experto.

Referencias

Biber, D., y Finnegan, E. (1989). Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124.

Chen, L. (2005). Transitivity in media texts: Negative verbal process sub-functions and narrator bias. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 33-51.

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3.ª ed. en español). Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS).

Eggs, S., Wignell, P., y Martin, J. R. (1993). The discourse of history: Distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 75-109). Londres: Pinter.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd. ed.). Londres: Arnold.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3rd. ed.). Londres: Arnold.

Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th. ed.). Nueva York: Routledge.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hunston, S., y Thompson, G. (EDS.) (2000). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (1996). Talking to the academy forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-281.

Lee, S. H. (2015). Evaluative stances in persuasive essays by undergraduate students: Focusing on appreciation resources. *Text & Talk*, 35(1), 49-76.

Martin, J. R. (1992). *English Text*. Filadelfia: John Benjamins.

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.

Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120.

O'Donnell, M. (2007). *UAM CorpusTool (Versión 2.8.10 para computadores Machintosh)*. Software para la anotación de corpus digital. Recuperado de: www.corpustool.com

Oteiza, T. (2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia. En E. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para*

- la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 367-398). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oteíza, T., y Pinto, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3), 333-358.
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. En *IX Congreso Internacional de la ALED – Asociación Latinoamericana de estudios del discurso*. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1 a 4 de noviembre.
- Rodríguez Ávila, Y. C. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8(1), 147-159.
- Thompson, G., y Hunston, S. (2006). Introduction. System and corpus: Two traditions with a common ground. En G. Thompson y S. Hunston (Eds.), *System and Corpus: Exploring Connections* (pp. 1-14). Londres: Equinox.
- White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wu, Y., y Dong, H. (2009). Applying SF-based genre approaches to English writing class. *International Education Studies*, 2(3), 77-81.

INCIDENCIA DE LA VARIABLE “SEXO” EN LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE ESTUDIANTES DE PREUNIVERSITARIO EN PINAR DEL RÍO, CUBA

THE INFLUENCE OF “SEX” VARIABLE IN HIGH SCHOOL STUDENTS’ LEXICAL AVAILABILITY
AT PINAR DEL RÍO, CUBA

L’INCIDENCE DE LA VARIABLE “SEXE” AU LEXIQUE DISPONIBLE DES ETUDIANTS DU LYCEE DE
PINAR DEL RÍO, CUBA

Carmen Rosa Pacheco Carpio

Licenciada en Letras, máster en
Desarrollo Social.
Profesora Asistente de la Universidad
de Pinar del Río “Hermanos Saíz
Montes de Oca”, Cuba.
Mailing address: Calle B, entre 2.a
y 3.a, Rpto. Hermanos Cruz, CP:
20200, Pinar del Río, Cuba.
E-mail: carmen@upr.edu.cu

Juan Silvio Cabrera Albert

Doctor en Ciencias Pedagógicas.
Profesor titular e investigador del
Centro de Superación para la Cultura
de Pinar del Río.
Mailing address: Calle B, entre 2.a
y 3.a, Rpto. Hermanos Cruz, CP:
20200, Pinar del Río, Cuba.
E-mail: juansiporcuba@gmail.com

Iselys González López

Doctora en Ciencias Pedagógicas,
máster en Ciencias de la Educación.
Profesora Asistente de la Universidad
de Pinar del Río “Hermanos Saíz
Montes de Oca”, Cuba.
Mailing address: Oficina
de Relaciones Académicas
Internacionales. Universidad de Pinar
del Río. Ave. Martí No. 300, e/27 de
noviembre y González Alcorta, Pinar
del Río, CP: 20100, Cuba.
E-mail: iselys@upr.edu.cu

RESUMEN

En el marco de la disponibilidad léxica, el presente estudio fue realizado sobre la base del clásico test asociativo, con parámetros estandarizados provenientes de la metodología establecida por el “Proyecto panhispánico de léxico disponible”, y se propone como objetivo valorar la incidencia de la variable “sexo” en el léxico disponible en una muestra de cien estudiantes de duodécimo grado de distintas escuelas de la capital pinareña, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Como resultado del estudio, quedó corroborado el nivel de influencia de elementos culturales en el léxico disponible de los estudiantes, entre los que sobresalen los estereotipos de género, los cuales inciden significativamente en sus percepciones y actitudes y, por ende, en la lengua.

Palabras clave: disponibilidad léxica, variable “sexo”, Proyecto panhispánico de léxico disponible, estudiantes de preuniversitario de Pinar del Río (Cuba)

ABSTRACT

Within the framework of lexical availability, this study was carried out on the basis of the classic associative test with standardized parameters taken from the methodology established by the Panhispanic Project of Lexical Availability. Our main goal is to evaluate, under both quantitative and qualitative approaches, the influence of “sex” variable in lexical availability within a sample of 100 male and female students doing 12th grade at several Pinar del Rio high schools. A finding of the study was the degree of influence of cultural elements in students’ lexical availability, among which the authors point out the significant effect of gender stereotypes over students’ perceptions and attitudes expressed through language.

Keywords: lexical availability, high school students, “sex” variable

231

Received: 2016-08-11/Accepted: 2016-11-29
DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a05

Investigación asociada al proyecto “Disponibilidad léxica de jóvenes en Pinar del Río (2014-2016)”, financiado por la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, con el código PI 61.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la disponibilité lexicale (DL), cette étude-ci a été réalisée sur la base du test associatif classique avec des paramètres standardisés provenant de la méthodologie établie par le Projet Pan-hispanique de Disponibilité Lexicale. Nous proposons la variable “sexe” comme objectif pour évaluer l’incident au lexique disponible à un échantillon de 100 étudiants (étudiantes) du douzième degré de différentes écoles lycées de Pinar del Río, tant du point de vue quantitatif comme qualitatif. Comme résultat de l’étude, il est resté fortifié l’influence des éléments culturels dans le lexique disponible des étudiants, entre qui ressortent les stéréotypes de genre, lesquels influent significativement sur leurs perceptions et attitudes, et qui sont reflétées par la langue.

Mots-clés : disponibilité lexicale, étudiants de l’enseignement secondaire, variable «sexe»

Introducción

El estudio sobre disponibilidad léxica constituye desde hace tiempo un tema recurrente y prolífero en el marco de la investigación lingüística contemporánea. Su alto grado de significatividad científica a nivel internacional y regional está dado posiblemente no solo por el valor pedagógico-didáctico que su abordaje entraña para la enseñanza de la lengua, sino también por contribuir a una mejor comprensión de la comunicación humana desde una perspectiva cultural y psicosocial.

El amplio espectro bibliográfico producido en el mundo en torno a esta temática, desde que creciera el interés de los lingüistas por él a mediados del siglo XX en Francia, evidencia el marcado carácter multidimensional y la complejidad que caracteriza a este objeto de estudio, dados los diversos ángulos desde los cuales este puede ser analizado. Una rápida mirada a la producción científica acerca del tema, diseminada en tesis de licenciatura (Almeida, 2012; Suardíaz, 2014), maestría (López, E., 2008; Martínez, 2012), doctorado (Gómez, M. B., 2004; Galloso, 2002; García, M. J., 2013; Fernández-Merino, 2013; García, A., 2013; Lugones, 2015, etc.), artículos de revistas científicas (López, J., 1992; Bartol, 2006; Hernández, 2009) y ponencias en congresos (Carcedo, 2002; Blas y Casanova, 2003; Borrego y Fernández, 2003; Saralegui y Tabernero, 2008), muestra un énfasis investigativo en el establecimiento de la norma léxica disponible de diferentes comunidades de habla, a partir de estudios estadísticos de carácter fundamentalmente cuantitativo, que tienen como objetivo final la elaboración de diccionarios. Ello, sin duda, ha influido en la relativa poca atención brindada en los estudios de disponibilidad léxica a la correlación de esta con variables psicosociales tan importantes como el sexo, el grado sociocultural, el tipo de centro educativo en el que se forma el estudiante, su ubicación geográfica, entre otros factores.

Sobre el comportamiento léxico de las variables sociales, Hernández y Borrego (2004) señalan que

investigaciones precedentes como la de López, H. (1999) sobre Puerto Rico, Alba (1995) sobre la República Dominicana, Samper (1999) sobre Las Palmas de Gran Canaria, de Valencia y Echeverría (1999) sobre Chile, y Mateo (1998) sobre Almería, reconocieron al nivel sociocultural como la categoría social que más condiciona la selección del léxico. También otros estudios apuntan hacia la pertinencia de variables como la procedencia geográfica (Valencia, 1997; Hernández, 2004). Por su parte, Galloso (2002) determina la asociación estadística, para las provincias de Salamanca y Zamora, entre el sexo, el tipo de centro educativo, su ubicación, la residencia de los padres y su nivel sociocultural, aunque reconoce su posible jerarquización en esta influencia, en la que probablemente la última sea la de mayor peso.

Aun cuando la gran mayoría de los estudios mencionados señalan al "sexo" como la variable que menos parece influir en su relación con la disponibilidad léxica, debido a la inexistencia de diferencias significativas en el aspecto cuantitativo del caudal léxico obtenido en informantes masculinos y femeninos, debe destacarse que algunos estudios evidencian que son las estudiantes las de mayor producción léxica (Gómez, M. B., 2004; Lagüéns, 2008; Trigo y González, 2012), incluso en la adquisición de segundas lenguas (Sandu, 2012; Lugones, 2015). De igual forma, algunas investigaciones asocian las desigualdades cuantitativas y cualitativas a la diferenciación temática de centros de interés específicos que refieren actividades o atributos considerados tradicionalmente como femeninos o masculinos (Lagüéns, 2008; Trigo y González, 2012; Fernández-Merino, 2014). Asimismo, otros autores determinan que esta variable puede afectar el orden en el que se actualizan los vocablos y el tipo de términos incorporados (Sandu, 2012). González y Orellana (1999), por su parte, refieren que la influencia del "sexo" del informante resulta determinante en la naturaleza del léxico empleado por parte de las hablantes femeninas, el cual es más prestigioso socialmente y a la vez más conservador.

Debe señalarse que, en Cuba, el tema analizado resulta poco abordado hasta ahora en las investigaciones sobre disponibilidad léxica (Pérez, 2011; Almeida, 2012; Suardíaz, 2014).

El presente estudio tiene como objetivo valorar la incidencia de la variable “sexo” en el léxico disponible de una muestra de jóvenes pinareños, con el fin de descubrir si existen diferencias notables en el léxico que utilizan mujeres y hombres para referirse a determinados centros de interés. Debe apuntarse que el trabajo forma parte del “Proyecto panhispánico de léxico disponible”, en el que se inserta Cuba, por lo que se ajusta a los estándares de su metodología para el análisis léxico-estadístico de la muestra seleccionada.¹

Metodología aplicada

Para explorar el léxico disponible en la muestra seleccionada, como en la mayoría de los trabajos que se enmarcan en el “Proyecto panhispánico”, se empleó la metodología común en estos estudios, consistente en el clásico *test asociativo*, a partir de núcleos temáticos específicos o *centros de interés*, sobre los que el informante debía aportar los elementos léxicos que considerara relacionados. Estos listados son abiertos, porque no se limita el número de palabras, sino solo el tiempo del que disponen los individuos: dos minutos por cada centro de interés. Este tipo de prueba facilita, a criterio de autores como Hernández (2004, p. 47), no solo el cotejo de los resultados obtenidos en las distintas áreas geográficas que participan en el proyecto, sino también el desarrollo de una teoría firme y coherente de aplicación general en la investigación lingüística sobre el léxico.

El *modelo de encuesta* asumido para el estudio constó de un cuestionario inicial, en el que se solicitó información sociocultural general necesaria para la posterior estratificación de la muestra. La segunda parte de este cuestionario se estructuró en columnas, con el nombre de cada centro de

interés, que actuaba como estímulo para la evocación de unidades léxicas:

1. Partes del cuerpo.
2. Alimentos y bebidas.
3. Medios de transporte.
4. Profesiones y oficios.

Un paso importante relacionado con la metodología asumida en la investigación corresponde a la *edición de los datos*. Esta se realizó tomando en cuenta las directrices elaboradas del proyecto (Samper *et al.*, 2003), en las que se sintetizan las pautas básicas de este proceso:

- Se eliminan los términos repetidos dentro del mismo campo temático.
- Se mantienen todas las palabras aportadas por los informantes, pertenezcan o no al campo léxico en el que aparecen, aunque sean palabras desconocidas.
- Se modifica la ortografía según los principios de la Real Academia Española (RAE).
- En cuanto a la variación numérica, se respeta la forma aportada por los informantes.
- Fueron llevadas al masculino todas las formas aportadas por los informantes, aunque se respetaron los casos en que solo aparecían en femenino, como, por ejemplo, en el centro de interés “Profesiones y oficios”.
- La forma plena y la apocopada de determinadas palabras se unen en un mismo lema por medio de paréntesis: *moto(cicleta)*, *auto(móvil)*.
- En los grupos sintagmáticos se optó por poner paréntesis en los casos en que existieran dos variantes de una misma entrada y que estas fueran un grupo sintagmático o uno de los constituyentes. Ej. *arroz (congrí)*, *coche (de caballo)*, *guagua (Yutong)*.

En los extranjerismos aceptados por el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2010) se siguió la ortografía académica. Por ejemplo, *béisbol*, *güisqui*, *básket*. En el caso en que no estuvieran registrados, se siguió la grafía original, al igual que en las marcas de carros y bebidas, aun cuando la mayoría de

¹ Véanse detalles acerca del proyecto en dispoLex (s. f.).

los informantes no tenían conocimiento de cómo se escribían; ej.: *Peugeot, Maclaren, Lamborghini*.

Como parte de la edición de los datos se crearon manualmente filas de palabras por cada centro de interés, las que se hicieron corresponder con un código específico en el que quedó determinado el número del encuestado y los dígitos correspondientes a las variables y a los campos léxicos. De esta manera, los datos recogidos quedaron estandarizados, lo que hizo confiable y segura su preparación previa.

Para el *procesamiento de los datos* se asumieron los criterios de los investigadores del "Proyecto panhispánico", los cuales abarcan el uso de *LexiDisp*, una eficaz herramienta informática, elaborada por Moreno, García y Moreno (1995), a partir de la fórmula matemática:

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3\left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{f_{ji}}{I_1}$$

donde:

- $D(P_j)$ = disponibilidad de la palabra j .
- n = máxima posición alcanzada en el centro de interés.
- i = número de posición en cuestión.
- j = índice de la palabra tratada.
- e = número natural (2,718181818459045).
- f_{ji} = frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i .
- I_1 = número de informantes que participó en la encuesta.

A criterio de autores como González y Orellana (1999), la ventaja de *LexiDisp* radica en ponderar adecuadamente la frecuencia de las palabras con los lugares que estas ocupan en las listas, además de integrar, desde una perspectiva léxico-estadística, los principales aspectos señalados a lo largo del desarrollo de las investigaciones.

Como herramienta estadística, *LexiDisp* se basa en la aplicación de pruebas asociativas según los

centros de interés en los que el informante vuelca todos los términos relacionados con cada uno de ellos; trabaja con unidades que se clasifican en *palabras*, que son todos los términos recogidos, repetidos o no, y *vocablos*, que son cada una de las entradas diferentes.

El procesamiento informático de los datos obtenidos a partir de las encuestas tomó en cuenta los *parámetros* establecidos por este programa estadístico en su versión 1.03:

- *Índice de disponibilidad*, derivado de la relación entre la frecuencia de aparición del vocablo en las encuestas y el lugar que ocupa en ellas.
- *Frecuencia relativa*, la cual mide la frecuencia porcentual de cada palabra respecto del conjunto de palabras que aparece en las encuestas.
- *Frecuencia acumulada*, correspondiente a la suma de todas las relativas.

LexiDisp ofrece, además, los totales referidos al número de palabras, disponibilidad y frecuencia. Los resultados obtenidos mediante este procesamiento son visualizados por medio de tablas, organizadas en listados de palabras, a partir de las cuales es posible extraer una valiosa información para la realización del análisis y la interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos.

Sin duda, la estadística léxica que brindan *LexiDisp* y otros programas informáticos concebidos para el estudio de la disponibilidad léxica, como *Dispolex*,² permiten, como bien reconoce Gómez, M. B. (2004, p. 99), sustituir las apreciaciones subjetivas o las intuiciones por unos resultados fiables y de posible comparación con otros obtenidos mediante los mismos métodos, e interpretar las frecuencias o índices como aspectos de una realidad social.

Además, se aplicó la prueba estadística de comparación de la varianza, con el propósito de verificar si se cumplía la condición de homogeneidad. Teniendo

2 Al respecto, véase Hoplite (s. f.).

Tabla 1 Caracterización de las escuelas incluidas en la muestra según su ubicación y tipo*

Tipo de escuela	De centro		De periferia	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Normal	-	-	-	Instituto Preuniversitario en el Campo (IPUEC) “Antonio Guiteras”
Especializada	Escuela de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE) “Osmany Arenado”	Politécnico “Tranquilino S. de Noda”	-	-

* La selección del tipo de institución educativa fue intencionada al aplicar las 440 encuestas que establece el Proyecto panhispánico. Sin embargo, el procesamiento de las primeras cien fue aleatorio; de ahí que dentro de esta muestra no haya representación de una escuela normal, que sea urbana o rural, entre otras ausencias apreciables en la tabla. Independientemente de ello, en el presente estudio el tipo de centro no fue una variable a considerar.

en cuenta los resultados aportados por esta, se utilizó la prueba de comparación de medias para grupos independientes respecto a cada uno de los centros de interés.

Selección de la muestra

236

El conjunto de la muestra inicial estuvo constituido por cien estudiantes del último año de preuniversitario, entre 17 y 18 años (nacidos entre el 1.º de septiembre de 1994 y el 31 de diciembre de 1995), pertenecientes a tres centros educativos de Pinar del Río con características diferentes, como se muestra en la tabla 1.

La variable “sexo”, centro de atención de nuestra investigación, no fue tomada en cuenta para la preestratificación general de las encuestas, ni resultó determinante para la selección precisa de los informantes de cada centro, lo que implicó que la distribución de la muestra según esa variable solo obedeciera al procedimiento aleatorio de selección. Es decir, el tamaño de la muestra según la variable “sexo” fue de 43 mujeres y 57 hombres.

El criterio de selección de los informantes asumido para el estudio explica la diferencia numérica que existe entre los sujetos de uno y de otro sexo, la cual fue tomada en cuenta, por razones obvias, en el análisis de los datos obtenidos.

En general, el patrón del “Proyecto panhispánico” es mantener homogéneas las variables relacionadas con la edad y el nivel cultural de los informantes, y subcategorizarlos de acuerdo con las demás variables (sexo de los informantes, procedencia urbana/rural, nivel sociocultural y profesión de los padres, ubicación del centro de estudio). Se trata de un análisis empírico, con una finalidad científica y descriptiva, en el que los datos de los centros se procesan de manera global, atendiendo a factores que ofrecen un interés científico pertinente y responden a una metodología consolidada.

Análisis de los resultados

El procesamiento de los datos a partir de *LexiDisp*, con apoyo del método léxico-estadístico, nos permitió aproximarnos a un estudio de carácter integrador en el que se entrecruzan lo cuantitativo y lo cualitativo, para valorar, en primer lugar, los niveles generales de disponibilidad léxica de los jóvenes pinareños, según cuatro de los dieciséis centros de interés definidos por el “Proyecto panhispánico” (“Partes del cuerpo”, “Alimentos y bebidas”, “Medios de transporte”, y “Profesiones y oficios”),³ y en segundo lugar, la incidencia

3 Se tomaron solo estos cuatro porque fueron los que una vez procesada la muestra, arrojaban a simple vista una diferenciación más notable, partiendo de un aná-

Tabla 2 Análisis comparativo entre el total de palabras y vocablos aportados por los encuestados y su distinción según la variable “sexo”

Centro de interés	Total de palabras	Total de vocablos	Vocablos aportados (palabras por informante)	
			Hombres	Mujeres
Partes del cuerpo	1.420	155	125 (14,67)*	94 (13,17)
Alimentos y bebidas	1.734	293	217 (15,06)	166 (17,10)
Medios de transporte	1.073	154	116 (9,43)	79 (9,78)
Profesiones y oficios	1.097	251	158 (10,67)	164 (11,66)
Totales	5.324	853	616	503

* Los datos entre paréntesis corresponden al promedio de palabras aportadas por los informantes según sexo.

particular de la variable “sexo” en relación con el léxico disponible de la muestra.

Resultados generales

En sentido general, debemos destacar, como indica la tabla 2, que el número total de palabras aportado por los cien encuestados fue de 4.424 y que el promedio de vocablos fue de 853. Por otra parte, el número de vocablos producidos por los estudiantes de sexo masculino fue de 616 y el de las estudiantes de sexo femenino de 503; no obstante, dada la señalada desproporción en el número de individuos encuestados de uno y de otro sexo, tal diferencia no tiene relevancia alguna. El análisis sí muestra que de los cuatro centros de interés, los hombres superan a las mujeres en el número de palabras y de vocablos aportados, excepto en las correspondientes al centro de interés “Profesiones y oficios”, donde prevalecen las féminas.

Atendiendo a los valores de las frecuencias absolutas registrados para cada uno de los centros de interés, se constató que los hombres aportaron

matemáticamente mayor cantidad de vocablos en relación con “Partes del cuerpo”, “Alimentos y bebidas” y “Medios de transporte”, mientras las mujeres lo hicieron respecto a “Profesiones y oficios” (véase figura 1). Por otra parte, los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas corroboraron la no existencia de diferencias significativas entre la variabilidad y los promedios de palabras aportados por los informantes (véase tabla 3).

Los resultados del presente estudio estadístico coinciden con investigaciones realizadas con anterioridad, que indican que la variable “sexo” es la que menos parece influir en la configuración del léxico disponible (Hernández y Borrego, 2004). Sin embargo, como observamos a continuación

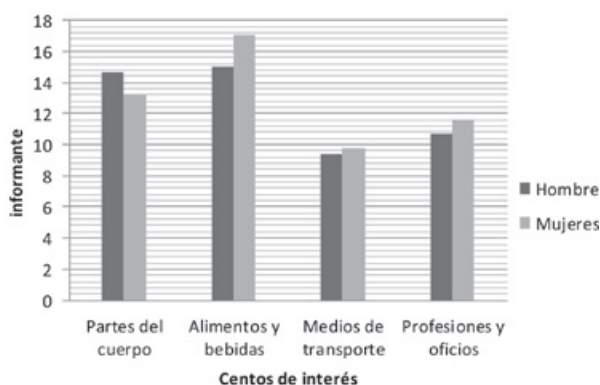


Figura 1 Representación del análisis comparativo por sexo entre los promedios de palabras aportadas por los informantes de acuerdo con cada campo

lisis cualitativo. De igual forma, autores como Galloso (2002), Lagüéns (2008), Wingeyer, Gusberty y Trevisán (2011) y Trigo y González (2012) ya habían apuntado diferencias en algunos de estos centros. Solo el centro de interés “Medios de transporte” no había sido abordado, por no encontrarse diferencias significativas.

Tabla 3 Resultados de la prueba estadística *t- de Student* para las variables relacionadas con los centros de interés estudiados

Centro de interés	Sexo	Media — X	Desviación estándar S	Estadígrafo de las pruebas de Levene (F) y <i>t de Student</i> (t)	Significación Probabilidad (p =) Nivel de significación $\alpha = 0,05$
Partes del cuerpo	Masculino	14,6	5,40	F = 0,564	p = 0,455 > α
	Femenino	13,0	4,40	t = 1,563	p = 0,121 > α
Alimentos y bebidas	Masculino	15,3	6,77	F = 0,761	p = 0,385 > α
	Femenino	17,2	5,66	t = -1,529	p = 0,130 > α
Medios de transporte	Masculino	9,2	4,38	F = 0,529	p = 0,469 > α
	Femenino	9,3	3,86	t = -0,012	p = 0,99 > α
Profesiones y oficios	Masculino	10,5	6,15	F = 0,057	p = 0,812 > α
	Femenino	11,1	5,77	t = -0,531	p = 0,596 > α

en el análisis particular de cada centro de interés, se constatan marcadas diferencias en relación con el sexo en cuanto a determinado grupo de vocablos aportados por los informantes.

Análisis por centros de interés

238

El análisis de los resultados generales derivados del procesamiento de los datos partió de la consideración del índice de disponibilidad (IDL) y el correspondiente rango de productividad de respuestas (R).

Al valorar el centro de interés “Partes del cuerpo” (véanse tabla 4 y figura 2), de un total de 1.420 palabras (155 vocablos) aportadas por los informantes sobre la anatomía humana, la palabra *cabeza* destaca por ocupar el mayor rango e índice de disponibilidad, seguidas de *pie*, *ojo*, *oreja*, *nariz*, *brazo*, *mano*, entre otras.

Al comparar los datos dentro de este centro de interés bajo la variable “sexo” (véanse tabla 5 y figura 3), se constata cierta convergencia entre mujeres y hombres en cuanto a los vocablos de mayor índice de disponibilidad, a pesar de ubicarse en posiciones diferentes en relación con el rango.

Por su parte, las divergencias más marcadas entre ambos sexos se constatan, por ejemplo, en vocablos como *pene* y *ombligo*, los cuales los hombres ubican

Tabla 4 Palabras de mayor rango e índice de disponibilidad correspondientes al campo de interés “Partes del cuerpo”

Palabra	Rango	Disponibilidad	Frecuencia
cabeza	1	0,83864	6,79681
pie	2	0,50062	4,69992
ojo	3	0,49923	5,35068
oreja	4	0,45066	4,69992
nariz	5	0,44183	5,27838
brazo	6	0,42001	3,83224
mano	7	0,40991	3,75994
boca	8	0,37416	4,55531
dedo	9	0,34108	4,26608
tronco	10	0,24128	2,16919

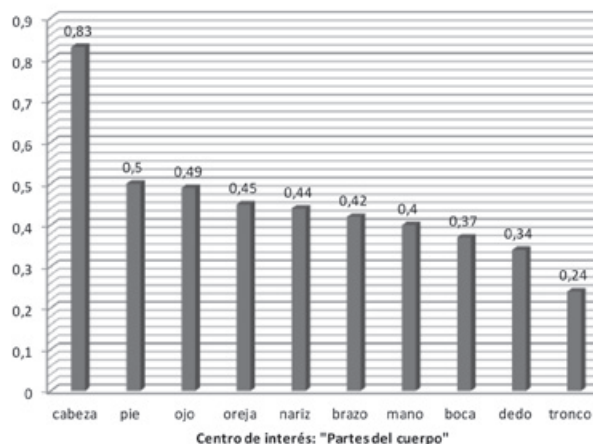


Figura 2 Representación de las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo “Partes del cuerpo”

Tabla 5 Análisis comparativo por sexo entre las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo “Partes del cuerpo”

Hombres			Mujeres		
	Palabra	Disponibilidad		Palabra	Disponibilidad
1	cabeza	0,83657	1	cabeza	0,84138
2	oreja	0,52807	2	pie	0,58240
3	ojo	0,48969	3	ojo	0,51188
4	nariz	0,44895	4	mano	0,48313
5	pie	0,43892	5	nariz	0,43240
6	brazo	0,42896	6	boca	0,42032
7	dedo	0,36707	7	brazo	0,40816
8	mano	0,35467	8	oreja	0,34805
9	boca	0,33933	9	dedo	0,30662
10	pierna	0,25882	10	corazón	0,26438

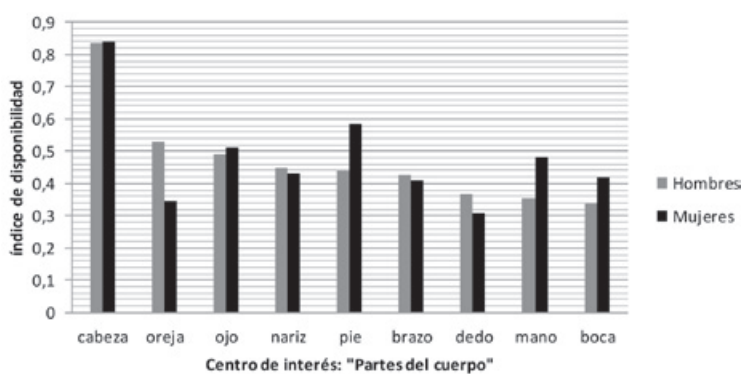


Figura 3 Representación del análisis comparativo por sexo entre las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo “Partes del cuerpo”

en los rangos 12 y 33, con una disponibilidad de 0,19938 y 0,06214, mientras las mujeres lo emplazan en el rango 45 y 70, con un índice de 0,02437 y 0,01110, o en el caso contrario, *ovario* y *vejiga*, reconocidos por las féminas con un índice de 0,532637 (rangos 30 y 32, respectivamente), mientras los hombres lo hacen con 0,015483 y 0,01843301 (rangos 69 y 57).

Llaman la atención también, en este centro de interés, vocablos reconocidos únicamente por uno u otro sexo, entre los que se destacan el uso de disfemismos por parte de los hombres. Palabras como *pinga*,⁴ *culo*, *chocha*⁵ solo son empleadas por los

4 “Pene” (Asociación de Academias de la Lengua Española —ASALE—, 2010).

5 “Vulva” (ASALE, 2010).

varones, mientras *tota*,⁶ *trompas*, *útero*, *uretra*, solo por las mujeres.

Al respecto, se coincide con Ríos (2010), quien considera que la sociedad contribuye —por medio de la educación y otros canales— a formar el habla del individuo, creando estereotipos en los que se le permite al hombre cierto comportamiento lingüístico que no se aprueba para las mujeres, o viceversa; no solo se espera que hombres y mujeres tengan posturas diferentes en cuanto al sexo, sino también que la mujer sea más recatada al hablar sobre el tema.

En el centro de interés correspondiente a “Alimentos y bebidas”, lo más sobresaliente en la variable “sexo” corresponde al lugar destacado que ocupan las bebidas alcohólicas en el léxico disponible, principalmente de los hombres, aunque en un inicio se advierte cierta correspondencia entre ambos sexos en los índices de disponibilidad de vocablos como *ron* y *cerveza* (véase tabla 6).

Las diferencias constatadas entre ambos sexos en lo referido a centros de interés sobresalen en el alto número de vocablos apuntados por los hombres en cuanto a las diferentes marcas de cervezas, rones (industriales y caseros), algunos vinos, licores y bebidas, en su mayoría ignorados en el léxico disponible de las féminas (véase tabla 7).

El reflejo de esta amplia diversidad de bebidas alcohólicas en el léxico disponible de los hombres, que se

6 “Vulva, especialmente la de las niñas” (ASALE, 2010).

Tabla 6 Análisis comparativo por sexo entre las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo “Alimentos y bebidas”

Hombres			Mujeres		
	Palabra	Disponibilidad		Palabra	Disponibilidad
1	arroz	0,63304	1	arroz	0,6429869
2	frijol	0,54124	2	refresco	0,5432094
3	ron	0,41692	3	frijol	0,4590459
4	refresco	0,36858	4	cerveza	0,4335303
5	carne	0,36854	5	ron	0,3786713
6	cerveza	0,28677	6	carne	0,3697691
7	pan	0,25875	7	pan	0,3084171
8	vodka	0,15360	8	agua	0,2078511
9	vino	0,15082	9	jugo	0,1886155
10	agua	0,14595	10	pollo	0,1877785

Tabla 7 Vocablos de los hombres en cuanto a vinos, licores y bebidas

Cervezas	Corona, Cristal, Mayabe, Cacique, Bucanero, Heineken, Princesa
Rones (marcas comerciales)	Havana Club (Añejo 5 años, 7 años, 15 años, Especial), Varadero, Arecha, Carta Blanca, Cubay, El Valle, Guayabita, Legendario, Planchao, Santero, Santiago, Siboney, Carta Blanca, Refino
Aguardientes y rones caseros	Alcolite, Bájate el blúmer, Chispa (etren), Gualfa(rina)
Whisky	Chanceler
Vinos y licores	Menta, Champán
Tragos	Mojito, Piña colada

muestra en la tabla 8, puede entre otros factores estar asociada a lo cultural, específicamente a una problemática de género. La figura 4 resulta también elocuente en este sentido.

Ello pudiera estar relacionado, como bien señalan Góngora y Leyva, con el hecho de que:

El alcoholismo es un fenómeno que históricamente ha tenido mayor presencia en el mundo masculino, incluso los símbolos y representaciones acerca de la virilidad han estado asociadas al consumo de bebidas alcohólicas [...] Así beber alcohol ha constituido un acto que prueba la masculinidad, que exacerba el machismo, que refrenda el carácter “mujeriego” y “aventurero” (2005, p. 89).

Un tercer centro de interés, “Medios de transporte”, aparentemente sin grandes divergencias de acuerdo con la variable “sexo”, brindó, sin embargo, aspectos lingüísticos interesantes, relacionados con las maneras diferentes de enfocar este campo desde la mirada de ambos sexos. Comencemos por destacar la coincidencia constatada en la disponibilidad léxica de los diez primeros vocablos (véanse tabla 9 y figura 5).

La convergencia en el léxico disponible en este centro de interés abarca, entre los aspectos

Tabla 8 Léxico de bebidas alcohólicas en los hombres

	Rango de productividad de respuestas (R)	Índice de disponibilidad (IDL)
Ron	3	0,41692
Cerveza	6	0,28677
Vodka	8	0,15360
Vino	9	0,15082
Gualfarina	11	0,14095
Havana Club	14	0,11521
Chanceler	27	0,06762
Whisky	30	0,06517
Alcohol	36	0,0576765
Corona	38	0,0537220
Sidra	39	0,05317
El Valle	40	0,05068
Cristal	41	0,04961
Champán	52	0,03419
Mayabe	62	0,02742
Alcolite	65	0,02603
Cacique	68	0,02457
Refino	69	0,02453
Guayabita	71	0,02442
Licor	73	0,02421
Planchao	76	0,02358)

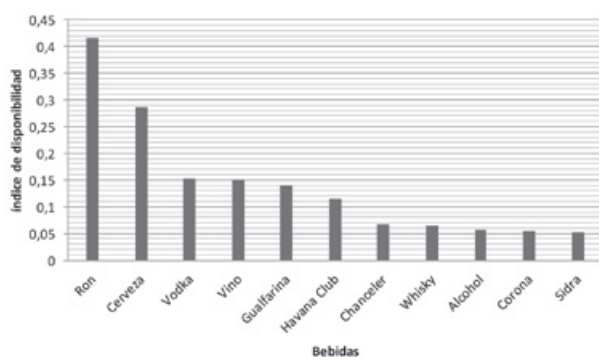


Figura 4 Representación de los vocablos asociados a bebidas alcohólicas por índice de disponibilidad (según criterio de hombres encuestados)

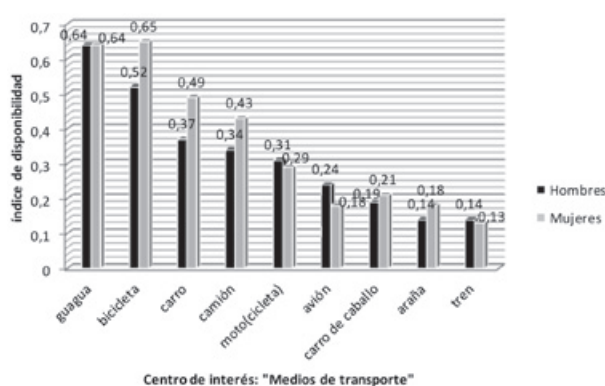


Figura 5 Análisis comparativo por sexo entre las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo "Medios de transporte"

Tabla 9 Análisis comparativo por sexo entre las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo "Medios de transporte"

Hombres			Mujeres		
	Palabra	Disponibilidad		Palabra	Disponibilidad
1	guagua*	0,64909	1	bicicleta	0,65838
2	bicicleta	0,52745	2	guagua	0,64635
3	carro	0,37885	3	carro	0,49387
4	camión	0,34067	4	camión	0,43271
5	moto(cicleta)	0,31293	5	moto(cicleta)	0,29288
6	avión	0,24874	6	bicitaxi	0,23529
7	bicitaxi	0,21527	7	coche (de caballo)	0,21591
8	carro de caballo	0,19523	8	avión	0,18228
9	araña**	0,14957	9	araña	0,18131
10	tren	0,14719	10	tren	0,13780

* Autobús.

** Especie de coche, tirado por un caballo, que se utiliza especialmente para la transportación de productos y que puede llevar uno o dos pasajeros.

importantes, el referido a los distintos tipos y marcas de motocicletas, autos y autobuses reconocidas por ambos sexos: *Berjovina*, *Lada*, *Diana*,⁷ *Yutong*, *Jeep*, *ómnibus*, *camello*,⁸ *tractor*, *motomochila*,⁹ *tur*,¹⁰ *microbús* (véase tabla 10).

7 Modelo de autobús de mediana capacidad, ensamblado en Cuba en los últimos años.

8 "Autobús en el que la zona del conductor está en un nivel más bajo que el resto del vehículo" (ASALE, 2010).

9 Tipo de bicicleta motorizada.

10 Auto arrendado por turistas.

Es interesante, sin embargo, destacar el amplio uso dado por los hombres a marcas específicas de autos como *Toyota*, *Peugeot*, *Chevrolet*, *Mercedes* y *BMW*, ausentes en el léxico disponible de las féminas. Asimismo, llama la atención el hecho de que para un mismo medio de transporte, hombres y mujeres utilicen variantes diferentes, como en el caso de *carros de caballo* y *coches de caballo*, respectivamente. Todas estas diferencias pudiesen ser interpretadas a la luz de las diferencias de género, las que a su vez son motivadas por el contexto social en el que se producen.

Tabla 10 Análisis comparativo por sexo de las palabras correspondientes al campo “Medios de transporte” de mayor promedio de convergencia por su disponibilidad

	Hombres	Mujeres
Motor*	0,06239	0,08927
Taxi	0,05974	0,04408
Yutong**	0,05590	0,02325
Jeep	0,03698	0,02104
Tur	0,02087	0,03480
Camello	0,01584	0,02759
Buey (animal)	0,01176	0,01904
Ferrari	0,00713	0,00774
Hyundai	0,00528	0,00945

* Motocicleta. Vehículo automóvil de dos ruedas (ASALE, 2010).

** Ómnibus de procedencia china que se utiliza en la transportación de pasajeros de una provincia a otra.

242

Este conocimiento de las marcas de carros en los varones está posiblemente asociado a la diferenciación, desde edades tempranas, de los juguetes en función del sexo, dada la tendencia generalizada de regalar muñecas a las niñas, y carros a los varones, lo cual comienza a configurar una concepción estereotipada del mundo, que es reforzada por factores como la familia y la publicidad, como bien señala Lera (2002).

Igualmente, esta atribución de juguetes en función del sexo influye en posteriores modelos de comportamiento sociales, puesto que los de las niñas generalmente están asociados hacia el fomento del cuidado propio y de otras personas, suelen ser más pasivos y tranquilos, a la vez que propician mayores intercambios verbales y más cooperación. Expresión de algunos de estos elementos se perciben en juegos de cocina, *barbies*, muñecos bebés, el juego de yaquis,¹¹ los set de belleza y limpieza,

11 “Juego infantil en el que se usan diez piezas similares a un asterisco, y una pelota pequeña y que consiste en recoger rápidamente una o más piezas colocadas en el suelo antes de agarrar la pelota que se ha arrojado al aire.

entre otros. Por su parte, los destinados a los varones no requieren de tanta interacción verbal, potencian la rudeza, la actividad física, la creatividad y el desarrollo de habilidades de motricidad, como el juego de pelota, los juegos con soldaditos, los videojuegos de peleas o estrategias, etc. (Leaper y Gleason, 1996; Sifre, 2015).

De igual forma, no sería lícito dejar de mencionar un grupo de vocablos reconocidos por ambos sexos, que constituyen cubanismos desde el punto de vista lingüístico e innovaciones o inventivas criollas creadas para paliar la problemática del transporte en el país en los últimos treinta años: *riquimbili*,¹² *camello*, *cocotaxi*,¹³ *bicitaxi*, *carricoche*,¹⁴ *motomochila*, *almendrón*,¹⁵ *girón*.¹⁶

Un último centro de interés incluido en este estudio fue el relacionado con “Profesiones y oficios”, del cual se derivó un caso peculiar de correlación y a la vez de divergencia entre hombres y mujeres. Entre el léxico disponible de mayor rango correlacional se destacan seis vocablos concretos, caracterizados por un alto nivel de convergencia (véanse tablas 11 y 12, y figura 6).

En este centro de interés salta a la vista el uso predominante del género masculino por parte de los informantes de ambos sexos, aspecto asociado a que la mayoría de estas profesiones y oficios fueron, durante mucho tiempo, actividades exclusivamente masculinas, y su nombramiento en femenino puede verse en muchos casos con

En otras regiones de América se le conoce como *jacs*; *yacs*; *yacse*; *yas*; *yax*” (ASALE, 2010). En Colombia, también *catapiz*.

12 Modelo de bicicleta motorizada.

13 “Triciclo con motor empleado como medio de transporte urbano con asientos posteriores y una carrocería semicircular imitando de la forma un coco” (ASALE, 2010).

14 Coche tirado por caballos.

15 “Automóvil norteamericano fabricado entre los años veinte y cincuenta, de uso muy común en Cuba” (ASALE, 2010).

16 Tipo de autobús pequeño ensamblado en Cuba, durante las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado; de gran durabilidad.

Tabla 11 Análisis comparativo por sexo de las palabras correspondientes al campo "Profesiones y oficios" de mayor promedio de convergencia por su disponibilidad

	Hombres	Mujeres
ingeniero	0,52	0,45
médico	0,31	0,40
profesor	0,26	0,25
enfermero	0,21	0,27
maestro	0,21	0,31
chofer	0,16	0,12

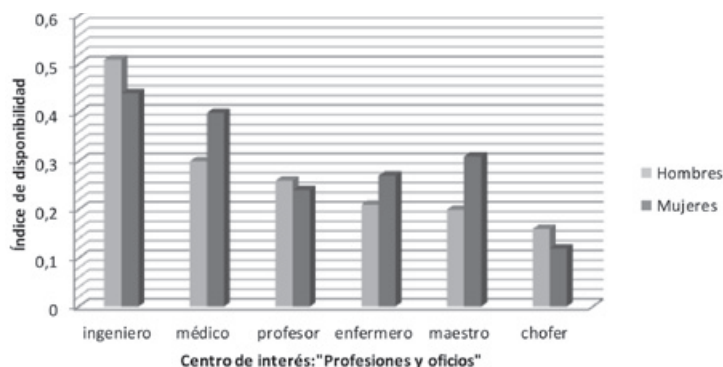


Figura 6 Representación del análisis comparativo por sexo de las palabras con mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo "Profesiones y oficios"

Tabla 12 Análisis comparativo por sexo de las palabras de mayor índice de disponibilidad correspondientes al campo "Profesiones y oficios"

Hombres			Mujeres		
	Palabra	Disponibilidad		Palabra	Disponibilidad
1	ingeniero	0,51918	1	ingeniero	0,44545
2	médico	0,30782	2	médico	0,40463
3	profesor	0,26086	3	maestro	0,31189
4	chapista	0,24780	4	enfermero	0,27230
5	enfermero	0,21192	5	profesor	0,24917
6	maestro	0,20707	6	abogado	0,16540
7	panadero	0,18743	7	campesino	0,16056
8	chofer	0,16205	8	chofer	0,12079
9	soldador	0,15360	9	enfermera	0,10464
10	carpintero	0,14617	10	económico	0,09597

extrañeza, incluso por las propias féminas, o suele desconocerse. Ello explica que profesiones como *médico*, *ingeniero* y *abogado* no sean enunciadas en femenino en el caso de las jóvenes que conforman la muestra. En este sentido, oficios como *administrador*, *bodeguero*, *veterinario*, *almacenero*, *económico*,¹⁷ *entrenador*, así como especialidades médicas como la estomatología y la ginecología, se asocian casi exclusivamente al género masculino.

Resalta, además, un amplio grupo de vocablos utilizado únicamente por los hombres: *chulo*,¹⁸ *domador*;

talabartero, *mesero*, *cómico*, *sastre*, *salvavidas*, *repcionista*, *anestésista*, *profesor de educación física*, *albañil*, *domicilio*, *obrero*, *abogado*, *cantante*, *sepulturero*, *leñador*, *auditor*, *capitán*, *navegante*, *comerciante*, *masajista*, *torero*, *montero*. Esta amplia lista incluye cubanismos del tipo de *buquenque*¹⁹ y *cvp*.²⁰

Lo contrario ocurre con ciertas profesiones reconocidas por las mujeres y que no son nombradas

17 Persona que ejerce en la rama de la economía.

18 Proxeneta.

19 Persona que se encarga de gestionar el pasaje de los autos de alquiler.

20 Individuo que trabaja en los Cuerpos de Vigilancia y Protección (CVP) de las empresas e instituciones estatales en Cuba.

por los hombres en sus listados de léxico disponible, como *urólogo, neurólogo, optometrista, oftalmólogo, genetista, cardiólogo, farmacéutico, psiquiatra, camillero, ginecóloga, psicólogo*. Interesante apuntar que todas estas profesiones se asocian de una forma u otra a la medicina.

Conclusiones

Los estudios sobre disponibilidad léxica constituyen un tema recurrente en la investigación lingüística, de alto valor pedagógico-didáctico, psicosocial y cultural. La presente investigación, enfocada en el análisis específico de la incidencia del “sexo”, ratifica los resultados de otros autores en cuanto a la existencia tanto de convergencias como divergencias, reseñables en el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres, de acuerdo con los cuatro centros de interés analizados, así como la no incidencia significativa de esta variable en la disponibilidad léxica en lo que se refiere solo a una valoración cuantitativa.

244

Sin embargo, el análisis cualitativo en cuanto al tipo de léxico empleado aporta importantes evidencias en relación con la diferenciación temática del léxico disponible pinareño. Resultados importantes en este sentido apuntan que los adolescentes varones presentan mayor producción léxica asociada a marcas comerciales de bebidas alcohólicas, relacionadas con los centros de interés de “Alimentos y bebidas”, hallazgos que investigaciones precedentes, como la de Lagüéns (2008), había ya señalado para el caso de Aragón, y que Trigo y González (2010) ratifican en una muestra de adolescentes sevillanos. Comportamiento similar en los informantes masculinos experimenta el centro de interés “Medios de transporte”, con la aparición de numerosas marcas de carros.

De igual modo, aunque la gran mayoría del estudiantado que conforma la muestra no utilizó disfemismos para aludir a los genitales u otras partes del cuerpo, puesto que fueron empleados los términos propiamente científicos, sí se constató

que se acudía al tabú en algunas encuestas donde el informante era masculino.

En relación con el centro de interés de “Profesiones y oficios”, resultó significativa la preponderancia del masculino para su nombramiento, incluso cuando el informante era del sexo femenino. En este sentido, varias profesiones reconocidas tradicionalmente como masculinas fueron ratificadas como tal, resultados que coinciden con los apuntados por Galloso (2002).

Las divergencias analizadas en la disponibilidad léxica de hombres y mujeres, a juicio de los autores del presente estudio, son expresión, sin duda, de concepciones estereotipadas de género que atienden a las diferencias en el proceso de socialización, comportamientos esperados y expectativas sociales, generados a partir de los modelos de masculinidad y feminidad legitimados históricamente; por ello, no debe subestimarse el hecho de que la lengua, además de ser vehículo del pensamiento, constituya el reflejo de una sociedad eminentemente patriarcal y androcéntrica.

Referencias

- Alba, O. (1995). *El léxico disponible de la República Dominicana*. Santo Domingo: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Almeida, A. (2012). *La enseñanza del español en el mundo hispánico. Disponibilidad léxica en escolares de La Habana* (tesis de diploma). Universidad de La Habana, Cuba.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2010): *Diccionario de Americanismos*. Recuperado de: <http://lema.rae.es/damer/>
- Bartol, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, (36), 379-384.
- Blas, J. L., y Casanova, M. (2003). La influencia del modelo educativo y del entorno sociocultural en la disponibilidad léxica. Estudio de las comunidades de habla castellanenses. En F. Miret (Ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica* (vol. 5, pp. 17-33). Tubinga: Niemeyer.

- Borrego, J., y Fernández, C. (2003). Léxico disponible: aplicaciones a los estudios dialectales. En M.D. Muñoz Núñez *et al.* (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General* (vol. 2, pp. 297-306). Cádiz: Universidad de Cádiz, Universidad de Alcalá.
- Carcedo, A. (2002). La variable léxica disponible en la comparación interdialectal: compatibilidad de la norma asturiana con otras sintopías hispanohablantes. En XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, San José de Costa Rica.
- dispoLex (s. f.). *¿Qué es el Proyecto panhispánico?* Recuperado de <http://www.dispox.com/info/el-proyecto-panhispanico>
- Fernández-Merino, P. V. (2013). *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León* (tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Fernández-Merino, P. V. (2014). *Disponibilidad léxica de inmigrantes: diferencias cualitativas de la variable sexo*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0341.pdf
- Galoso, M. V. (2002). *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca* (tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, España.
- García, A. (2003). *La disponibilidad léxica en la ciudad de Almería* (tesis de doctorado). Universidad de Almería, España.
- García, M. J. (2013). *El léxico disponible en estudiantes de 4.º de educación secundaria obligatoria en Santander* (tesis de doctorado). Universidad de Santander, España.
- Gómez, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones* (tesis de doctorado). Universitat de València, Valencia, España.
- Góngora, J., y Leyva, M. A. (2005). El alcoholismo desde la perspectiva de género. *El Cotidiano*, (132), 84-91.
- González, A., y Orellana, P. (1999). Análisis del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de Cádiz. *REALE*, (11), 65-73.
- Hernández, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conguenses*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, N. (2009). Variación léxica y zonas dialectales de Castilla-La Mancha. *Revista de Filología Española*, LXXXIX (2), pp. 279-300.
- Hernández, N., y Borrego, J. (2004). Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 1519-1527). Madrid: Arco Libros.
- Hoplite (s. f.). *Proyectos*. Recuperado de <http://www.hoplite.es/proyectos/dispolex>
- Lagüéns, Vicente (2008). La variable sexo en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses. En M.ª Luisa Arnal (Ed.), *Estudios sobre la disponibilidad léxica de los jóvenes aragoneses* (pp. 103-162). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Leaper, C., y Gleason, J. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 689-703.
- Lera, M. J. (2002). *El fútbol y las casitas. Porqué las niñas y los niños son como son*. Recuperado de 2015 de: <http://www.psicoeeducacion.eu/eduinfantil/el%20futbol%20y%20las%20casitas.pdf>
- López, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE* (tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.
- López, H. (1999): *Léxico del español de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- López, J. (1992). Alcances panhispánicos del léxico disponible. *Lingüística*, (4), 26-124.
- Lugones, A. (2015). *El léxico disponible de los alumnos de secundaria bilingüe (español e inglés) en Salamanca* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Martínez, G.E (2012). *Disponibilidad léxica de las/los estudiantes de II de bachillerato académico, sección A, del Instituto 1.º de mayo de 1954. Una propuesta para la enseñanza del vocabulario* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro de Sula, Honduras.
- Mateo, M.ª V. (1998). *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Moreno, F., Moreno, J. E. y García, A. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa *LexiDisp.Lingüística*, (7), 243-249.
- Pérez, C. M. (2011). Disponibilidad léxica de los escolares de Guamá en tres centros de interés. En Acta I del Simposio XII Comunicación social en el siglo XXI, Santiago de Cuba, Centro de Lingüística Aplicada.
- Real Academia Española (RAE) (2010). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Ríos, G. (2010). *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.

- Samper, J. A. (1999). Léxico disponible y variación dialectal. Datos de Puerto Rico y Gran Canaria. En A. Morales, J. Cardona, H. López Morales y E. Forasteri (Eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero* (pp. 551-573). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Samper, J. A. et al. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)* (pp. 27-140). Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Sandu, B. (2012). La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable "sexo/género" y su correlación con el "nivel escolar". *Lingua Americana*, año XVI (31), 61-85. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/lingua/article/view/17292>
- Saralegui, C., y Tabernerero C. (2008). Aportación al Proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra. En Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21169/1/Aportaci%C3%B3n%20al%20proyecto%20panhisp%C3%A1nico%20de%20l%C3%A9xico%20disponible.pdf>
- Sifre, P. (2015). *Influencia de estereotipos y diferencias de género en las representaciones de las profesiones por niños y niñas de tercer ciclo de primaria* (trabajo de diploma), Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Suardíaz, L. (2014). *Proyecto panhispánico de léxico disponible. Léxico disponible de los escolares habaneros y matanceros en dos centros de interés: descripción, análisis y comparación* (trabajo de diploma), Universidad de La Habana, Cuba.
- Trigo, E., y González, A. E. (2011). Estudio del comportamiento de la variable *sexo* en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos. *Diálogo de la Lengua*, (3), 28-41.
- Valencia, A. (1997). Disponibilidad léxica. Muestreos y estadísticos. *Onomazein*, (2), 197-226.
- Valencia, A., y Echeverría, M. (1999): *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, Universidad de la Concepción.
- Wingeyer, H.R., Gusberti, G.V. y Trevisán, N.O. (2011). Análisis del tema: partes del cuerpo en la disponibilidad léxica de Resistencia y Corrientes. *Itinerarios educativos*, 5(5), 64-74.

How to reference this article: Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., y González López, Iselys (2017). Incidencia de la variable "sexo" en la disponibilidad léxica de estudiantes de preuniversitario en Pinar del Río, Cuba. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 231-246. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a05

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA MEDIADA POR REDES SOCIALES

Danny Torres

Centro Colombo Americano,
Bogotá, Colombia.

Docente del programa Adultos
Magíster en Educación (M.Ed.),
énfasis en Comunicación Intercultural,
Etnoeducación y Diversidad Cultural,
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas (Colombia).

Mailing address: Carrera 9 #62-22.
Apto 401.

E-mail: dannytorrestriana@gmail.com

Este artículo es producto de la investigación "Representaciones sociales de docentes sobre evaluación formativa mediada por redes sociales", llevada a cabo de febrero del 2015 a octubre del mismo año.

RESUMEN

Este informe de investigación da cuenta de las representaciones sociales de docentes del Centro Colombo Americano de Bogotá sobre las prácticas de evaluación formativa mediadas por redes sociales. Con ello se pretendía reflexionar sobre esta propuesta de evaluación y construir sentido acerca de sus implicaciones pedagógicas. La metodología elegida fue la teoría fundamentada en el marco de la investigación cualitativa. Los hallazgos sugieren que en los docentes de la institución se dan representaciones de orden diferente, aceptando y descartando la inclusión de esta metodología en sus prácticas de evaluación. Los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de reconfigurar una visión no instrumental del uso de las redes sociales y democratizar las tareas de evaluación en línea.

Palabras clave: evaluación formativa, redes sociales, representaciones sociales, enseñanza del inglés como lengua extranjera

ABSTRACT

This research report accounts for teachers' social representations regarding formative assessment practices by means of social networks. This inquiry aims at building sense of pedagogical implications and reflections of this assessment perspective. Regarding methodological issues, a grounded theory study was accurate under the qualitative research logic; the interpretative nature of this approach allowed to have a full scope of the social reality framed by teachers. Thus, findings suggest representations of different order, accepting and dismissing this inclusion in their teaching practices. Results also evidence the need to reshape a non-instrumental insight of social networks usage, and democratize evaluation tasks online.

Keywords: Formative assessment, social networks, social representations, TEFL

RÉSUMÉ

Cet informe de recherche fait un sort aux représentations sociales chez les professeurs par rapport aux pratiques d'évaluation formative intervenues par les réseaux sociaux. L'objectif de ce projet de recherche a été de redonner de l'importance aux implications pédagogiques et aux réflexions sur cette perspective d'évaluation. En ce qui concerne la méthodologie, il a été nécessaire

247

Received: 2016-04-18 / Accepted: 2016-11-29

DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a06

de développer une étude théorique fondée sur les bases de l'investigation qualitative ; la nature interprétative de cette approche permet d'avoir une portée large sur la réalité sociale encadrée par les professeurs. Ainsi, les découvertes suggèrent des représentations d'ordre différent, en acceptant et rejetant cette inclusion dans les pratiques d'enseignement impliquées. En outre, les résultats mettent en évidence le besoin de reconfigurer une vision non instrumentale de l'usage des réseaux sociaux, et la démocratisation des tâches d'évaluation en ligne.

Mots-clés : Évaluation formative, réseaux sociaux, représentations sociales, enseignement de l'anglais langue étrangère

Introducción

En los contextos locales de enseñanza del inglés es frecuente encontrar una marcada tendencia a la evaluación sumativa, por la creencia de que durante el proceso de aprendizaje debe evidenciarse cierto grado de competencia, que pretende comprobarse mediante pruebas (Shohamy, 2001, p 52). La evaluación formativa (EF; en inglés, *Formative Assessment*), por otro lado, comprende un proceso más refinado de observación y toma de decisiones para modificar las prácticas de enseñanza en beneficio de los estudiantes. Teniendo en cuenta las necesidades educativas actuales, los docentes, estudiantes e instituciones deben contemplar la posibilidad de llevar a cabo tareas de EF de orden significativo, participativo y democrático, sin disminuir el rigor crítico que este tipo de evaluación implica. Por ello, plantear prácticas de evaluación que sean mediadas por redes sociales podría ser acertado. Para afirmar o refutar esta hipótesis fue necesario ampliar el espectro de implicaciones pedagógicas, dando a conocer las representaciones sociales que dan cuenta de la complejidad que abarca un tipo de evaluación como esta en un programa de enseñanza del inglés dirigido a niños y adolescentes, razón principal que impulsó el desarrollo de esta investigación.

El Centro Colombo Americano es una entidad sin ánimo de lucro que busca fortalecer las relaciones culturales entre Colombia y Estados Unidos. En el 2016 fue certificada por la embajada de Estados Unidos como espacio americano. La institución posee una oferta cultural y académica que permite a la comunidad sentirse e interactuar en un espacio bilingüe. Esta institución ofrece cursos de inglés para universidades, adultos, niños y adolescentes. El centro es reconocido a nivel local no solo por sus cursos, sino también por ser una escuela permanente para docentes e investigadores, quienes cuentan con una formación continua y son parte de una rigurosa evaluación docente.

Los docentes llevan a cabo su práctica guiada por una serie de principios que la institución tiene, y

concentra en su modelo de evaluación interna, dentro de los cuales se incluye la EF, con el ánimo de centrar todos los procesos de enseñanza en las necesidades y el estilo de aprendizaje de sus estudiantes. Así pues, los docentes dirigen sus prácticas para que los estudiantes puedan ajustar el proceso de aprendizaje a su propio ritmo y estilo. Por ello, se han usado recientemente recursos en línea como un canal didáctico para alcanzar objetivos establecidos en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior, este reporte de investigación explica no solo cómo los docentes del Colombo conciben las prácticas de EF mediadas por redes sociales, sino también las implicaciones pedagógicas que comprendería desarrollar una implementación así en el programa que la institución ofrece a niños y adolescentes, el Programa de Niños y Adolescentes (*Kids and Teens Program, KTP*).

Marco teórico

Representaciones sociales

Para comprender la naturaleza del concepto de las *representaciones sociales* es necesario tener en cuenta que estas se cimentan en el campo de la psicología social, y recientemente se han usado en otros campos, como el de la investigación en educación, hecho que las dota de gran potencial semiótico y dialógico, razón por la cual son un factor de análisis relevante en el estudio de las ciencias humanas, en cuanto posibilita la construcción social de significados y prácticas (Abric, 2001). El término “representación social” fue utilizado originalmente por Serge Moscovici en 1961, en su estudio sobre la recepción y la circulación del psicoanálisis en Francia (Farr, 1983), en el cual investigaba la psicología de las masas en Europa, indagando por las ideologías y el pensamiento social generados por dinámicas sociales del siglo XX, tales como el socialismo y los movimientos de minorías (Farr, 1983). En este sentido puede comprenderse que la concepción de *representaciones* permite entender cómo la realidad social se configura mediante las dinámicas de comunicación y comportamientos de individuos (Moscovici, 1979). Este hecho es de

vital importancia en esta investigación, ya que permite comprender cómo los docentes del Colombo Americano le dan sentido a su quehacer y discurso a partir de la intersubjetividad compartida con sus pares.

Para Moscovici, las *representaciones sociales* son

[...] una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, pp. 17-18).

Teniendo en cuenta lo anterior, debe considerarse que la construcción de sentido mediante estos actos de representación es inherente a la cultura, pues dichas representaciones se reflejan en los actos, comportamientos y el lenguaje de las comunidades. Del mismo modo, los actos de representación están determinados por mapas conceptuales compartidos por una comunidad (Hall, 1997). En este orden de ideas, podemos obtener una perspectiva apropiada del concepto, en la que la representación no es reflejo del mundo exterior, y tampoco es una construcción meramente individual, sino un proceso de construcción que implica una relación social constante (Jodelet, 1986). Moscovici sugiere que no hay diferencia en los planos objetivo y subjetivo: “El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici, 1979, p. 36); en esta medida, la intersubjetividad representa un papel fundamental en cuanto se concibe el saber, los comportamientos y el lenguaje cómo “una noción socialmente aceptada mediante la figura del Alter [otro]” (Moscovici, citado en Abric, 2001, p. 36).

Moscovici propone que todo tipo de conocimiento está inmerso en un “mundo del discurso [...] construido a partir de materiales cuidadosamente controlados según reglas explícitas, cuyo objeto somos nosotros” (Moscovici, 1979, p. 8). Bajo la luz de este argumento se hace evidente que el sentido construido socialmente subyace en el lenguaje:

“Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido” (Hall, 1997, p. 22). Este enfoque de análisis empodera al sujeto social mediante el uso del lenguaje, dotándolo de la capacidad de transformar la *realidad social* (Moscovici, 1979, p. 28). En esta investigación, el lenguaje fue vehículo fundamental que hizo inteligible el pensamiento social en función de prácticas compartidas, en este caso, las prácticas de evaluación del Centro Colombo Americano mediadas por redes sociales.

Evaluación formativa

La noción de *evaluación formativa* se origina en oposición a la de *evaluación sumativa*. En la mayoría de los casos, y en particular en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua, la evaluación sumativa se basa en los resultados del conocimiento lingüístico de la lengua extranjera y, por ende, la toma de decisiones se lleva a cabo al final de un ciclo académico (Hadji, 1997, citado en Arias y Maturana, 2005). La contribución de Scriven al introducir este concepto e incluirlo en políticas públicas de evaluación (1967) ha sido relevante, porque con el desarrollo de prácticas de EF pueden hacerse modificaciones a las prácticas de enseñanza y aprendizaje (López, 2010). Dichas modificaciones suelen ser de diferente orden: institucional, de contenidos o comunicación promovida en el aula.

Al hablar de una definición, la EF puede entenderse como

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhart, 2009, p. 1).

Esto se debe a que la EF encamina las acciones llevadas a cabo por estudiantes y docentes en un proceso de aprendizaje flexible, incorporando prácticas factibles que permitan lograr mejoras en el mismo. En este sentido, la noción de EF planteada es consistente con los participantes de la investigación, quienes frecuentemente promueven tareas

de evaluación que den lugar a la autorregulación, mediante la inclusión de estrategias de aprendizaje y planes de acción en cada clase.

Philippe Perrenoud afirma que la evaluación adquiere su carácter formativo cuando “esta da lugar a la regulación de aprendizajes en el sentido de dominio a los que se dirigen” (1998, p. 87), es decir, a cumplir los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta procesos metacognitivos y de metaevaluación. Así, pues, la EF hace que, a partir de la retroalimentación, se establezcan planes de acción ajustados a la realidad del estudiante (Perrenoud, 1998, p. 115). Este proceso no suele llevarse a cabo difícilmente por dos situaciones: contemplar una lógica estructural absoluta del aprendizaje y darles más importancia a las tareas instruccionales que a las de aprendizaje (Perrenoud, 2001, p. 515). En esta medida, la perspectiva de la EF es más incluyente y congruente con los contextos de enseñanza actuales, que se caracterizan por ser diversos y ricos culturalmente. Por esta razón, es punto fundamental de partida para generar cambios en las prácticas educativas.

Al respecto, Elana Shohamy considera necesario aplicar una perspectiva crítica sobre la EF del aprendizaje de lenguas extranjeras, la *Critical Language Testing* (CTL) (2001, p. 32). Con esto se refiere a la necesidad de cuestionar los usos de las pruebas como herramientas de poder y de examinar sus aplicaciones en la educación y la sociedad, al igual que pensar críticamente las intenciones de las pruebas, preguntando si tienen el propósito de medir, negociar o reproducir conocimiento. La CTL se desarrolla en una esfera más amplia del diálogo social y el debate. Shohamy cita a Freire, quien rechaza la evaluación sumativa y fomenta la reflexión de modelos democráticos, en los que exista una relación dialógica ecuánime entre sus participantes (Shohamy, 2001, p. 67).

Redes sociales

Desde el punto de vista del análisis de redes sociales, el *entorno social en redes* puede expresarse

como patrones de relaciones entre los participantes que interactúan como unidades de un conjunto o nodos de una red (Scott, 2000). En la investigación, esto alude a docentes, estudiantes y sus respectivas opiniones y participaciones en la red. Siendo así, puede afirmarse que una *red social* es una estructura compuesta por un conjunto de actores sociales (como individuos u organizaciones) y un conjunto de las relaciones diádicas entre estos. Para Jan van Dijk, las unidades (participantes) que conforman las redes sociales son individuos, grupos, organizaciones y comunidades que cada vez pueden estar unidos por redes (Dijk, 2006).

Según Manuel Castells, las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades. Al ser entrevistado por Harry Kreisler de la Universidad de California en Berkeley, Castells afirma que

[...] la definición, si lo desea, en términos concretos de una sociedad en red es una sociedad en la que las estructuras y actividades sociales clave se organizan en torno a las redes de información procesadas electrónicamente. Así que no se trata sólo de las redes o las redes sociales, ya que las redes sociales han sido muy viejas formas de organización social. Se trata de las redes sociales que procesan y manejan información y están utilizando tecnologías basadas en microelectrónicos (University of California Television, 2008).

Las redes posibilitan una experiencia enriquecedora para quienes la conforman. Estas han cambiado considerablemente las formas de producción, comunicación y poder en las últimas décadas (Castells, 2006, p. 126). Estas redes se han convertido en las unidades básicas de la sociedad moderna, aspecto crucial en el desarrollo de esta investigación, ya que no desconoce al sujeto (ya sea docente o estudiante) ni su cultura y su respectiva representación social del mundo (Castells, 2006, p. 132). Los nodos que conforman estas redes (actores o participantes) aumentan su importancia para la red, al absorber y procesar información de manera efectiva. “La relativa importancia de un nodo no se deriva de los rasgos específicos de su perfil, sino de su capacidad para

aportar información relevante a la red” (Castells, 2009, p. 14). En este sentido, los principales factores que determinan la representación social son los protocolos de comunicación con otros participantes, esto es, de autoconfigurarse constantemente de forma colaborativa (Castells, 2009, p. 72).

Metodología de investigación

Debido a la naturaleza interpretativa de la investigación, el paradigma de desarrollo elegido fue el *cualitativo*. Esta decisión se tomó, porque la riqueza de información y los métodos empleados requieren la comprensión profunda no solo de las representaciones sociales de los sujetos, sino también del sentido que se construye en las prácticas pedagógicas del contexto. Bajo el paraguas cualitativo se escogió el *enfoque interpretativo*, pues su potencial hermenéutico permite tomar la interpretación como referencia para originar sentido (Sandín, 2003).

252

Entendiendo esto y dentro del objetivo general de la investigación, el cual fue: *comprender las representaciones sociales que tienen los docentes del Programa de Niños y Adolescentes del Centro Colombo Americano sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales*, el enfoque de investigación empleado fue el de *teoría fundamentada*. Esta permite desarrollar, en forma sistemática, teoría derivada directamente de los datos recolectados y analizados de manera inductiva (Dey, 1999). De igual modo, se escoge este enfoque porque se requiere la capacidad de observar de manera retrospectiva y analizar las situaciones de modo crítico para comprender las representaciones sociales en cuestión.

Es de señalar que el objeto de esta investigación no era construir teoría, sino interpretar la realidad a partir de los datos existentes, estableciendo relaciones lógicas y conceptuales halladas en los datos (Strauss y Corbin, 2002).

Participantes

Los participantes fueron docentes del Programa de Niños y Adolescentes de los sábados en el Centro

Colombo Americano, sede centro. El perfil de docente en ejercicio de la institución se subdivide en dos grupos: los *senior teachers*, que tienen más de un semestre de experiencia en el programa, y los *junior teachers*, quienes son nuevos en el programa. Esto, con el propósito de obtener información de dos fuentes, que si bien tienen funciones en común, podrían tener representaciones sociales que divergen o convergen con el discurso institucional. Ambos perfiles han contado con formación profesional como docentes de inglés en universidades colombianas, y han tenido preparación académica permanente sobre los principios que regulan el programa desde una perspectiva teórico-práctica, y son parte de un proceso de evaluación permanente. Estas características son reguladas por las mismas políticas internas del programa y depositadas en documentos internos que permiten dar cuenta de ello, los cuales son conocidos por docentes, supervisores y coordinadores.

Para obtener los datos se usaron tres instrumentos: una entrevista semiestructurada y dos grupos focales, además de un análisis de documentos que contienen las políticas internas del Programa de Niños y Adolescentes. La entrevista semiestructurada estuvo dirigida a todos los docentes del programa y fue desarrollada en línea con el objetivo de obtener una apreciación inicial sobre la mediación de redes sociales para efectuar tareas de EF. Luego se llevaron a cabo los dos grupos focales, uno con *junior teachers* y el otro con *senior teachers*, con el ánimo de comprender las representaciones sociales que tienen, según se desprende de su discusión con sus pares. Por último, se recurrió al análisis de documentos, que permitió obtener una adecuada interpretación de la realidad de la práctica con relación al discurso institucional, puesto en discusión con la evidencia cualitativa aportada por los docentes.

La información recolectada requirió de análisis coaxial¹ y codificación abierta de los diferentes

1 Se conoce como *análisis o codificación axial* al proceso de buscar relaciones entre las categorías y subcategorías

instrumentos utilizados. Del mismo modo, fue necesario el correspondiente análisis de discurso de los diversos registros obtenidos, dado que la unidad de análisis son las representaciones sociales.

Representaciones halladas

Los datos señalan la existencia de tres categorías que evidencian dichas representaciones. La primera es: *El rol de las redes como herramienta*, que resume en buena medida las implicaciones que tiene el llevar a cabo EF en redes sociales, haciendo hincapié en el papel que tienen estas como mediación; la segunda categoría representa *La dificultad para llegar a la autonomía*; esta categoría se plantea dos obstáculos que no permiten que los docentes contemplen esta implementación como una acción que fomente prácticas autónomas de aprendizaje. Finalmente está *Las resistencias de los docentes frente al uso de redes*, entendiendo en buena parte la naturaleza del contexto investigado y la relación de sus discursos con las representaciones de su práctica evaluativa en redes.^{#2} El rol de las redes como herramienta

La evaluación se puede llevar a cabo en redes, en cuanto se utiliza para lograr fines académicos alternos a las tareas ejecutadas en clase. En términos generales, los docentes plantean que esta herramienta ofrece una serie de beneficios desde una perspectiva didáctica, ya que permite usar las redes como medio para extender la práctica de evaluación que se desarrolla normalmente en las clases, pero denota la persistencia de la comunicación vertical y evidencia la falta de reflexión de las implicaciones que acarrea el uso de una red social. Los registros de docentes resumen tres aspectos por los cuales se ha llegado a estas conclusiones: el primero es la capacidad de acceso; el segundo es el uso que las redes ofrecen como herramienta, y el tercero es el predominio de la comunicación vertical.

teniendo en cuenta sus dimensiones y propiedades. Se le conoce como *axial* por partir el *axis* de una categoría.

Los docentes señalan que las redes ofrecen a los estudiantes *capacidad de acceso* frecuente a sus cuentas y permiten realizar diversas actividades de carácter personal y académico. Además de ello, existe la posibilidad de participar desde diferentes plataformas: sus computadores, celulares o dispositivos móviles. De esta manera, los estudiantes no son ajenos al uso de las redes sociales, y el acceso a estas puede permitir la participación de estudiantes y docentes en las tareas de la EF:

[...] lo podría aplicar porque veo que a toda hora están pendientes del celular, incluso en clase se podría hacer, pero tiene que venderse bien la idea, para que no se desaproveche [...] (*Junior teacher*. Grupo focal I, 25 de mayo del 2015).

Los docentes reconocen que los estudiantes tienen cuentas en diferentes redes sociales. En su mayoría mencionan que usan redes como Facebook, Twitter, Instagram y Google Plus. La razón por la cual se decide usar este tipo de redes es que no solo les permite tener una lista de amigos, sino también cargar y descargar contenido multimedia y hacer uso de diversas aplicaciones (Boyd, 2007). De igual modo, al hablar de *acceso*, el hecho de que este exista plantea la posibilidad de interactuar de múltiples formas y en distintos horarios, y así, de ser partícipes en procesos de comunicación asincrónica. Dadas estas condiciones, los estudiantes, al estar conectados en sus redes, pueden estar desarrollando tareas de carácter académico o personal. Al referirse a *simultaneidad*, ha de hablarse de una característica propia de las redes sociales en la que los centros de datos se entrecruzan y existe un flujo de intercambios con temporalidad y localidad que no son fijos (Castells, 2004; 2009).

Si bien se reconoce que el uso de redes para llevar a cabo tareas de EF es factible en cuanto garantiza acceso, su representación se reduce a una simple *herramienta*. Los docentes coinciden en que las redes sociales les facilitan delegar tareas y usar material multimedia o multimodal que no puede utilizarse normalmente en una clase. No obstante, la denominación de “herramienta” enfatiza propósitos meramente instruccionales. Los registros con

frecuencia mencionan que las funciones de las redes incluyen: “complementar”, “comentar” y “practicar”, pero no expresan la complejidad de poner en diálogo saberes y competencias sociales y culturales, por tratarse de una “red de filiaciones de grupo”, refiriéndose a las interacciones que los usuarios pueden llevar a cabo y a los intercambios que enriquecen su participación (Scott y Davis, 2003).

Creé un Facebook aparte del mío, sobre todo para *complementar* lo que se veía en clase, digamos con Flash Cards [fichas de aprendizaje], actividades de gramática, canciones. A veces ponía temas totalmente por fuera de la clase que no tenían que ver con eso (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015; el resaltado es mío).

Me ha parecido muy productivo, me ha servido para montar información *complementaria* (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015; el resaltado es mío).

Yo lo he estado usando como una *herramienta*; yo realmente no haría el proceso del *assessment* [EF] así. Sí... no... realmente lo uso con una herramienta, pero yo realmente hago *assessment* [EF] cada clase (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015; los resaltados son míos).

Al hablar del uso de redes sociales como mediadores de tareas de EF, estas no dejan de ser un dispositivo didáctico impuesto por el docente, lo cual desconoce su componente social y dialógico. En esta medida, la connotación de “herramienta” demuestra que los docentes la interpretan como una simple mediación, en el sentido en que mantiene modelos de comunicación tradicionales y toma elementos del folclor tradicional, como la cibercultura, para hacerlo llamativo (Barbero, 1996). Un ejemplo claro es delegar tareas o actividades, y evaluar solo correctivamente, lo que revela la persistencia en el discurso vertical o autoritario. De esta manera, no se promueven las condiciones para generar interacción entre pares, que facilite procesos de autorregulación auténticos.

En este sentido también puede apreciarse la *tendencia del discurso vertical*. Los discursos evidencian en la comunicación el predominio de la relación jerárquica: docente-estudiante. La

ausencia de mención del discurso de los estudiantes demuestra que estos no participan al nivel del docente o que las oportunidades de potenciar la comunicación entre pares son muy limitadas. La voz de los estudiantes no es evidente y no existe un proceso de democratización como tal que los haga sentir partícipes de la evaluación desde su criterio.

Lo que hago es pasarles los *links*, para que con esos videos pueden publicar comentarios sobre videos que les voy poniendo... *ellos van resolviendo* lo que tienen que hacer [...] (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] me ha servido para *montar información* complementaria, no solamente servicios académicos, sino información de interés [...] (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Desde una perspectiva democrática, al ejecutar tareas de EF debe extenderse la posibilidad de emitir juicios a todos los participantes, tal y como lo establece Shohamy, de manera que no solo se faciliten las condiciones para re-producir conocimiento, sino también para redefinirlo o negociarlo (Shohamy, 2001). Este hecho deja ver que aunque en la política de la institución se menciona que la evaluación es incluyente, en la práctica los docentes no la cumplen. Teniendo en cuenta estas condiciones, los docentes no alcanzan a representar las ventajas que pueda haber al promover una comunicación horizontal entre pares, que estimule la democratización en los procesos de EF.

En conclusión, existe una serie de ventajas en el acceso que facilitan el desarrollo y la ejecución de procesos de EF a través de redes. No obstante, los docentes se enfocan en los beneficios desde una perspectiva técnica, desconociendo las ventajas que esto podría representar en un plano dialógico y participativo. En este sentido, una mediación didáctica, como el rol de herramienta que sugieren los docentes, necesita ser evaluada desde una perspectiva más incluyente.

Dificultad para llegar a la autonomía

La segunda representación explica cómo, por medio de la EF mediada por redes, es difícil llegar

a la autorregulación² y, eventualmente, a la autonomía, esenciales en la EF. Estas dificultades se concentran principalmente en el planteamiento de criterios que definen las tareas de EF, ya que el discurso que existe en torno a la autonomía es vago y poco preciso.

Para que las tareas de EF conduzcan a la autorregulación, es preciso que los estudiantes tengan claros los criterios establecidos para la evaluación antes de la ejecución de las tareas. Perrenoud plantea que

[...] la influencia regulatoria de la evaluación formativa es débil si se reduce a una evaluación aplicada al final de una etapa de instrucción, que destaque lagunas en el conocimiento, errores y comprensiones insuficientes de un tema, que lleven a ciertas actividades remediales (2008, p. 91).

Aunque los docentes son conscientes de este hecho, existe un par de aspectos que obstaculizan esta lógica. El primero es el establecimiento arbitrario de criterios y cómo evaluarlos. Los criterios siempre dependen del profesor, y la voz del estudiante no se visibiliza, hecho que en última instancia impide que los procesos de autorregulación sean auténticos. El segundo tiene que ver con la serie de argumentos en torno a la falta de crítica a la hora de autoevaluarse o evaluar a alguno de sus compañeros. Estas apreciaciones impiden darle responsabilidad al estudiante:

Ellos tenían que escribir como un reporte escrito de forma digital y ahí estaba el criterio, y ellos tenían que leer lo que los compañeros colocaban y leían el criterio con el que van a evaluarlos, lo único que vi que no funcionó fue la falta de efectividad. Ellos se decían que tenían todo perfecto y había errores... Se centraban únicamente en el contenido, como, ¡ay! qué historia tan bonita o divertida, pero no se centraba en el criterio de *assessment*... Yo pensaba, bueno, ellos evalúan

2 En la *autorregulación* "la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación + corrección) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje (retroalimentación + adaptación)" (Allal y Mottier López, 2005, p. 245). Dichas regulaciones permitirán que el estudiante eventualmente desarrolle prácticas autónomas de aprendizaje.

a sus compañeros, pero si para ellos todo es *excellent* o *very good*, qué hace uno (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Por otro lado, hay estudiantes que se evalúan mal, por ejemplo, tiene que mejorar todo, entonces se ve la subjetividad. Pero es que ellos no son profesores (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Los discursos dan cuenta de que se desconoce lo que los estudiantes piensan respecto a los criterios o las consideraciones del porqué es importante este ejercicio en su propio proceso de aprendizaje. Bien puede inferirse que ambos requieren hacer más evidente la *negociación de criterios*. Esta negociación debe darse en términos de acordar, qué, cómo y para qué se evalúa (Sadler, 1989). El cuestionamiento que surge es cómo se puede transferir exitosamente el establecimiento de estos criterios a una adecuada negociación de estos en redes.

El segundo aspecto que dificulta el fomento de prácticas autónomas de aprendizaje es la *vaguedad en el discurso con respecto a la autonomía*. Por un lado, los registros coinciden en que una de las grandes ventajas al llevar a cabo tareas de EF en redes sociales es que desarrolla cierto grado de autonomía. Por otro, no se demuestra la importancia que tiene la autonomía como parte del proceso. Los docentes usan con frecuencia el término *action plan* para resolver problemas que puedan llegar a tener en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, un aspecto que se aborda en la política de la institución. En esta medida, el estudiante adopta unos planes de acción para mejorar en áreas que el docente les sugiere. A pesar de ello, no se evidencia cómo hacerle seguimiento que permita que el estudiante tome control de su proceso de aprendizaje, ni lo lleva a pensar las redes desde una perspectiva más participativa. Este hecho pone en evidencia que no se entiende la autonomía, en la medida en que no se enuncian sus implicaciones y responsabilidades.

La situación existente es que los docentes se centran en describir la etapa de corrección, mas no de la de adaptación o de la regulación del aprendizaje.

Al hablar de tareas de EF en redes sociales, la autorregulación no va más allá de ser una recomendación por parte del docente. Del mismo modo, existen concepciones erróneas acerca del rol del docente respecto a la autorregulación, ya que se le delega toda la responsabilidad del plan de acción al estudiante, puesto que la representación que los docentes tienen es que la regulación siempre depende del estudiante y su propio proceso de aprendizaje; pero en realidad esta depende de la relación con sus compañeros y el profesorado, de forma que es colectiva (Sanmartí, 2002, en Flores, Trejo y Trejo, 2003).

Además de lo anterior, es notable que no es sencillo hacer una transferencia de diferentes factores de la EF en redes, lo que implica llevar a cabo una serie de procedimientos y discusiones de naturaleza formativa relacionada con su proceso de aprendizaje en redes. Esto se debe a la falta de finalidad formativa específica en las tareas de EF, es decir, que no se trate meramente de obtener un resultado mediante un ejercicio, sino que dé lugar a la interacción y el diálogo, que a su vez permitan que el estudiante sea capaz de interactuar respecto a su propio proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2001, p. 521). Perrenoud cita que para que esto sea factible, debe haber tres planos: enseñanza-dispositivo didáctico, las regulaciones de los procesos de aprendizaje y la EF (Perrenoud, 2008, p. 117). Tomando ello en consideración, para que la autonomía sea un logro posible de alcanzar, debe incluirse el rol de las redes como dispositivo didáctico que ponga en diálogo las otras dos.

Puede bien concluirse que los docentes prueban entender todos los principios de la EF, su naturaleza, pero sus discursos no demuestran un completo entendimiento de estrategias cuyo logro final sea el de la autonomía.

Resistencias frente al uso de redes sociales

En tercer lugar existe una representación de las resistencias que existen al llevar a cabo EF en redes. En términos generales, hay aspectos de su práctica

que pueden transponerse a la implementación que se lleva a cabo en redes, es decir, factores que traspasan la práctica en el aula y se reflejan en las representaciones que los docentes tienen de redes sociales. Estos son, respectivamente: la implicación de trabajo extra, la edad de los estudiantes y la barrera “personal” que conlleva.

El primer factor que ha de afectar la ejecución de esta implementación es que *implica mucho trabajo extra*. Es necesario comprender que el docente no solo es consciente de la importancia de la EF dentro de su práctica, sino también de las distintas responsabilidades que tiene con la institución; por lo tanto, no demuestra disposición al hablar del uso de redes sociales. Dado que las prácticas de EF no están comprendidas dentro del sistema de evaluación docente, está contemplado como algo adicional:

Para mí implica un poco más de trabajo, ya que tendría que revisar todo lo que pasa en la red, y no queda tanto tiempo para la planeación y calificar, por ejemplo, los exámenes que tenemos hoy (*Junior teacher*. Grupo focal I. 9 de mayo del 2015).

Considero que sería más trabajo para el docente, pienso que se puede hacer dentro del aula en el mismo horario de la clase, además se puede tener en cuenta este aspecto al momento de *lesson planning* [planear clase], sin invertir más tiempo. No es tan complicado (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

El discurso en general de los docentes participantes refleja que su praxis se ve mediada por las políticas de evaluación docente y no existe en realidad una reflexión propia sobre su desempeño como docente en términos generales. Por esta razón, al hablar del uso de redes sociales, y más específicamente sobre la EF en redes, se ve representada como una carga laboral, y se descarta su uso. Este discurso debe evaluarse minuciosamente, porque la reflexión del docente acerca de la EF es determinante para tomar decisiones durante los procesos educativos e incluso en el plan de estudios (McMillan, 2007; Arias y Maturana, 2005; Perrenoud, 2008).

El segundo aspecto que determina la efectividad de la ejecución de la implementación de la EF es que *no es bueno implementarla con niños*. En su mayoría, los docentes argumentan que es posible hacer procesos de EF, siempre y cuando los estudiantes sean adolescentes o adultos:

Es un espacio que se presta en ocasiones para encuentros que no son del tipo amistoso según los padres, y a mi parecer ser mediador es un trabajo constante que requiere de tiempo y dedicación en las redes (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

[...] mi población en el KTP es de niños y preadolescentes, y es un tema considero debe ser tratado con cuidado para evitar inconvenientes (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

Depende de la edad de los estudiantes. No son suficientemente responsables para su uso de manera apropiada (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Al hablar del uso de redes por niños, deben tenerse en cuenta las implicaciones sociales y culturales a las que se ven expuestos. Las redes sociales en general, y el rango de red en particular, desempeñan un papel social en la comprensión de cómo los valores son construidos en una red, ya que “contactos de la red también sirven como canal de difusión de una amplia gama de costumbres, valores, actitudes, normas, y similares” (Gartrell, 1987, citado en Harshaw y Tindal, 2005, p. 433). Del mismo modo, ha de hablarse de la relación que tiene esta situación con la cibercultura. Con ello se quiere explicar que una red social le representa al usuario, en este caso al niño, un sistema de producción de cultura, conocimiento y comportamiento (Castells, 2009). Teniendo esto en cuenta, el docente decide limitar o restringir las redes cuando trabaja con niños.

Finalmente, y con relación a lo anterior, una de las razones por las cuales no se usan las redes para la EF es la barrera que existe en lo que los docentes denominan “muy personal”. Ellos aseguran que una mediación de este tipo puede llegar a

traspasar la barrera que existe entre lo personal y lo académico:

Hablando de implicaciones, positivas porque eso les atrae la atención y ellos están ahí todo el tiempo, pero negativas porque uno no sabe en qué momento deja de ser académica la práctica y pase a ser más personal (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

Para entender este tipo de disociación entre lo personal y lo académico es necesario comprenderlo desde el punto de vista de redes. Wellman y Berkowitz (1988) afirman que hay dos tipos de redes sociales: delimitadas (grupos enteros persiguiendo un fin común) y *ego* (redes con fines meramente personales). La primera pertenece a las redes determinadas por las relaciones con los grupos, y es en lo que los participantes enfatizan en el uso de redes “académicas”. Con la segunda, los docentes se refieren a redes como Facebook, en las cuales se remiten a un sistema de valores que comparten con personas que han añadido a su lista de contactos o amigos, pero que no han evaluado usar con estudiantes, o de hacerlo, lo hacen con cuentas alternas a la principal:

[...] yo creé un Facebook totalmente aparte que se llamaba Teacher [X], porque a mí no me gusta tener estudiantes en mi Facebook (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] yo creé una cuenta aparte, para que lo tomaran en serio (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] yo lo veo; ahora, si yo pienso implementar un tipo de actividades usando Facebook o algún otro tipo de red social, pues, popular, me parece que los estudiantes empezarán a ver a la clase y al profesor, pues, digámoslo de alguna manera más informal (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Los docentes denominan *personal* a las prácticas que no tienen que ver con su trabajo. En otras palabras, los docentes no quieren que los estudiantes interfieran con su vida “privada”. La representación existente indica que no es apropiado que los estudiantes estén expuestos al contenido que habitualmente se comparte en redes, ya que este está

destinado para su círculo de personas que ellos han aceptado. De igual modo, establecen una barrera en las redes sociales, que evita el contacto directo con sus estudiantes, ya que se da en su espacio y su tiempo libre.

Teniendo en cuenta esta serie de argumentos, es evidente que aún existen representaciones en cierto modo reduccionistas, porque si bien expone las ventajas que hay al llevar a cabo tareas de EF en redes garantizando el acceso, el docente prefiere mantener su estatus o identidad profesional con sus estudiantes, lo que perpetúa la comunicación vertical.

Conclusiones y discusión

En general, existen posturas que aprueban la EF en redes como herramienta. No obstante, también hay representaciones que no la legitiman como una implementación exitosa en el contexto donde se lleva a cabo la práctica pedagógica. A continuación se explica y discute en detalle cada una.

1. Las prácticas de EF en redes sociales son aceptadas en cuanto se representan como una herramienta. Los docentes aceptan la posibilidad de llevar a cabo prácticas de EF en redes. Sin embargo, esta articulación es percibida solo como una herramienta. Por un lado, es vista como positiva, ya que ofrece accesibilidad. Por otro, hay una postura instrumentalista con respecto al uso de redes: solo se las ve como un instrumento que les permite a los docentes extender su práctica pedagógica y evidencia una apropiada reflexión sobre sus implicaciones socioculturales. No se le otorga al estudiante la posibilidad de participar de manera autónoma, lo que promueve modelos de comunicación vertical. Así, pues, estas prácticas de EF son aprobadas, pero su implementación resulta reduccionista y en cierto modo desaprovechada.

De este modo, es necesario tener una perspectiva diferente respecto al uso de redes sociales en general. Todo proceso educativo, y

en especial de evaluación, como corresponde a este caso, ha de ser efectivo o significativo; de lo contrario, este tipo de evaluación se utiliza como un elemento de la cultura popular para llevar a cabo una tarea impuesta. Para que tengan sentido los significados que se intentan construir con respecto al proceso de evaluación, es necesario que los participantes del proceso repiensen las redes como tal. En este orden de ideas, los procesos de organización, comunicación y poder dentro de los actores del contexto se definirán en la medida que se piensen a sí mismos como actores activos de dichas redes (Castells, 2009).

2. Es difícil llegar a fomentar prácticas autónomas de aprendizaje. Los testimonios ponen de relieve la importancia de la autorregulación y la autonomía. Aun así, no se describe cómo llegar a estas de forma precisa. En buena medida, estas apreciaciones se deben a la dificultad de plantear criterios y a la falta de confianza en la capacidad de los estudiantes de autoevaluarse o evaluar a un par en redes sociales, con criterios establecidos previamente. En segundo lugar, los docentes representan la autonomía como fin eventual de la EF; no se demuestra comprensión de las implicaciones que acarrea. Estas representaciones corresponden al hecho de delegar estas prácticas autónomas sin apropiada guía y de manera arbitraria, sin tomar en consideración al estudiante.

Para que el enfoque de evaluación responda a la intención formativa, las formas de comunicación en redes tienen que cambiar. Una comunicación de tipo horizontal permitirá que los estudiantes no solo sean conscientes de los resultados y las decisiones de la evaluación, sino también del significado de participar en ella. Shohamy remarca la importancia de la colaboración dada entre múltiples agentes del proceso de evaluación (2001) como modelo que igualmente refleje un rol democrático para sus participantes. Al hablar de procesos específicos, si los estudiantes conocen y entienden, es decir, son conscientes de los objetivos de

aprendizaje, de las pautas y los procesos relacionados con sus procesos de evaluación, podrán llegar a un estado de regulación y autonomía más evidente y significativa (Allal y Mottier López, 2005, p. 245).

En segunda instancia, las representaciones que los docentes tienen con respecto a la autorregulación y la autonomía tienen que ser más asertivas durante el proceso de evaluación. Perrenoud ilustra que la función del docente con respecto a la autonomía es hacer al estudiante “encontrar su propio espacio”; así pues, que el sujeto no sea un individuo dócil, sino que tome las riendas de su proceso de aprendizaje (2001). En este orden de ideas, debe proponerse una forma más crítica, reflexiva e incluyente sobre la determinación de acciones que pueden llevarlos hacia dicha autonomía.

3. Existen resistencias válidas con respecto a la EF mediada por redes. Los docentes plantean una serie de restricciones que no hacen pertinente la ejecución de tareas de EF en redes, debido a factores particulares de su contexto. En primer lugar, se está de acuerdo al afirmar que la edad es una limitación, ya que no es apropiado llevarla a cabo con niños, debido al tipo de interacciones y contenidos a los que los ellos podrían acceder. En segundo lugar, el realizar todas las tareas de EF en redes y darles un apropiado seguimiento implica trabajo extra, entendiendo el hecho de que las prácticas pedagógicas efectuadas en el aula son complejas y requieren planeación y supervisión. Por último, los docentes afirman que evaluar en redes conlleva necesariamente cruzar una barrera que ellos denominan “muy personal”. Con esto se refieren a la alteración de su rol como docente, que puede surgir de compartir sus redes personales con sus estudiantes y dedicar su tiempo libre al seguimiento de los mismos en la red. Todas estas objeciones son válidas en el contexto, es decir, la práctica pedagógica del Centro Colombo Americano.

Las representaciones halladas dan cuenta de las implicaciones de llevar a cabo la EF mediada por redes. Dichas representaciones, como se ha

explicado, van en diferente orden de aceptación y aplicación. Como conclusión general, puede entenderse que la representación de la EF mediada por redes depende de la representación de la práctica misma, la cual hace visible las implicaciones subyacentes para llevarla a cabo de forma efectiva. Por ello, se necesita una mejor comprensión de la naturaleza de la EF y de las redes sociales, para lograr articularlas, con el fin de implementar en el futuro una propuesta exitosa de EF en redes en el Programa de Niños y Adolescentes en el Centro Colombo Americano.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Allal, L., y Mottier López, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En OECD, *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Recuperado de http://data-ouse.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf
- Arias, C., y Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala*, 10(16), 63-90.
- Barbero, J.-M. (1996). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili S. A.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. En D. Buckingham (Ed.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning –Youth, Identity, and Digital Media Volume* (pp. 119-142). Cambridge: MIT Press.
- Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.
- Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: A theoretical blueprint. En Castells, M. (Ed.), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Castells, M. (2006). *The Theory of the Network Society*. Bodmin, Cornwall: Great Britain by MPG Books Ltd.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Dijk, J. van (2006 [1991]). *The Network Society*. 2nd ed. Londres: Sage.

- Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658.
- Flores, S., Trejo, A., y Trejo, L. (2003). ¿Cómo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación-regulación? El caso de la termodinámica. Memorias de las Terceras Jornadas Internacionales de la Enseñanza Universitaria de la Química. La Plata, 18 de octubre.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-74). Londres: Sage.
- Harshaw, H. W., y Tindal, D. B. (2005). Social structure, identities and values: A network approach to understanding people's relationships to forest. *Journal of Leisure Research*, 37(4), 426-449.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y silencios*, 1(2), 111-124.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 1-28). Nueva York: Teachers College.
- Moscovici, S. (1979). *La representación social, un concepto perdido*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3) 503-523.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sandín M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Scott, J. P. (2000). *Social Network Analysis: A Handbook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, W. R., y Davis, G. F. (2003). Networks In and Around Organizations. En *Organizations and Organizing*. New Jersey: Pearson Prentice Hall. ISBN 0-13-195893-3
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Londres: Longman.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- University of California Television (2008). *Conversations with History: Manuel Castells*. Harry Kreisler, UC Berkeley. Febrero 15 [58:17]. Recuperado de <https://youtu.be/0GBB7U5mv0w>
- Wellman, B. y Berkowitz S. D. (1988). *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

How to reference this article: Torres, D. (2017). Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 247-260. 10.17533/udea.ikala.v22n02a06

THEORETICAL ARTICLE



LA TRADUCCIÓN ESPAÑOL-ÁRABE Y ÁRABE-ESPAÑOL: PANORAMA Y PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Miloud El Bohdidi

Doctorando en la Universidad Hassan II de Casablanca, Marruecos.

Profesor de español/LE

Titular del Máster en Cultura Hispánica y Comunicación, por la Universidad

Abdelmalek Essaâdi, Tetuán

2011-2013.

Dirección: Miloud El Bohdidi,

Complexe Anassi, Groupe 111,

Immeuble 10, Etage 2.º, Appartement

N.º 99. Casablanca 20 000.

E-mail: elbohdidi.miloud@gmail.com

RESUMEN

La construcción de puentes de entendimiento es imprescindible para fortalecer la fraternidad entre los países del área mediterránea y la práctica de la traducción es una privilegiada vía de intercambio cultural en esta zona geográfica. El objetivo aquí es plantear el papel que desempeña la traducción como instrumento de desarrollo intercultural entre España y Marruecos. La ubicación de ambos países en el Mediterráneo es un factor que potencia intereses comunes. En este contexto geográfico, político y social estimamos que la traducción español-árabe y árabe-español resulta fundamental tanto para la comunicación intercultural hispano-marroquí, como para establecer percepciones positivas mutuas y la supresión de tópicos que circulan en la comunicación. El aprendizaje del árabe en España y del español en Marruecos es, por ello, un reto fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: traducción árabe-español, traducción español-árabe, interculturalidad, enseñanza y aprendizaje del árabe.



Introducción

La proximidad geográfica y el legado histórico-cultural común son factores que condicionan la realidad de las relaciones hispano-marroquíes. La coyuntura política actual plantea un conjunto de cuestiones internacionales que precisan de la cooperación entre los países de la cuenca mediterránea, donde España y Marruecos desempeñan un rol trascendental. En la prensa y los medios de comunicación, los temas que han marcado las agendas políticas de estos países han sido, durante las últimas décadas, entre otros, la cooperación para el desarrollo socioeconómico, la inmigración irregular y la seguridad. En las relaciones hispano-marroquíes, además de sus conexiones políticas y económicas, destacan sus vínculos interculturales como resultado de la interacción histórica entre ambos países. Actualmente, las sociedades contemporáneas asumen la interculturalidad como resultado de la convivencia y las constantes influencias entre los pueblos. Una de las implicaciones de la globalización ha sido la mundialización de la cultura y la supresión de las barreras lingüísticas y culturales.

Estas consideraciones han marcado una evolución importante en los estudios de la traducción, caracterizada por la proliferación de enfoques orientados hacia los aspectos culturales en la operación interpretativa y traslativa, con el propósito de desarrollar la competencia intercultural y, por consiguiente, la aceptación de las particularidades culturales de cada país (Ammadi, 2012).

El carácter limitado de estas páginas no nos permite abordar *in extenso*, ni mucho menos inventariar, las traducciones realizadas en el marco de las relaciones interculturales hispano-marroquíes. No obstante, dejamos constancia de algunas obras de pensamiento y de creación artística marroquí vertidas al español. Igualmente, reflexionamos sobre algunos intentos de traducción efectuados, especialmente, a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. El objetivo primordial es analizar y evaluar, de manera crítica, la dinámica

de la traducción español-árabe y árabe-español, así como el contexto de la enseñanza y aprendizaje del árabe en España.

Cabe destacar la labor del arabismo académico español en la promoción del movimiento de traducción de las obras de pensamiento de autores marroquíes al español, los diversos géneros literarios en Marruecos, los libros de historia, así como los estudios sobre el manuscrito andalusí, entre otras manifestaciones culturales. Puesto que el desarrollo de la traducción implica disponer de unos antecedentes en materia de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y la cultura árabes, es importante detenernos en el *statu quo* de la enseñanza del árabe en las instituciones oficiales españolas, y cuestionar el lugar que ocupa el árabe marroquí en la política lingüística española, sobre todo en las universidades. En cambio, haremos especial hincapié en los esfuerzos del hispanismo marroquí en materia cultural, y en la presencia de la lengua y la cultura españolas en Marruecos, así como el interés de los hispanistas marroquíes por la traducción del español al árabe.

El arabismo y la enseñanza del árabe marroquí en España

Desde una perspectiva histórica, es necesario señalar que el devenir de las relaciones hispano-marroquíes ha pasado por altibajos y momentos caracterizados por un desinterés por lo árabe y, en concreto, por lo marroquí, desde la expulsión de los moriscos de España (1609) hasta la colonización del Norte de África y la instauración del Protectorado en Marruecos (1912).¹ Este largo período hizo

1 La instauración del Protectorado franco-español en Marruecos tuvo lugar a raíz de la firma del Tratado de Fez de 1912, de modo que el país fue repartido en dos zonas de influencia: el norte y el sur de Marruecos, bajo la influencia española, y el centro del país, bajo la tutela francesa. Según Mustapha Adila (2007, pp. 66-67), tratadista e investigador en la historia de Marruecos, “la proclamación, en 1912, del régimen del Protectorado supuso para los marroquíes la imposición de una nueva realidad que turbaba su conciencia nacional. Por primera vez en la his-

difuminar y desvanecer los vestigios de la lengua árabe en el al-Ándalus que, en épocas anteriores, constituía una excelente herramienta de intercambio intercultural y de convivencia entre los judíos, cristianos y musulmanes. Fue una convivencia que en el plano cultural dio como resultado la creación de la Escuela de Traductores de Toledo, mediante la cual se trasladó a Europa la erudición de las civilizaciones griega y árabe.² Al respecto, Manuel C. Feria García afirma que, tras la expulsión de los moriscos de España, “la traducción e interpretación del árabe en la Península Ibérica cierra la página más brillante de su historia” (2005, p. 13).

En lo que se refiere al estudio del árabe y sobre todo de la variante lingüística marroquí, la llegada de la misión franciscana a Marruecos en el siglo XIX, encabezada por José María Lerchundi (1836-1896), supuso el inicio del interés académico y cultural por el aprendizaje del árabe marroquí. Para tal propósito, el padre Lerchundi llegó a confeccionar y publicar, en 1872, la gramática del árabe marroquí, titulada *Rudimentos del árabe vulgar que se habla en el Imperio de Marruecos*; y en 1892 publicó su obra lexicográfica *Vocabulario español-arábigo del dialecto de Marruecos*. En las décadas ulteriores aparecieron otras publicaciones, como *Textos árabes en dialecto vulgar de Larache* en el año 1910, de Maximiliano Alarcón y Santón (Moscoso García,

2004, p. 8). Gracias a su carácter didáctico, estas primeras obras aportaron un valor añadido a la misión africanista, y más concretamente al arabismo universitario, en materia de enseñanza y de aprendizaje del árabe en las universidades. En esta época se acrecentó la labor del arabismo académico español, con vocación al estudio de la lengua y la cultura marroquíes, así como a la traducción del dialecto marroquí al español. Hay que advertir que, al principio, el arabismo concedió muy escasa importancia al dialecto árabe marroquí. Así lo reconoce José Aguilera Pleguezuelo, al decir que “el arabismo español —que siempre dirigió su interés hacia Al-Ándalus o hacia los dialectos de Oriente Medio— mantuvo hacia el Norte de África una actitud de desinterés y marginalidad” (Moscoso García, 2012). La consideración cultural de las lenguas habladas en Marruecos fue limitada en el marco del arabismo español.

Sin embargo, como preludeo a la intervención militar a finales del siglo XIX, se registró una cierta inclinación por estudiar las variedades lingüísticas diatópicas del norte de Marruecos (árabe dialectal de Tánger, Tetuán, Larache y Chauen). Esto nos lleva a preguntarnos si el estudio del panorama lingüístico de esta zona norteña en esta época fue producto de un interés intercultural o bien se debió a la planificación previa de una intervención militar.³ La realidad histórica ha demostrado

toria, los marroquíes se veían intervenidos y controlados por dos países coloniales en la gestión de todos los asuntos de la vida política, militar, económica, social y cultural”. Entre las causas que habían llevado a Marruecos a someterse a la tutela colonial destacan, según este mismo investigador, “Las denominadas ‘maquinaciones’ extranjeras. Es decir, la serie continuada de fuertes presiones de tipo diplomático, militar, comercial y financiero que ejercieron varios países europeos sobre Marruecos a lo largo del siglo XIX y primera década del siglo XX”, además de “la obligada introducción de reformas administrativas y financieras impuestas por el Acta de Algeciras, en 1906, y, por supuesto, la de las ocupaciones militares franco-españolas de territorio marroquí anteriores a 1912”. Para más información sobre este tema, véase Adila (2007).

2 Sobre el papel de la Escuela de Traductores de Toledo, véase Alvar (2010).

3 Es de subrayar que los estudios sobre el árabe marroquí, publicados a lo largo del siglo XIX, se confeccionaban partiendo de un pensamiento militar y utilitario. Por lo tanto, las obras que se publicaban no tenían un propósito cultural, sino el de proporcionar las claves del árabe hablado marroquí a los españoles, para optimizar el objetivo de colonización y penetración social. Como caso concreto, en 1859, Juan Albino publica su obra titulada: *Manual del lenguaje vulgar de los moros de la-Riff. Apuntes que en lengua castellana para su uso particular, hizo en el año de 1851, hallándose destacado en el peñón de la Gomera, el hoy día teniente coronel de infantería capitán retirado Juan Albino* (Albino, 1859). En 1860, en plena guerra de África, Pedro María del Castillo y Olivas publica su obra titulada: *Diálogos españoles-árabes ó guía de la conversación mogharbi dedicados al ejercito de mar y tierra* (Castillo y Olivas, 1860).

que la intención era agilizar el proceso de despliegue de los soldados entre la población autóctona marroquí; otra constatación que viene a corroborar esta idea se sintetiza en el hecho de que el fin del Protectorado español en Marruecos supuso una transformación de esa dinámica de intercambio cultural.

El estudio de las lenguas que se hablan en Marruecos, los diferentes dialectos árabes y beréberes, fue siendo abandonado desde los tiempos del Protectorado, época de la que datan los últimos estudios, gramáticas y diccionarios (López García, 2002). De hecho, el interés del arabismo por la lengua árabe se fue reduciendo al estudio de temas históricos, y los métodos de la enseñanza tanto de la lengua dialectal como clásica continuaron siendo tradicionales. La creación de las Escuelas de Estudios Árabes en 1932 constituyó, en su momento, un impulso para el estudio del árabe en instituciones oficiales. En este panorama histórico hay que destacar la labor de Félix María Pareja, con la creación de la Union Européenne des Arabisants et des Islamisants, y la creación del título de licenciado en Filología Árabe, que se ha impartido en ocho universidades españolas hasta la reforma de los planes adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, con motivo del Proceso de Bolonia (Agud, 2012, pp. 14-15). La referencia básica de enseñanza del árabe en las universidades españolas ha sido desde décadas la obra de Miguel Asín Palacios, *Crestomatía* (1940), cuya finalidad era “exclusivamente erudita: iniciar a los alumnos en la interpretación de textos interesantes para la historia política y cultural del islam, principalmente español” (Aguilar, 2011, p. 82). En relación con esto, Victoria Aguilar estima que el aprendizaje de la lengua árabe se reducía “a la transmisión del sistema, es decir, restringiéndola a un mero conjunto de reglas gramaticales destinadas a capacitar [...] la traducción de los textos” (2011, p. 82).

En la actualidad, se ha multiplicado en España el número de universidades donde se puede cursar Estudios Árabes. Esta multiplicación se debe al

interés surgido a raíz de la inmigración y la subsiguiente necesidad de mediación intercultural en los ámbitos judiciales, sanitarios, etc. Aguilar (2011, p. 82) señala que, según los datos oficiales del año 2011, los marroquíes han constituido la colonia extranjera más numerosa en España, que ha superado las 800.000 personas. Esta coyuntura, además de la adaptación y la homologación de las titulaciones españolas al EEES, ha hecho que se hayan generalizado más los estudios del árabe, así como la traducción y la interpretación, siendo el árabe una lengua de estudio académico, como se da en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Cádiz y de Murcia. Por otra parte, la reforma de las escuelas oficiales de idiomas, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), ha acrecentado la reforma de los programas de enseñanza del árabe. Casa Árabe y la Escuela de Traductores de Toledo son otras instituciones estatales con vocación a enseñar el árabe en sus diferentes dialectos regionales, incluso el árabe marroquí.

Uno de los retos que hoy en día afronta la enseñanza del árabe en España consiste en la formación de un profesorado especializado en lengua árabe y abordar la diglosia que pueda darse en algunos sectores sociológicos en España. Aguilar asevera que para rebasar estos retos, es necesario

[...] contar con una política lingüística nacional que facilite las actuaciones necesarias, [...] y promover cursos de formación y capacitación para el profesorado actualmente en ejercicio: el profesor nativo necesita capacitación didáctica, el no nativo incrementar su competencia lingüística (2011, p. 84).

La definición de una política lingüística clara y nítida respecto de la enseñanza del árabe estándar y particularmente del árabe marroquí, precisa de una exhaustiva investigación y planificación de los currículos de enseñanza-aprendizaje del árabe. En la actualidad, merecen especial mención los trabajos del especialista Francisco Moscoso García, dedicados al estudio del árabe marroquí. Su aportación abarca tanto obras lexicográficas como de

su sintaxis.⁴ Pese a ello, al estudio del árabe en España aún le queda un largo camino por recorrer para alcanzar niveles satisfactorios de dominio de la lengua árabe, y las posibles salidas de los graduados en Estudios Árabes. El nuevo contexto europeo exige, por otra parte, la determinación de objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza del árabe.⁵

De este breve panorama de la enseñanza del árabe en España deducimos que la enseñanza y el aprendizaje del árabe, así como la multiplicación de instituciones dedicadas al estudio del mundo árabe, se debe más bien a las medidas de reforma comunitarias en materia de educación. En consonancia con nuestro objeto de estudio, señalemos que el limitado interés por el estudio del árabe ha repercutido favorablemente a la traducción del árabe al español.

Traducción del árabe al español

Las cuestiones de la traducción han tenido en el pasado colonial un lugar importante en las relaciones diplomáticas entre españoles y marroquíes. La labor de los “intermediarios lingüísticos” iba ligada a los encuentros diplomáticos entre los representantes de ambos países. De hecho, la dinámica de la traducción entre España y Marruecos iba adquiriendo un cierto interés desde la época precolonial, y más aún en la época del Protectorado, donde la formación de los traductores españoles era ya una necesidad. Es innegable que, en un primer momento, los “truchimanes” del Protectorado no tenían una formación especializada con vistas

a desempeñar el papel de intermediarios lingüísticos, sino, más bien, “cada uno de ellos tenía sus propias circunstancias que les llevaban a dominar el árabe y convivir con los futuros colonizadores aprendiendo su habla, su cultura, sus costumbres” (Zarrouk, 2009, p. 123). Algunos de ellos habían nacido y crecido en Marruecos, y gracias a su constante contacto con los naturales del país, aprendieron el árabe marroquí; pero esto no significa que llegaron a tener una competencia lingüística y traductora que les permitiera hacer de intérpretes; muchos de ellos, como Emilio Álvarez Sanz y Tubau, tuvieron que proseguir sus estudios de árabe en Beirut (Zarrouk, 2009, p. 124).

El volumen de traducciones de autores marroquíes al español no es copioso. Según Gonzalo Fernández Parrilla, esta realidad haría pensar a cualquiera que Marruecos, con respecto a España, es solo un país ubicado en un extremo del Maghreb, sin proyección cultural hacia Europa (1999, pp. 327-328). Este mismo autor señala en su artículo “España y Marruecos traducidos en libros” (Fernández Parrilla y Rodríguez López, 2007), que desde la independencia de Marruecos hasta el año 2006, se han traducido cien obras de autores marroquíes. De estas obras encontramos veinte traducciones de Tahar ben Jelloun y diez de Fatima Mernissi; ambos autores escriben originalmente en francés (Fernández y Rodríguez, 2007, p. 283), lo cual muestra que a lo largo de este período han sido desatendidas aquellas obras escritas originalmente en árabe.

La escasez de traducciones del árabe al español se atribuye, según las palabras de Mercedes del Amo y Carmen Gómez Camarero, a la falta de “traductores profesionales del árabe al español, puesto que toda esta actividad ha recaído en las espaldas de los arabistas” (1999, p. 245). Dicha escasez de traducciones puede atribuirse también a los problemas lingüístico-culturales que derivan de las diferencias lingüísticas y culturales entre España y Marruecos. Cabe remarcar la colaboración de algunos hispanistas marroquíes con los arabistas españoles en el transvase al español de varias obras.

4 Entre las obras del profesor Francisco Moscoso García consagradas al estudio del árabe marroquí, destacan: *Diccionario de árabe marroquí* (2015), *Curso de árabe marroquí. diálogos, gramática, ejercicios, glosario, bibliografía* (2006), *Esbozo gramatical del árabe marroquí* (2004), *Estudio lingüístico del dialecto árabe de Larache* (2003), *El dialecto árabe de Chauen* (2003), *Estudio lingüístico de un dialecto árabe del sur* (2002).

5 Para más información sobre el ajuste de los currículos de la enseñanza del árabe, exigido por el Proceso de Bolonia, recomendamos la lectura del artículo de Barreda, García y Ramos (2007).

Resulta innegable la labor de una pléyade de académicos arabistas españoles que ya desde la década de los setenta del siglo pasado han dedicado especial interés a realizar estudios sobre la vida cultural en Marruecos. Otros se han empeñado en verter a la lengua española las obras maestras de la literatura marroquí, los libros de pensamiento, así como los estudios de los manuscritos del legado cultural común de Al-Ándalus. Mencionamos, a título de ejemplo, los estudios efectuados por el arabista Fernando de Agreda Burillo, quien publicó en 1975 su *Encuesta sobre la literatura marroquí actual*,⁶ además de sus artículos publicados en el *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*. Destaquemos que en la década de los ochenta se llevó a cabo un conjunto de investigaciones científicas sobre la literatura marroquí.⁷

En cuanto a la traducción del árabe al español, esta comprende varios ámbitos de conocimiento: la literatura, la historia, el pensamiento, etc. En este sentido, la traducción de literatura marroquí al español se concibe como un proceso que contribuye a aminorar el “exotismo” cultural que desde antaño se ha mantenido intacto y fosilizado en la imaginería de los españoles. La literatura es un medio de expresión artística y cultural que sintetiza los aspectos culturales e idiosincráticos de las sociedades humanas.

6 Esta publicación reúne un conjunto de encuestas distribuidas a escritores marroquíes, cuya finalidad era descubrir y acercar lo marroquí a la sociedad española. Entre los autores encuestados están: Abdellah Guennún, Abdelkader al-Samihi, Janata Bennnúna, Muhammad Barrada, Muhammad Azzedine Ettazi y Muhammad Choukri, entre otros. Para más información, véase: Agreda Burillo (1975).

7 Buen ejemplo son las investigaciones realizadas por Guadalupe Saiz Muñoz, quien defendió en la Universidad Autónoma de Madrid (1989) su tesis doctoral *La obra narrativa de Jannata Bennuna*. También citemos al investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Fernando Rodríguez Mediano, que defendió en el año 1992 en la Universidad Complutense de Madrid su tesis doctoral *Fez en los siglos XV-XVIII. Aproximación a un estudio de la literatura biográfica fesi*.

A partir de los años noventa de la centuria pasada fue cuando la traducción de la literatura marroquí comienza a revestir cierta relevancia. Sirvan como ejemplo los títulos traducidos de Mohamed Chukri, *El pan desnudo*, traducción del hispanista marroquí Abdallah Djbilou (1982); *El buevo del gallo* y *El zorro que va y viene* (1992), ambas de Muhammad Zafzaf. De este mismo autor aparece la traducción de su obra *La mujer y la rosa* en 1997. De las obras de Mohammed Berrada mencionamos la traducción de *El juego del olvido* en 1993, y *La mujer del olvido* en 2014. Están también *Funerales* de Ahmed El Madini (1995) y *El loco del poder* de Salem Himmich (1996). En 1995 se publica la traducción de *Tiempo de errores*, y en 2013 se reedita por Cabarete Voltaire, mientras los *Rostros, amores y maldiciones* se publicó en 2002; ambas, son creación de Mohamed Chukri. En este año se traduce *Diario de un ilegal* de Rachid Nini. Por otro lado, aparte de algunos poemarios de Mohammed al-Sabbag, la poesía marroquí se ha traducido muy poco al español.

Sin ánimo de ser exhaustivos, citemos algunas de las obras de pensamiento filosófico marroquí que han sido traducidas al español. Así, de las obras del pensador marroquí Mohamed Abed Yabri que se han traducido y ya están al alcance del lector hispánico, mencionamos: *Crítica de la razón árabe. Nueva visión sobre el legado filosófico andalusí* (trad. Ahmed Mahfoud, 2001), y *El legado filosófico árabe* (trad. Manuel C. Feria García, 2001). Bajo la misma rúbrica se sitúan la traducción de las obras de Abdallah Laroui como *La crisis de los intelectuales árabes. ¿Tradicionalismo o historicismo?* (1991); citemos también la reciente traducción de los *Pensamientos de la mañana*, elaborada por Gonzalo Fernández Parrilla y Malika Embarek López (2015).

No podemos descartar aquí el compromiso de algunas casas editoriales españolas que se han empeñado en publicar bastantes traducciones de obras marroquíes al español. Como caso concreto, dejamos constancia de la editorial Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, con sede en Madrid,

que, desde su creación en 1989, con vocación mediterránea, no ha escatimado esfuerzos por contribuir al movimiento de traducción de la literatura árabe en general, y de la marroquí de modo particular. El contexto de este despertar cultural se debió, en su momento, a la concesión del Premio Goncourt al escritor marroquí Tahar ben Jelloun en el año 1987, y la del Nobel de literatura a Naguib Mahfud en 1988.⁸

Por lo que respecta a los estudios sobre los manuscritos andalusíes, estos últimos están siendo objeto de estudio y análisis por investigadores tanto arabistas españoles como marroquíes. Los documentos históricos tienen gran importancia, debido a su valor jurídico, pues su estudio permite descubrir el sistema jurídico y las prácticas notariales de nuestra historia compartida.⁹ En esta línea se han organizado varios congresos y jornadas sobre el manuscrito andalusí.¹⁰ Por ejemplo, desde el año 2008, los equipos de investigación de la Universidad Hassan II de Casablanca, y en especial los profesores del área de Estudios Hispánicos, vienen organizando anualmente, en colaboración con otras instituciones españolas, congresos científicos sobre la caracterización y el estudio de los manuscritos andalusíes. Conscientes de su valor histórico y cultural, los equipos de investigación

sobre el manuscrito tienen como propósito último diseñar metodologías de análisis científico, así como la localización, catalogación y conservación de los mismos. Los manuscritos constituyen un ineludible patrimonio documental y una fuente inagotable para la investigación historiográfica sobre el vaivén intercultural hispano-marroquí. En definitiva, el manuscrito andalusí aún precisa de una exhaustiva exploración científica tanto en España como en Marruecos.

Traducción al árabe y enseñanza del español en Marruecos

La presencia del español en Marruecos data de tiempos inmemoriales. El aprendizaje del idioma español constituye un medio imprescindible para el conocimiento mutuo del otro. La lengua y la cultura configuran una dicotomía indivisible; de ahí que la enseñanza del español en Marruecos sea una de las facetas de cooperación hispano-marroquí y una constante en la bilateralidad de nuestras relaciones. Los estudios contemporáneos mantienen que la cultura española goza de una presencia más amplia en Marruecos que la marroquí en España (Molina García, 2003). Como hemos señalado, hoy en día la divulgación de la identidad cultural marroquí en España es una necesidad, conforme al número elevado de marroquíes inmigrantes en el país vecino.

Por otra parte, el impulso de las relaciones interculturales hispano-marroquíes ha ocupado bastantes artículos en los convenios firmados entre ambos países. Por ejemplo, el Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación entre el Reino de España y el Reino de Marruecos, firmado en Rabat, el 4 de julio de 1991, se enmarca en el ámbito de cooperación intercultural. Así, en el artículo 9 del capítulo II de este Tratado, las dos partes contratantes se comprometen brindar

[...] una particular atención a la enseñanza del idioma y de la civilización árabes en España y de la lengua y de la civilización españolas en Marruecos, así como a la instalación y funcionamiento de Centros Culturales en sus respectivos territorios (Molina García, 2003, p. 420).

8 El Goncourt de Tahar ben Jelloun y el Nobel de Naguib Mahfuz constituyeron un punto de inflexión en la recepción y la difusión de la literatura y la cultura en Europa. Para más información recomendamos la obra *La traducción de la literatura árabe contemporánea: antes y después de Naguib Mahfuz*, coordinada por Larramendi y Pérez (2000).

9 En esta línea, el profesor Francisco Vidal Castro señala que los manuscritos andalusíes “tienen un destacado valor histórico, pues contienen datos e informaciones con nombres concretos, lugares y fechas” (Vidal Castro, 2012, p. 53). Pero también nos permiten tener conocimiento de índole económica, pues muchos de ellos son actas de compraventa, arrendamiento, actas de alquiler, entre otras actividades. Asimismo, nos informan de la acuñación de las monedas y de los sistemas que regían las transacciones económicas. Para más información véase Vidal Castro (2012).

10 Para más información sobre este aspecto, recomendamos a título de ejemplo la lectura del estudio del profesor Vidal Castro (2012).

Tanto las instituciones españolas como la Consejería Cultural y de Cooperación de la embajada española en Rabat, y los Institutos Cervantes (Tetuán, Tánger, Rabat, Fez, Casablanca y Marrakech), además de los institutos de enseñanza pública española en el territorio marroquí, se implicaron en la promoción de la lengua y la cultura españolas en Marruecos. Las actividades culturales organizadas por estas instituciones cubren las más variadas manifestaciones culturales del mundo hispánico. A ello se suma la labor del hispanismo marroquí en la promoción de la enseñanza del español y la cultura hispánica en las universidades públicas del país (García Collado, 2005).

Por “hispanismo” se entiende, según la 23.^a edición del diccionario de la Real Academia Española, como “afición al estudio de las lenguas, literaturas o cultura hispánicas”. Desde una perspectiva académica, la palabra “hispanismo” hace referencia

[...] al nivel ideológico, más concretamente, a lo que se ha dado en llamar el ámbito cultural. Es una área que reúne muchos terrenos como la lengua (vehículo de hispanización), la educación, el campo artístico literario, así como los medios de comunicación de masas.¹¹

El hispanismo marroquí es de carácter polifacético e interdisciplinar, pues engloba tanto la producción literaria en lengua española, el ensayo,¹² la investi-

gación científica, la enseñanza, la traducción, la interculturalidad, entre otras áreas de interés. En este sentido, el hispanismo marroquí desempeña un papel determinante en la entendida “diplomacia cultural” entre España y Marruecos. El concepto de *diplomacia cultural* lo define el profesor Michael J. Waller como “el intercambio de ideas, información, arte y otros aspectos de la cultura entre las naciones y su gente con la finalidad de fomentar el entendimiento mutuo” (citado por Vidal Pérez, 2014, p. 16). De esta constatación se desprende la idea de que la traducción resulta una práctica imprescindible para la promoción y la valoración de la identidad cultural marroquí en España.

En este contexto, la creación de la Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger, así como la implementación de las asignaturas de la traducción español-árabe y viceversa en los planes de estudio de los Departamentos de Estudios Hispánicos de las universidades marroquíes constituyen la columna vertebral de dicha diplomacia cultural. La traducción intercultural es una herramienta fehaciente para la construcción del espíritu de la alteridad.

Desde un punto de vista empírico, la traducción de obras en español al árabe ha alcanzado últimamente gran importancia en el sector editorial. Las obras maestras de la literatura española han sido traducidas al árabe (Cervantes, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, etc.), con lo cual su “extraordinaria recepción por los lectores marroquíes ha enriquecido sin duda el mundo de las letras y la cultura de Marruecos” (Ammadi, 2002, p. 47). Así, el interés de los hispanistas marroquíes por la traducción y la divulgación de obras españolas al árabe comienza años antes de la independencia de Marruecos (1956), después de haber acumulado experiencias académicas en español.

Por esas fechas, y más concretamente entre los años 1951 y 1966, Tuhami al-Wazzani se propuso

Ahmed Daoudi, con *El diablo de judis* (1994), y *Dormir al raso*, de Mohamed el Gheryb (1994), entre otros.

11 Para más información sobre las vicisitudes históricas del español en Marruecos, véase Ammadi (2002).

12 El hispanismo literario en Marruecos se ha institucionalizado con la fundación de la Asociación de Escritores Marroquíes en Lengua Española, en 1997. Entre los autores que forman parte de esta asociación destacan, entre otros, Mohamed Chakor; por su parte, el difunto Mohamed Sibari escribió tanto novelas como cuentos, relatos breves y poemarios. Entre sus obras destacamos *El caballo* (1993); *Relatos de las Hespérides* (2000); *Relatos de Lal-La Menana* (2011). Mohamed Bouissef Rekab publicó *El vidente* en 1994; *El motín del silencio*, en 2006; *Las inocentes oquedades de Tetuán*, en 2010. El poeta Abderrahmán El Fathi es autor de *Triana, imágenes y palabras* (1998) y *Abordaje* (2002); y Ahmed Oubali publicó *Chivos expiatorios y otros relatos* (2014), etc. En cuanto al ensayo sobresalen autores como Abdelhamid Beyuki, con su obra *La transición en Marruecos* (1999);

iniciar la traducción de *El Quijote*. Esta traducción inacabada y que no se publicó en forma de libro, comprende del capítulo I de la primera parte hasta el capítulo XIV de la segunda. Francisco M. Rodríguez Sierra revela que

[...] el interés de esta traducción reside en el hecho de haber sido uno de los primeros intentos de traducir *El Quijote* al árabe; pero sobre todo, en el contexto marroquí, cobra importancia por la relevancia indudable de la figura del traductor (Rodríguez, 2007, p. 150).

En la actualidad, cabe subrayar que el transvase al árabe comprende tanto obras dramáticas, como novelescas, historiográficas, literatura de viajes, etc., como publicaciones recientes. Citemos la traducción al árabe de *La estrella de Sevilla* de Félix Lope de Vega y Carpio, realizada por Mohamed Elkadi, Driss Jebrouni y Mohamed Messari (2008). Estos dos últimos traductores han vertido al árabe a *El Lazarillo de Tormes* en 2007. Driss Jebrouni publica en árabe, en 2008, a *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. En 2014, Mohamed Messari traduce al árabe la famosa obra del viajero decimonónico español a Marruecos, José María de Murga y Mugártegui, *Recuerdos marroquíes del moro vizcaíno*. Todas estas traducciones han sido publicadas por Ediciones Litograf (Tánger).

Es de justicia señalar, no obstante, que la recepción de las obras españolas en Marruecos está promocionada, además, por la subvención del Ministerio de Cultura español, concedida en el marco de concurrencia competitiva de la traducción y edición, en cualquier idioma extranjero —inclusive el árabe—, de obras literarias o científicas escritas y publicadas en español. De este modo, se tradujo un conjunto de ocho obras del español al árabe en el año 2008. Entre los traductores destacan Omar Bouhachi, quien tradujo al árabe *Aita Tettauen*, y *Marianela*, de Benito Pérez Galdós; Driss Jebrouni realizó la traducción de *Idearium español: el porvenir de España*, de Ángel Gavinet; Mohamed El Kadi se encargó de la traducción de la obra teatral *Mariana Pineda*, de Federico García Lorca; la obra poética de Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas y*

declaraciones poéticas, fue traducida por Mezouar El Idrissi. Por su parte, Abdenmour El Younssi tradujo las *Novelas ejemplares*, 2 vols., de Miguel de Cervantes; mientras que Mohamed Morabet traduce al árabe la obra de Pedro Antonio de Alarcón, *Diario de un testigo de la Guerra de África* (España, Ministerio de Cultura, 2008). El traductor Omar Bouhachi obtuvo el Premio Nacional de Traducción 2013 con la traducción al árabe de *Doña Perfecta*, de Benito Pérez Galdós (publicada en Isidora Ediciones).

Entre las obras historiográficas que han sido traducidas al árabe en los últimos años, citemos algunas del historiador español Luis del Mármol Carvajal, cuya obra, la *Descripción general de África*, ha sido traducida por Driss Jebrouni y Mohamed El Kadi (Tánger, 2013). Otra obra traducida al árabe de este autor es: *Historia del [sic] rebelión y castigo de los moriscos del reino de Granada* (Asociación Marroquí de Estudios Andalusíes, 2013), traducción de los profesores Mustapha Adila y Jaafar Belhaj Soulami, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Tetuán.

Conclusión

La dimensión histórica de la traducción en las relaciones bilaterales hispano-marroquíes es una constante para tratar cualquier aspecto de las mismas, como son los intercambios interculturales. La dinámica de la traducción español-árabe y árabe-español ha pasado por diferentes etapas a lo largo de los siglos; la época del Protectorado español se caracterizó por la excelente disposición de los españoles para aprender el árabe clásico, así como también el dialecto marroquí. Este interés se vio intensificado gracias al movimiento africanista español, las misiones franciscanas y, posteriormente, el testigo fue retomado por el arabismo hasta la época actual en el ámbito universitario.

Este panorama histórico desvela que la dinámica de la traducción español-árabe constituye un reto para asegurar la viabilidad de las relaciones interculturales hispano-marroquíes. Así,

a lo largo de estas líneas hemos podido reflexionar, por una parte, sobre la relación dicotómica establecida entre el aprendizaje de las lenguas y la traducción del español al árabe, y viceversa; y por otra, los efectos de la globalización y el fenómeno de la internacionalización de las culturas que precisa, más que nunca, promover el estudio y la formación de buenos traductores. Esta práctica comunicativa es un medio imprescindible para el entendimiento y la percepción positiva del otro, lo que, de lo contrario, podría provocar que se fosilizaran los estereotipos levantados entre culturas. Sin embargo, la lentitud que marca el ritmo de las relaciones interculturales entre España y Marruecos, además de la realidad de la enseñanza del árabe en España más allá de la universidad y la cooperación, son cuestiones que requieren una revisión por parte de las instituciones involucradas en la cultura.

En este sentido, la base de la interculturalidad hispano-marroquí ha de ser, necesariamente, a través de la dinámica de la traducción. De esta forma, la traducción puede ser entendida como una disciplina cuya función epistemológica tendería a trazar las vías de encuentro entre nuestras culturas. Compartimos, en este orden, con Martín Muñoz la opinión de que

[...] además de las relaciones económicas y políticas, hay que invertir en la cultura, en los intercambios entre las élites, [...] ampliar el papel del mundo universitario, de la investigación y del estudio, [...] teniendo en cuenta que ocuparse con prioridad de las cuestiones educativas y socio-culturales es invertir en la construcción de relaciones políticas, económicas [...]. Es más, es la principal asignatura pendiente para que las relaciones hispano-marroquíes sepan gestionar lo más próximo a su justa medida lo que son intereses comunes y competencia (citado por Molina García, 2003, p. 426).

Los impedimentos que obstaculizan la inversión en la traducción como una faceta más de la cultura, pueden resumirse en el hecho de que, en el panorama histórico y académico del arabismo español, se adolece de traductores profesionales, debido, por una parte, a la carencia de estudios

árabes en las universidades españolas y, por otra, a la indefinición de los objetivos en los primeros currículos de la enseñanza del árabe en la universidad en España.

La realidad histórica y sociológica demuestra que la promoción de la enseñanza del árabe en España es una necesidad. La diversidad cultural requiere de una política lingüística a favor del plurilingüismo, con el fin de hacer perdurar los lazos de interculturalidad. En definitiva, la enseñanza de las lenguas y la práctica de la traducción tanto español-árabe como árabe-español configuran una dualidad indivisible para propiciar el diálogo intercultural hispano-marroquí, que permita rebasar los estereotipos culturales. La comunicación intercultural se vincula principalmente con las capacidades interculturales que posibilitan a las personas desenvolverse con eficacia y sin conflictos en una sociedad diversificada.

Referencias

- Abed Yabri, M. (2001a). *Crítica de la razón árabe. Nueva visión sobre el legado filosófico andalusí*. Trad. Ahmed Mahfoud. Barcelona: Icaria.
- Abed Yabri, M. (2001b). *El legado filosófico árabe*. Trad. Manuel C. Feria García. Madrid: Trotta.
- Adila, Mustapha (2007). *Miscelánea histórica hispano-marroquí*. Tetuán: Facultad de Letras y Ciencias Huumanas de Tetuán.
- Agreda Burillo, F. de (1975). *Encuesta sobre la literatura marroquí actual*. Madrid: Instituto Hispano-Arabe de Cultura.
- Agud, A. (coord.) (2012). *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Aguilar, V. (2011). Enseñanza del árabe en España. *Afkar/Ideas*, (31), 82-84.
- Alarcón, P. A. de (2008). *Diario de un testigo de la Guerra de África*. Traducción al árabe de Mohamed Morabet. España: Ministerio de Cultura.
- Albino, J. (1859). *Manual del lenguaje vulgar de los moros de la-Riff. Apuntes que en lengua castellana para su uso particular, hizo en el año de 1851, ballándose des-*

- tacado en el peñón de la Gomera, el hoy día teniente coronel de infantería capitán retirado D. Juan Albino.* Cádiz: Imprenta de la Revista Médica.
- Alvar, C. (2010). *Traducciones y traductores. Materiales para una historia de la traducción en Castilla durante la Edad Media.* Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.
- Ammadi, M. (2002). El español en Marruecos: historia y presente. En *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español* (pp. 45-52). Brasilia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ammadi, M. (2012). Claves para la traducción y su didáctica. En *Didáctica y traducción* (pp. 7-12). Rabat: Ediciones Bouregreg, Universidad Hassan II de Casablanca.
- Amo, M. del, y Gómez Camarero, C. (1999). Literatura árabe contemporánea en español, 1985-1996. En G. Fernández Parrilla, et. al., *El Magreb y Europa: literatura y traducción* (pp. 211-250). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Anonimo (2007). *El lazarrillo de Tormes.* Traducción al árabe de Driss Jebrouni y Mohamed Messari. Tánger: Ediciones Litograf.
- Barreda Sureda, J., García Cecilia, C., y Ramos López, F. (2007). La lengua árabe en el Espacio Europeo de Educación Superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la Universidad. En M. J. Frau y N. Sauleda Parés (Eds.), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior* (vol. 2, pp. 253-270). Alicante: Universidad de Alicante-Editorial Marfil.
- Bécquer, G. A. (2008). *Rimas y declaraciones poéticas.* Traducción al árabe de Mezouar El Idrissi.
- Berrada, M. (1998 [1993]). *El juego del olvido* [زناي سنلا ءبج ل]. Trad. Maribel L. Durán y Beatriz M. Rueda. Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhufl.
- Berrada, M. (2014 [2004]). *La mujer del olvido* [زناي سنلا ءآرما]. Trad. Adil Barrada y Celia Téllez Martínez. Madrid: CantArabia.
- Beyuki, A. (1999). *La transición en Marruecos.* Madrid: Vosa.
- Bouisséf Rekab, M. (1994). *El vidente.* Tetuán: Imprenta Hidayá.
- Bouisséf Rekab, M. (2006). *El motín del silencio.* Tánger: AEMLE; AECI.
- Bouisséf Rekab, M. (2010). *Las inocentes oquedades de Tetuán.* Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- Castillo y Olivas, Pedro María (1860). *Dialogos españoles-árabes ó guia de la conversacion mogharbi dedicados al ejercito de mar y tierra.* Madrid: Imprenta de M. Galiano, Plaza de los Ministerios, núm. 3.
- Cervantes, Miguel de (2008). *Novelas ejemplares*, 2 vols. Traducción al árabe de Abdennour El Younssi
- Chukri, M. (1982). *El pan desnudo.* Traducción de Abdallah Djbilou. Barcelona: Montesinos.
- Chukri, M. (1995 [1992]). *Tiempo de errores* [ءاطخ آلا نءز]. Trad. de Karima Hajja y Malika Embarek López. Madrid: Debate.
- Chukri, M. (2013). *Tiempo de errores* [ءاطخ آلا نءز]. Trad. de Karima Hajjaj y Malika Ebarek López. Madrid: Cabarete Voltaire.
- Chukri, M. (2014 [1996]). *Rostros, amores y maldiciones* [ءوءج و]. Trad. de Housein Bouzalmate y Malika Embarek López. Madrid: Cabarete Voltaire.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con el Instituto Cervantes y Anaya.
- Daoudi, A. (1994). *El diablo de yudis.* Madrid: Vosa.
- El Fathi, A. (1998). *Triana, imágenes y palabras.* Edición impresa en El Fathi, Abderrahmán (2004). *Desde la otra orilla.* Cádiz: Quorum.
- El Fathi, A. (2002). *Abordaje.* Tétouan: Universidad Abdelmalek Essaâdi. Print.
- El Gheryb, M. (1994). *Dormir al raso.* Madrid: Vosa.
- El Madini, A. (1995). *Funerales.* Madrid: Libertarias Prodhufl.
- España, Ministerio de Cultura (2008). "Ayudas a la traducción a lenguas extranjeras". Anexo del BOE núm. 234, sábado 27 de septiembre, p. 39146.
- Feria García, M. C. (2005), "El Tratado Hispano-Marroquí de Amistad y Comercio de 1767 en el punto de mira del traductor (I). Contextualización histórica: encuentro y desencuentros. *SENDEBAR*, 16, 3-26.
- Fernández Parrilla, G. (1999). Panorámica de los estudios y traducciones de literatura marroquí en español. En G. Fernández Parrilla et. al., *El Magreb y Europa: literatura y traducción* (pp. 327-328). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Fernández Parrilla, G., y Rodríguez López, R. (2007). Marruecos y España traducidos en libros. En B. López García y M. H. de Larramendi (Coords.), *Historia y memoria de las relaciones hispano-marroquíes. Un*

- balance en el Cincuentenario de la Independencia de Marruecos* (pp. 283-307). Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Collado, M. A. (2005). La acción cultural de España en Marruecos. Un encuentro de larga duración. *Hesperia. Culturas del Mediterráneo*, (2), 13-20.
- García Lorca, F. (2009). *Mariana Pineda*. Traducción al árabe de Mohamed El Kadi. Tánger: Litograf.
- Gavinet, Á. (2008). *Idearium español: el porvenir de España*. Traducción al árabe de Driss Jebrouni. Tánger: Litograf.
- Himmich, S. (1996 [1990]). *El loco del poder* [ملوكها نونج]. Trad. de Federico Arbós. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Jiménez, J. R. (2008). *Platero y yo*. Traducción al árabe de Driss Jebrouni. Tánger: Ediciones Litograf.
- Laroui, A. (1991 [1974]). *La crisis de los intelectuales árabes. ¿Tradicionalismo o historicismo?* [برعلا نيفوتمل مزا؟]. Trad. de Javier Sánchez Prieto. Madrid: Libertarias. Al-Quibla.
- Laroui, A. (2015). *Pensamientos de la mañana*. Traducción de Gonzalo Fernández Parrilla y Malika Embarek López. Córdoba: Almuzara.
- Larramendi, M. H. de, y Pérez Cañada, L. M. (2000). *La traducción de la literatura árabe contemporánea: antes y después de Naguib Mahfuz*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lope de Vega y Carpio, F. (2008). *La estrella de Sevilla*. Traducción al árabe de Mohamed El Kadi, Driss Jebrouni y Mohamed Messari. Tánger: Ediciones Litograf.
- López García, B. (2002). Felipe Ovilo: testigo del cambio en Marruecos de fines del siglo XIX. En Á. Ramírez y B. López García (Eds.), *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David M. Hart*. (pp. 157-170). Barcelona: Bellaterra.
- Mármol Carvajal, L. del (2013a). *Descripción general de África*. Traducción al árabe de Driss Jebrouni y Mohamed El Kadi. Tánger: Litograf.
- Mármol Carvajal, L. del (2013b). *Historia del [sic] rebelión y castigo de los moriscos del reino de Granada*. Tomo I. Traducción al árabe de Mustapha Adila y Jaafar Belhaj Soulami. Marruecos: Publicación de la Asociación Marroquí de Estudios Andalusíes.
- Molina García, M. J. (2003). *España-Marruecos (1996-2002): un modelo de política exterior para el Magreb* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Moscoso García, F. (2002). *Estudio lingüístico de un dialecto árabe del sur*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Moscoso García, F. (2003a). *El dialecto árabe de Chauen*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Moscoso García, F. (2003b). *Estudio lingüístico del dialecto árabe de Larache*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Moscoso García, F. (2004). *Esbozo gramatical del árabe marroquí*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moscoso García, F. (2006). *Curso de árabe marroquí. Diálogos, gramática, ejercicios, glosario, bibliografía*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moscoso García, F. (2012). Los inicios del estudio del árabe marroquí. los Rudimentos del P. Lerchundi. En *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca* (pp. 279-292). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Moscoso García, F. (2015). *Diccionario de árabe marroquí*. Gijón: Ediciones Trea.
- Murga y Mugártegui, J. M. de (2014). *Recuerdos marroquíes del moro vizcaíno*. Tánger: Litograf.
- Nini, R. (2002 [1999]). *Diario de un ilegal* [ايرس رجاهم تاي موي]. Trad. de Gonzalo Fernández Parrilla y Malika Embarek López. Madrid: Ediciones del Orientales y del Mediterráneo.
- Oubali, A. (2014). *Chivos expiatorios y otros relatos*. Madrid: Editorial Cultiva Libros.
- Pérez Galdós, B. (2008a). *Aita Tettauen*. Traducción al árabe de Omar Bouhachi. Tánger: Litograf.
- Pérez Galdós, B. (2008b). *Marianela*. Traducción al árabe de Omar Bouhachi. Tánger: Litograf.
- Pérez Galdós, B. (2013). *Doña Perfecta*. Traducción al árabe de Omar Bouhachi. Tánger: Litograf.
- Rodríguez Mediano, F. (1992). *Fez en los siglos XV-XVIII. Aproximación a un estudio de la literatura biográfica fesí* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Rodríguez Sierra, F. M. (2007). La traducción del *Quijote* al árabe del tetuaní Tuhani Al-Wazzani. En H. CH. Hagedorn (Coord.), *Don Quijote por tierras extranjeras. Estudios sobre la recepción internacional de la novela cervantina* (pp. 141-152). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Saiz Muñoz, G. (1989). *La obra narrativa de Jannata Ben-nuna* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sibari, M. (1993). *El caballo*. Larache: Empresa Larache.
- Sibari, M. (2000). *Relatos de las Hespérides*. Madrid: Editorial Lal-La Menana.
- Sibari, M. (2011). *Relatos de Lal-La Menana*. Madrid: Editorial Lal-La Menana.
- Vidal Castro, F. (2012). Un tipo de manuscritos “documentales”: las escrituras árabes notariales en Al-Ándalus nasrí (s. XIII-XVI). En M. Ammadi (Coord.), *IV Primavera del manuscrito andalusí. Manuscritos: papel, técnicas y dimensión cultural* (pp. 23-57). Rabat: Editions & Impressions Bouregreg.
- Vidal Pérez, L. A. (2014). *Pop power. Diplomacia pop para una sociedad global*. Lima-Perú. Recuperado de <https://pe56d.s3.amazonaws.com/p1911hsl201s-br1s3bk20qq91v089.pdf>
- Zafzaf, M. (1992 [1984]). *El buevo del gallo* [كدي دلا ءضي ب]. Trad. de Rosario Montoro. Madrid: CantArabia.
- Zafzaf, M. (1992 [1989]). *El zorro que va y viene* [ي ذلا بل عثلا]. Trad. de Carmen Ruiz Bravo. Madrid: CantArabia.
- Zafzaf, M. (1997 [1972]). *La mujer y la rosa* [ءدرولا ءارملا]. Trad. de Beatriz Molina Rueda y Zouhir Louassini. Madrid: EGRAF.
- Zarrouk, M. (2009). *Los traductores de España en Marruecos (1859-1939)*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

How to reference this article: El Bohdidi, M. (2017). La traducción español-árabe y árabe-español: panorama y perspectiva intercultural. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 263-275. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a07

M
E
T
H
O
D
O
L
O
G
I
C
A
L

A
R
T
I
C
L
E



TRANSFERENCIA NEGATIVA DEL ESPAÑOL AL INGLÉS EN LAS VOCALES /ʌ/ Y /æ/

NEGATIVE TRANSFER FROM SPANISH TO ENGLISH IN VOWELS /ʌ/ AND /æ/

TRANSFERT NÉGATIVE ESPAGNOL-ANGLAIS EN LES VOYELLES /ʌ/ ET /æ/

Luis Alejandro Cid Guzmán

Licenciado en Educación y magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Concepción. Profesor de Inglés, St. John's School, Concepción, Chile. Mailing address: Lautaro 860, depto. 403, Concepción, Chile 4030000. E-mail: luiscidguzman@gmail.com

Artículo basado en la tesis de magíster “Transferencia fonético-fonológica negativa del español en las vocales /ʌ/ y /æ/ del inglés: de la percepción auditiva a la producción escrita”, presentada en octubre del 2015 al Programa de Magíster en Lingüística Aplicada, de la Universidad de Concepción, Chile. El trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión y guía de la Dra. Gabriela Kotz y el Dr. Carlos Contreras, de la misma universidad, a quienes quiero expresar mis agradecimientos por su ayuda en la realización de este estudio.

RESUMEN

El objetivo de este estudio descriptivo no experimental es descubrir si la transferencia lingüística negativa, causada por la percepción auditiva del español, es responsable de los errores ortográficos encontrados en los textos escritos de alumnos de quinto básico de un colegio bilingüe español-inglés de la ciudad de Concepción, Chile. Los sujetos de este estudio participaron en una prueba de percepción oral, en la cual tenían que representar las vocales del inglés /ʌ/ y /æ/ —estas vocales estaban presentes en doce pseudopalabras—. Los resultados, consistentes con la literatura en la materia, sugieren que existe influencia de los fonos del español en la percepción de las vocales del inglés, para pseudopalabras tanto dentro de un contexto semántico como aisladas.

Palabras clave: enseñanza del inglés, adquisición de segundas lenguas, ortografía, transferencia lingüística, transferencia fonético-fonológica negativa.

ABSTRACT

The aim of this non-experimental descriptive study is to establish if linguistic negative transfer caused by the aural perception of Spanish vowel phonemes is responsible for spelling mistakes found in 5th graders' written texts from a Spanish-English bilingual school in Concepción, Chile. The subjects of this study participated in an aural perception test in which they had to represent the English vowels /ʌ/ and /æ/ —these vowels were presented in twelve pseudowords. The results are consistent with the literature on the subject of phonetic-phonological negative transfer, suggesting the influence of Spanish phonics on the auditory vowel perception in English, both for pseudo words within a semantic context and in isolation.

Keywords: English teaching, foreign language acquisition, spelling, linguistic transfer, phonetic-phonological negative transfer.

RÉSUMÉ

Cette étude descriptive non expérimentale a pour ambition de découvrir si un transfert linguistique négatif causé par la perception orale des phonèmes de voyelles espagnoles serait responsable des erreurs d'orthographe dans les travaux écrits des élèves en fin d'école primaire d'un établissement bilingue anglais-espagnol a Concepción. Les sujets de cette étude ont été confrontés à des tests de compréhension de l'oral au cours desquels ils ont dû représenter graphiquement

279

Received: 2015-11-28 / Accepted: 2016-11-29

DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02axx

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 279-301, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

les voyelles anglaises / ʌ / et / æ / présentes dans douze pseudo-mots. Les résultats sont en accord avec la littérature sur le sujet du transfert négatif phonétique-phonologique, démontrant ainsi l'influence de la phonétique espagnole sur la perception orale des voyelles anglaises, qu'il s'agisse de pseudo-mots isolés ou inclus dans un contexte sémantique.

Mots-clés : enseignement de l'anglais, acquisition d'une langue étrangère, orthographe, transfert linguistique, phonétique-phonémique transfert négatif.

Introducción

El fenómeno de transferencia lingüística se empezó a documentar con consistencia en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas (ASL) durante el siglo XX, mediante los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957), hecho que va acompañado al desarrollo de la *hipótesis del análisis contrastivo* (HAC) (Hansen y Zampini, 2008). Sin embargo, registros de este fenómeno han estado presentes desde mucho antes de esto en trabajos como los de Müller (1861/1965) sobre *pidgins* y criollos, y Trubetzkoy (1987 [1939]), quien mencionaba cómo la lengua materna (L1) filtraba elementos de una segunda lengua (L2)¹ al momento de comunicarse. Aunque a través de los años no se ha logrado llegar a un consenso respecto a la naturaleza, rol e incluso un único nombre para el fenómeno de la transferencia (Alonso Rey, 2011), es posible afirmar que existen errores de producción a lo largo del proceso de ASL, los cuales parecieran tener una influencia de los elementos de la L1 de los hablantes.

Desde mediados del siglo XX, la transferencia cumplió un rol fundamental en explicar fenómenos de errores de producción en ASL; sin embargo, con el surgimiento del generativismo y de conceptos como *interlengua*, *universales* y *marcado*, el rol de la transferencia como causante de errores de producción en ASL perdió el protagonismo que tenía en la HAC. No obstante, la transferencia sigue siendo un factor importante en el análisis de fenómenos de error en cualquiera de los cuatro niveles lingüísticos: morfología, sintaxis, pragmática y, sobre todo, fonología, y ha sido tema de estudio en las teorías de distintos autores contemporáneos como Flege (1995) y Best (1995) (Hansen y Zampini, 2008).

El presente estudio está enmarcado en un contexto de enseñanza de inglés como L2 en un colegio de la ciudad de Concepción, Chile, en el

cual los alumnos están inmersos en un ambiente de aprendizaje bilingüe desde *Infant School* (3 a 4 años de edad) hasta *Junior School* (11 a 12 años), tiempo en el que ellos tienen la oportunidad de recibir el 80% de sus lecciones en inglés con profesores en su mayoría no nativos. En el contexto de aprendizaje de este colegio en particular es posible apreciar que los alumnos de quinto año básico presentan problemas en su producción escrita en diferentes tipos de texto en inglés, a nivel de ortografía, especialmente en las grafías asociadas a los fonemas vocálicos /i:/, /ɪ/, /ʌ/ y /æ/.

El objetivo principal de este trabajo es investigar si los errores ortográficos en textos en inglés de los alumnos de quinto básico de este colegio son causados por un fenómeno de transferencia lingüística negativa, originada por la percepción auditiva respecto al sistema fonético-fonológico del español. Esta investigación permite indagar en el fenómeno de transferencia lingüística negativa del español en el inglés, específicamente la manera en que la percepción auditiva de los fonos del castellano afecta la producción escrita en inglés de alumnos pertenecientes a un colegio bilingüe español-inglés con inmersión parcial. Se espera, además, que este trabajo refuerce o refute las teorías ya existentes respecto a esta materia en el contexto educativo ya señalado.

Marco teórico

Transferencia

La *transferencia lingüística* puede ser entendida como la influencia resultante entre las similitudes y diferencias de la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido adquirida con anterioridad por un hablante (Odlin, 1989). También se reconoce como el uso del conocimiento o información de L1 u otra lengua en la adquisición de una L2 (Gass y Selinker, 1992). Similar definición es compartida por otros autores, quienes se refieren a este fenómeno como aquel en el cual los aprendientes transportan o generalizan aspectos de su L1 a L2 para ayudarse cuando se desenvuelven en ella

1 En este artículo se utiliza el término L2 para referirse tanto a una segunda lengua como a una lengua extranjera.

(Shaozhong, 2001; Gil Valdés, 2010). El sistema lingüístico de L1 se apropia de los hablantes,² y cuando estos oyen hablar otro idioma emplean involuntariamente, para el análisis de lo que perciben, el inventario que les es inconscientemente habitual, es decir, el de su L1. La transferencia lingüística —en cualquiera de sus niveles— es un fenómeno que puede ser asumido tanto beneficioso como negativo para un aprendiente, tomando en consideración si esta se manifiesta como transferencia positiva o negativa (generando “aciertos” o “errores”), en cualquiera de sus niveles lingüísticos (Juhász, 1970; Odlin, 1989).

Dentro de las hipótesis en el campo de la ASL, la HAC suponía que los aspectos, los elementos o las estructuras (en cualquiera de los niveles lingüísticos) que eran diferentes entre dos lenguas serían difíciles de adquirir por un aprendiz de L2, mientras que los que eran similares serían más fáciles; por ende, los errores de producción en L2 tendrían su origen en la influencia negativa de la L1 de los aprendientes (Hansen y Zampini, 2008, pp. 64-65). Aquellas estructuras diferentes que hubieran sido trasladadas de L1 a L2 serían posibles errores en la producción y, por consiguiente, todos los errores en L2 podrían ser predichos. Esto fue perdiendo terreno con el desarrollo de nuevas corrientes y teorías sobre la lengua y la ASL durante la segunda mitad del siglo XX, como el generativismo y los principios universales, el trabajo de autores como Selinker (1972) sobre fosilización e interlengua, y Eckman (1977) y su *hipótesis del marcado diferencial* (HMD), entre otros, quienes si bien aceptan la existencia de la transferencia como causante de errores, no la consideran la única causa. Una descripción detallada de las características de los sistemas de L1 como L2 de los hablantes (acento o dialecto de L1 y variedad

de L2 que se está aprendiendo), el rol de la edad en el proceso de ASL y otros factores individuales del aprendiente son necesarios para comprender el rol que tiene la transferencia en el proceso de la ASL y el desarrollo de la interlengua (Ioup, 2008).

Transferencia fonético-fonológica: percepción

Al nacer, se está provisto con la capacidad de adquirir cualquier lengua, ya que el ser humano posee la habilidad de detectar diferencias entre una gran variedad de contrastes fonéticos de cualquier idioma en el mundo (Liberman, Harris, Hoffman, y Griffith, 1957; Strange y Shafer, 2008). Alrededor del año de vida, la capacidad de los niños para discernir entre unidades fonéticas de la lengua nativa se incrementa, mientras que la habilidad para diferenciar unidades fonéticas en lenguas extranjeras se pierde, y no es hasta aproximadamente los ocho años de edad que los niños son capaces de producir los sonidos que caracterizan su L1 de manera correcta (Kuhl, 2010a, 2010b; Kuhl y Rivera-Gaxiola, 2008). Ya como adultos, las representaciones fonéticas de L1 están tan integradas a la percepción de los individuos, que la percepción de los sonidos de L1 tiende a ser robusta y automática, requiriendo un bajo esfuerzo cognitivo para tal tarea (Strange y Shafer, 2008).

Durante la primera mitad del siglo XX, Polivanov (1931) estableció que aun cuando los hablantes escuchan fonos de otras lenguas, ellos tienden a adaptarlas a su propio sistema fonológico de L1. De acuerdo con la teoría de la *criba fonológica* (Trubetzkoy, 1987 [1939]), los sonidos pertenecientes a lenguas distintas a L1 pasan por un filtro perceptivo, donde son ordenadas en categorías preestablecidas en el cerebro por la propia lengua materna de los hablantes: cada vez que un aprendiente de L2 escucha sonidos distintos a los existentes en su L1, hace una recategorización de los fonos de la lengua extranjera de acuerdo con la estructuración dada por su lengua materna, utilizando parámetros de similitud entre estos fonos. La teoría de la *sordera fonológica* (Polivanov, 1931)

2 Esta expresión “el sistema lingüístico de L1 se apropia de los hablantes” resultó ser un término algo poético que nació en las reuniones de investigación con mi mentor, el Dr. Carlos Contreras. En pocas palabras, hace referencia a que la lengua, como sistema, pareciera tener vida propia en la mente de los hablantes, debido a la manera inconsciente en que ellos la utilizan diariamente.

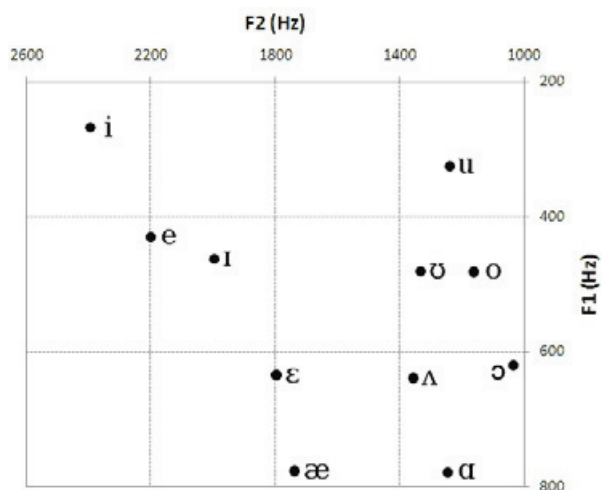
explica por qué un aprendiz nativo de español no podría pronunciar la palabra inglesa *man* como /mæn/, sino que con una forma castellanizada en la forma de /man/ o /men/: para este aprendiz de inglés como L2, la vocal /æ/ no constituye un fonema en español propiamente tal, ya que, en castellano, este sonido no es contrastado con ningún otro fono de manera natural y espontánea en el habla; por lo tanto, él o ella no “oiría” la vocal inglesa, sino un fonema del castellano en su lugar. El *modelo de asimilación perceptual* (Best, 1995) explica el modo en que hablantes que no están necesariamente aprendiendo una segunda lengua perciben los fonemas de otros idiomas. En este modelo se determinan tres categorías en las que estos sonidos pueden ser percibidos: 1) sonido de L2 asimilado a una categoría existente en L1; 2) sonido de L2 asimilado, pero sin poder clasificarlo en una categoría de L1, y 3) sonido de L2 percibido como un sonido que no corresponde al habla (como un chasquido, atoramiento, respiración, etc.). El *modelo magneto de lengua materna* (Kuhl e Iverson, 1995) también hace referencia al fenómeno de transferencia negativa fonético-fonológica, explicando la manera en que los fonos ya adquiridos de la L1 funcionarían como un magneto que atrae a los fonos de L2 en categorías ya establecidas en el inventario del hablante: los fonos de la L2 serían atraídos hasta los espacios ocupados por los fonos bien definidos de L1, dependiendo de rasgos de similitud entre ellos. Esto sería causado por la temprana exposición de los hablantes a su lengua materna, lo que produce un cambio en los límites entre los espacios de percepción fonética en la mente de los hablantes, alterando tanto la percepción como posterior producción de los fonos de una L2.

De acuerdo con el *modelo de aprendizaje del habla* (Flege, 1995), mientras más diferente sea un sonido en L2, mayor será la probabilidad de que se cree una categoría diferente a las ya establecidas por la lengua materna del hablante, y, por ende, este sonido será adquirido más fácilmente en una nueva categoría de las del sistema de L1 (Flege, 1995). Por lo tanto, no todos los sonidos de una

L2 son asimilados en categorías preestablecidas por la L1 de un hablante.

Algunas investigaciones sugieren que los contrastes entre los puntos de articulación de las consonantes son menos prominentes que los contrastes de sonoridad al momento de ser percibidos, mientras que, en las vocales, los contrastes de altura y posición son más prominentes en comparación a los contrastes en la duración (Strange y Shafer, 2008). Para hablantes de español como L1 cuya L2 es el inglés, los fonemas vocálicos en general constituirían la mayor dificultad para ser percibidos, debido a que muchos de ellos comparten el espacio fonémico destinado a solo una vocal en el español (Swan y Smith, 2001). La figura 1 ilustra los formantes tanto del español como del inglés Received Pronunciation (RP) para los fonemas vocoides (Bradlow, 1995).

En la figura 1 se puede observar que para la vocal del español /ä/ hay una vocal del inglés que comparte rasgos de centralidad y altura con ella: /Λ/. A su vez, existen otras vocales que comparten el espacio fonético o entorno cercano, a las que se le asignaría un solo sonido en español dependiendo



Hz: Hertz.

Figura 1 Formantes del español y el inglés RP para fonemas vocoides

Fuente: Bradlow (1995).

de factores como la variante o el acento de inglés que se hable (por ejemplo, /æ/ norteamericana y /e/ española, /a:/ americana y /a/ española, o /æ/ británica y /a/ española). Flege (1995) expuso que hablantes de inglés como L2 avanzados tenían problemas para distinguir contrastes entre /e/ y /æ/ o /ʌ/ y /ɑ:/, mas no ocurría lo mismo con otros contrastes, como /ʌ/ y /ʊ/, o con el caso de /ɪ/ e /i:/.

Transferencia fonético-fonológica: producción

Los errores ortográficos son evidencia indirecta de transferencia negativa tras una percepción parcial de los fonemas del inglés, una posterior recategorización de estos y, finalmente, una incorrecta proyección por medio de grafemas asociados a los sonidos del castellano (Alonso Rey, 2011). La evidencia sobre este proceso se puede encontrar como fundamento de la hipótesis de *transferencia cros-lingüística* (Hornberger, 1994; Koda, 1997; Odlin, 1989; Bialystok, 2001), la cual sugiere que el conocimiento lingüístico de L1 es transferido a la ejecución de tareas cognitivas y lingüísticas de L2, como, por ejemplo, decodificar una palabra escrita en inglés utilizando la relación grafema-fonema del español. En particular, la grafía del inglés podría ser causante de errores en la pronunciación, ya que la relación grafema-fonema es más opaca que en español: en castellano existen 27 grafemas que representan 24 fonemas, mientras que en inglés existen 26 grafemas que representan 44 fonemas (en su variante RP). Existen muchos ejemplos de fonemas e inglés que pueden ser representados por más de un grafema o combinación de grafemas (/u:/ *blue, through*) y viceversa (<u> *cute* /ju/, *sun* /ʌ/). Mientras que en español estos casos son más reducidos (ejemplo: <g> “gallo” /g/, “gitana” /x/), existe menor opacidad.

Considerando la variedad de fonemas vocálicos y posibles representaciones gráficas para estos en inglés, los hablantes nativos también se ven enfrentados a vicisitudes a la hora de desarrollar la habilidad de lectura y primordialmente la de

escritura en su lengua. Sin embargo, estos errores radican en un problema diferente al de la transferencia, como la característica de opacidad del inglés o el mayor requerimiento de habilidades de procesamiento fonológico para un hablante, en el caso de palabras menos frecuentes (Sun-Alperin, 2007).

Ciertos estudios han demostrado que existe tanto una relación de causalidad como de correlación entre el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico durante la etapa preescolar de un niño y el desarrollo de la lectura y la habilidad para representar palabras de manera escrita en etapas posteriores de la vida escolar (Bradley y Bryant, 1983; Denton, Hasbrouk, Weaver, y Riccio, 2000; Defior, Martos, y Cary, 2002; Sun-Alperin, 2007). Los patrones de ortografía en inglés siguen alguna regla, aunque posiblemente complejas para los aprendientes de este como L1, las cuales se van desarrollando en etapas durante la infancia (Venezky, 1967; Bryant, 2002). Además, a medida que los errores básicos de ortografía se van superando, otros obstáculos ortográficos surgen, debido a la dificultad de los ítems que se van incluyendo en el repertorio del niño que adquiere inglés como L1 (Schlagal, 1992). Los errores ortográficos para representar fonemas vocálicos son los más comunes en los aprendientes de inglés como L1, esto debido a razones como la substitución de vocales que son fonéticamente similares por los niños (como ocurriría en el caso de los hablantes de español como L1 y que están aprendiendo inglés como L2) y la inconsistencia en la relación fonema-grafema propia del inglés (Treiman, 1993; Kessler y Treiman, 2001).

Método

Esta investigación busca corroborar si los errores ortográficos en textos en inglés de los alumnos de quinto básico de un colegio bilingüe en Concepción son causados por un fenómeno de transferencia lingüística negativa, originada por la percepción auditiva respecto al sistema del español, en palabras que contienen los fonemas /ʌ/ y /æ/.

Para la recolección de datos se seleccionaron dos grupos independientes de sujetos, quienes se sometieron a dos pruebas diferentes de audición y completación. Para la realización de la primera prueba se consideró un grupo de 56 alumnos de quinto básico de un colegio bilingüe de inmersión parcial (27 varones y 29 damas), y para la segunda prueba se trabajó con un grupo de 29 alumnos (14 varones y 15 damas), también de quinto básico del mismo colegio. Las edades de ambos grupos varían entre los 10 y 12 años, todos provenientes del mismo estrato sociocultural y con la misma cantidad de tiempo de exposición a la lengua inglesa, tanto en horas a la semana en el colegio (80% del currículo) como en años de enseñanza en el sistema de inmersión parcial.

Selección del material

Para esta investigación se llevaron a cabo dos pruebas de percepción y posterior escritura deseudopalabras que incluían los fonemas vocálicos del inglés /æ/ y /ʌ/. Esta decisión se originó a partir de la observación y la experiencia del autor al trabajar redacción y ortografía con alumnos de estas características. Para este estudio se propusieron los siguientes casos de grafía, como ideales o predictivas, y como indicadores de transferencia:³

Para el fonema /ʌ/ se estableció, como grafía ideal, el grafema <u>, y como indicador de transferencia, el grafema <a>.

Para el fonema /æ/ se estableció, como grafía ideal, el grafema <a>, y como indicador de transferencia, el grafema <e>.

Tanto /ʌ/ como /æ/ fueron incluidas enseudopalabras pertenecientes a un corpus de 12 ítems, inventados especialmente para esta investigación, los cuales jamás habían sido escuchados por los alumnos hasta el momento de realizar la prueba de percepción auditiva. A continuación se presenta el listado con lasseudopalabras creadas, en la forma de transcripción fonética que se les asignó, junto con una posible ortografía predictiva⁴ en inglés con base en la pronunciación.⁵

- 1) /mʌb/ “Mub”
- 2) /pæb/ “Pab”
- 3) /jʌts/ “Yuts”
- 4) /jæt/ “Yat”
- 5) /ʌbd/ “Ubbd”
- 6) /ægd/ “Agged”
- 7) /ʌʃt/ “Ushed”
- 8) /æk/ “Ack”
- 9) /ʌlɪtə/ “Ulliter”
- 10) /ʼæfɪnɪŋ / “Aphinning”
- 11) /dɪsʼfʌntə / “Disfunter”
- 12) /fəʼtænsɪk / “Fortansic”.

Estasseudopalabras fueron creadas con el fin de asegurarse de que los estudiantes escucharan elementos que no pudiesen ser escritos con base en conocimiento previo, sino solo utilizando el conocimiento adquirido tanto del sistema fonológico como de las reglas de escritura en inglés. Se optó por crear tanto palabras monosílabas como polisílabas, únicamente con el fin de generar mayor variedad de estímulos al momento de realizar la prueba. En ningún caso se buscó que lasseudopalabras cumplieran con la condición de formar pares mínimos entre ellas.

3 Los ejemplos de grafemas ideales y que sugerían transferencia fueron propuestos por el autor, basado en la relación fonema-grafema del inglés. Posteriormente, los grafemas considerados ideales fueron corroborados por dos hablantes nativos de inglés (Canadá y Gran Bretaña) y los grafemas que sugerían transferencia fueron corroborados por tres profesores de inglés como L2 cuya L1 es español. Quienes revisaron la propuesta de grafemas son docentes que también trabajan en el colegio donde se llevó a cabo el estudio.

4 Por *grafía predictiva* o *ideal* se entiende la forma en que una palabra de una lengua en particular podría representarse gráficamente con base en reglas ortográficas para los sonidos de esa lengua específica. En este estudio en particular, estas grafías predictivas para lasseudopalabras fueron propuestas por el autor y posteriormente corroboradas por los mismos dos hablantes nativos de inglés, tras escuchar el audio de la prueba.

5 Para mayor detalle respecto a lasseudopalabras, revisar Anexo I.

Procedimiento e instrumentos

Para esta investigación se diseñaron dos instrumentos. El primero consistió en una prueba de completación, con base en un poema en inglés creado específicamente para esta investigación, el cual los 56 sujetos del primer grupo tuvieron que escuchar.⁶ La extensión de este poema fue de 160 palabras y su duración de 1' 52''. Los alumnos recibieron una copia escrita del poema, con dieciocho espacios en blanco, los cuales tuvieron que completar con la palabra que ellos oían a medida que se reproducía el poema. Doce de los espacios a completar correspondían a las seudopalabras del corpus inventado que contenían los fonemas /ʌ/ o /æ/ en diferentes contextos segmentales, mientras que los seis espacios restantes correspondían a palabras reales del inglés, conocidas por todos los alumnos, y borradas al azar en el texto escrito.

Previo a la audición del poema, los alumnos tuvieron unos minutos para ver el instrumento y conocer con anterioridad el espacio en blanco donde se encontraban las palabras faltantes. Después de esto, el poema fue reproducido cinco veces, tras las cuales los alumnos pudieron completar cada uno de los dieciocho espacios en blanco. La primera prueba se realizó de esta manera (con seudopalabras inmersas en un contexto semántico), con el fin de enmascarar la recolección de datos y, además, hacer la prueba atingente al trabajo que los alumnos estaban desarrollando en la asignatura de inglés en ese momento.

Para asegurarse de que las grafías de las respuestas de los alumnos dependían solo de percepción auditiva y conocimiento fonológico y no del contexto (adivinar qué palabra calzaba en el espacio), se diseñó y aplicó el segundo instrumento a un grupo nuevo de estudiantes. Este segundo instrumento consistió en una segunda prueba de percepción y escritura de las mismas doce seudopalabras del corpus inventado, pero esta vez reproducidas tres veces de manera aleatoria a lo

largo de la grabación, conformando un audio de 36 palabras, con una duración de 3' 30''. La grabación fue reproducida en dos oportunidades: la primera vez para que los estudiantes escribieran las palabras de manera enumerada en una hoja de respuestas, y la segunda, para que revisaran cualquier error o palabra omitida.⁷

Las grabaciones de audio de ambos instrumentos fueron narradas en la voz de un hablante nativo de inglés de la región de Oxfordshire, Inglaterra, para asegurarse que los alumnos oyeran un acento lo más estándar posible. Estas fueron grabadas en un archivo digital y posteriormente fue reproducido en una computadora portátil (*laptop*), con la ayuda de altavoces en la sala de clases con una calidad de 192 kbps.

Análisis

Los grafemas usados por los estudiantes para representar los fonemas /æ/ y /ʌ/ se clasificaron en tres grupos: *grafía correcta*, *ideal* o *predictiva*, si el grafema utilizado en la palabra corresponde a lo que un hablante nativo de inglés utilizaría para tal fonema en ese contexto; *grafía que sugiere transferencia*, si el grafema utilizado corresponde a una grafía más cercana a lo que se utilizaría en español para representar un fonema similar en esta lengua; y *otra grafía*, si el grafema utilizado no pertenece a ninguno de los dos grupos anteriores.⁸

Para determinar la naturaleza de las grafías para /æ/ y /ʌ/ solo se consideró el grafema o grupo de grafemas que los alumnos utilizaron para representar estos fonemas dentro de la palabra, y luego fueron clasificados de acuerdo con las características definidas en las tablas 1 y 2.⁹

6 Véase Anexo 2 para un detalle de la prueba aplicada.

7 Véase Anexo 3 para detalles respecto al orden de los ítems en la reproducción.

8 Véanse anexos 4 y 5 para un detalle completo de las grafías dadas por los estudiantes para representar los fonemas en las seudopalabras, tanto las que estaban dentro de un contexto semántico como las aisladas.

9 No se consideró la representación gráfica que los alumnos les otorgaron a los demás fonemas dentro de los

Tabla 1 Clasificación para palabras con el fonema /æ/, utilizando como ejemplo la palabra /pæb/

Descripción del grafema	Grafema(s) utilizado(s)	Ejemplo en la prueba
Ideal o predictivo	<a>	"pab", "pat", "pap", "paged" ¹ , etc.
Sugiere transferencia	<e>	"peb"
Otras grafías	Cualquier otro grafema o combinación de grafemas	"small" ²

1 No se consideró como un error el no duplicar la consonante en la palabra para mantener la vocal. *Paged* correspondería a la grafía predictiva de /peɪdʒd/, y no de /pægd/.

2 En este caso, la palabra *small* se pronuncia /smɔ:l/, debido a que la combinación "<all>" se utiliza para representar gráficamente el fonema /ɔ:/; por lo tanto, en este ejemplo, el grafema <a> no correspondería a una combinación de grafías ideal o predictiva.

Tabla 2 Codificación para palabras con el fonema /ʌ/, utilizando como ejemplo la palabra /mʌb/

Descripción del grafema	Grafema utilizado	Ejemplo
Ideal o predictivo	<u>, <o>*	"mub", "mud", "up"
Sugiere transferencia	<a>	"mad", "map"
Otras grafías	Cualquier otro grafema o combinación de grafemas	"maw"

* Existe un caso, dentro de las respuestas entregadas, en el cual <o> corresponde al fonema /ʌ/, esto es, en la palabra *other*. Si bien la palabra dista de lo que fue reproducido en audio, se asume correcta, debido a que lo que se busca es la presencia del fonema a percibir y producir.

El análisis estadístico que se llevó a cabo para esta etapa fue, en primera instancia, un análisis de correspondencias multivariado, para relacionar pares de

ítems como factor decisivo en la codificación, ya que no tenían mayor relevancia dentro de esta investigación.

variables que pudieran tener eventualmente una estructura de dependencia. En segunda instancia se efectuó un análisis descriptivo univariado, para explicar y concluir de forma general y detallada. Ambos análisis se realizaron para pseudopalabras en un contexto semántico, como a las aisladas.

Resultados

Palabras en contexto semántico

Tras el análisis descriptivo multivariado, se obtuvo un valor altamente significativo ($p < 0,0001$) del estadístico Chi cuadrado de Pearson; por lo tanto, se puede establecer que existe una relación entre las variables "Fonema" y "Tipo de grafía", es decir, los errores ortográficos de los alumnos sí están influenciados por el fenómeno de transferencia fonológica negativa de los fonos del español, como lo indica la tabla 3.

Para un total de 659 palabras válidas, menos de la mitad corresponde a aquellas con vocales escritas predictivamente (39,9%). Por otro lado, un porcentaje mayor (45,8%) corresponde a casos en los cuales los alumnos optaron por utilizar un grafema más cercano a lo que el español podría ofrecer para tales ítems. Significativa también es la cifra de palabras escritas con otros grafemas, los cuales constituyen el 18% del total de ítems, como se grafica en la figura 2.

En la figura 3 se ilustra de manera específica cada fonema.

Se puede observar que, para el fonema /æ/, el número de respuestas para grafías ideales o predictivas es mucho mayor (64,1%) que el de aquellas palabras con grafías que sugieren transferencia (29%). Estos resultados serían consistentes tanto con las opciones que la lengua inglesa ofrece para la representación de /æ/, como la opción que el español ofrece para la vocal /a/. En la tabla 4 se entrega un detalle de las respuestas a los fonemas en cada pseudopalabra.

La figura 4 ilustra de mejor manera la cantidad de tipos de respuesta por pseudopalabra. El caso de *yuts*,

Tabla 3 Tabla de contingencia para las palabras de estudio que contienen la vocal /æ/ o /ʌ/, y escritura dada por los alumnos

Fonema	Ideal	Otro	Transferencia	Total
ʌ	54 (16,2%)	68 (20,4%)	211 (63,4%)	333
æ	209 (64,1%)	26 (7%)	91 (29%)	326
Total	263 (39,9%)	94 (14,3%)	302 (45,8%)	659
Estadístico	Valor	gl	p	
Chi Cuadrado Pearson	157,74	2	< 0,0001	
Chi Cuadrado MV-G2	165,94	2	< 0,0001	
Coef. Conting. Cramer	0,35			
Coef. Conting. Pearson	0,44			

gl: Grados de libertad; p: Medida de significación estadística, utilizado para validar el análisis; Chi Cuadrado MV-G2: Cociente de máxima verosimilitud, estadístico análogo al Chi Cuadrado de Pearson para muestras más grandes

288

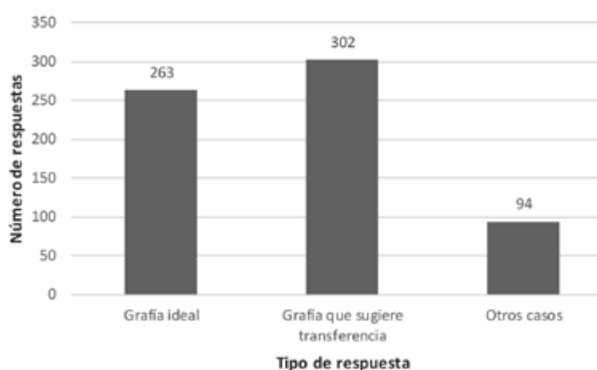


Figura 2 Número de respuestas dependiendo del tipo de grafema para los fonemas /æ/ y /ʌ/ en conjunto, para palabras en contexto semántico

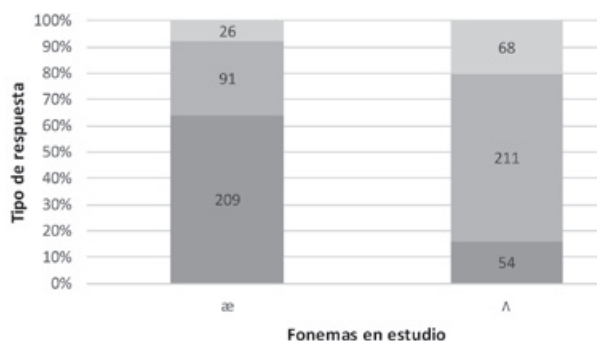


Figura 3 Porcentaje de respuestas para las diferentes opciones de grafía según fonema a representar en palabras dentro de un contexto semántico

la cual no presentó ningún grafema ideal por parte de los alumnos, puede deberse al hecho que esta palabra fue expuesta en el audio del poema después del ítem *yats*, con la que conforman un par mínimo; es muy probable que los alumnos las hayan percibido como el mismo ítem dentro del poema y, por ende, las representaran en la grafía de forma similar, aun cuando fonémicamente se trataba de dos realizaciones diferentes. La vocal de *ushed* (/ʌ/) es la que tiene el mayor porcentaje de grafías que sugieren transferencia (representada principalmente con <a>), observándose que un número alto corresponde a la palabra del inglés *ash* (/æʃ/).

Similar es lo que ocurre con la seudopalabra *ulliter*, para la cual la mayoría de los alumnos dio como respuesta el sintagma *a Little* (/ə 'lɪt.l/). Tras el análisis y la reflexión se llegó a dos posibles explicaciones para los casos de grafías no ideales tanto de *ushed* como *ulliter*: primero, podría tratarse de un error de tipo intralingual, en el que los estudiantes no fueron capaces de percibir el fonema producido (/ʌ/), limitándose a escribir las palabras del corpus inventado con la forma de ítems reales del inglés con los cuales ya estaban familiarizados. La segunda explicación, y por la cual se apuesta en esta investigación, podría ser que la percepción de los estudiantes se basa en su conocimiento fonético-fonológico del

Tabla 4 Cantidad de casos por cada una de las opciones para representar los fonemas de manera escrita en palabras dentro de un contexto semántico

Palabra	Grafía ideal o predictiva	%	Grafía que sugiere transferencia	%	Otros casos	%	Total*
acks	33	58,9	21	37,5	2	3,6	56
agged	29	51,8	24	42,8	3	5,4	56
yats	27	48,2	22	39,3	7	12,5	56
pab	50	89,3	0	0	6	10,7	56
ushed	5	8,9	49	87,5	2	3,6	56
ubbed	9	16,7	32	59,3	13	24	54
yuts	0	0	24	43	32	57	56
mub	15	27,3	32	57,1	8	15,6	55
aphinining	44	83	5	9,4	4	7,6	53
ulliter	6	10,7	46	82,1	4	7,2	56
fortansic	26	53,1	19	38,8	4	8,1	49
disfunter	19	33,9	28	50	9	16,1	56
Total	263	39,9	302	45,8	94	14,3	659

* Del total de respuestas se omitieron aquellas palabras cuyo número de sílabas era menor al de la palabra a escribir (ej. *full* para *fortansic*), ya que resultaría complicado establecer la sílaba que contenía la vocal que los alumnos querían representar. Tampoco se consideraron las omisiones en el test dentro del total.

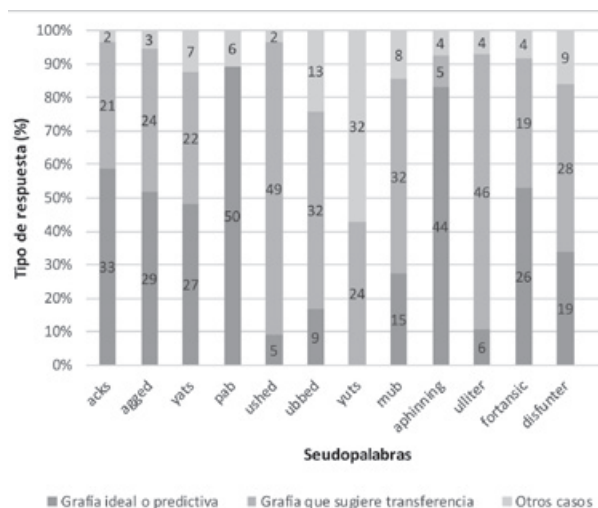


Figura 4 Opciones de grafía utilizadas para representar las vocales en palabras dentro de un contexto semántico

español y, como consecuencia, al no poder distinguir claramente el contraste entre los tres fonemas /ʌ/, /æ/ y /ə/, decidieron representar la vocal de manera escrita utilizando el grafema <a>, el cual les

resultaba más familiar para dicho sonido, esto sobre la base de la influencia que el repertorio fonético-fonológico de L1 español tiene en la percepción y posterior producción.

En cuanto a la vocal en *mub*, el 57% de los alumnos escribió el grafema <a>, por lo que creemos que es un caso de transferencia negativa de la vocal /a/ del español. *Pab*, *aphinining* y *acks* fueron los ítems con más grafías predictivas, superando el 50% de respuestas ideales. En el caso de *pab* se esperaba una palabra ya común para el nivel de los alumnos en este caso (*pub*), mas esto no ocurrió así. Tampoco hubo respuestas de alumnos con grafema <e>; por lo tanto, *pab* fue la única palabra sin grafemas que sugieran transferencia fonético-fonológica negativa.

La vocal /æ/ en *aphinining* también tuvo un alto porcentaje de grafías ideales (83%), aun cuando se trataba de una palabra polisílaba, la cual podría haber representado mayor dificultad en percepción comparada con unaseudopalabra

monosílaba del corpus. Finalmente, *acks* fue otro ítem con un alto porcentaje de grafías predictivas para su fonema /æ/, llegando al 59%; sin embargo, hay que mencionar que dentro de las opciones de respuesta, los alumnos escribieron la palabra homófona del inglés *axe* (/æks/). Si bien en este caso <a> en *axe* también representa el fonema /æ/, se vuelve a apreciar que la influencia del conocimiento léxico del inglés por parte de los alumnos, junto con el contexto semántico en el cual estaba inserta laseudopalabra, pudieron haber sido un factor determinante al momento de representar gráficamente este fonema. Caso similar se observó en otra grafía en las respuestas, la que, sin embargo, fue clasificada como transferencia negativa: *eggs* (/egz/).

Dentro del grupo deseudopalabras cuyas vocales fueron representadas con grafemas que no corresponden ni a grafías predictivas ni a casos que sugieren transferencia negativa, *ubbed* y *yuts* son los dos ítems con mayor frecuencia. En el caso de *yuts*, se especula que los estudiantes pudieron haber percibido *yuts* y *yats* como la misma palabra, pero reproducida dos veces en el audio. Muchas de las respuestas para la vocal /ʌ/ en *yuts* incluyen la vocal <e> (*yets* o *llets*), lo que se asemeja en frecuencia a lo ocurrido con las opciones de grafía

para la palabra *yats* que los alumnos entregaron en la misma prueba, la que en dicho caso sí fue considerada como ejemplo de transferencia fonético-fonológica negativa.

Palabras sin contexto semántico

Tras realizar el análisis descriptivo multivariado de los datos obtenidos de las grafías proporcionadas por los alumnos para las palabras con ambas vocales, se obtuvo un valor altamente significativo ($p < 0,0001$) del estadístico Chi cuadrado de Pearson, como ocurrió en las palabras dentro de un contexto semántico. Por lo tanto, se puede establecer que existe una relación entre las variables “Fonema” y “Tipo de grafía” (véase tabla 5).

Para un total de 1.034 palabras válidas, menos de la mitad corresponde a aquellas con vocales escritas utilizando un grafema ideal para esos sonidos (36,5%). Por otro lado, un porcentaje mayor (44,7%) corresponde a casos que sugieren transferencia negativa. Significativa también es la cifra de palabras escritas con otros grafemas, los cuales constituyen aproximadamente el 19% del total de ítems (véase figura 5).

Tabla 5 Tabla de contingencia para las palabras de estudio que contienen la vocal /æ/ o /ʌ/, y escritura dada por los alumnos

Fonema	Ideal	Otro	Transferencia	Total
ʌ	75 (14,5%)	130 (25,2%)	311 (60,3%)	516
æ	302 (58,3%)	65 (12,5%)	151 (29,2%)	518
Total	377 (36,5%)	195 (18,8%)	462 (44,7%)	1.034
Estadístico	Valor	gl	P	
Chi Cuadrado Pearson	213,76	2	< 0,0001	
Chi Cuadrado MV-G2	225,10	2	< 0,0001	
Coef.Conting.Cramer	0,32			
Coef.Conting.Pearson	0,41			

gl: Grados de libertad; p: Medida de significación estadística, utilizado para validar el análisis; Chi Cuadrado MV-G2: Cociente de máxima verosimilitud, estadístico análogo al Chi Cuadrado de Pearson para muestras más grandes

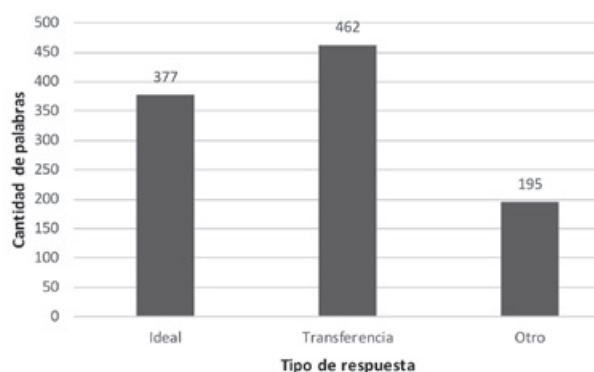


Figura 5 Número de respuestas para las palabras en conjunto, presentadas sin contexto semántico

Los alumnos en general se inclinaron por representar el fonema /æ/ con el grafema <a>, siendo esto consistente con las opciones que la lengua inglesa ofrece para representar tal fonema, aunque también es la opción que el español ofrece para la vocal /a/. En el caso de la grafía para /ʌ/, los alumnos utilizaron más grafemas distintos de <u>, el cual fue el considerado ideal o predictivo para este fonema vocálico. La figura 6 ilustra de manera más clara esta tendencia.

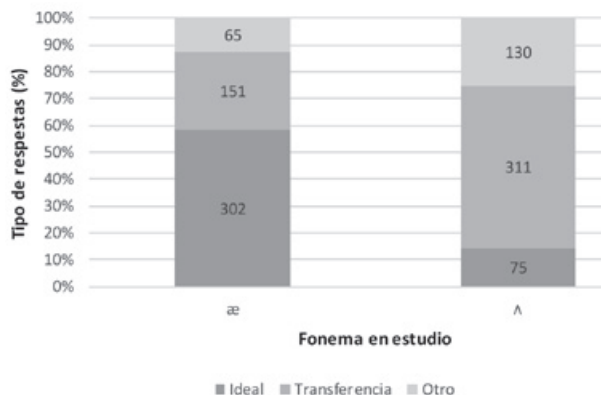


Figura 6 Porcentaje de respuestas para las diferentes opciones de grafía según fonema a representar, en palabras aisladas

Las respuestas ideales para representar /ʌ/ alcanzan el 14,5%, mientras que las que sugieren transferencia negativa, el 60,3%. También hay que destacar que el 25,2% de palabras fue representado

con otros grafemas. Por otro lado, para el fonema /æ/, el número de respuestas de grafemas ideales o predictivos es mucho mayor (58,3%) y aquellas palabras con grafías que sugieren transferencia alcanzan el 29,2%. Solamente el 12,5% del total de palabras corresponde a otros casos. En la tabla 6 se aprecia la cantidad de casos por cada grupo en cada una de lasseudopalabras.

La figura 7 grafica los resultados presentados anteriormente, ilustrando los porcentajes por cada tipo de respuesta.

La vocal en *acks* de nuevo tuvo un alto índice de respuestas ideales (94%), esto en su mayoría porque los alumnos escribieron estaseudopalabra con la forma *axe*, como ocurrió en el primer grupo de estudiantes, quienes realizaron la prueba con palabras dentro de un contexto semántico. Sin embargo, en las otras dosseudopalabras con alto índice de respuestas ideales, *pab* y *agged*, los alumnos no utilizaron como referencia ninguna palabra del inglés para representarlas de manera gráfica.

La vocal /ʌ/ en *ushed* nuevamente registró un alto porcentaje de grafías que sugieren transferencia negativa (92%), principalmente por elementos iguales o similares a la palabra inglesa *ash*. En *fortansic*, /æ/ obtuvo el 84% de respuestas que sugieren transferencia negativa, representadas con <e>. En cuanto a la vocal en *ulliter*, 79% de las respuestas de los alumnos incluyó <a> para representar /ʌ/. Similar a lo ocurrido con el primer grupo de estudiantes que realizó la prueba con palabras dentro de un contexto semántico, la mayoría de este grupo percibió el sintagma *a Little*.

El porcentaje en el grupo “Otros casos” para la palabra *yuts* podría deberse a algo similar a lo ocurrido con las respuestas del primer grupo de estudiantes en la misma prueba: ellos pudieron haber percibido *yuts* y *yats* como la misma palabra, pero reproducida dos veces en el audio (uso de <e> en la grafía para representar /ʌ/, como “yets”), hecho que se asemeja en frecuencia a lo ocurrido con las respuestas en la grafía para la

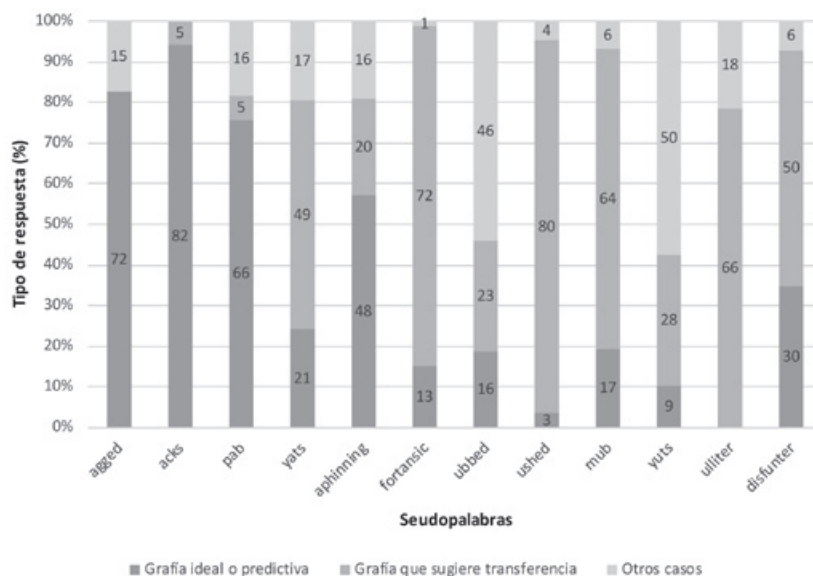


Figura 7 Opciones de grafía utilizadas para representar las vocales en palabras aisladas

Tabla 6 Número de casos de cada opción de grafema para representar los fonemas en palabras aisladas

Palabra	Ideal	%	Transferencia	%	Otro	%	Total
agged	72	83	0	0	15	17	87
acks	82	94	5	6	0	0	87
pab	66	76	5	6	16	18	87
yats	21	24	49	88	17	18	87
aphinning	48	57	20	24	16	19	84
fortansic	13	15	72	84	1	1	86
ubbed	16	19	23	27	46	54	85
ushed	3	3	80	92	4	5	87
mub	17	19	64	73	6	7	87
yuts	9	10	28	32	50	58	87
ulliter	0	0	66	79	18	21	84
disfunter	30	35	50	58	6	7	86
Total	377	36,5	462	44,7	195	18,8	1.034

292

seudopalabra *yats* (situación en la que <e> sí fue considerada como ejemplo de transferencia negativa). En cuanto a *ubbed*, los alumnos optaron por escribir la vocal utilizando diptongos como <ou> y <au>¹⁰ (/aʊ/ y /o:/ respectivamente), lo que

justificaría el alto índice de grafías que fueron consideradas como otros casos.

Reflexiones finales

En esta investigación se ha recogido evidencia para descubrir si los errores ortográficos en los textos escritos de los alumnos de quinto año básico de un colegio bilingüe inglés de Concepción, Chile,

10 En <au> podría darse también un caso de transferencia negativa, asumiendo que los sujetos hayan querido representar el diptongo inglés /aʊ/.

estaban influenciados por el fenómeno de transferencia fonético-fonológica negativa producida por la percepción de los fonos del español. Hay que recalcar nuevamente que los sujetos de este estudio han adquirido durante su proceso escolar, y de manera simultánea, las habilidades lingüísticas en ambos idiomas, tanto oral como escrita, a nivel de producción y comprensión.

Los resultados de ambas pruebas sugieren que los errores ortográficos de los alumnos sí tendrían una base en la transferencia fonético-fonológica negativa, esto según los resultados para todas las grafías asociadas a las vocales en las seudopalabras, tanto dentro de un contexto semántico como aisladas (46 y 45% de grafías que sugieren transferencia negativa respectivamente). Con estos resultados quedó de manifiesto que sí existen dificultades en los alumnos para poder percibir y distinguir contrastes en estos dos sonidos vocálicos del inglés, /æ/ y /ʌ/, y problemas en su posterior representación gráfica, debido a la interferencia principalmente del fonema español /a/ sobre /ʌ/, y en menor medida el fonema español /e/ sobre /æ/. Esto tendría su explicación en lo expuesto en teorías como la criba fonológica (Trubetzkoy, 1987 [1939]), sordera fonológica (Dupoux y Peperkam, 2002), el modelo de asimilación perceptiva (Best, 1995) y el modelo magneto de lengua nativa (Kuhl e Iverson, 1995)

Al analizar por separado los casos de transferencia negativa de acuerdo con el fonema a representar, se descubrió que para el sonido /æ/ el número de respuestas ideales fue mayor que los casos existentes de transferencia negativa. Considerando la transparencia en la relación fonema-grafema de /æ/ y <a> para los hablantes nativos de inglés, se esperaba en el estudio que se cumpliera esa tendencia. A pesar del alto porcentaje de grafías ideales para representar /æ/, no habría que apresurarse en generalizar y establecer una causa única a esta cifra, ya que no existe certeza total de que los aciertos de los alumnos se deban primordialmente a su capacidad para distinguir los fonemas del inglés y asociarlos con una grafía predictiva en

esta lengua: se puede concluir que los sujetos usaron <a> para representar el fonema español /a/ erróneamente percibido, transformándose de este modo en un caso de transferencia positiva (Best, 1995; Kuhl e Iverson, 1995; Dupoux y Peperkam, 2002). Por ende, si bien existe un alto número de grafías ideales para la vocal, no queda clara la razón de tal fenómeno. No obstante, lo que sí queda de manifiesto al revisar los resultados de grafías para /æ/, es que existe un bajo porcentaje de casos atribuibles netamente a la transferencia negativa de los fonos del español, en particular aquellas escritas con <e>.

En cuanto a /ʌ/, se encontraron mayores casos de grafías que sugieren transferencia negativa graficadas en <a>, siendo esto consistente con la opción de grafía que el español entrega para /a/, vocal que puede considerarse como la más cercana en el espacio fonémico del hablante de español como L1. Sin embargo, podría cuestionarse el hecho de que en inglés existe una relación fonema-grafema bastante asimétrica para el sonido /ʌ/, lo que se refleja en que no existe un grafema único para este fonema y, por lo tanto, representar este sonido en la grafía constituiría una tarea más compleja para los sujetos, en comparación con representar /æ/. Sin embargo, existen reglas o combinaciones de letras que los aprendientes generalizan al aprender a escribir en inglés (Bryant, 2002), dentro de las cuales <u> es la más común para representar /ʌ/, grafema que se consideró como grafía predictiva en las pruebas, por sobre <o> y <oo>, combinaciones que fueron escasas dentro de las respuestas de los sujetos.

Al momento de analizar los resultados para las palabras dentro de un contexto semántico se encontraron ejemplos de palabras en los que se creyó que los alumnos pudieron haber “adivinado” los ítems que iban en los espacios en blanco, o haberse limitado a escribir lo que “mejor les sonaba” de acuerdo con la oración, en vez de escribir lo percibido en la grabación (*eggs* y *axe* por *acks*, *ash* por *ushed*, y *a Little* por *ulliter*). Sin embargo, se logró establecer que existe una similitud en los resultados de

ambas pruebas; por lo tanto, no hay evidencia para aceptar la idea de que el contexto semántico es el responsable de las grafías para los fonemas de las pseudopalabras, desechándose tal supuesto, y volviéndose a inclinar por la influencia de los fonos del español como causantes de las grafías no ideales.

Se sugiere que en futuras investigaciones relacionadas al tema de la transferencia fonético-fonológica negativa se observe minuciosamente la selección de los fonemas a ser estudiados (contrastes entre pares mínimos, vocales alófonas en español, vocales que comparten espacios fonémicos en L1 y L2), contextos donde los fonemas estarán insertos (en palabras, pseudopalabras, inmersas en un contexto semántico, aisladas) y la manera en que se le pedirá a los informantes que produzcan los fonemas gráficamente (escoger entre distintas opciones encerrando una alternativa, completación de espacio en una palabra con un grafema de manera libre, representar de manera gráfica una palabra inserta en un texto más complejo, etc.). Además, se debe tener presente un detalle minucioso de los repertorios fonológicos de L1 de los informantes y L2 del sistema a ser percibido, para contar con mayor información al momento de analizar resultados y generar conclusiones.

Referencias

- Alonso Rey, R. (2011). *La transferencia en la producción escrita de ple-be (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Best, C. T. (1995). A direct realistic view of cross-language speech perception. En W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 171-204). Nueva York: Timonium, MD: York Press, Inc.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bradley, L., y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradlow, A. (1995). A comparative acoustic study of English and Spanish Vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(3), 1916-1924.
- Bryant, P. (2002). Children's thoughts about reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 199-216.
- Defior, S., Martos, F., y Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 135-148.
- Denton, C. A., Hasbrouk, J. E., Weaver, L. R., y Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21(4), 335-352.
- Dupoux, E., y Peperkam, S. (2002). Fossil markers of language development: Phonological deafnesses in adult speech processing. En J. Durand y B. Laks, *Phonetics, Phonology, and Cognition* (pp. 168-190). Oxford: Oxford University Press.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27(2), 315-330.
- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 233-277). Nueva York: Baltimore, MD: York Press.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gass, S., y Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Filadelfia: John Benjamins.
- Gil Valdés, M. J. (2010). Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. *Cuadernos de Filología Alemana*, Anejo II, 109-115.
- Hansen Edwards, J. G., y Zampini, M. L. (Eds.). (2008). *Phonology and Second Language Acquisition*. Vol. 36. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Hornberger, N. H. (1994). *Continua of Bilinguality*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. En J. G. Hansen Edwards y M. L. Zampini (Eds.). (2008). *Phonology and Second Language Acquisition* (vol. 36, pp. 41-62). Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Múnich: Hueber.
- Kessler, B., y Treiman, R. (2001). Relationships between sounds and letters in English monosyllables. *Journal of Memory and Language*, 44, 592-617.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. En J. Coady,

- y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 35-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhl, P. (2010a). *Cracking the Speech Code: Language and the Infant Brain. The twelfth Benjamin and Anne A. Pinkel Lecture on mind/brain paradigms*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Kuhl, P. (2010b). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2947444/>
- Kuhl, P., y Iverson, P. (1995). Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect". En W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 121-154). Nueva York: Timonium, MD: York Press, Inc.
- Kuhl, P., y Rivera-Garxiola, M. (2008). Neural Substrates of Language Acquisition. *Annu. Rev. Neurosci.* (31), pp. 511-34. Recuperado de <http://www.ircs.upenn.edu/pinkel/lectures/kuhl/kuhlreading1.pdf>
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan, USA: Michigan University Press.
- Lieberman, A. M., Harris, K. S., Hoffman, H. S., & Griffith, B. C. (1957). The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, 54(5), 358-368.
- Müller, M. (1861/1965). *Lectures on the Science of Language*. New Delhi: Munshi RamManohar Lal.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4, pp. 79-96.
- Schlagal, R. C. (1992). Patterns of orthographic development into the intermediate grades. En S. Templeton y D. R. Bear (Eds.), *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy: A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson* (pp. 31-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Shaozhong, L. (2001). *Studies on Transfer in Second Language Acquisition*. Guilin: Guangxi Normal University.
- Strange, W., y Shafer, V. L. (2008). Speech perception in second language learners: The re-education of selective perception. En J. G. Hansen Edwards y M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (Vol. 36, pp. 153-191). Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Sun-Alperin, M. (2007). *Cross-Language Transfer of Phonological and Orthographic processing skills in Spanish Speaking Children Learning to Read and Spell in English*. University of Maryland: Marlene Sun-Alperin.
- Swan, M., y Smith, B. (2001). *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell*. Nueva York: Oxford University Press.
- Trubetzkoy, N. (1987 [1939]). *Principios de la fonología*. Madrid: Cincel
- Venezky, R. (1967). English orthography: Its graphical structure and its relation to sound. *Reading Research Quarterly*, 2, 75-105.
- Weinreich, U. (1953). *Sprachen in Kontakt, Ergebnisse und Probleme der*. Múnich: Beck.

Anexos

Anexo 1. Corpus de palabras inventadas que fueron usadas para determinar los casos de transferencia

Contexto	Palabra, clase de palabra, significado y ejemplo	Palabra, clase de palabra, significado y ejemplo
	/ʌ/	/æ/
Como núcleo silábico en palabra monosilábica con arranque constituido por una consonante, y coda representada por una consonante o racimo consonántico	/mʌb/ "Mub". (S.). Una pequeña puerta de madera creada en una choza. "After finishing the walls of the hut, the cavemen made a mub on one side"	/pæb/ "Pab". (Adj.). Insignificante porque es muy pequeño o poco visible. "Tom was worried about his scar but it was actually very pab so nobody noticed"
	/jʌts/ "Yuts". (S.). Una fruta exótica del sudeste asiático. "They found some exotic fruit in the food market, such as rambutan, papaya and yuts"	/jæt/ "Yat". (S.). Un sombrero grande y puntiagudo. "I wasn't sure of which hat to buy for my father: a cap or a yat"
Como núcleo silábico en palabra monosilábica sin arranque, y coda representada por una consonante o racimo consonántico	/ʌbd/ "Ubbed". (Adj.). Caótico. "After an ubbed day, he was absolutely tired"	/ægd/ "Agged". (Adj.). Rasgado y sucio. "She found some old and agged jeans in her wardrobe"
	/ʌʃt/ "Ushed". (Adj.). Barato, aunque de buena calidad. "Aunt Gwen has some ushed furniture at home which she inherited from her grandmother"	/æk/ "Ack". (S.). Un animal salvaje similar a un zorro que vive en las montañas y que se alimenta de frutos y roedores. "Acks are wild and endangered animals whose fur is very expensive"
Como núcleo de sílaba inicial y tónica sin arranque ni coda, en palabra trisilábica	/ʔʌlɪtə/ "Ulliter". (Adj.). Una persona que disfruta gastando el dinero ajeno. "His brother is an ulliter man: he spends the family money on the casino every weekend"	/ʔæfɪnɪŋ/ "Aphinning". (Adj.). Gordo y con gracia. "Although Sally is not the best in her ballet class, she is still an aphinning woman who attracts spectators' looks"
Como núcleo de sílaba central y tónica con arranque, y coda constituida por una consonante, en palabra trisilábica	/dɪs'fʌntə/ "Disfunter". (S.). Alguien que disfruta las cosas simples de la vida. "As a good disfunter, Mr Clark sat with a beer watching the sun set"	/fə'tænsɪk/ "Fortansic". (Adj.). Extraño, raro e inusual. "Cities in Africa are usually fortansic to European tourists"

296

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos: texto y hoja de respuestas para prueba con palabras. Palabras insertas en un contexto semántico

1. Hoja de respuestas para los alumnos.

Listening Comprehension: "The Invented World"

Name: _____

I.- Fill in the gaps with the elements missing from the text.

"The invented world"

The night comes down, and after some _____ and bread

A child feels tired and goes to her _____ soft bed

Slowly and careful, went the _____ naughty girl
 In her dreams crossed a _____, got to a crazy world
 She saw some very old men wearing _____ of silk
 And a couple of _____ taking baths of milk

_____ women carried babies on their backs
 Long dresses, big hats, all of different _____
 A _____ old man outside a grocery store
 Ate _____ and vegetables, 'til he swallowed no more
 "Such a _____ world", the little girl cries
 "Purple grass on the streets and green shaded _____"
 She goes through the land of _____ cars and sees
 Hard working flies and _____ lazy bees
 cats eating bones and burying _____ for dinner
 while dogs catch _____, all starve and get thinner
 she wakes up _____ into reality she is sent
 "Such an _____ crazy night I have just spent!"

2. Transcripción texto oral.

The invented world

297

The night comes down, and after some tea and bread
 A child feels tired and goes to her **agged** soft bed
 Slowly and careful, went the **pab** naughty girl
 In her dreams crossed a **mub**, got to a crazy world
 She saw some very old men wearing **yats** of silk
 And a couple of **acks** taking baths of milk

Ulliter women carried babies on their backs
 Long dresses, big hats, all of different blacks
 A **disfunter** old man outside a grocery store
 Ate fruit and vegetables, 'til he swallowed no more
 "Such a **fortansic** world", the little girl cries
 "Purple grass on the streets and green shaded skies"

She goes through the land of **ushed** cars and sees
 Hard working flies and **aphinning** lazy bees
 cats eating bones and burying **yuts** for dinner
 while dogs catch fish, all starve and get thinner
 she wakes up stressed into reality she is sent
 "Such an **ubbed** crazy night I have just spent!".

Anexo 3. Orden de las palabras en la segunda prueba. Palabras sin contexto semántico

Agged	Agged
Aphinning	Aphinning
Disfunter	Disfunter
Fortansic	Fortansic
Mub	Mub
Pab	Pab
Acks	Yats
Ubbed	Ubbed
Ulliter	Ulliter
Ushed	Disfunter
Yats	Ushed
Yuts	Mub
Pab	Fortansic
Yuts	Yuts
Ulliter	Ubbed
Acks	Ushed
Aphinning	Yats
Agged	

298

Anexo 4. Grafías utilizadas en la primera prueba para cada palabra inserta en un contexto semántico

Palabra <i>Agged</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	29	Ideal
AI	1	Otro
AU	1	
E	24	Transferencia
U	1	Otro
Total general*	56	

* Del total absoluto de respuestas (56) se omitieron aquellas palabras cuyo número de sílabas era menor al de la palabra a escribir (ej. *full* para *fortansic*), ya que resultaría complicado establecer la sílaba que contenía la vocal que los alumnos querían representar. Tampoco se consideraron las omisiones en el test dentro del total.

Palabra <i>Pab</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	50	Ideal
ALL	1	Otro
U	5	
Total general	56	

Palabra <i>Mub</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	32	Transferencia
AR	1	Otro
AW	1	
O	1	
OA	1	
OU	4	
U	15	Ideal
Total general	55	

Palabra <i>Yats</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	27	Ideal
E	22	Transferencia
EA	7	Otro
Total general	56	

Palabra <i>Acks</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	33	Ideal
AR	1	Otro
E	21	Transferencia
U	1	Otro
Total general	56	

Palabra <i>Ulliter</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	46	Transferencia
U	6	Ideal
O	4	Otro
Total general	56	

Palabra <i>Disfunter</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	28	Transferencia
AR	1	Otro
AU	1	
O	4	
OR	2	
OU	1	
U	19	Ideal
Total general	56	

Palabra <i>Fortansic</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	26	Ideal
E	19	Transferencia
EE	1	Otro
ER	1	
I	1	
OU	1	
Total general	49	

Palabra <i>Ushed</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	49	Transferencia
AR	2	Otro
U	5	Ideal
Total general	56	

Palabra <i>Aphininning</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	44	Ideal
AU	2	Otro
E	5	Transferencia
OU	1	Otro
U	1	
Total general	53	

Palabra <i>Yuts</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	24	Transferencia
E	23	Otro
EA	6	
IA	1	
IR	1	
OU	1	
Total general	56	

Palabra <i>Ubbed</i>		
Grafema usado	Frecuencia	Clasificación
A	32	Transferencia
AW	2	Otro
EI	1	
O	10	
U	9	Ideal
Total general	54	

Anexo 5. Grafías utilizadas en la segunda prueba por palabra sin contexto semántico

Palabra <i>Agged</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
U	2	Otro
AR	1	

A	72	Ideal
AI	9	Otro
EYE	1	
I	2	
Total*	87	

* Del total absoluto de respuestas (87) se omitieron aquellas palabras cuyo número de sílabas era menor al de la palabra a escribir (ej. *full* para *fortansic*), ya que resultaría complicado establecer la sílaba que contenía la vocal que los alumnos querían representar. Tampoco se consideraron las omisiones en el test dentro del total.

Palabra <i>Mub</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	64	Transferencia
AR	1	Otro
OU	1	
U	17	Ideal
AL	3	Otro
O	1	
Total	87	

300

Palabra <i>Aphinning</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
IM	2	Otro
A	48	Ideal
A (como artículo)	20	Transferencia
I	14	Otro
Total	84	

Palabra <i>Pab</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	66	Ideal
U	11	Otro
E	5	Transferencia
O	5	Otro
Total	87	

Palabra <i>Disfunter</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
U	30	Ideal
AU	3	Otro
E	1	
OU	2	
A	50	Transferencia
Total	86	

Palabra <i>Yuts</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	28	Transferencia
EOU	3	Otro
E	32	
OU	3	
EA	11	
EE	1	
U	9	Ideal
Total respuestas	87	

Palabra <i>Fortansic</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
E	72	Transferencia
EE	1	Otro
A	13	Ideal
Total	86	

Palabra <i>Acks</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	82	Ideal
E	5	Transferencia
Total respuestas	87	

Palabra <i>Ubbed</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
U	16	Ideal
A	23	Transferencia
AR	2	Otro
OU	36	
OA	4	
O	1	
OW	1	
AU	2	
Total respuestas	85	

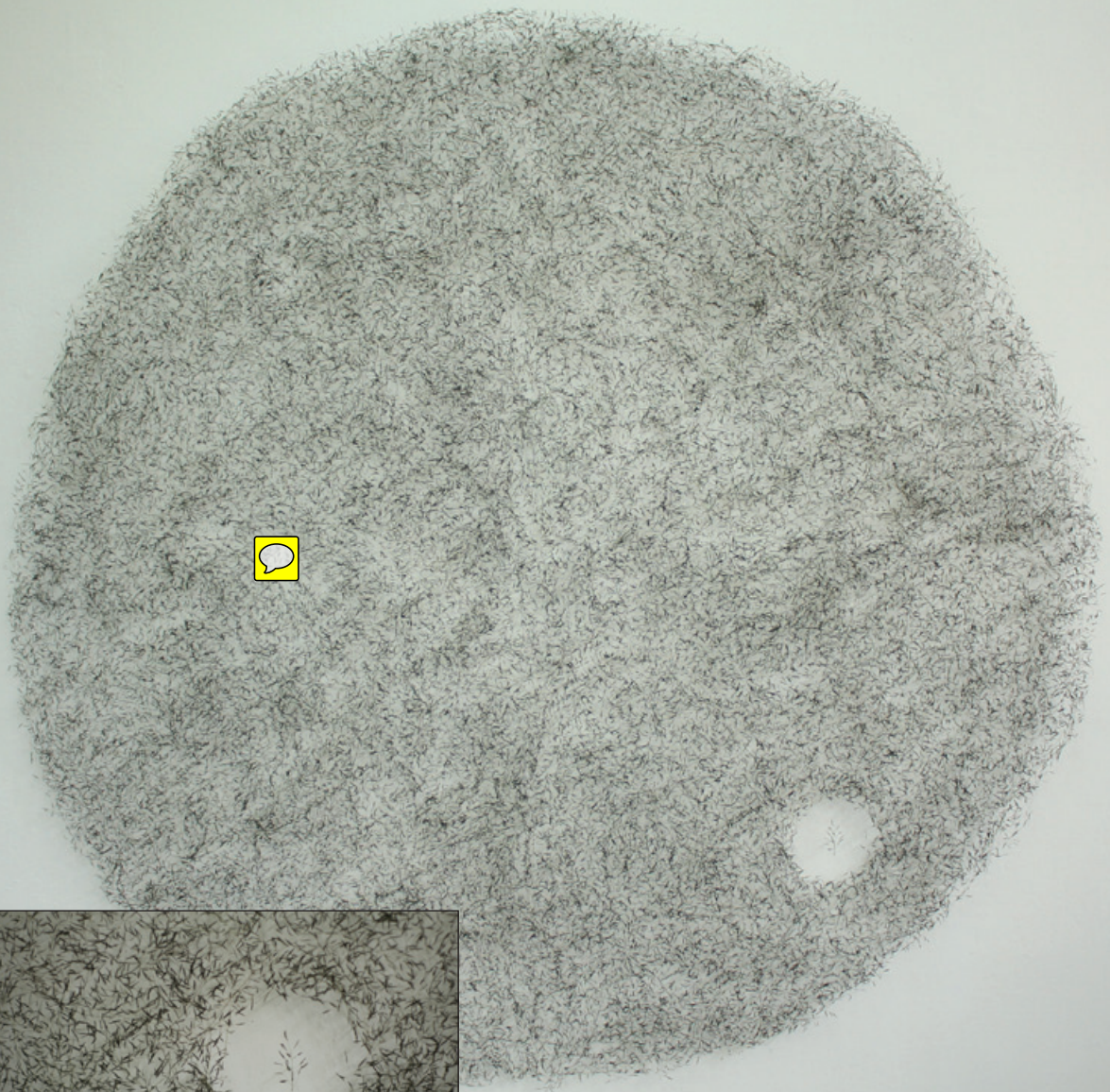
Palabra <i>Ulliter</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	66	Transferencia
I	4	Otro
OU	9	
AI	1	
AU	4	
Total respuestas	84	

Palabra <i>Ushed</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
U	3	Ideal
A	80	Transferencia
AU	2	Otro
OU	2	
Total respuestas	87	

Palabra <i>Yats</i>		
Grafema usado	Respuesta	Clasificación
A	21	Ideal
U	3	Otro
EA	13	
E	49	Transferencia
I	1	Otro
Total respuestas	87	

How to reference this article: Cid Guzmán, L. A. (2017). Transferencia negativa del español al inglés en las vocales /ʌ/ y /æ/. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), xx-xx. DOI:

L I T E R A T U R E R E V I E W



THE PHONETICS AND PHONOLOGY OF EASTERN ANDALUSIAN SPANISH: A REVIEW OF LITERATURE FROM 1881 TO 2016

Alfredo Herrero de Haro

University of Wollongong, School of Humanities and Social Inquiry, Wollongong, Australia.

Ph.D. UNED (Spain), Diploma de Estudios Avanzados, UNED (Spain).

Licenciatura en Filología Inglesa, Universidad de Almería (Spain).

Qualified Teacher Status through the CILT GTP programme (UK). Level 5 Diploma in Management in Education, Chartered Management Institute (UK).

Mailing address: Northfields Ave., Wollongong, NSW, 2522, Australia, Office: 19.2118

E-mail: alfredo@uow.edu.au

ABSTRACT

Despite previous studies on Eastern Andalusian Spanish, interest in this geolect boomed only after the theory of *vowel doubling* was posited for this variety of Spanish. According to this theory, in Eastern Andalusian Spanish, vowels preceding /s/ aspiration or deletion change their quality and, as a result, carry the semantic function of /s/. Since then, many researchers have studied the vowel and consonant systems of this variety of Spanish and the phonetic-phonological debate is still ongoing. This article reviews the main studies on Eastern Andalusian Spanish pronunciation between 1881 and 2016, comparing the different findings in that period and summarising them chronologically. The article finishes with an outline of widely accepted and debated features of Eastern Andalusian Spanish in order to identify future lines of research.

Keywords: Eastern Andalusian Spanish, dialectology, vowel doubling, vowel harmony, Andalusian consonants

RESUMEN

A pesar de numerosos estudios previos sobre el andaluz oriental, el interés en este geolecto no se intensificó hasta la aparición de la teoría del *desdoblamiento vocálico*. Esta teoría proponía que, en el andaluz oriental, las vocales que preceden a /s/ aspirada o neutralizada cambian su timbre, el cual pasa a cumplir la función semántica de /s/. Desde entonces, un gran número de investigadores ha estudiado los sistemas vocálico y consonántico de esta variedad de español y el debate en cuanto a las unidades fonéticas y fonológicas del andaluz oriental aún sigue abierto. Este artículo revisa los principales estudios sobre el geolecto del oriente andaluz publicados entre 1881 y 2016, comparando las distintas conclusiones alcanzadas y resumiéndolas cronológicamente. Igualmente, se presentan más adelante las características del geolecto andaluz oriental que son generalmente aceptadas y otras sobre las que aún se debate con el fin de identificar posibles futuras líneas de investigación.

Palabras claves: andaluz oriental, dialectología, desdoblamiento vocálico, armonía vocálica, consonantes andaluzas

305

Received: 2016-06-16/Accepted: 2016-10-26

DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a0X

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 305-348, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Malgré le grand nombre d'études réalisées précédemment à propos de l'andalou oriental, cette variété d'espagnol a fait l'objet d'un intérêt accru après l'apparition de la théorie du *dédoublement des voyelles* dans le dialecte andalou. Cette théorie propose que, dans le dialecte andalou oriental, les voyelles précédant des consonnes aspirées ou supprimées altèrent leur timbre. Celui-ci devient alors porteur de la fonction sémantique de la consonne disparue. Depuis lors, de nombreux chercheurs étudient les systèmes vocalique et consonantique de cette variété d'espagnol, et le débat concernant la phonétique et la phonologie de l'andalou reste ouvert. Cet article présente une revue des études publiées sur le sujet du dialecte andalou oriental entre 1881 et 2016, et résume chronologiquement les conclusions obtenues par différents auteurs tout en les comparant les unes aux autres. De plus, le présent article expose les grandes lignes des caractéristiques du dialecte andalou généralement acceptées, et offre une discussion des théories qui font toujours l'objet d'un débat au sein de la communauté linguistique afin de proposer de nouvelles pistes de recherche.

Mots-clés: andalou oriental, dialectologie, dédoublement des voyelles, harmonie vocalique, consonnes andalouses

Introduction

Andalusian is one of the most studied varieties of Spanish, due mainly to its innovative pronunciation. These innovations have brought about some important changes to the phonetic and phonological structure of Spanish and, despite several works dedicated to this gelect, the debate regarding its features is still ongoing. Within Andalusian Spanish, Eastern Andalusian Spanish (henceforth *EAS*) is the variety which has received the most attention from researchers, an interest that boomed after the publication of Navarro Tomás (1938).

The present article offers a comprehensive review of the main studies which have been published on the phonetics and phonology of EAS between 1881 and 2016. The aim of this paper is to identify the key findings on the pronunciation of this gelect to identify what we know and what we do not know about EAS; thus, making it possible to suggest future lines of research. To that end, I will also analyse major controversies, contrasting different views and theories from various authors. However, unlike Mondéjar Cumpián (2006), the present study will only focus on EAS and studies with a strong focus on phonetics or phonology; sociolinguistic studies of EAS or studies regarding western Andalusian Spanish (WAS) will not be discussed unless they analyse features of EAS phonetics or phonology.

Methodology

As shown in Zamora Vicente (1960, p. 316) and Jiménez Fernández (1999, p. 63), there have been sporadic comments on Andalusian Spanish since the twelfth century. However, in this article, I will consider only those studies which focus on EAS accent or whose findings are relevant for its study, (a summary of the works discussed is included in Appendix 1).

Most of the studies reviewed for this article were written in Spanish and some decisions had to be made regarding the translation of Spanish names

and terms. I have translated some quotes from Spanish or French and indicated that the translation is mine with the * symbol. Place names appear as they are written in English, for example, *Seville* instead of *Sevilla*. Following on from that, Spanish towns and cities that do not have a set spelling in English are spelt as in Spanish; however, accents have been removed (*Almeria* is written instead of *Almería*). Finally, all linguistic terms appear translated into English, such as *desdoblamiento vocálico* as *vowel doubling* (when vowel opening marks an underlying /-s/). There are six exceptions to that rule are: *ceceo* (pronouncing Spanish /s/ as /θ/); *seseo* (pronouncing Spanish /θ/ as /s/); *distinción* (differentiating between the phonemes /θ/ and /s/); *confusión* (not distinguishing between the phonemes /θ/ and /s/); *hebeo* (pronouncing intervocalic /s/ as [h]); and *yeísmo* (pronouncing /ʎ/ as /j/).

It is important to note that Navarro Tomás (1938), and other authors after him, such as Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), use the term *dialecto* (dialect) to refer to EAS. However, I will not be using this term: *dialect* refers to differences in accent as well as vocabulary and/or grammar, as explained by Silva-Corvalán (2001, pp. 19-20), and a look at the literature shows that despite some minor differences in vocabulary, Andalusian Spanish (and EAS), differs from Castilian Spanish only in its pronunciation (Méndez García de Paredes, 2008).

To allow for a clearer presentation, this article has been divided into seven sections. Section 1 contains an introduction to this paper and Section 2 describes the methodology followed. Section 3 first focuses on the works published prior to 1938 and then it outlines the findings of Navarro Tomás (1938, 1939), which marks the beginning of the phonological debate. A review of findings between 1938 and 2016 is included in Section 4, and this has been further divided into vowel and consonant phenomena. In Section 5, a summary of what is known and not known about EAS can be found, together with suggestions for possible lines of

research. Section 6 has the final conclusions, and Section 7 contains a list of bibliographic references.

Review of literature: 1881 to 1939

Studies on EAS prior to 1938

As Mondéjar Cumpián (2011) said, Schuchardt (1881) offers the first detailed study of Eastern Andalusian pronunciation. This work was important for both its cultural and linguistic analysis, although I will only focus on the latter aspect.

Schuchardt (1881) explains how the Eastern Andalusian consonant system is simplified from Castilian Spanish; many consonants are deleted in various positions (e.g. /d/, /r/, /x/, and /l/), and *yetsmo* and *seseo* are the norm. Many sounds are substituted for others: for example, /l/ is pronounced [r] in *temblor* ‘shake’, which Schuchardt transcribed as *tembró*; /r/ and /k/ can be pronounced [i] or [u] in coda, with Schuchardt (1881) transcribing *recto* ‘straight’ and *carácter* ‘character’ as *reuto* and *caraité*. Epenthesis and metathesis are common and initial Latin *f* is pronounced [h]. Finally, Schuchardt (1881) explains how, in coda, /s/ is aspirated and pronounced [h] in all cases, except when the next word starts with a vowel.

This latter phenomenon is the one which has attracted more interest from linguists, given its phonetic and phonological implications. However, it is interesting to see how Schuchardt (1881) transcribes different syncopes and apocopes in EAS; *llorar* (*yorá*) ‘to cry’; *carácter* (*caraité*) ‘character’; *papel* (*papé*) ‘paper’; *sed* (*sé*) ‘thirst’; *reloj* (*reló*) ‘watch’; *está* (*ehtá*) ‘this sing. fem.’; *mismo* (*mihmo*) ‘same’; *los hombres* (*lo sombre*) ‘the men’; *mientras en* (*mientraen*) ‘whereas’.

Wulff (1889) builds on the data presented in Schuchardt (1881) and offers a much more thorough description of EAS, together with a list of proposed phonetic symbols to transcribe it. Wulff (1889) maintains many of the observations

previously made in Schuchardt (1881), although he also contributes with some new data.

Regarding vowels, Wulff (1889) explains how in EAS, stressed vowels are frequently lengthened and vowels are pronounced “with different levels of energy”, which could be why authors such as Alarcos Llorach (1958) and Cerdà Massó (1992) talk about *vowel system doubling* (i.e. there are two types of EAS vowels, vowels similar to the ones in Castilian Spanish and vowels affected by a prosodeme). However, Wulff’s (1889) most valuable contributions are on consonant phenomena.

Wulff (1889) identified the use of [h] for /x/, and the pronunciation of word-final /n/ as [ŋ]. Furthermore, he described the tendency to voice voiceless consonants, as in *campos* [‘gampo^h] ‘countrysides’, to pronounce /g/ and /k/ more as fricatives than as stops, and to pronounce /j/ as [j]. Wulff (1889) also found aspiration and lengthening of the final vowel in *luz* ‘light’, *vos* ‘you plu. –mainly in Argentina–’, *voz* ‘voice’, and *dos* ‘two’, with different vowel phenomena depending on the consonant deleted in each case: *toros* (toroh) ‘bulls’; *abrasador* (abrasao:) ‘really hot’; *soledad* (soleá) ‘loneliness’; *cruz* (kruh) ‘cross’; *espada* (empa:) ‘sword’; *toril* (tori:) ‘bullpen’; *pasar* (pasa-) ‘to pass’. I also believe that Wulff (1889) was the first author to identify semivoicing and semidevoicing of consonants, as he transcribed *pica* as (pigka) ‘he/she goads - a bull-’.

More importantly, Wulff (1889) was also the first author to identify the gemination of consonants following deleted /s/ and the gemination of /n/ after /r/ deletion. He noticed how aspirated /s/ can assimilate to the following consonant, as in *los pobres* [lom ‘pobre^h] ‘the poor’. Finally, he realised that certain variation in pronunciation between speakers is caused by sociolinguistic factors (e.g. pronouncing *mismo* ‘the same’ as either [‘mim:mo] or as [‘mim:o]) and he found differences between EAS accents, such as between the accents of Granada and Murcia (e.g.

pronouncing *carne* ‘meat’ [‘kan:ne] in Granada or [‘kas:ne] in Murcia).

In Navarro Tomás (1916), we have a study of the vowels /a/ in *padre* ‘father’, the second /e/ in *tener* ‘to have’, /e/ in *aquella* ‘that sing. fem.’, /i/ in *pide* ‘he/she asks for’, the second /o/ in *olor* ‘smell’, /o/ in *olla* ‘pot’, and /u/ in *tu* ‘your’. Strictly speaking, this study does not focus on EAS; however, it is important for the study of this geolect as Navarro Tomás acknowledged that there could be, at least phonetically, more than five vowels in Spanish. He concluded that the biggest opening of the jaw for Spanish vowels happens in /a/-*padre*, with an openness of 12mm. This openness gets smaller in the rest of the vowels, with 10mm for /e/-*tener*, 7mm for /e/-*aquella*, and 5mm for /i/-*pide*, followed by 8mm for /o/-*olor*, 6mm for /o/-*olla*, and 4mm for /u/-*tu*. In this manner, Navarro Tomás (1916) proved that there were seven phonetic vowels in Spanish.

Navarro Tomás et al. (1933) also brought about important consequences for the study of EAS, as the authors provided examples of word-final consonant deletion in this geolect, such as *seis* [Θej] and *subir* [hu'βi]. The authors described the areas of *seseo*, *ceceo*, and *distinción* at the time, although Herrero de Haro (2016b) show the need to re-examine the current extent of these phenomena. Navarro Tomás et al. (1933) identified western Almeria (from Adra to Vicar) as an area where *ceceo* was the norm, although the authors already foresaw a change, as they mentioned that in places like Roquetas younger speakers tended to distinguish (/s/ and /θ/). A preliminary analysis of some data I have gathered in the area suggests that *distinción* is now the norm there.

Furthermore, Navarro Tomás et al. (1933) concluded that, despite general beliefs, there was *distinción* in almost a third of Andalusia, and I believe that this percentage would be much higher now due to various sociolinguistic factors, such as schooling and the effect of media on people’s speech. Navarro Tomás et al. (1933) found that there was mainly

distinción in Jaen and Almeria; *distinción* and lack of *distinción* (*confusión*) in Huelva, Cordoba, and Granada; and more widespread *confusión* in Seville, Cadiz, and Malaga. Generally, *distinción* is more common in the East and in the mountainous regions of the North, and *confusión* is more common by the coast and in the plains.

Navarro Tomás et al. (1933) found three realisations of /s/ across Andalusia; a concave apical (which is the same one found in Castilian Spanish), a convex predorsal, and a flat coronal. The allophone of /s/ that each Andalusian speaker uses depends on his/her area of origin. He also said that *seseo* and *ceceo* became more common in Seville around 1570, and that it then extended to other parts of Andalusia. As a conclusion, Navarro Tomás et al. (1933) posited that the border between Castilian and Andalusian Spanish cannot be accurately represented by a dividing line that separates *distinción* and *confusión* or by the political limits of Andalusia. Instead, the limit between both accents is better distinguished by the area where we find Castilian /s/ (typically concave apical) and Andalusian /s/ (typically either convex predorsal or flat coronal). For the authors, the convex predorsal or flat coronal /s/ is the most characteristic sound of Andalusian Spanish, which is why it marks the geolect’s extent, an opinion shared by Zamora Vicente (1960, p. 288) and Llorente (1962), although the latter proposes different areas of localisation for different types of /s/.

3.2. Navarro Tomás (1938, 1939): the beginning of the debate

Navarro Tomás (1938) was the landmark study which boosted interest in EAS. Previous works on EAS had been mainly anecdotal and resembled a collection of peculiarities; however, this study posited a thorough description of a previously unidentified phenomenon: vowel opening following /s/ deletion or aspiration.

In his study, Navarro posited that, in EAS, the phoneme /s/ was deleted at the end of syllables in

word-medial and word-final positions and that, as a result, the omission of /s/ opened the previous vowel; this phenomenon is called *vowel opening*. Thus, minimum pairs such as *la* and *las*, and *lo* and *los* would be differentiated not by the presence or absence of /s/, but by a contrast between a closed and an open /a/; marking an underlying /-s/ by vowel opening is called *vowel doubling*. Navarro Tomás (1938) said that sometimes /s/ is aspirated in [h], although he admitted that vowel doubling could only operate if [h] is also deleted; for vowel doubling to be in operation, the semantic meaning of deleted /-s/ has to be carried out by vowel quality, not by an aspiration ([h]).

According to Navarro Tomás (1938), before deleted /s/, /a/ is velar, and /e/ and /o/ are more open. Navarro also said that EAS had the same degree of evolution word-medially and word-finally, meaning that vowel doubling was not limited to word-final position. Navarro Tomás (1938) was the first author to realise the consequences of /s/ deletion; however, he did not take into account deletion of other consonants¹.

Navarro Tomás (1938) posited that it would not take too long for /s/ in coda to disappear completely from Andalusian, as it had happened a long time ago in French; both, Navarro Tomás (1938) and Wulff (1889), commented on the parallelisms between French and Andalusian Spanish.

1 A preliminary analysis of some data gathered in western Almeria shows that all consonants (except /r/, /l/, and /n/) are deleted at the same rate and in the same contexts in word-final and in word-medial codas. The consonant /r/, which can be pronounced in coda as /r/ by some speakers, is always deleted in coda in word-final position. However, in word-internal position, it is only deleted if it is followed by /n/ or /l/ in speakers of lower sociolects, or as the last consonant of the infinitive in the structure *infinitive+object*, as in *decirme* ‘to say to me’. This data also show that speakers from lower socio-cultural backgrounds delete /r/ in *decirte* ‘to say to you sing.’ and do not mark the deletion of /r/ with vowel opening. In EAS, /r/ is the only consonant whose deletion is more developed in word-final than in word-medial coda.

Furthermore, Navarro Tomás (1938) was the first scholar to describe vowel doubling before /s/ deletion by saying that “the timbre acquired by the preceding vowel, under the influence of the deleted consonant, generally carries the semantic function of the deleted consonant”*. For Navarro (1938), the deleted consonant refers only to /s/; however, a preliminary analysis of some data I have gathered in western Almeria in suggests that this also happens with /θ/, /p/, /β/, /f/, /t/, /ð/, /l/, /r/, /k/, /χ/, and /x/ in coda. For example, Herrero de Haro (2016b) shows that words such as *ve* ‘he/she sees’, *ves* ‘you sing. see’ and *ver* ‘to see’ are all distinguished from each other in EAS once the final consonant in each of them is deleted; this is due to an alteration in the quality of the vowel preceding the deleted consonant². At this point, it is important to remember that Navarro Tomás (1938), as many authors would do after him, such as Lloret and Jiménez (2009), was talking about EAS varieties with *seseo*, as he equated *ves* and *vez*. Likewise, Alonso et al. (1950) already differentiated between different types of /a/; however, they did not give these a phonemic value.

Another phenomenon identified by Navarro Tomás (1938) was vowel harmony, at least some sort of it; the opening of stressed vowels in plurals, even when they are not in final positions (e.g. /o/ in *bocas* ‘mouths’, and /e/ in *negros* ‘black plu. masc.’). Likewise, he also reported that open vowels in plural are much longer than closed vowels in singular. Navarro Tomás (1938) said that the stressed /a/ in *blancas* ‘white plu. fem.’ acquires a more velar tone than the one in singular, and this velar nature of plural /a/ has also been a common topic of discussion amongst EAS scholars. It is worth noting that the term *singular vowels*

2 Herrero de Haro (2016b) posits that vowels tend to move towards the place of articulation of the deleted consonant, as if coarticulation still happened even after the consonant has been deleted. However, I think that Navarro Tomás (1938) had already noticed something similar when he said that the vowels preceding deleted /l/ and /r/ tended to be between the one in singular and the one before deleted /s/.

refer to vowels which do not precede a deleted consonant and the term *plural vowels* refer to vowels preceding underlying /-s/.

Finally, Navarro Tomás (1938) posits that, to compensate for the loss of significant elements, EAS tends to form a vowel system that could become one of the most characteristic features of Spanish dialectology, which Alvar (1955a) and Salvador (1977) supported. Navarro Tomás (1938) talked about eight vowel phonemes in Andalusian Spanish (/e/, /a/, /o/ and their open counterparts), with /i/ and /u/ not splitting, identifying vowel doubling as an emerging norm.

Navarro Tomás (1939) revisits his previous theories and adds a few observations, although the key ideas remain unchanged. He describes the aspiration of /s/ in coda in more detail, explaining that the aspiration could be lost or that it could be either realised as a voiceless or a voiced aspiration. Navarro Tomás (1939) refers to studies which identify /s/ deletion in New Mexico, Buenos Aires, Ecuador, Lima, and Mexico, but none of them mention vowel doubling.

Regarding the alteration of the vowel system, Navarro Tomás (1939) believes that coda-final /s/ is reduced to an aspiration, and that the vowel preceding that aspiration becomes more open. When that aspiration is lost, the vowel maintains its openness, meaning that this feature starts to carry the semantic function of the deleted /s/. Navarro Tomás (1939) thought that it would be natural for this differentiation to also exist in other geolects where final aspiration of /s/ occurs, but later studies, such as Poplack (1980), show that this is not the case, at least in Puerto Rican Spanish.

While in Navarro Tomás (1938) we have an explanation of vowels in EAS plurals as being more open and longer than singular vowels, Navarro Tomás (1939) talks about the *whizzing sound* found in those plural vowels, and about the intensity of its vibration, which he considered a hangover of the of old aspiration of /s/.

Furthermore, he believes that plural vowels sound more tense and intense than singular vowels, making /e/ different in *ves* 'you sing. see' and in *guerra* 'war', despite both of them being open. This *tense* and *intense* character of plural vowels would be investigated later on by other researchers, and it would form the base for the argument of *vowel system doubling* rather than *vowel doubling*. In the same way, Navarro Tomás (1939) also identified /l/ and /r/ deletion, as in *sol* 'sun' and *flor* 'flower', and although he said that the vowels in those cases are also open, they are not open in the same degree as the ones preceding deleted /s/; vowel preceding /r/ and /r/ deletion are also shorter and lack that whizzing character.

Navarro Tomás (1939) also noticed the difference in pronunciation in different sociolects, which accounts for why we can find [s], [h], [ɦ] and complete deletion coda-finally in the same area. Similarly, Alvar (1955b) explained how /s/ deletion happened in Latin in lower classes. According to him, /s/ was omitted in Latin after short vowels and before a word that started with consonants. After the third century, /s/ was reintroduced in official documents in Latin, although uneducated people continued omitting it.

Interestingly, Navarro Tomás (1939) believed that even though plural vowels in EAS have phonological value, these are not given phonological value by speakers. This is briefly mentioned in Navarro Tomás (1938), but he expands on it in his 1939 article: in pairs like *ve* 'he/she sees' and *ves* 'you sing. see', "the idea does not lie in recognising the vowel difference with the distinction that it expresses, but in recognising the loss of /s/, which is maintained in writing and in Castillian Spanish"*. Herrero de Haro (2016b) posits something similar for EAS *ver* and *vez*; the idea is to recognise whether the missing consonant is /r/ or /θ/, not in differentiating between vowels. Navarro Tomás (1939) believes that with time, the differentiating role of singular and plural vowels could make these vowels be perceived as individual phonemes, although he thinks that it

might be more likely for those differences to be reduced as they have in French *fille* ‘daughter’ vs *filles* ‘daughters’, and *voie* ‘way’ vs *voix* ‘voice’.

Finally, Navarro Tomás (1939) thought that the difference between singular and plural could also be reduced when aspiration is lost.

4. Studies of EAS post 1939

Navarro Tomás’s (1938, 1939) theories started a debate which is still ongoing. Indeed, many of the features currently being studied by contemporary scholars have already been mentioned in Navarro Tomás (1938, 1939), Schuchardt (1881) or Wulff (1889), although there have also been new lines of research not identified previously by these authors.

4.1. Vowel phenomena

4.1.1. Vowel doubling in EAS: arguments in favour

312

The next study to examine EAS vowel doubling after Navarro Tomás (1938, 1939) was Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a). This was the first article to study the vowels of a specific area within Eastern Andalusia (Cabra, in the province of Córdoba) in detail.

In their impressionistic study, Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) stated that differences between open and closed vowels were more noticeable in Cabra than in Castilian Spanish; this was especially obvious for /e/ and /o/. Decades later, Peñalver Castillo (2006) reexamined the speech of Cabra and found vowel harmony and lengthening of vowels preceding /s/ deletion, concluding that vowel opening affects all vowels, especially /a/, /e/, and /o/. Likewise, Martínez Melgar (1986) also reported that all EAS vowels open when they precede a deleted /s/. According to Martínez Melgar (1986), this opening is more obvious in /e/ and /o/ and less in /i/ and /u/, although these views are challenged by other authors who reject opening of /i/ and /u/ preceding /s/ deletion (e.g. Sanders, 1998).

Interestingly, Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) register the same pronunciation for /as/, /aθ/, and /að/ once the final consonants are deleted, while Salvador (1957) claims that /e/ preceding deleted /s/ is different from /e/ preceding deleted /θ/; this is proved acoustically in Herrero de Haro (2016b). However, Salvador (1957) did not believe this was the case for /i/.

Alonso et al. (1950) also considered the effect of the deletion of different consonants on the preceding vowel, being the first authors to describe different types of /a/. According to Alonso et al. (1950), /a/ is more open in *palos* ‘sticks’ than in *barcos* ‘boats’; there is aspiration in *más* ‘more’ and the vowel is more nasal and palatal than in *mar* ‘sea’ and in *mal* ‘bad’; /a/ in *más* is pronounced with the tongue moving towards the lower teeth, and in *mar* and *mal* it moves towards the upper ones. In *mal* the tongue is raised as soon as the vowel stops being pronounced and in *mar* this happens later. Despite all this, Alonso et al. (1950) believe that, generally, vowels express the difference between singular and plural, although their analysis did not include perceptual analyses. For Zubizarreta (1979), however, *mal*, *mar* and *más* sound the same once /l/, /r/ and /s/ have been deleted. Likewise, Alarcos Llorach (1983) claims that all vowels are pronounced the same before deleted /r/, /l/, or /x/, and Cerdà Massó (1992) claims that *es* and *el* are pronounced [e̞] in EAS (the symbol _̞ indicates lowered vowels).

The debate regarding vowel quality in EAS was quite intense around the 1950s, with an extensive body of impressionistic studies. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) described different types of phonetic variants of /e/ depending on the following consonant; however, they also reported a totally open /e/ with phonemic value in Cabra, which was more obvious in stressed syllables (e.g. *pelos* [ˈpe̞lo] ‘hairs’). On the other hand, Alonso et al. (1950) did not find any obvious differences between the /e/ of *tres* ‘three’, *miel* ‘honey’, and *pies* ‘feet’. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) claimed that, in Cabra, /e/ in singular

words was much more closed than in Castilian Spanish, although they thought it was due to the effect of comparing open and closed /e/. Likewise, Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Alonso et al. (1950) found that /o/ tended to be more closed in singular. Alonso et al. (1950) also believed that singular vowels were more closed, especially /e/, and for Alvar (1955a), Salvador (1957), Alarcos Llorach (1958) and, years later, for Peñalver Castillo (2006), singular vowels were more closed in Andalusian than in Castilian Spanish. This closing of vowels in EAS seems to be a way of making vowel opening more noticeable. Lloret and Jiménez (2009) explained how something similar happens in the Italian dialect of Ascrea, where high unstressed final vowels (which are grammatically meaningful) close medial stressed vowels to reinforce that morphological element. Alonso et al. (1950) and Salvador (1957) also believed that vowels were more closed when they appeared with vowels of the same quality in a word (e.g. *eje* ‘axle’). Furthermore, Alonso et al. (1950) and Salvador (1957) equated the openness of /e/ in plural to that of /a/ in singular.

Four decades later, Martínez Melgar (1994) carried out an acoustic study in the provinces of Jaen, Granada and Almeria, and concluded that vowels were more open when preceding /s/ deletion. Martínez Melgar (1994) claimed that /a/, /e/, and /i/ were opened and backed preceding /s/ deletion, and that /o/ and /u/ were opened and fronted, with /e/ and /o/ presenting the biggest differences in F1. Martínez Melgar (1994) concluded that differences between singular and plural vowels in EAS were always meaningful (e.g. consistent). Corbin (2006) additionally noted that “the laxing of a vowel is characterised by centralisation”; however, she found that in the centralisation of vowels, fronting and backing was a less robust change than lowering.

The debate regarding EAS vowels is somewhat more complex when it comes to /i/ and /u/. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) found subtle differences between different types of /i/

and /u/, but these were less obvious than those for /e/ and /o/; they agreed with Navarro Tomás (1938, 1939) on the fact that /i/ and /u/ do not double. Navarro Tomás (1938, 1939), Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), Salvador (1977), Alarcos Llorach (1983), Martínez Melgar (1994), Sanders (1998), Jiménez and Lloret (2007), and Lloret and Jiménez (2009) considered vowel opening a compensation strategy, as it only appears when the consonant is deleted, and they believed that the aspiration of a sound caused vowels to open. Mondéjar Cumpián (1979) went a bit further and insisted that the aspiration of /x/, /s/, /θ/, /r/, and /l/ opened the previous vowel, being the first author to posit that all consonants can be aspirated in coda in Andalusian Spanish. This aspiration marks the semantic differences, but once this disappears, openness becomes the distinctive feature, considering vowel opening as the historic end of the process of /s/ elimination in coda. In other words, Mondéjar Cumpián (1979) saw aspiration and opening, respectively, as a step in the process of disintegration of /s/ in coda, and the final stage (at least for the time being) of that very same process.

However, Contreras Jurado (1975) thought that in EAS, singular/plural distinction was maintained thanks to the intensification of a characteristic already present prior to /s/ loss, which Cerdà Massó (1992) considered the most original approach; Contreras Jurado (1975) posited that /s/ had already caused the preceding vowel to open before /s/ was deleted, and that this deletion did not increase the openness of the vowel. EAS intensified this feature extending it to the stressed vowel and, in several other cases, to the rest of the vowels in a word. Contreras Jurado (1975) was the first researcher to posit this, which would also be posited with slight modifications in Hualde and Sanders (1995). In their theoretical analysis, Hualde and Sanders (1995) posited that vowels preceding /s/ were raised in EAS before /s/ was deleted, which made it possible to omit /s/ and still mark the plural. According to Hualde and Sanders (1995), this would explain why EAS is the

only variety of Spanish which deletes final /s/ and presents vowel doubling, meaning that a previous distinction existing before /s/ deletion was phonemised once that that deletion had taken place. Hualde and Sanders (1995, p. 432) believe that:

“the raising of unstressed mid vowels in absolute final position which, in our hypothesis, was the original trigger of a sg/pl distinction based on vowel quality, appears to be on its way out, given its negative connotations; whereas, lowering or laxing in plural, a secondary development which does not carry the same social stigma, is establishing itself as the significant feature in the opposition.”

García Mouton (1992) explained how some women maintained /s/ and still opened the preceding vowel, which supports Contreras Jurado's (1975) and Hualde and Sanders' (1995) position; however, García Mouton (1992) also noticed that women in Jaen, Granada, and Almeria alternated between open vowel and [a^h], which presents vowel opening as an effect of [h] deletion.

314

Corbin (2006) analyses this issue examining constraint rankings and claims that “if lenition were ordered before laxing, laxing would not occur, therefore laxing must occur first,” which supports Hualde and Sanders (1995). Furthermore, Corbin (2006) believes that “the relationship between laxing and lenition appears to be one of counter-bleeding, since an ordering of lenition before laxing would eliminate the environment for laxing.”

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) pointed out how young people in the Cabra area no longer needed a brief aspiration of /s/ to express plurality; they could do it just with vowel opening, which also presented the phenomenon as an emerging trend, opinion also defended by García Mouton (1992). Furthermore, Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) argue that vowels before deleted /l/, /r/, /s/, or /θ/ in words that are not plurals are not as open as in plural words, and they do not give those vowels a phonemic value. For Alonso et al. (1950), vowels of singular words

open when they precede deleted /r/, /l/, /s/, or any other aspirated consonant, and the only consonant that closes vowels in these contexts is /n/ (e.g. *ratón* ‘mouse’). Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) argue that in those cases, the last vowel is the only one that opens. I disagree with this, as a preliminary analysis of my data for a future article indicates that both vowels open in words like *crater* ‘crater’ following /r/ deletion.

Alonso et al. (1950) decided to study high socio-cultural classes to prove that vowel doubling was present in all socio-cultural strata of the city of Granada. Salvador (1957) and Zamora Vicente (1960, p. 290) also considered it present across all levels of society and, more recently, Peñalver Castillo (2006) found it across all socio-cultural levels and age groups in Cabra. However, Alonso et al. (1950) and García Mouton (1992) indicated that women showed a higher tendency to maintain /s/.

According to Salvador (1957), vowel opening started in the nineteenth century and this system is the only one present in young people and for men of all ages; even more, the very few older ladies who maintain /s/ understand (and even use at times), understand the system based on vowel doubling. Alonso et al (1950) maintained that vowel doubling appeared in the speech of Granada and Almeria, that it could also be found in people from Cordoba, and that vowel opening reaches the stressed vowel, not only the final one. Alonso et al. (1950) conclude that these vowels are constant in all speakers, but that consonants seem to vary between speakers and even within the same person.

Some authors (e.g. Navarro Tomás, 1938; Rodríguez-Castellano and Palacio, 1948a; Salvador, 1957; and García Marcos, 1987) believe that the process of /s/ loss in coda has not finished yet in EAS. The fact that Andalusian Spanish is a variety in evolution, as García Marcos (1987) and O'Neill (2010) suggest, could explain why the use of /s/ and of vowel lengthening are so variable.

Alvar (1955a) explained that, despite the limitation of the data gathered thus far, he could point out that the loss of /s/ in plurals had caused various processes: a) vowel opening with a very noticeable phonological value; b) vowel opening with no phonological value, which was the beginning of distinction; c) no distinction between singular and plural vowels. Interestingly, Salvador (1977) also commented on this, arguing that, in some places in western Andalusia, speakers pronounce vowels similar to those in Eastern Andalusia, although they cannot distinguish between them phonologically. This might be, I believe, because they have recently lost the aspiration of /s/ in those areas and they have not had enough time to phonologise those open vowels. Poplack (1980) also mentions that in Puerto Rican Spanish, vowels preceding /s/ deletion are phonetically different, but that there is no phonological difference. Zubizarreta (1979) presents an idea which seems to be in the middle, as she believes that to understand Andalusian vowel harmony, we need to differentiate between phonological and phonetic laxing.

Even those who support vowel doubling do not agree on which vowels double. Navarro (1938, 1939), Rodríguez-Castellano (1948a), Alonso et al. (1950), Zamora Vicente (1960), Ueda (1993), and Martínez Melgar (1994) support vowel doubling only in /a/, /e/, and /o/. On the other hand, Alvar (1955a, 1955b) was the first author to support vowel doubling in the five Castilian vowels. Martínez Melgar (1986) claims that vowels tend to be open in plural, and although she noticed certain opening in /i/ and /u/, she did not consider it relevant. Jiménez and Lloret (2007) also studied word-final vowel laxing following /s/ deletion and concluded that “mid vowels open at the end of words, low vowels further front, and final high vowels open to a lesser degree.”

Salvador (1957) also supported the idea of vowel doubling of the five Castilian vowels, although he said that open /i/ is usually found in word-final position in verbs and that opening of /u/ is not as

regular as in other vowels. Salvador (1977), on the other hand, would reject /u/ doubling. However, other authors would reject Salvador’s (1957, 1977) claims: Zubizarreta (1979) distinguished between phonetic and phonological laxing and she believed that /i/ and /u/ undergo phonetic but not phonological laxing; for Martínez Melgar (1994), /i/ and /u/ do not have vowel harmony; and for Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009), /i/ and /u/ do not present vowel harmony in stressed position. Likewise, Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009) believe that /i/ and /u/ are the only vowels that do not lax in post-tonic position.

Salvador (1977) believes that openness enables speakers to differentiate between singular and plural vowels in EAS, as this openness is always there and it was the first feature that researchers noticed. However, he analysed EAS vowels using Trubetzkoy’s binary categories and concluded that the difference between vowels and their open counterparts is one of articulatory tension.

Alvar (1973, map 1696) studies vowel doubling before deleted word-final /s/, with western Almeria and the southern half of Granada being the areas where the phenomenon has been studied the most and where more evidence of vowel doubling has been found. Alvar (1973), García Marcos (1987) and García Mouton (1992) also notice differences regarding vowel doubling: different degrees of openness in verbs and in plurals, such as in the towns that Alvar (1973) identifies as Ma301 (Ronda), Ma402 (Salares), and J101 (Santa Elena); differences between men and women, as in locations J204 (Villacarrillo), Al202 (Contador), Al203 (Oria), and Al200 (Topares); differences depending on age and social background, such as in Al508 (Almeria) and Gr513 (Lujar); and towns where vowel splitting is a recent and imported phenomenon (e.g. Gr200 (Puebla de Don Fabrique)). Alvar (1973, map 1696) shows that the most common way of distinguishing between vowel and vowel plus deleted /s/ in EAS is through vowel opening,

although Alvar (1973, map 1696) also shows vowel lengthening, aspiration, and metaphony as relevant features in some towns. However, Alvar (1973) also noticed that in some towns, vowel splitting is being lost and vowel differences based on vowel quality are being neutralised. García Marcos (1987), for example, noted an increase in the tendency to insert aspiration to mark deleted /s/ on the coast of the province of Granada, which contrasts with Peñalver Castillo's (2006) findings. Peñalver Castillo (2006) found some aspirations as well, but he believed that the most common feature was to delete /s/, especially in younger speakers. Peñalver Castillo (2006) found aspiration mainly in rural areas around the town of Cabra, although García Marcos (1987) believed that [h] preceded by opened vowel had prestige on the coast of the province of Granada, which is why its frequency increases as we go up the social scale. García Marcos (1987) indicated that the only places which showed a different tendency were those with less access to media or schooling, or those places where social prestige was given to solutions that were more common outside of that region (either Castilian [s] or Sevillian [h]).

Alvar (1973, maps 1613, 1620, and 1625) studies the words *zagal* 'kid', *mar* 'sea', and *más* 'more'. In most towns, /al/, /ar/, and /as/ are either reduced to the same vowel following consonant deletion, or *mar* and *más* are distinguished thanks to aspiration, vowel lengthening, or vowel quality. However, in some exceptional cases, the three vowels have different quality following consonant deletion, as in Al507 (Berja). Alvar (1973, maps 1626 and 1629) studies the words *tos* 'cough' and *voz* 'voice'; /os/ and /oθ/ are neutralised into the same vowel once the final consonant is deleted, although we do not know whether that is due to *seseo*, *ceceo*, or to other causes. However, /os/ and /oθ/ are distinguished in some towns even when the consonant is deleted (e.g. Gr303 (Algarinejo), Gr503 (Escuzar), or Al501 (Alboloduy)).

Sanders (1998) studied whether EAS laxing was truly systematic and to what degree, as

some factors, such as sociolinguistic variation, can influence the quality and consistency of a phonetic sampling. Sanders (1998) found that the alternation in vowel quality between singular and plural forms in EAS was consistent and phonemic, and that those alternations involve mid and low vowels. However, Sanders (1998) argued that there is limited evidence that native speakers of EAS consistently use vowel laxing to make distinctive contrasts in normal speech. Sanders (1998) asserted that the variation between plural and singular /e/ and /o/ was significant in all contexts, but that in /a/ it was statistically significant either in F1 or F2, depending on the context. Sanders (1998) supports, at least in part, a modified version of EAS vowel doubling.

Jiménez and Lloret (2007) noticed another degree of opening already identified in Navarro Tomás (1938), positing that /l/ and /r/ do not systematically trigger opening of vowels, and that if they do, the vowels are not as open as when they precede /s/ deletion. However, to my knowledge, no further study has been carried out to analyse whether this opening has phonemic value.

In Lloret and Jiménez (2009), the same authors also consider the implications of /x/ deletion and said that obstruents, other than /s/ and /x/, are omitted word-finally as in many other varieties of Spanish without causing vowel opening in the preceding vowel. However, Herrero de Haro (2016b) posits that vowel opening also happens in vowels preceding other deleted consonants, such as /r/ and /θ/, which he analyses acoustically.

Regarding vowel doubling, Lloret and Jiménez (2009) believe that even though *fronting* and *-ATR* (*advanced tongue root*) are transferred from the omitted /s/ to the preceding /a/, only *-ATR* is transferred to other vowels in the harmonic process because *-ATR* is a new category in the system and it can be transferred to other vowels without altering the existing system. Meanwhile, *fronting* already existed in the vowel system and if it were

transferred to other vowels, it would alter distinctive information that already existed.

To date, Alvar (1973) is the work with more information on EAS and it shows some interesting instances of further vowel doubling. The author presents several cases in which some vowels seem to acquire a phonological value after certain consonants are deleted. Alvar (1973, maps 1532 and 1533) shows the pronunciation of the words *mies* ‘grain’ and *miel* ‘honey’. The maps show that /es/ and /el/ are reduced to the same vowel after /s/ and /l/ are deleted, although the vowel in question varies from area to area. However, in some towns, both vowels are still distinguished once the consonant is deleted; in J101 (Santa Elena) and in Gr301 (Colomera), for example, the vowels have different quality, thus, showing further vowel splitting. In other towns, however, those vowels are distinguished thanks to aspiration.

Alvar (1973, maps 1543 and 1544) studies the words *farol* ‘lantern’ and *flor* ‘flower’. In AL509 (Balerma) and J103 (Bafios de la Encina), the /o/ pronounced after the consonant is deleted has a different quality, which shows a distinction between /o/ preceding deleted /l/ and /o/ preceding deleted /r/. Alvar (1973, maps 1552 and 1553) studies the words *horno* ‘oven’ and *hoz* ‘sickle’, and the vowel /o/ before deleted /r/ and before deleted /θ/ have different quality in some towns as well (e.g. AL509 (Balerma) or AL401 (Tahal)). Herrero de Haro (2016b) shows further vowel splitting, with different vowels resulting before /-s/, /-θ/, and /-r/ deletion. Further vowel doubling like this, however, has not been studied to date.

If, as the authors above have claimed, vowel opening has been phonologised, then the question of why that happened is also relevant. Hernández-Campoy and Trudgill (2002) review several studies in which this is explained as a process of functional compensation in which semantically relevant information is preserved following /s/ deletion; however, their position is different.

Hernández-Campoy and Trudgill (2002) believe that, unlike other varieties of Spanish, functional explanations are not valid for Southern Peninsular Spanish /s/ deletion. They accept an eight-vowel system in EAS (and in Murcian Spanish), due to the phonologisation of originally allophonic differences but they do not believe this was motivated to compensate for /s/ loss. They support their position by the fact that vowels have become open in cases where plurals can be differentiated from singulars even after /s/ has been lost (*árbol* ‘tree’ vs *árboles* ‘trees’). Furthermore, the vowel change happens word-medially and word-finally, and the change also occurs following the deletion of other consonants (e.g. *calor* ‘heat’). Finally, forms which were distinct before consonant deletion word-finally now are homophonous (e.g. *mar* ‘sea’, *más* ‘more’, and *mal* ‘bad’), and there are no open equivalents for /i/ or /u/. Hernández-Campoy and Trudgill (2002) believe that if vowel opening were due to functional compensation, then open vowels of /i/ and /u/ would have arisen.

4.1.1.1. EAS vowel system models

The debate regarding EAS vowels has not been limited to the phonological value of vowel doubling, but also to how to represent this vowel system. The different systems proposed for EAS vowel phonemes are explained below.

The first graphical illustration of a vowel system for EAS appeared in Alarcos Llorach (1949), although this was based on the data presented in Navarro Tomás (1938, 1939):

a	Ḃ
Ḃ	Ḅ
e	o
i	u

Fig. 1. EAS Vowel system posited by Alarcos Llorach (1949) for the data presented in Navarro Tomás (1938, 1939).

Alvar (1955a) posited that the triangular vowel system of Spanish had developed into a quadrangular one where vowels have two types of timbre, and he considered it necessary to add EAS to those systems of five degrees of openness considered “extremely rare”:

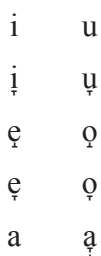


Fig. 2. EAS vowel system posited by Alvar (1955a).

Salvador (1957) also proposed a vowel system for EAS. His system had six degrees of openness, and at the time of the article the only language known to have six degrees of openness was Gweabo, a language from Liberia which Trubetzkoy (1949, p. 119) mentioned as a rare example:

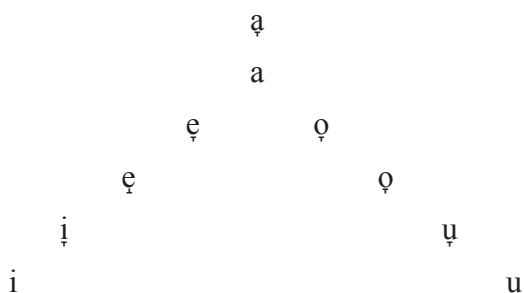


Fig. 3. EAS vowel system posited by Salvador (1957)

Alarcos Llorach (1958) approached the study of EAS vowels from a totally different angle. At that point, linguists had only talked about vowel doubling, but Alarcos Llorach (1958) proposed vowel system doubling. He argued that EAS singular and plural vowels present a similar case to stressed and unstressed vowels; they are both the same phoneme. Alarcos posited that *x* (a covowel) makes vowels longer before pause, geminates the following consonant and opens the

vowel. Alarcos Llorach (1958) concluded that *x* would be voiceless as it devoices the following consonant; the closest sound to this would be [h]. Alarcos Llorach (1958, 1983) mentioned 10 different vowels, but they belonged to two different systems.



Fig. 4. EAS vowel system posited by Alarcos Llorach (1983).

Thus, Alarcos Llorach (1958) posited a phoneme /h/ in EAS with various pronunciations:

1. [h] voiceless (and sometimes voiced) at the beginning of a word;
2. [h] voiced between vowels;
3. [h] or gemination before stop, nasal, or lateral consonant;
4. Spirant voiceless or semivoiced consonant before fricatives; and
5. It lengthens final vowels before pause.

Alarcos Llorach (1983) supported the same theory, although he admitted that vowels preceding deleted /s/ were not always longer. However, he continued defending his position that the limitation of contrast between word-final vowels and vowels preceding word-final /s/ deletion to certain positions meant that both vowels belonged to different systems.

Mondéjar Cumpián (1979) and Cerdà Massó (1992) supported the latter system. However, Gómez Asensio (1977) rejected it, as he considered it too schematic and claimed that it did not operate within phonetic reality. Gómez Asensio (1977) argued that Andalusian vowels were not always long in plurals, that openness was the relevant distinctive feature, and that vowel quality was a redundant feature. Years later, Alarcos Llorach (1983) still defended the theory posited in Alarcos Llorach (1958) and rejected vowel

doubling in EAS, positing that an extra prosodeme distinguished singular and plural EAS vowels.

Contreras Jurado (1975) supported the idea that the EAS vowel system of is the same one as in Castilian Spanish, but argued that there was a prosodeme which did not exist in Castilian Spanish. This prosodeme is used as a numeric marker and it is redundant when there is a hangover of a deleted /s/. When the consonant /s/ disappears totally, the opposition -prosodeme/+prosodeme as numeric marker can be observed in EAS, and vowel closing seems to indicate a tendency to make this numeric prosodeme more effective. The singular/plural distinction is much more effective thanks to this.

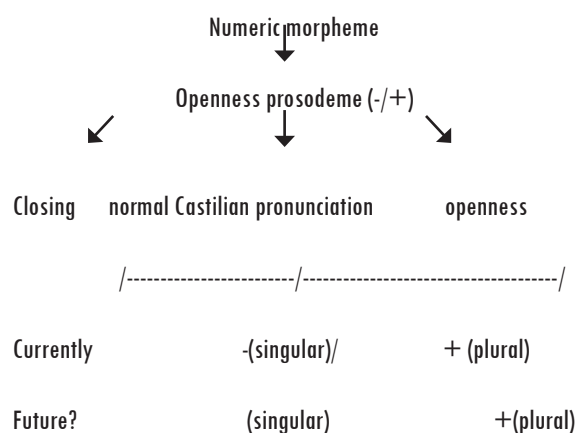


Fig. 5. Contreras Jurado's (1975) singular vs plural scheme for EAS.

According to Contreras Jurado's (1975) hypothesis, vowels in singular EAS words would become less closed in the future, while plural EAS vowels would remain unchanged.

Salvador (1977) revised the model presented in Salvador (1957) and concluded that the vowels in *tu* 'your - before sing. noun-' and *tus* 'your -before plu. noun-' are not distinguished, so he removed open /u/ from his 1957 model. However, he asserted that there are nine vowel phonemes in EAS. Salvador (1977) understood that a system with 6 degrees of openness can be

very complex, but he considered that there might be other features, such as lengthening, which support such weak differences between vowels. Likewise, Salvador (1977) acknowledged that the *lengthening* which we associate with open vowels in final position could be a general term we use to describe other phenomena which we cannot comprehend.

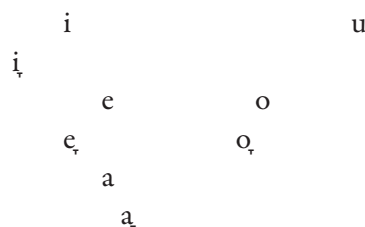


Fig. 6. EAS vowel system posited by Salvador (1977).

Gómez Asensio (1977), on the other hand, did not believe that it was possible to explain all the differences found within EAS vowels with the four features which authors had been using until then, so he used generative phonology to analyse these vowels. Martínez Melgar (1986) had a similar opinion, as she thought that phonemic models cannot explain the vowel system of EAS. Gómez Asensio (1977) supports Salvador's (1957) system, but he decided to add *openness* as a feature to be able to distinguish between all the vowels suggested by Salvador (1957). Gómez Asensio (1977) eliminated redundant information and changed from a binary system \pm to one with a numerical coefficient (0 meaning *no feature*, blank meaning *redundant feature*, and a number depending on the intensity of a feature). As a results, Gómez Asensio (1977) was the first author to scale the features of EAS vowels.

These different models highlight the complexity of EAS vowels and illustrate how the debate is not limited just to whether or not vowel doubling exists. Choosing a vowel system which represents EAS vowel doubling accurately proves difficult, but what remains clear is that the triangular vowel system of Castilian Spanish cannot be used to represent EAS vowels.

High	$i - 6$ (u) $i_{\tau} - 5$ $i_{\tau} - 4$ $e_{\tau}^i - 2$ $e_{\tau} - 1$		$u - 6$ $u_{\tau} - 5$ $u_{\tau} - 4$ $u_{\tau}^o - 3$ $o_{\tau}^u - 2$ $o_{\tau} - 1$
0 low 0 high	e (o)		o
Low	$e_{\tau} - 1$ $e_{\tau} - 2$ $a_{\tau} - 3$ $a_{\tau} - 4$ $a_{\tau} - 5$	$a - 1$ $a_{\tau} - 2$ $a_{\tau} - 3$	$o_{\tau} - 1$ $o_{\tau} - 2$ $a - 3$ $a_{\tau} - 4$
	Front	0 front 0 back	Back

Fig. 7. Gómez Asensio's (1977) representation of EAS vowels.

320

4.1.2. *Vowel doubling in EAS: arguments against*

As explained in Navarro Tomás (1938, 1939) and in Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a, 1949b), vowel doubling appears in syllable final position preceding /s/ deletion. Some authors, the first being Alarcos Llorach (1949), have focused on this limitation of context to refute vowel doubling. Alarcos Llorach (1949) argued for the importance of considering not only the phonemic inventory of a language, but also the context where each phoneme can appear; however, this would not be until Alarcos Llorach (1958) when he would openly oppose vowel doubling in EAS. Mondéjar Cumpián (1979) supported Alarcos Llorach's (1958) position that five or six levels of openness are too many for a vowel system. These authors claimed that, as vowel doubling is only relevant in certain positions and /a/ opposes open /a/ but not open /e/, then we have two vowel systems, not one. Furthermore, Mondéjar Cumpián (1979) argued that there are two vowel systems as well due to the fact that only open vowels can be long.

Alarcos Llorach (1981, p. 122) explained that the evolution of a system means that some distinctions are lost, but the system comes up with other ways of solving ambiguity, so he did not reject vowel doubling because he did not think that EAS did not mark deleted /s/, but because he thought that EAS marked deleted /s/ differently. Alarcos Llorach (1981, p. 123) explained how systems follow the principle of economy and tend to differentiate the highest possible number of phonemes with the minimum number of distinctive features, avoiding isolated oppositions; thus, he deemed a vowel system with 5 degrees of openness as too complex. Furthermore, Alarcos Llorach (1981, p.127) explained that phonological mutation rarely happens in isolation, and that it normally affects other parts of the system as well, so he had these principles in mind when working on Alarcos Llorach's (1958) theory. However, I believe that if EAS vowel opening is a relatively new phenomenon, as posited in Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), then maybe there has not been enough time for EAS to simplify the system and reduce its phoneme inventory.

The desphonologisation of vowel quality in Latin created a system with five degrees of height and a very small security margin between them (Alarcos Llorach, 1981, p. 217). Differences in quantity turned into differences of quality, but it was difficult to maintain that system and the vowel system of Western vulgar Latin was reduced to four degrees of openness and seven vowels. This might be what made Alarcos think that EAS vowel doubling was too complicated to be a durable system; however, I believe that it is worth noting that EAS is an innovative geolect and its vowel system might not have time to readjust yet.

Alarcos Llorach (1958) and Mondéjar Cumpián (1979) posited that what differentiates *rosca* 'doughnut' and *roca* 'rock' is not the open or closed vowel, but the alteration of the following consonant or [h], thus, ['rohka/ 'rokka] vs ['roka]. Alarcos Llorach (1958) asserted that in [a+x], [e+x], etc. x can be quantity, openness (quality), tone, etc. therefore, he does not talk about 10 different vowels in EAS, but about 2 subsystems: system /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ and system [A*], [E*], [I*], [O*], [U*] (short and narrow vs long and wide vowels). Thus, Alarcos Llorach (1958) talked about system doubling, not vowel doubling. Furthermore, Contreras Jurado (1975) considers the vowel system of EAS the same as Castilian Spanish, and Cerdà Massó (1992) also defended the possibility of having 10 vowels split into two or more phonological vowel systems in EAS.

Contreras Jurado (1975) also observed that in words like *masa* ['masa] 'mass' and *masas* ['maʃa] 'masses', more than one sound is substituted. Thus, Contreras Jurado (1975) claimed that EAS speakers need the context to distinguish between singular and plural, and that they cannot do this just by opening one vowel. All vowels in a word, or at least the stressed one and the final one, need to be substituted. Herrero de Haro (2016a), on the other hand, claimed that EAS speakers can identify underlying /s/ without the help of contextual elements or vowel harmony, which he supported with the results of two perception experiments.

Contreras Jurado (1975) defended his position adding that, if two sounds of the same language appear exactly in the same phonic context and can be substituted for each other without changing the meaning of the word, these two sounds are allophones of one phoneme; thus, pluralised vowel opening must not be understood as a vowel feature. According to Contreras Jurado (1975), vowel opening in EAS can change the meaning of words without changing the nature of the phonemes, which is why vowel opening belongs to the same group as stress and tone, as its presence or absence does not alter the phonological entity of a vowel. Contreras Jurado (1975) also posited that vowel opening is a prosodic feature and affects the word globally, a position also defended by Cerdà Massó (1992). Contreras Jurado (1975) argued that the singular/plural distinction does not lie, in the current state of EAS, in the *non-open vowel phoneme/ open vowel phoneme* opposition, but in the opposition *word not affected by the prosodeme of openness/ affected word*. For him, the opposition distinguishing singular and plural in EAS was: - openness prosodeme/ + openness prosodeme.

Mondéjar Cumpián (1979) and Alarcos Llorach (1983) considered that not all EAS vowels belong to the same vowel system, as they do not have a distinguishing value in all the positions where vowels can appear in Spanish. However, Mondéjar Cumpián (1979) thought that [h], which is the last trace of the consonant [-s], has distinctive value in all positions, explaining how [h] is more tense in onset and not as weak as in coda. Despite not supporting vowel doubling, Cerdà Massó (1992) rejected the limitation of the phonological value of plural EAS vowels to final position only, as defended by Mondéjar Cumpián (1979) and Alarcos Llorach (1983). Cerdà Massó (1992) believed that in a word like *horrorosos* 'horrible plu.', EAS speakers do not need to hear the last syllable to know it is plural. He believed that, due to vowel harmony, the first /o/ shows what is going to happen to the other vowels, and that the semantic load of /s/ has been moved to the first syllable, as it happens in French in cases like

des maître ‘teachers’. This was also supported by Poplack (1980) for Puerto Rican Spanish.

For López Morales (1984), vowel opening can only have phonological value if it appears as the only plural marker and happens only when we have /s/ deletion; however, he also attested vowel opening before deleted /r/ and /l/. Furthermore, López Morales (1984) studied vowel doubling in the southeast of the province of Granada and concluded that vowel opening in EAS is a phonetic feature, not a phonological one, as there is almost always another element that carries the semantic load of the deleted /s/. López Morales (1984) found numerals, articles, and subject pronouns in 97% of the analysed cases, meaning that vowel opening is a redundant marker of plurality or the subject *tú*. He also found that /s/ is deleted more often when there are other ways of marking deleted /s/; Terrell (1975) reached similar conclusions for Cuban speakers. Herrero de Haro (2016a), however, rejects López Morales’ (1984) theory and argues that EAS speakers can identify underlying /s/ without contextual elements.

In an acoustic study, Martínez Melgar (1986) found that F1 and F2 movements from singular to plural are simply a tendency. Some movement happens in most cases, but not in all of them, which is why she considered EAS vowels as phonetic but not phonological variants. Martínez Melgar (1986) did not find vowel splitting in EAS vowels, not even a system of allophones; however, given the existence of tendencies in the movements of vowel formants, she could not be sure that vowel doubling had not existed before. Martínez Melgar (1986) wondered whether EAS vowels show an evolutionary process that tends towards lack of differentiation of plurals, as it happens, apparently, in western Andalusia. Many linguists, such as Ueda (1993) and Torreira (2007), divide Andalusia into an eastern part (where /s/ loss is marked by vowel opening), and a western part (where /s/ loss is marked by [h]). According to Morris (2000), different outputs for /s/ debuccalisation in different geolects can be

explained by suppression or redistribution of different markedness and faithfulness constraints.

For Alarcos Llorach (1983), EAS vowels are either projected or non-projected. Projected vowels are more advanced in the mouth and pronounced with the lips more retracted and with *special* tension of the tongue. Alarcos Llorach (1983) believed that that is what differentiates singular and plural EAS vowels, that vowel opening is redundant, and that plural EAS vowels are not phonemes. He also thought that this projected feature of the vowels is what made Navarro Tomás (1938) consider plural /a/ as velar.

Corbin (2006) did not reject vowel doubling explicitly; however, Corbin (2006, p. 27) argued that “there was no significant difference between the formants of vowels in syllables whose codas had been deleted and those in syllables whose codas had not been deleted”. Likewise, Carlson (2012) found no consistent qualitative vowel alteration following word-final /s/ deletion in speakers of Andalusian Spanish, although Corbin (2006, p. 27) attested vowel lengthening: “It appears that the crucial factor in determining whether a vowel laxes is whether or not the coda position of the syllable in the underlying structure is filled.”

4.1.3. EAS Vowel harmony.

Alonso et al. (1950), the same as Navarro Tomás (1938), identified vowel harmony as a feature of EAS, although they suggested it worked differently. For Alonso et al. (1950), the closing or opening of a vowel only extends across a word to its vowel counterparts (e.g. the first /a/ would open in *patas* ‘legs’ but not in *patos* ‘ducks’). Alonso et al. (1950) also believed that initial unstressed /a/, /e/, and /o/ follow the same changes as stressed vowels and they also argued that stressed vowels are longer in EAS than in Castilian Spanish; Alvar (1955b) also identified vowel harmony, which also happens in Germanic languages. On the other hand, Alarcos Llorach (1958) argued that some vowel opening is due to assimilation,

rather than vowel harmony, and considered word-internal vowel opening a non-pertinent variation. Similarly, Contreras Jurado (1975) explained that in plural words, final and stressed vowels (and in many cases all vowels), are more open than in Castilian Spanish. Contreras Jurado (1975) supported the argument that vowel opening in plurals is used by EAS as a plural marker and that this opening is slightly bigger than the one produced by coarticulation. Lastly, Gómez Asensio (1977) and Mondéjar Cumpián (1979) also believed that vowel opening is the distinctive feature for plurals; as Gómez Asensio (1977) pointed out, vowel harmony transfers openness to other vowels, not other features like palatalisation.

Zubizarreta (1979) studied vowel harmony as a set of rules ranked by order of appearance, following a similar process to that used by Gómez Asensio (1977). In her study, Zubizarreta (1979) analysed vowel harmony in Andalusian vowels, describing which vowels undergo phonetic and phonemic laxing, which vowels open as part of vowel harmony, and which vowels let vowel harmony influence other vowels in a word. Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009) also focused on vowel harmony and they considered it a result of languages attempting to minimise the resetting of articulators (a type of assimilation). However, this would only explain the cases where all vowels harmonise, not those where not all vowels lax. Kaplan (2012) approached this issue as well, and concluded that multiple-ranking analysis explains EAS vowel harmony better than other theories, as it is capable of generating the all-or-nothing patterns of post-tonic EAS vowels, something that other theories fail to do. However, unlike Kaplan (2012), Lloret and Jiménez (2009) believed that there is a similar harmonisation process in words ending in /x/ ([h] in Andalusian Spanish).

Optimality Theory has proved useful to tackle the analysis of EAS vowel harmony, especially in the last decade. Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009) explained vowel harmony through the concept of “positional (perceptual)

markedness,” according to which the harmonising feature is attracted to strong positions in the word, because it becomes more perceptible that way. However, it was not until Lloret and Jiménez (2009) when they defined the harmonising feature as “-ATR.” Kaplan (2012) presented a similar explanation for vowel harmony in EAS, although he preferred the term “Generalized Licensing” (from Walker, 2011); he adds that the perception of the feature is also increased by repeating the feature as many times as possible. Furthermore, Jiménez and Lloret (2007) believed that the vowels before the stress can either open or not, which I personally believe is governed by a series of sociolinguistic rules.

4.1.4. *Vowel lengthening.*

As with other features related to EAS vowels, quantity has also been widely debated. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Alonso et al. (1950) considered /a/ longer in plural than in singular. Likewise, Alonso et al. (1950) also reported that stressed vowels are always lengthened and longer than their Castilian counterparts. For Salvador (1957), vowels are longer in plurals and stressed syllables, and /a/, /e/ and /o/ preceding /s/ deletion are more open in stressed than in unstressed syllables. Alarcos Llorach (1958) claimed that a vowel preceding an omitted /s/ is not only more open, but also longer, and he explained this by saying that the gap created by the omission of /s/ is filled by lengthening the vowel or by geminating the following consonant.

On the other hand, Salvador (1977) pointed out that lengthening is neither regular nor exclusive to open vowels; however, Martínez Melgar (1994) claimed that all vowels are shorter before deleted /s/, which contradict what Alarcos Llorach (1958) posited; for Sanders (1998), however, only high vowels are shorter in plural than in singular.

Gerfen (2002) studied vowel and consonant lengthening, and vowel aspiration, and he concluded that there is a relationship between

vowel and consonant lengthening: if the ratio of consonant lengthening grows following /s/ aspiration, the degree of vowel lengthening decreases, and viceversa. For Gerfen (2002), gemination of the following onset consonant is a result of word-internal /s/ aspiration, not a consequence of positioning in the word; nevertheless, I believe that gemination also happens as a result of deleting other consonants, as in *apto* [a^htto] ‘capable’. Furthermore, Gerfen (2002) claimed that the duration of aspiration tends to become shorter as the voiced portion of the vowel becomes longer. Peñalver Castillo (2006) reported something similar in Cabra, claiming that vowels are shorter when /s/ is aspirated than when it is not.

In his study, Gerfen (2002, p. 265) analysed whether consonant and vowel lengthening are correlated, concluding that “the variability in vowel and consonant lengthening is constrained within a less variable vowel + stop temporal target.” Furthermore, Gerfen (2002) posited that vowels are significantly longer when /s/ is aspirated only if we consider the period of aspiration after the vowel to be part of the vowel gesture. Gerfen (2002, p. 275) concluded that consonant lengthening is a more robust cue than vowel lengthening in marking a missing /s/ in coda, being the first author to posit that:

the degree of variation between the phenomena of consonant and vowel lengthening is tightly constrained. Specifically, although there is variation in the degree of gemination and lengthening under s-aspiration both within and across speakers, the results reveal a trade-off relation between the two phenomena.

Campos-Astorkiza (2003), however, found consonant gemination in EAS rather than vowel lengthening.

In her analysis of phonemicisation of vowel duration word-finally, Carlson (2012) found an average increase of 24.2% in the duration of vowels preceding deleted /s/. Her sample, however, included 4 EAS and 2 WAS native speakers, so it is not possible to have a specific percentage for

EAS alone. According to Carlson (2012), this vowel lengthening allowed participants to distinguish pairs such as *buque* ‘ship’ and *busque* ‘I/he/she looks for – subj-’ with a success rate of 79%. These results are similar to those reported in Hammond (1978) for Miami-Cuban Spanish and in Figueroa (2000) for Puerto Rican Spanish, but they contradict Alemán (1977), who does not report any compensatory lengthening in vowels preceding deleted /s/. Likewise, Carlson’s (2012) results oppose those presented by Gerfen and Hall (2001), Gerfen (2002), Bishop (2007), and O’Neill (2010), who believe that the cue to recognise word-medial /s/ deletion lies in the gemination of the consonants.

It is interesting to note Hammond’s (1978) findings, which claimed that in word-internal vowels, length, not vowel opening, provides Miami-Cuban Spanish speakers with the cues to distinguish between minimal pairs once /s/ has been deleted, an opinion backed by Carlson (2012). Following the *Distinctiveness Condition* proposed by Kiparsky (1982), Carlson (2012) argues that semantically relevant information tends to be retained, so there must be a mechanism to maintain the information lost in EAS when /s/ is deleted.

4.1.5. Velarisation or palatalisation of /a/.

Another widely debated feature of EAS is the quality of /a/. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Navarro Tomás (1938, 1939) asserted that when /s/, /θ/, or /ð/ are deleted, /a/ becomes slightly velarised. Likewise, Salvador (1957) claimed that /a/ is velarised in Cullar-Baza (now Cullar) when it precedes aspirated /s/ plus a velar consonant. He also claims that /a/ can have a slight velar timbre when deleted /s/ is followed by another consonant.

Regarding /a/ preceding /s/ deletion, Navarro Tomás (1938, 1939), Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), Martínez Melgar (1986), Ueda (1993), and Sanders (1998) have maintained that

it is velar, as opposed to the descriptions presented in Wulff (1889), Alonso et al. (1950), Alvar (1955b), Alonso (1956), Salvador (1957, 1977), Alarcos Llorach (1958), Zamora Vicente (1960), Llorente (1962), Jiménez and Lloret (2007), and Lloret and Jiménez (2009), who considered it a palatal vowel. However, Alonso et al. (1950) accepted that open /a/ can have a velar aspect before a velar consonant. Alonso et al. (1950) posited that this /a/ is fronted, but still more back than /e/. Interestingly, Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009) believed that /a/ fronting preceding deleted /s/ acts as a cue to preserve the place of articulation of EAS coronal /s/ but that this feature only transfers to /a/, as /e/ and /i/ are already front vowels and /o/ and /u/ do not adopt this feature. However, unlike Jiménez and Lloret (2007) and Lloret and Jiménez (2009), Herrero de Haro (2016b) believes that all consonants leave a trace of place of articulation on any preceding vowel.

Alvar (1973, map 1697) studied the palatalised solutions for unstressed /a/ preceding deleted word-final /s/ (e.g. *casas* ‘houses’). According to this map, /a/ can be palatalised to different degrees (e.g. *casas* [‘kaʃa̠]/ [‘kaʃe] ‘houses’) and it can be slightly velarised as well (e.g. *casas* [‘kaʃa̠ʷ]), but the map shows that a palatal solution is more common than a velar one. Martínez Melgar (1994) reported that /a/ tended to be velar in the province of Granada but alveolar in Jaen. She even described some alternation between velar and palatal /a/ within the same speaker. Considering all this, the different velar and alveolar pronunciations of /a/ reported by various linguists might have differed due to the location studied in each case. Gómez Asensio (1977), however, went a bit further and believed that EAS /a/ can be neuter, velar, or palatal.

In a more global sense, Salvador (1977) considered all Andalusian vowels more fronted than their Castilian counterparts; vowels are more fronted when they precede /s/ deletion but plural /e/ will always be more back than /i/.

4.1.6. EAS Vowels: other phenomena

Alonso (1956) was the first researcher to describe an interesting phenomenon regarding /a/³. He found that stressed and unstressed word-final /a/ preceding deleted /l/, /r/, /s/, or /θ/ was pronounced as an open /e/ and that this opening was more common in women and children, an opinion also supported by García Mouton (1992). Thus, Alonso (1956) found an opposition *vaya* [‘baja] ‘he/she goes ‘subj.-’ vs *vayas* [‘baje] ‘you sing. go ‘subj.-’ (also reported *vayáis* [baʔjei] ‘you plu. go ‘subj.-’). He located the phenomenon in a triangle between Genil (Cordoba), Estepa (Sevilla), and Alameda (Malaga) and he was surprised to see that it was not present in some nearby towns. According to Alonso (1956), that phenomenon was in decline and it had covered a much larger area in the past; this was later confirmed by García Marcos (1987), who found traces of it in older speakers and children on the coast of the province of Granada (approximately 150km outside of the area identified by Alonso, 1956).

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Salvador (1957) describe how /je/ can be reduced to /e/ or /i/ in Eastern Andalusia. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Salvador (1957) also found that other diphthongs which had been broken in Castilian Spanish were still present in Cabra and Cullar-Baza, and that pre-tonic /a/ closes into [e] and /e/ closes into [i]; these two articles also show examples where pre-tonic /o/ closes into [u], where /u/ opens into [o], and where /i/ opens into [e]. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Salvador (1957) claimed that two similar vowels are merged into one (as in *Granada* [graˈna]), although Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) argue that that merged vowel in a stressed position is longer than the final /a/ in *mama* ‘mum’.

3 Some of the phenomena discussed in this section have also been reported in other varieties of Spanish; however, these similarities will not be discussed here to prevent diverting from our point of focus: EAS.

On the other hand, Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Salvador (1957) also argued that two adjacent vowels within a word tend to keep their value if one of them is stressed (e.g. *cadiera* [ka'era] 'hip'). Salvador (1957) had a comprehensive list of solutions for adjacent vowels in word boundary positions and he also described a tendency to turn diphthongs into hiatuses in his town.

According to Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), there are different options when the vowels belong to different words, such as diphthongs (*ni una* ['njuna] 'not even one') and hiatuses (*cada uno* [ka'un] 'each one'). They might also merge into one vowel, especially if the first vowel is unstressed (*te ha engañado* [taŋga'ɲao] 'he/she has deceived you sing'; *ese imbécil* [esim'besil] 'that stupid person'). Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) also found metathesis (e.g. *nadie* ['naiðe] instead of ['naðje] 'nobody').

326

Although less extensively, nasality has also been considered in the study of EAS vowels. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) briefly mentioned nasality in EAS, although it was Alonso et al. (1950) who first reported phonologisation of vowel nasality in Spanish; they attested word-final /n/ deletion in Albaicín (a neighbourhood in Granada) and posited that the nasality of vowels preceding word-final /n/ deletion distinguished *viene* 'he/she comes' and *vienen* 'they come'. According to Lipski (1986), word-final /n/ is never pronounced [n] in Granada, it is pronounced [ŋ] in 77% of cases and as a nasalised vowel in the remaining 23% of cases. Lipski (1986) claims that in word-final position followed by a word beginning with a vowel, /n/ is pronounced [n] 48% of the time in Granada, [ŋ] in 35% of cases, and as a nasalised vowel in 17% of cases; this phenomenon is also reported in Zamora Vicente (1960, p. 324). This feature demonstrates further similarities between EAS and French, with authors such as Llorente (1962) claiming that French and Andalusian Spanish are the most phonetically developed Romance varieties. According to Alonso et al. (1950), the speech of Granada is also more nasal than Castilian Spanish and even /s/ aspiration

in Granada has a nasal timbre. For Zamora Vicente (1960, p. 323), however, all aspirations in Granada (and some in Córdoba, Jaén, and Málaga) have a clear nasal timbre.

To conclude this section on vowels, it warrants pointing out to a different approach to analysing vowel contrast. Alarcos Llorach (1949) proposed basing the description of phonemes not on what they are, but on what they are not (e.g. /p/ is phonemically described against /b/ as *not voiced*. Alarcos Llorach (1981):

The concept of distinction or difference assumes the concept of contrast, opposition. We cannot distinguish between two things if there is no difference between them ... A phonic characteristic will have distinctive function when it is opposed to another one, this is, when both form a phonic opposition. ... Two distinctive features can be opposed to another two, meaning that one of the oppositions is redundant. However, if in some circumstances the distinctive opposition disappears, then the other one becomes relevant (p. 39).*

This idea would later be followed by Martínez Melgar (1986), who described EAS vowels as *open vs non-open*, as opposed to *open vs closed*. Regarding vowels, Alarcos Llorach (1949) explained the opposition of Spanish vowels as: 1) gradual and isolated opposition (a/e, a/o, a/i and a/u); 2) proportional and equipollent oppositions (e/o and i/u); and 3) proportional and gradual opposition (e/u, o/i, e/i, o/u). Regardless of which position one supports in the debate about EAS, what has become clear is that much work is still needed to fully understand this variety of Spanish.

4.2. Consonant phenomena

4.2.1. Aspirations in EAS

Von Wartburg (1952, as cited in Alvar 1955b, p. 287), "the most characteristic and important phonetic change and the one which had more consequences amongst all the ones that happened in the Roman Empire was the one related to final /s/ [deletion]"*. Alvar (1955b) also argued that

the conservation or loss of that /-s/ is what caused the linguistic difference between the Eastern and Western Roman Empires, so it does not seem exaggerated to attribute so many vowel changes to /s/ deletion.

For Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), aspiration is one of the main characteristics of EAS. This is used instead of initial Latin *f* or of /s/, /θ/, and /x/ in coda and in intervocalic position; [h] can also be the realisation of other consonants in coda and various consonants (e.g. /f/) can be aspirated word-initially.

However, Peñalver Castillo (2006) studied the speech of Cabra and claimed that aspiration of initial Latin *f* is almost lost. Jiménez Fernández (1999, p. 45) supported Menéndez Pidal's theory that aspiration of initial Latin *f* followed the sequence /f/ → /h/ → zero, and that it started in the Basque Country and Gascon due to a Basque-Iberian substrate, as Basque did not have /f/. Zamora Vicente (1960, p. 55) supported this evolution sequence with a Castilian document from 863 which shows that initial Latin *f* was already aspirated at that time. Rodríguez-Castellano (1952) asserted that words like *hacha* 'axe' and *hambre* 'hunger' maintain the feminine article in Cullar-Baza, as the initial *h* is still pronounced and we do not have the avoided [a 'a] sequence.

According to Mondéjar Cumpián (1979), the maintenance of word-initial /h/ is the only case where Andalusian is less phonetically evolved than Castilian Spanish and it is the only archaic phonetic feature of Andalusian Spanish. Jiménez Fernández (1999, p. 46) explained how after [h] was common in the North, it became established in the South, where it remained despite being lost in northern Spain. Jiménez Fernández (1999, p. 47) then described how it appeared in areas of Latin America (it was taken there in the sixteenth century), and posits that the lack of [h] for initial Latin *f* in Eastern Andalusia could be due either to the fact that the area was repopulated by people

from areas where [h] had been lost or because the area is further away from Seville, and from its norm. As Jiménez Fernández (1999, p. 48) explained, [h] is used at the beginning of words which come from Latin, such as *farina* 'flour'; however the /f/ was maintained in words introduced later (e.g. *f fuente* 'fountain' or *fuerte* 'strong'), and it is normally followed by /we/ or /je/.

Regarding /s/ aspiration, it is worth noting that Alvar (1955b) has explained how the Andalusian tendency to drop /s/ in coda was already a feature in Latin in Malaga and Seville in the second century. In the seventh century, this was documented and considered something vulgar, which suggests that syncope/apocope of /s/ could be much older than initially thought.

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) described EAS aspiration as a laryngeal or laryngopharyngeal sound; nevertheless, they accepted the terms bilabial, dental or alveolar aspiration to show that the aspiration is assimilated to the bilabial, dental, or alveolar character of the following consonant. They believe, however, that the small differences perceived are due to the intensity of the friction, not to the place of articulation. Salvador (1957), Tejada Giráldez (2012), Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a, 1948b), Zamora Vicente (1960, p. 319) and Zubizarreta (1979) also supported that /s/ aspiration assimilates the place of articulation of the following consonant.

This type of assimilation is not rare. Word-medial /s/ assimilates to the next consonant in Old Latin and Pali, while in Ancient Greek, Medieval French and Norman French /s/ was assimilated to the following consonant and then it was lost and the previous vowel lengthened (Alvar, 1955b). This sequence of events seems to be in operation in EAS as well.

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) believed that the aspiration, at least at some point, was voiceless, as there is devoicing of consonants preceded by aspirated /s/ (e.g. *dos dientes*

[do^o ʔjɛntɛ] ‘two teeth’). The aspiration can also become nasalised, and it is stronger the lower the level of instruction the speaker has and in more informal registers (Salvador, 1957). Alvar (1955b) believed that the pronunciation of /s+bilabial/, as /f/ in Valais (Switzerland), was another example of the same phenomenon. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) also analysed the different results of /s/ aspiration before consonants (e.g. *desván* [de^hʔʋan] ‘attic’; *obispo* [o^hβi^{hp}po] ‘bishop’; *usted* [u^hte] ‘you sing. formal’; *muslo* [mu^hlo] ‘thigh’; *desgranar* [(d)e^{hx}gra'na] ‘to dekernel’; and *escoba* /e^hkoβa/ ‘broom’), pointing out that something similar happened in French when /s/ was lost before /t/ in the twelfth century, as in *tête* ‘head’. Alvar (1955b) asserted that /s/ is maintained in Provençal, although some varieties drop it in final position. Those different results of /s/ aspiration fall within the different solutions that Mondéjar Cumpián (1979) identified for /s+Consonant/: [hC], [hCC], [CC], and [C].

328

Salvador (1957) described some assimilations in detail: in /s+voiceless stop/, the aspiration assimilates part of the place of articulation of the voiceless stop; /sg/ becomes [x] (e.g. *es gordo* [e'x:orðo] ‘he is fat’); /sb/ becomes [f] (e.g. *las botas* [la'f:ot̪a] ‘the boots’); and /sd/ becomes [θ] (e.g. *los dedos* [lo'θ:ɛðo] ‘the fingers’), although other intermediate solutions are also possible. Furthermore, Alvar (1955b) explained how in /s+voiceless fricative/, /s/ assimilates the place of articulation of the fricative; in /s+nasal/, /s/ is nasalised and assimilated to the place of articulation of the nasal; and, finally, /s+l/ tends to result in [ll] ([l:]). Alarcos Llorach (1958) did not provide specific examples of these alterations, but he represented them in a scheme that explained that /s/ deletion can open and lengthen the preceding vowel, and it can also geminate and modify the following consonant.

More recently, Torreira (2007) also studied /s+voiceless stop/ and found out that in Andalusian Spanish, voiceless stops are consistently postaspirated when they are preceded by aspirated /s/. He

argued that “postaspiration should be considered as a potential perceptual cue of /s/ aspiration,” (p. 70) and believed that postaspiration could possibly lead to a new category of voiceless stops in Andalusian, as it occurred in Pali. Torreira (2007) reported postaspiration in Eastern and western Andalusian Spanish, although it is stronger in the latter. Finally, although he could only demonstrate this for /st/, he found evidence of a similar situation for /sk/ and /sp/. Ruch and Harrington (2014) also studied post-aspiration and concluded that it serves as a cue to identify underlying /st/. In EAS, younger speakers have shorter pre-aspirations and longer post-aspirations than older speakers, but these differences are not as noticeable as the ones found in western Andalusia. Furthermore, Ruch and Harrington (2014) reported a trading relationship between oral closure duration and post-aspiration, which they believe indicates a sound change.

For Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b), coronal /s/ was always pronounced except in sporadic cases, such as in word-internal codas preceding a consonant and in word-final position, as in those cases they noted an aspiration, usually voiceless.

In word boundaries, Salvador (1957) found the following solutions: aspirated /s/ does not appear before words containing /x/; /s+voiceless stop/ tends to become an aspiration brought towards the place of articulation of the stop, and the aspiration can be lost and /s/ marked by vowel opening and tensing of the following consonant, as it happens in /s+fricative/ or in /s+affricate/; /sb/, /sd/ and /sg/ behave as in word-internal position; /s+nasal/ results in total loss of aspiration before /m/ and a very nasalised short aspiration before /n/; and /sl/ results in [ll] ([l:]). Salvador (1957) believed that /s/ was aspirated in word-internal coda and either aspirated or deleted in word-final position. Some years later, Lipski (1986) studied the pronunciation of /s/ in various contexts in Granada and found that /s/ is hardly ever pronounced [s] in coda, but is often pronounced

[h] or deleted. Alvar (1955a) had also noticed how the aspiration of /s/ caused a whole range of possibilities in /s+consonant/, many of them similar to the ones found around Europe, such as the pronunciation of /st/ as [ht] in Fribourg and Vaud.

Likewise, Alvar (1955b) describes how in Latin, final /s/ used to be pronounced if the next word started with a vowel, as it happens in French now. In Bergamasco, /s/ tends to be aspirated when it becomes a final consonant due to the loss of a vowel, and in Brazilian Portuguese, /s/ is also lost in the final syllable of plural words. Moreover, aspiration of /s/ in articles also happens in Armenian. In some areas, Provençal /s/ is substituted by aspiration before any consonant, as in Bergamasco (e.g. *vespa* ['vehpa] 'motor-scooter').

According to Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b), the highest degree of assimilation is reached when /s/ precedes a labial, dental, or velar consonant, and the process seems to be more advanced if the following consonant is voiced. Alvar (1955b) added that within voiced consonants, the process must have affected labial and velar consonants first, then dentals. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) believed that this was also the case in French, where /s/ was lost first before voiced than before voiceless consonants and where the vowel preceding deleted /s/ also opens and is longer. Alvar (1955b) also explained how in Latin, the omission of /s/ started to appear first before voiced consonants. For Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b), the most advanced version of the phenomenon can be heard when /s/ is followed by a voiceless velar (e.g. *casco* /'ka^kko/ 'helmet'). Rodríguez-Castellano (1948b) believed that with this tendency to omit consonants in coda, in a few years Andalusian Spanish would have lost all consonants in that position, although this has not been the case, yet. Alvar (1955b) also put this Andalusian phenomenon in connection with other languages: he said that aspiration of /s/ in word-final position is another feature of Sanskrit; /s/ is also omitted before a pause or vowel in Armenian; and in old Slavic

/s/ is neutralised in polysyllables. Furthermore, insular Celtic lost that /s/ at the latest in the sixth century and Gallic was losing it when the Roman invasion took place.

The realisation of /s/ varies depending on socio-linguistic factors. Salvador (1957) found that /s/ deletion and vowel opening was only present in women under 25; in women between 25 and 30 years of age, /s/ appeared at times but the loss of /s/ was more common; in women between the ages of 30 and 40, loss and conservation of /s/ alternated and they appeared with equal frequency; /s/ was more common in women over 40; and loss of /s/ was sporadic in women over 60 years of age. These pronunciations back Salvador's (1957) theory which posits that vowel doubling was an emerging feature of speech in the area. Alonso (1956) argued that in the area later studied by Salvador (1957), there is conflict between two systems, a new invading one, spoken by men and of an Andalusian type, and one being lost, of a Castilian type, preserved amongst women. This view of complete /s/ deletion as a spreading phenomenon was also backed by Peñalver Castillo (2006). Salvador (1957) found three older ladies who did not have *yeísmo* and maintained /s/ and Peñalver Castillo (2006) found traces of a maintained /s/ in Cabra in 2% of speakers. Peñalver Castillo (2006) claimed that speakers with a higher socio-cultural level preferred deleting /s/, while speakers from lower socio-cultural levels preferred aspiration. Tejada Giráldez (2012) also analysed linguistic factors in the pronunciation of /s/ in coda by speakers with a high socio-cultural background from the city of Granada. Tejada Giráldez (2012) reported that the most common realisation word-finally was the /s/ deletion preceded by vowel opening and she believed that coda /s/ pronunciation was determined by socio-linguistic forces.

Tejada Giráldez (2012) concluded that speakers of high socio-cultural levels in the city of Granada present the following percentages for each realisation of word-final /s/: 1.4% for [s]; 24.5% for [h]; and 70.5% for /s/ deletion. Tejada Giráldez

(2012) reported a tendency towards aspiration of /s/ word-internally and towards elision of /s/ word-finally. Furthermore, Tejada Giráldez (2012) argued that speakers of higher socio-cultural levels geminate consonants following /s/ deletion in 1.9% of cases and pronounce [h] plus gemination 1.7% of the time. For Tejada Giráldez (2012), social variables (e.g. age), have an effect on the preferred realisations in each case; maintenance of /s/ and aspiration increase with the age of the speaker; however, gemination and elision are lower the older the speaker is.

García Marcos (1987) believed that the loss of /s/ was a change originated in low sociolects. García Marcos (1987) found that lengthened vowel followed by [h] was more common in high sociolects, likewise, lower sociolects preferred an open and lengthened vowel. García Marcos (1987) and García Mouton (1992) also pointed out a tendency in men for more recent solutions: [h], [s], or [h] following an open and lengthened vowel.

330

Another unsettled debate is the one regarding when EAS /s/ aspiration first emerged. Menéndez Pidal (1940) presented an example in which Christopher Columbus's son (raised in Cordoba, where EAS is spoken) had written *Sophonisba* as *Sofonifa*. For Menéndez Pidal (1940), this is a graphic representation of the EAS pronunciation /sb/ → [f] and he considered this the oldest documentation of /s/ deletion in Spanish, dating EAS /s/ deletion to the beginning of the sixteenth century; Alvar (1955b) and Zamora Vicente (1960, p. 321) also supported this. However, Mondéjar Cumpián (1979) believed that /x/ aspiration started after the seventeenth century and that /s/ and /θ/ aspiration started in Andalusia after the eighteenth century, with the aspiration then spreading to the groups /sg/ and /θg/. For Jiménez Fernández (1999, p. 52), the aspiration of offset /s/ started in the eighteenth century, although he believed that the aspiration of Castilian /x/ started in the sixteenth century; Jiménez Fernández (1999, p. 53) pointed out how the pronunciation of /x/ as [h] has extended more socially and geographically than initial Latin *f*.

Peñalver Castillo (2006), for example, explained how /x/ tends to be an aspirated pharyngeal consonant in Cabra. Jiménez Fernández (1999, p. 52) explained the aspiration of Castilian /x/ in Andalusia as a result of merging /ʃ/ with the sound used for initial Latin *f*.

Finally, another phenomenon related to aspiration is *hebeo* (pronouncing word-initial or intervocalic /s/ as [h]). For Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b), *hebeo* only appears in intervocalic position, creating *sí señor* [si he'ño] 'yes, sir' and *el señor* [el se'ño] 'the gentleman'. This could have been the case then, but the situation is different now; I have heard multiple EAS speaker friends and relatives (and even myself on certain occasions), using *hebeo* word-initially (e.g. *sí* [hi] 'yes'). Interestingly, a similar phenomenon is reported in the Nice area, in Ancient Greek, and in Irish (Alvar, 1955b).

4.2.2. Seseo and ceceo

Alonso et al. (1950) reported *seseo* (pronouncing /θ/ as [s]), in Granada even in speakers from high socio-cultural backgrounds, and in Albaicín, men use *ceceo* (pronouncing /s/ as [θ]), and women *seseo*. Peñalver Castillo (2006) claimed that *seseo* is the norm in Cabra, although speakers of higher socio-cultural levels, especially under 50 years of age, tend to distinguish and *distinción* is more common in men. Zamora Vicente (1960, p. 304) explained how Arias Montano (b.1527) described how confusion of *s*, *z* and *ç* appeared in Seville between 1546 and 1566, although Zamora Vicente (1960, p. 305) believed that Montano was talking about a small minority and that the change had happened earlier in the lower classes. Zamora Vicente (1960, p. 305) posited that the lack of *distinción* first affected Seville and then the coastal south of Andalusia. Zamora Vicente (1960, p. 305) proved that in 1651 *distinción* was the old custom, and *ceceo* was the norm for western Andalusia. Jiménez Fernández (1999, p. 24) believed that *seseo* and *ceceo* appeared at the end of the sixteenth century.

There has also been some sociolinguistic variation reported regarding *seseo* and *ceceo*. Garía Mouton (1992) identified *ceceo* in men from low socio-economic backgrounds in Malaga, but *seseo* in women and men from high socio-cultural backgrounds. García Mouton (1992) also noticed further differences in an area of Jaen, where people have *ceceo* in the countryside and *seseo* in the city but women and older men present *distinción*. However, to my knowledge, a study on the spread of *seseo* and *ceceo* in Eastern Andalusian has not been carried out since Alvar (1973).

4.2.3. Confusion of /r/ and /l/

For Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a), word-initial EAS /l/ and /r/ are similar to their Castilian counterparts but with less muscular tension, and in word-final coda they are very relaxed and weak; they hardly touch the palate and are more like fricatives.

Alonso et al. (1950) claimed that alternation of /l/ and /r/ varied significantly, although it was more constant in word-final position. For Salvador (1957), /r/ and /l/ in word-final position is pronounced as a relaxed /l/, as in *mujer* [mu'xeɫ] 'woman', and *la mujer es* [la mu'xeɫ e:] 'the woman is', but *mujeres* [mu'xeɾe:] 'women'. However, for Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b), /l/ is pronounced [r] in word-final position is pronounced. Salvador (1957) also noticed that /l/ and /r/ before /t/ or /d/ tend to be [ɾ], but they can also be [ʎ] and [l]. He believed that [ɾ] is more common before /θ/, and that [l] is preferred before /s/, but that /rn/ is never substituted by [ln]. Rodríguez-Castellano (1952) also encountered this phenomenon in *Cabra* and claims that in *el* 'the sing. masc.', *al* 'to the sing. masc.', and *del* 'from the sing. masc.' /l/ is pronounced [r]. For Zamora Vicente (1960, p. 314), neutralisation of /r/ and /l/ happens in coda but not in onset; /l/ is not altered when it is followed by a vowel, *farol* [fa'ror] 'lantern', but *faroles* [fa'roles] 'lanterns'. Zamora Vicente (1960, p. 316) and Jiménez Fernández (1999, p. 63) presented examples from this confusion registered from the twelfth century,

such as the surname *Álvarez* written *Árbarez* in Toledo in 1161.

Navarro (1938, 1939) identified /l/ and /r/ deletion in word-final position; nevertheless, Salvador (1957) defended the notion that these were still not deleted in Cullar-Baza, but pronounced very weakly. Alvar (1973, map 1699) studied the pronunciation of stressed /a/ preceding deleted word-final /l/ or /r/, and the map showed that the only areas in Andalusia where those two consonants were not deleted were the border of Granada with Almeria, northeastern Jaen, the border of Almeria and Granada with Murcia, and in a few towns in northern Cordoba; in other various locations, those two consonants are not deleted very frequently.

Rodríguez-Castellano (1952) explained how final /r/ in infinitive is assimilated to the initial /l/ of enclitic pronouns. There are three variations of this: /r+l/ → [j] (e.g. *comerlo* [ko'mejɔ] 'to eat it'), found amongst older people in Doña Mencía; /r+l/ → [hɫ] (e.g. *comprarlo* [kom'pra^hlo] 'to buy it'); and /r+l/ → [l] (e.g. *hacerlo* [ha'selo] 'to do it'), pronunciation also recorded in Jiménez Fernández (1999, p. 62). Rodríguez-Castellano (1952) also found complete /r/ deletion in cases like *matarme* [ma'tame] 'to kill me' and *decirte* [de'site] 'to say to you'. On the other hand, for Jiménez Fernández (1999, p. 62), /rl/ can also be pronounced as [ll] (e.g. *decirlo* [de'θillo] 'to say it'). I believe, however, that /r/ neutralisation in these instances without modifying the preceding vowel or consonant is only found in lower sociolects.

Salvador (1957) reported /rn/ pronounced as [ɾn] and as an intermediate sound [ɾⁿ], which he believed is the first step before assimilation. The assimilation process is even more developed in /rl/, with the solutions [ɾɾ], [ɾl] and [ll]. However, Wulff (1889) already documented ['kanne] for *carne* 'meat', and [kannise'ria] for *carnicería* 'butcher's'.

4.2.4. Yeísmo

Salvador (1957) reported *yeísmo* (pronouncing /k/ as /j/), in Cullar-Baza (Granada), as a recent

phenomenon there. Salvador (1957) found three older ladies who did not have *yeísmo* and who maintained /s/; nevertheless, he did not find /ʎ/ in any male speakers. Likewise, Zamora Vicente (1960, p. 312) reported that in some places, the distinction /ʎ/ vs /j/ was maintained by women. This supports the claim that women's speech is more normative than men's (e.g. García Mouton, 1992; Cepeda, 1990; and Calero, 1990). García Mouton (1992) theorised that in some places, women's speech is more archaic because that is what the norm says, but in cities it is more modern because the prestigious norm of the city is innovative, theory also supported by Cortés Rodríguez (1990).

A few years later, Peñalver Castillo (2006) would report *yeísmo* as the norm in Cabra, which contrasted with Alvar's (1955a) and Llorente's (1962) findings of lack of *yeísmo* in the northeast of the province of Granada. Zamora Vicente (1960, p. 311) found lack of *yeísmo* in parts of the provinces of Huelva, Granada, Seville, and Jaen, and in smaller areas between Cadiz and Malaga. Llorente (1962) found that /ʎ/ was maintained mainly in the surroundings of the Guadalquivir river and in areas closer to Portugal.

Zamora Vicente (1960, p. 309) argued that Andalusian *yeísmo* is older than the one found in Madrid, or at least it was considered Andalusian before it was known in Madrid. It is worth mentioning that some intermediate sounds between /j/ and /ʎ/ have been reported (Rodríguez-Castellano and Palacio, 1948a). A detailed account of the spread of *yeísmo* across Andalusia as well as information on how /ʎ/ and /j/ are pronounced across the region can be found in Alvar (1973, map 1703).

4.2.5. Gemination

Schuchardt (1881) was the first author to report gemination in EAS (e.g. *este* ['e'te] 'this sing. masc.', *casco* ['ka^kko] 'helmet'), and this would not be reported again until Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a). Later on, Alvar (1955b) would

also identify this feature, which he explained as a phenomenon also found in Greek, where /s/ was aspirated in the sequence /sm/ and the final outcome became [mm].

Gerfen and Hall (2001) were the first ones to analyse other aspiration phenomena apart from word-final /s/. Gerfen and Hall (2001) thought that as aspiration can occur with any obstruent in coda in EAS, not just in /-s/, we could have new homonyms in EAS, such as *casta* /'kasta/ 'cast' and *capta* /'kapta/ 'he/she captures' being pronounced ['kaht.ta]. However, Gerfen and Hall (2001) proved that that contrast is not totally neutralised, as they found that there is a "subtle yet consistent production pattern distinguishing forms derived from an underlying /s/ and those derived from an underlying voiceless stop (/p/ or /k/)" (p.2), which Bishop (2007) would also support later on. Gerfen and Hall (2001) found that "aspirating an /s/ results in a longer duration of aspiration, while aspirating a /p/ or /k/ results in more medial consonant gemination" (p. 5), which coincides with Bishop's (2007) findings. However, Gerfen and Hall (2001) also found variation between the duration of vowels preceding deleted /s/, /p/, or /k/, so they did not find any significant difference between the total duration of words with aspirated /s/, /p/, or /k/. Gerfen and Hall (2001) concluded that aspiration occurs with all coda obstruents and that it causes aspiration of the vowel and gemination of the following consonant. However, a preliminary study of data I have gathered in western Almeria suggests that deletion does not affect /l/, /r/, and /n/ in word-medial coda, at least not in all contexts.

Campos-Astorkiza (2003) studied EAS lengthening using Optimality Theory and she saw lengthening as a compensatory feature. However, she found consonant gemination rather than vowel lengthening. Campos-Astorkiza (2003) considered gemination a way of keeping the same number of elements as the input and believed that this "repairs a banned structure deleting the features of the targeted consonant while keeping

the same number of input segments” (p. 2). This concept was later also studied by Carlson (2012). Furthermore, quoting Wilson (2001), Campos-Astorkiza (2003) said that deletion processes in biconsonantal clusters consistently delete the first consonant across different languages. Campos-Astorkiza (2003) concludes that “compensatory lengthening arises as a device to maintain the same number of segments as in the input” (p. 10).

Bishop (2007) also studied gemination in EAS and he concluded that the length of a stop consonant following word-medial /s/ aspiration, but not the aspiration itself, acts as “a strong, disambiguating cue to listeners in making phonemic decisions as to an underlying coda” (p. 1765). This is in line with the findings reported by Gerfen and Hall (2001), who have also supported phonemicisation of gemination. I believe that this word-medial phonemicisation can be extended to other contexts, as we would have the same case in word boundaries (e.g. *las casas* ‘the houses’). For Bishop (2007), this incomplete neutralisation is characterised by durational differences of less than 15 or 20 milliseconds. Bishop (2007) admitted that this difference is much smaller than anything assumed to represent linguistic contrast; however, he explained how these differences are consistent in each of the analysed underlying contrasts and that there are cases in German and in Dutch where linguists have found that such small durational differences can be used by native listeners to distinguish between neutralised segments.

As Bishop (2007) explained, other works, such as Gerfen and Hall (2001) and Gerfen (2002), had studied how duration differences in /s/ aspiration represent a case of incomplete neutralisation; nevertheless, Bishop (2007) provided the first analysis of the perceptual consequences of such durational differences. Bishop (2007) asserted that increasing the closure duration is a cue to underlying /p/, as it made more people perceive the word *hasta* ‘until’ as *apta* ‘capable’; however, increasing the length of aspiration had no effect on the judgment of the listeners. The results presented in

Gerfen and Hall (2001), Gerfen (2002), Bishop (2007), and O’Neill (2010) showed that the cue to recognise word-medial /s/ deletion lies in the gemination of the consonants, giving gemination a more important role than the secondary one given to it by earlier researchers (e.g. Mondéjar Cumpian, 1979).

O’Neill (2010) also analysed gemination related to /s/, /p/, and /k/; nevertheless, his analysis had a different approach and focus to the ones in Gerfen and Hall (2001) and Bishop (2007). O’Neill (2010) studied the phonetic cues that speakers of Andalusian Spanish use to distinguish between pairs such as // /V/ + /s/ + /p, t, k/ + /V/ // (VsOV), as in *costa* ‘coast’, and // /V/ + /p, t, k/ + /V/ // (VOV), as in *cota* ‘level’. O’Neill (2010) concluded that the difference between VsOV and VOV is never neutralised, and that the difference between them does not lie, at least mainly, in the presence of aspiration before the stop but in the pronunciation of the stops, given that in one third of the cases there was no aspiration before stops. In EAS, stops in VsOV are always voiceless, more aspirated and longer, and in VOV, stops are not aspirated and they are voiceless only in 13% of cases, voiced in 69% of cases, and pronounced as approximants in 19% of cases. As O’Neill (2010) explained, this last pronunciation of stops as approximants means that the contrast /p, t, k/ vs [β, ð, γ] can be neutralised in 12.5% of cases. O’Neill (2010) also claimed that [β], [ð], and [γ] are pronounced as approximants in 66% of cases and deleted 34% of the time, with men showing a stronger tendency to delete approximants and voiceless stops. O’Neill (2010) concluded that there can be a great degree of variation in the pronunciation of consonants in VsOV and VOV in Andalusian Spanish; however, the phonetic cues that distinguish those two pairs in EAS seem to be aspiration, voicing, and the length of the stop.

Regarding gemination, Mondéjar Cumpián (1979) presented an interesting view: he believes that vowel opening carries the semantic load of deleted /s/, although he argued that in pairs like *pisto* ‘ratatouille’

and *pito* ‘whistle’, the semantic load is carried by gemination, which he considered to be biphonemic.

4.2.6. EAS consonants: other phenomena

In this section, I will deal with EAS consonant phenomena not covered in previous sections. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) claimed that in word-final position before a consonant, /l/ is pronounced [r]; nevertheless, when the following consonant is /n/, /r/ is aspirated and nasalised, with the final product being something between a nasal aspiration and a geminated [n]. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) also believed that /n/ in the Cabra region has no alveolar character, but a weak velar one; Zamora Vicente (1960, p. 324) also said that /n/ can be velarised in Andalusia.

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) expanded the work presented in Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and they focused on the consonants of Cabra. The authors described how initial /f/ is only altered before /w/ (e.g. *fuenta* [‘hwente] ‘fountain’), and they also found that the neighbouring town palatalised /n/ into [ɲ] as in Leonés. Salvador (1957) also mentioned [ɲ] in coda in Cabra and the area of Cullar-Baza and found /nj/ merged in [ɲ], as in *poniéndose* [pu‘ɲendose] ‘putting something on’.

In word-initial position, /d/ is only omitted in *donde* ‘where’, and Rodríguez-Castellano (1952) found that intervocalic /d/ deletion causes changes in the conjugation of verbs (e.g. *ayudo* [a‘juo] ‘I help’; *suda* [‘sua] ‘he/she sweats’). According to Jiménez Fernández (1999, p. 70), the loss of intervocalic consonants is registered from the sixteenth and seventeenth century as in [ke‘dao] for [ke‘daðo] (*quedado* ‘stayed’) in the Cancionero of Pedro del Pozo (1547). According to Jiménez Fernández (1999, p. 70), [ð] is the most frequently deleted consonant in intervocalic position, followed by [β], [r] and [n].

Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) accepted that /n/ is very relaxed, but they argued

that it is the only consonant which is not omitted. Likewise, /d/, /n/, and /l/ are the initial voiced consonants that are less influenced by aspiration. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) report that, in *los dientes* [lo^Tðβjente] ‘the teeth’, [ð] is fronted and slightly devoiced and that in *las nueras* [la^h ‘nwera^h] ‘the daughters-in-law’, /n/ is not modified and aspirated /s/ is maintained and heavily nasalised and semivoiceless. Equally, /l/ is not altered by a previous aspirated /s/ and this is maintained usually as a simple aspiration, more or less assimilated in some cases. Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b) were also the first authors to report that /s/ is not aspirated when a word already has another aspirated sound, as in *los ojos* [los ‘oho] ‘the eyes’, which is due to dissimilation.

Assimilation is also very important to understand EAS. Alarcos Llorach (1981, p. 241) explained how common word-internal consonant clusters were reduced in Latin through assimilation, as in *ipse* → *isse*. Alarcos Llorach (1981, p. 243) also explained that some intervocalic voiced stops turned into fricatives in Latin, voiceless consonants were voiced, and geminated consonants were simplified, in this exact order. I believe that these changes are what EAS is exhibiting.

Alonso et al. (1950) reported frequent examples of [v] in Granada (e.g. *fiebre* [‘fjevre] ‘fever’), but these do not appear regularly, not even within a single speaker, and Granada speakers seem to lose it after being away from the city for some time. For Salvador (1957), [v] is a result of aspirated /s+b/ in Cullar-Baza, but not in other positions.

Salvador (1957) considered word-final /d/ deletion older than /s/ deletion word-finally, although the vowel preceding deleted /d/ is not altered. Despite this, he claimed that speakers from high socio-cultural levels pronounce *verdad* ‘truth’ as [beɾ‘ða]. Salvador (1957) also argued that the distinction between /s/ and /θ/ is neutralised word-finally in EAS, although this was challenged in Herrero de Haro (2016b).

In the present paper, we have seen multiple examples of how phonologisations are usually accompanied by a desphonologisation that causes it and /n/ deletion could be considered another example of this. Alarcos Llorach (1981, p. 135) explained how phonological fusion changed Old French vowel + /n/ into nasalised vowels, which has also been identified in EAS. Zamora Vicente (1960, p. 324) and Jiménez Fernández (1999, p. 72) described nasalisation of Andalusian vowels preceding /n/ deletion in coda (a phenomenon registered in the neighbourhood of Zaidin, Granada). Alvar (1955b) described how nasalisation of vowels also happened in Latin after /m/ deletion and it happens with any nasal in Sanskrit. However, Alvar (1955b) also claimed that in some parts of Andalusia and in the Canaries, this nasalisation has been lost, which represents a more advanced stage in this evolution.

The fricativisation of /tʃ/ is another phenomenon that EAS has in common with French. Zamora Vicente (1960, p. 313) claimed that /tʃ/ is pronounced [ʃ] in Granada and the surrounding areas, in the south of Seville, in Cadiz province, in western Malaga and on the coast of Almeria close to the capital, with /tʃ/ being maintained in the rest of Andalusia. However, Jiménez Fernández (1999, p. 69) and Melguizo Moreno (2007) thought that [ʃ] was being lost to [tʃ] in Granada. In her sociolinguistic study, Melguizo Moreno (2007) reported that, although very common in the 1950s, fricativisation of /tʃ/ is now stigmatised in Granada and she asserted that [ʃ] is found mainly word-initially and almost exclusively in men from low sociolects. According to this study, [ʃ] is more common in older men, although it can also appear in men between 25 and 54 years of age; in the female population, it can also be found amongst older women with medium level instruction. Other sociolinguistic studies (e.g. Villena Ponsoda et al., 2003; Hernández-Campoy and Villena Ponsoda, 2009) have analysed the sociolinguistic forces at play in EAS and in WAS; however, these will not be discussed in the present paper as they do not focus on phonetic-phonological characteristics of EAS.

The final consonant phenomena to be discussed in this paper will be variation in EAS stops. O'Neill (2010) argued that voicing is a continuum in EAS, as he found different degrees of voicing in different consonants. Likewise, he found different degrees of occlusivity, having encountered some stopless stops. Following on from that, O'Neill (2010) claimed that, in Andalusia, the most frequent pronunciation for stops in the sequence VOV is a voiced stop, and the second one is an approximant (except in Granada). O'Neill (2010) also noticed a tendency amongst men from Granada city to voice the stops more and to pronounce them as approximants; however, women maintain voiceless stops to a greater degree. This tendency, however, is the opposite in Almeria. Furthermore, O'Neill (2010) believed that stops that are mainly voiceless are longer than those that are mainly voiced, and the latter ones are longer than the ones pronounced as approximants. For O'Neill (2010), the most common pronunciation for intervocalic /p/, /t/ and /k/ in Andalusia is a voiced stop, but when /s/ precedes them the occlusion is always voiceless and aspirated. O'Neill (2010) concluded that there is a great degree of variation in the pronunciation of voiceless stops in Andalusian and he suggested that this variation could mean that there is an ongoing change where the phonemic system of Andalusian stops is being adjusted. O'Neill (2010) explained how this already happened in Spanish, as geminated voiceless stops in Latin became simple consonants in Spanish (e.g. *gutta* – *gota* 'drop'), voiceless stops became voiced (e.g. *catena* – *cadena* 'chain'), and voiced stops disappeared (e.g. *sedere* – *seer* – *ser* 'to be').

5. EAS: settled and unsettled disputes

A review of EAS literature shows, on many occasions, conflicting explanations and theories regarding certain phenomena. However, it is worth recognising that our understanding of EAS has advanced greatly since it was first studied by Schuchardt (1881). Thus, this section aims to clarify and summarise what is and is not known about this variety of Spanish to understand the current stage of affairs of EAS.

5.1. What we know about EAS

All authors agree that in EAS, /s/ is deleted in word-internal and word-final codas; however, different authors have different opinions regarding how often and under which conditions /s/ is deleted.

Likewise, all authors agree on the fact that the semantic function of the deleted /s/ is transferred to another element of EAS speech, although there is no agreement on what that element of speech is (vowel quality, quantity, or a suprasegmental feature) or whether there is only one or more than one element that carry that semantic load.

There is also a consensus on the fact that other consonants are deleted in coda in EAS, although there is some difference in opinion regarding which consonants are deleted and under which circumstances. At the same time, there seems to be a consensus on the fact that consonants geminate in EAS, although the length, conditions, and phonemic importance of that gemination has been debated, especially since 2001.

Regarding vowels, there seems to be an agreement on the fact that some vowel harmony processes exist in EAS; nevertheless, their extent and phonemic importance are still being debated.

Finally, although not explicitly, all authors agree on the fact that there is a variety of Spanish spoken in the south-southeastern part of Spain which differs from Castilian Spanish. Its features show a great degree of variability; they vary from town to town, from one sociolect to another, and even within the same speaker, which seems to imply that this geolect is currently in rapid evolution.

5.2. What we do not know about EAS

Perhaps, the main pending answer regarding EAS is the one that prompted Navarro Tomás's (1938, 1939) work: does vowel doubling exist in EAS? Some authors believe it does; others deny it.

Amongst those who believe that vowel doubling exists in EAS, there is a difference of opinion on whether it is vowel quality, vowel quantity, or a suprasegmental element that carries the semantic load of deleted /s/. Likewise, those authors who reject vowel doubling in EAS also present different opinions; some support doubling of the vowel system due to segmental or suprasegmental features and others believe that it is the consonants which carry the semantic load of deleted /s/ in different ways, such as through gemination. Finally, we have those who believe that the only way in which the semantic load of deleted /s/ is maintained in EAS is thanks to contextual information.

There are still many more controversies related to EAS features such as, for example, what other effects deleted /s/ has on the surrounding vowels and consonants due to assimilation, how vowel harmony works and, in the case of vowel or system doubling, whether all vowels are affected by this. As this article shows, there is an intense ongoing debate regarding different EAS features and I believe that this highlights the importance of carrying out further research if we want to improve our understanding of EAS.

5.3. EAS: some future lines of research

This review of literature has identified several future lines of research, mainly, those where there is no agreed answer to an issue; however, it is also important to highlight some future lines of research not previously identified by other authors.

The analysis presented in Herrero de Haro (2016b) suggests further phonemic splitting of vowels. This could be caused by an assimilation process of all vowels to the neighbouring consonants, but when a consonant is deleted, the effect of that assimilation remains; this process, however, has not been corroborated yet. The data analysed in Herrero de Haro (2016b) suggest that

EAS speakers produce and notice different vowels depending on which consonant is deleted. Thus, words such as *ves* ‘you sing, see’, *vez* ‘once’ and *ver* ‘to see’ are distinguished from each other in EAS even after /-s/ and /-r/ are completely deleted. The distinctive feature in this contrast remains unidentified but the conclusions reached in Herrero de Haro (2016b) suggest that the distinctive feature in operation is vowel quality. However, more data need to be analysed, as EAS could have also developed a series of suprasegmental elements similar to the ones found in tonal languages such as Mandarin Chinese. This later theory has not been analysed to date and it should be considered as a possible future line of research.

Regarding consonants, many authors, such as Navarro Tomás (1938, 1939) and Kaplan (2012), have only studied /s/ deletion, treating /s/ as the only consonant that is deleted in coda in EAS, while other authors, such as Gerfen and Hall (2001), believed that EAS deletes all consonants in coda. However, the reality is more complex than that. In EAS, at least in western Almeria, all consonants are deleted in coda except /l/, /r/, and /n/. Deletion of /l/ and /n/, and to a lesser degree /r/, depend on socio-linguistic factors; while /r/ is always deleted word-finally, it is only deleted word-internally before /l/ or /n/. This shows that the deletion process is not as advanced in /l/, /r/, and /n/ as in all other consonants.

A preliminary analysis of data I have gathered in western Almeria also suggests that all consonants are geminated when they follow a deleted consonant, not just /s/. This gemination also affects word-initial consonants that follow a deleted word-final consonant. Likewise, all consonants following a deleted consonant in speech are, to a greater or lesser degree, assimilated to the deleted

consonant. Assimilation processes are more complex when a cluster of two consonants is deleted, such as /ns/ in *constante* ‘constant’.

Finally, Navarro Tomás (1933) and Alvar (1973, map 1705) claimed that *ceceo* was the norm in western Almeria; nevertheless, data obtained during a visit to the area show otherwise. These data show that *distinción* is now the norm, although there is still *ceceo* in Adra, and highlight the fact that the limits of certain phenomena need to be re-examined.

6. Conclusion

As the past 14 decades have shown, there has been an understandable change in the way in which research on EAS has been conducted. New software has overthrown impressionistic analysis in dialectical studies; however, it has also forced researchers to narrow down the focus of their research, rather than focusing on the study of EAS as a whole. Additionally, the increase in the use of linguistic software has also made it more difficult for scholars to work with spontaneous speech, limiting their studies to analysing read passages or carrier phrases, losing sight of the innovative, lively, and natural speech that modern researchers want to study and that once caught the attention of our beloved Navarro Tomás.

This review of literature has examined the main studies on EAS phonetics and phonology between 1881 and 2016 with the aim to offer an overview of what researchers do and do not know about this variety of Spanish. On the one hand, this paper has shown the advances of EAS studies since Schuchardt (1881) but, on the other, it has also identified future lines of research, both analysing areas where no consensus has been reached and studying features of EAS previously ignored.

Appendix 1. Studies on the accent of Eastern Andalusian Spanish between 1881 and 2016

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
1	Schuchardt (1881)	Study of <i>cante flamenco</i> , analysing Andalusian (Granada) accent to understand the particular pronunciation used in this type of musical genre.	<ul style="list-style-type: none"> – Many consonants are deleted: /d/ in any position; /g/ before /l/ and before /n/; /r/ in intervocalic position and in coda final; /x/, and /l/ in coda final; /b/ between /m/ and a vowel. – In coda, /s/ is aspirated and pronounced [h] when the next word does not start with a vowel. – <i>Yeísmo</i> and <i>seseo</i> are the norm. – Many consonants are substituted for others: /ɲ/ is substituted by [j]; /b/ is substituted by [g] in some cases and /g/ by [b] in others; /k/, /l/ and /r/ in coda, and /d/ before /r/, can be substituted by [i] or [u]; /l/ is substituted by [r] in coda and between a consonant and a vowel. – Initial Latin <i>f</i> is pronounced [h]. – Epenthesis occurs in certain contexts: [n] is inserted after /m+vowel/; [d] can be inserted before /j/; [g] is inserted before word initial /we/. – Certain vowels can be substituted for others; [i] for /a/, as in /aɲi'ðjo/ por <i>añadió</i>; [ai] for /ae/, as in /kai'ra/ for <i>caerá</i>. – Metathesis is common, as in <i>naide</i> for <i>nadie</i>. – The sequence /nm/ tends to be pronounced [rn].
2	Wulff (1889)	Detailed study of Andalusian pronunciation (mainly Granada), and proposal of a series of phonetic symbols to transcribe Andalusian accent accurately.	<ul style="list-style-type: none"> – Andalusian Spanish neutralises /s/, /r/, /l/ and /d/ in coda. – [h] is used for /x/, for /s/ in coda, and for initial Latin <i>f</i>. – Stressed vowels are frequently lengthened. – Andalusian Spanish tends to have <i>seseo</i>. – Consonants are geminated if they follow /s/ deletion and /n/ is geminated after deleted /r/. – Aspirated /s/ can assimilate to the following consonant, as in <i>los pobres</i> [lom 'pobre^h]. – Word-final /n/ is usually pronounced [ɲ]. – /l/ is pronounced [r] in coda. – Voiceless consonants can be voiced, as in <i>campos</i> ['gampo^h]. – Certain variation in pronunciation between speakers is caused by sociolinguistic factors. – There are differences between EAS accents, such as between the accents of Granada and Murcia. – /g/ and /k/ are more fricative than occlusive. – /j/ suffers despalatalisation and is pronounced [j]. – French and Andalusian Spanish have quite a few phonetic and phonemic characteristics in common, and certain phenomena found in Andalusian Spanish have also been present in French during the evolution of the language, especially when it comes to /s/ deletion.
3	Navarro Tomás (1916)	Study of 7 Spanish vowels; one type of /a/, /i/ and /u/, and two types of /e/ and /o/.	The analysis of x-rays of Navarro Tomás pronouncing different words showed 7 phonetic vowels in Spanish; /a/, /i/, /u/, two types of /e/ and two types of /o/.
4	Navarro Tomás et al. (1933)	Areas of <i>ceceo</i> , <i>seseo</i> , and <i>distinción</i> in Andalusia. Types of /s/ in Andalusia.	<ul style="list-style-type: none"> – Delimitation of <i>ceceo</i>, <i>seseo</i> and <i>distinción</i> in Andalusia, together with identification of areas where the phenomena is stable, emerging or disappearing. – There is <i>distinción</i> in one third of Andalusia.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
5	Navarro Tomás (1938)	Delimitation of Andalusian Spanish. The effects of syllable-final /s/ deletion on the vowel system of EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Ceceo</i> and <i>seseo</i> became more common in Seville in 1570, but <i>seseo</i> spread first. – Delimitation of Andalusian Spanish. What differentiates Andalusian Spanish from Castilian Spanish is the type of /s/; Castilian Spanish is concave apical, while Andalusian /s/ can be convex predorsal or flat coronal. – In Andalusian Spanish, /s/ is deleted at the end of a syllable word-medially and word-finally. – When followed by deleted /s/, /a/ is velar and /e/ and /o/ are more open. – Vowel doubling (<i>desdoblamiento</i>) happens in Andalusian Spanish: the timbre acquired by the vowel preceding deleted /s/ generally carries the semantic function of the deleted consonant. – Vowel harmony happens in Andalusian: when final /s/ is deleted, stressed /e/ and /o/ are opened even if they are not in the final syllable, and stressed /a/ acquires a more velar timbre. – Open vowels in plural are much longer than closed vowels in singular. – Vowel doubling is not a stagnant phenomenon, but an emerging one in evolution. – There are 8 phonemic vowels in Andalusian Spanish, Vowel doubling affects all vowels except /i/ and /u/.
6	Navarro Tomás (1939)	The effect of syllable-final /s/ and word-final /r/ and /l/ deletion on the vowel system of Andalusian Spanish.	<ul style="list-style-type: none"> – The transformation of the vowel system in Andalusian Spanish is due to the neutralisation of /s/ at the end of words. – Final /s/ was reduced to an aspiration and that caused vowel opening, when the aspiration disappeared, vowel opening started to carry the semantic function of /s/. – In plurals, vowels become more open and longer, and some have <i>rehilamiento</i> ‘whizzing’ due to its intense vibration, which he thinks it is a hangover of the old aspiration. Plural vowels sound more tense and intense than singular vowels. – Due to different sociolects, in a same area we can find maintenance of final /s/, voiced or voiceless aspiration of /s/, and total loss of aspiration of deleted /s/. – Vowels are not given a phonological value: the idea does not lie in recognising the vowel difference with the distinction that it expresses, but in recognising the loss of /s/. – /l/ and /r/ can be deleted in final position, and the preceding vowels are also open. However, they are not open in the same degree as the ones that come from deleted /s/, nor are they as long or have such a whizzing sound.
7	Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a)	The accent of Cabra (Cordoba), focusing on vowels.	<ul style="list-style-type: none"> – Detailed explanation of the vowels of this accent and some consonant phenomena. This is the first article to describe in detail the vowels of a specific area within Andalusia.
8	Rodríguez-Castellano and Palacio (1948b)	The accent of Cabra (Cordoba), focusing on consonants.	<ul style="list-style-type: none"> – This is the first article to describe in detail the consonants of a specific area within Andalusia. It also gives a very detailed account of different types of assimilation processes caused by [h].
9	Alonso et al. (1950)	Andalusian vowels in speakers from Granada of a high socio-cultural level.	<ul style="list-style-type: none"> – There are at least 8 vowels; doubling occurs in /a/, /e/, and /o/ but not in /i/ or /u/. – Opening as a result of /s/ deletion reaches the stressed vowel even if it is not in the last syllable, and vowels of the same type as the stressed one can open as well. – These changes affect all social strata in Granada.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
10	Rodríguez-Castellano (1952)	The morphology of the town of Cabra, linking it to various phonetic processes.	<ul style="list-style-type: none"> – There is phonologisation of vowel nasality in Granada; final /n/ is deleted and words are differentiated thanks to the nasality of the final vowel. – Women have <i>seseo</i> and men <i>ceceo</i> in Albaicin, a neighbourhood in Granada. – Morphology in the town of Cabra is mainly Castilian Spanish heavily influenced by Andalusian pronunciation.
11	Alvar (1955a)	Presentation of some of the data already collected during the preparation of Alvar (1973).	<ul style="list-style-type: none"> – Mapping of vowel phenomena; vowel opening with phonologisation in parts of Eastern Andalusia, and vowel opening with no phonemic value, and lack of differentiation between singular and plural vowels in other parts of Andalusia. – Proposal of a new vowel system for EAS; a quadrangular system with 5 degrees of openness and 2 timbres, totalling 10 vowel phonemes.
12	Alvar (1955b)	Comparison of different phenomena found in Andalusian accents with those found in various other languages.	<ul style="list-style-type: none"> – What happens in Andalusian accents has happened and still happens in other Romance and non-Romance languages. – The phonetic developments in Andalusian Spanish follow the pattern of other languages, such as French.
13	Alonso (1956)	Description of a phenomenon where /a/ is pronounced as an open [e] in certain contexts in an area of Andalusia.	<ul style="list-style-type: none"> – Delimitation of an area where /a/ is pronounced as an open [e] in final stressed position when it precedes deleted /r/, /s/, /l/, or /θ/. – The phenomenon is in decline and it used to be found in a larger area.
14	Salvador (1957)	The accent of a town in Granada called Cullar-Baza.	<ul style="list-style-type: none"> – Tendency in this accent towards hiatuses. – Final /r/ and /l/ do not disappear yet. – /a/ is palatal in the plural, but it can be velar and open when it precedes a deleted /s/ and the following consonant is velar. – There is a phonetic difference between /e/ preceding /s/ deletion and /θ/ deletion, but not a phonological one. There is no difference between /i/ preceding /s/ or /θ/ deletion. – Proposal of a new vowel system for EAS; a triangular system with 10 vowel phonemes (all vowels double). – Detailed account of the results of aspiration of /s/ in contact with other consonants in word-interior and word-final position.
15	Alarcos Llorach (1958)	The vowel system of EAS to determine how many vowel phonemes there are in EAS and what the difference between them is.	<ul style="list-style-type: none"> – There is a phoneme /h/ in EAS which is pronounced differently in different contexts. This phoneme causes gemination and the difference between singular and plural vowels. – There is no vowel doubling in EAS, but a doubling of the vowel system into two systems.
16	Zamora Vicente (1960)	Dialects of Spanish in the Hispanic world, covering pronunciation and grammar.	<ul style="list-style-type: none"> – First author to produce a volume studying accents of all the Spanish speaking world. The section of Andalusia includes findings from previous studies by other authors.
17	Llorente (1962)	General explanation of Andalusian pronunciation, explaining diachronic and synchronic phenomena.	<ul style="list-style-type: none"> – Comparison of the work of different authors and their theories. – Delimitation of a range of voiced, devoiced, and semivoiced consonants. – In the area identified in Alonso (1956), unstressed /a/ changes into [e] in final position when it is followed by deleted or aspirated alveolar consonants.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
18	Alvar (1973)	Volume 6 of this atlas focuses on phonetic and phonological phenomena in Andalusia.	<ul style="list-style-type: none"> – Description of how consonants and vowels are pronounced throughout Andalusia. – The maps in this volume present an immense amount of new data; however, regarding EAS studies, it is important to mention that the authors defend vowel doubling in map 1696, delimiting the area where it happens and explaining how vowels are pronounced in each town. The use of a velar or of a palatal /a/ varies across locations.
19	Contreras Jurado (1975)	Analysis of the vowel systems proposed for EAS in previous studies. Analysis of what marks the difference between <i>singular</i> and <i>plural</i> EAS vowels.	<ul style="list-style-type: none"> – There is no vowel doubling in EAS; the vowel system of EAS is like the one in Castilian Spanish, but with an extra prosodeme. – The difference between singular and plural in EAS does not lie in the vowels, but in words affected or not affected by a prosodeme. – In EAS, final and stressed vowels are closed in singular to help mark the singular/plural difference.
20	Gómez Asensio (1977)	Analysis of Andalusian vowels using generative phonology.	<ul style="list-style-type: none"> – Out of the EAS vowel systems posited in Alvar (1955a), Salvador (1957), and Alarcos Llorach (1958), Salvador's (1957) is the one that can be used better with generative phonology. – First author to propose a vowel system for Andalusian Spanish that uses a numerical scale for features instead of a binary one.
21	Salvador (1977)	Revision of previous EAS vowel systems, including Salvador's (1957).	<ul style="list-style-type: none"> – Modification of the ten-vowel system he proposed in Salvador (1957), positing a modified system with nine vowels where all vowels double except /u/.
22	Mondéjar Cumpián (1979)	The importance of studying Andalusian Spanish from a diachronic and synchronic perspective at the same time.	<ul style="list-style-type: none"> – Alarcos' (1958) system for EAS vowels is better than the ones presented in Alarcos Lorach (1949), in Alvar (1955a), and in Salvador (1957). – There are ten vowels in Andalusian Spanish, but they belong to two different subsystems. – Gemination has phonemic value in Andalusian Spanish.
23	Zubizarreta (1979)	Phonological and phonetic analysis of Andalusian vowel harmony.	<ul style="list-style-type: none"> – There is a difference between phonological and phonetic laxing. – /a/ does not open in vowel harmony in all contexts, and it does not let harmony travel past it. – /e/ and /o/ undergo phonemic laxing but if they are stressed vowel harmony cannot travel past them. – High vowels do not undergo phonemic laxing, but they undergo phonetic laxing in certain contexts. They do not prevent vowel harmony travel past them when they are in a stressed position. – When /s/ is aspirated, it assimilates the point of articulation to the following consonant.
24	Alarcos Llorach (1983)	Review of some studies on EAS that came out after his 1958 article.	<ul style="list-style-type: none"> – There is no vowel doubling or vowel system doubling in EAS, but a phoneme [h] which is pronounced differently in different contexts.
25	López Morales (1984)	Whether vowel opening is the only plural marker in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – When /s/ is deleted, there is either an aspiration, pronoun, numeral, or an article which helps carry the semantic function of /s/. – /s/ deletion is much more common when there is another element marking the plural. If there is not any other element, the frequency of /s/ deletion decreases. – Vowel opening is an extra mark of plurality in 97% of cases. – Vowel opening in EAS is a phonetic feature, not a phonological one.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
26	Lipski (1986)	Reduction of /s/ and /n/ in different contexts in different regions across the Spanish speaking world.	<ul style="list-style-type: none"> – Percentage for different areas of the Hispanic world of when /s/ is pronounced as [s], [h] or omitted, and when /n/ is pronounced as [n], [ɲ] or as a nasalised vowel.
27	Martínez Melgar (1986)	Difference between singular and plural EAS vowels in different positions.	<ul style="list-style-type: none"> – The difference between singular and plural EAS vowels is phonetic, not phonological. – The phonetic differences between singular and plural EAS vowels are not regular enough to consider them allophones. – In EAS, we need to talk about open vowels vs non-open vowels, as singular vowels are not closed.
28	García Marcos (1987)	Influence of various sociolinguistic factors in the pronunciation of /vowel+s/ in the south of the province of Granada.	<ul style="list-style-type: none"> – The phonological process is not finished yet in this area, and there is a growing tendency towards [h]. – If things stay as they are, plurality in this area will be marked with [h] in the future, not with open vowels.
29	Cortés Rodríguez (1990)	Proposal of theoretical points to take into account to carry out linguistic interviews in the city of Almería.	<ul style="list-style-type: none"> – The city and the province of Almería have not been studied in detail by linguists. – The speech of cities will tell us how we will speak in the future. – Presentation of elements to consider to carry out a linguistic study of Almería.
30	Cerdà Massó (1992)	Review of the main articles on EAS vowels published from 1939 to 1985.	<ul style="list-style-type: none"> – In EAS plurals, the semantic function of /s/ is moved from the last syllable to the first one. – There is vowel system doubling, not vowel doubling.
31	García Mouton (1992)	Analysis of the data presented in Alvar (1973) to find differences in the speech of Andalusian men and women.	<ul style="list-style-type: none"> – Women's speech is more normative and follows more prestigious patterns than men's. As a result, women's speech is more archaic than men's in its pronunciation and in its lexis, except in cities, where women's speech is more modern than men's.
32	Ueda (1993)	Analysis of various maps presented in Alvar (1973) using statistical analysis.	<ul style="list-style-type: none"> – The delimitation of EAS and WAS reached using this method coincides with the one proposed by various linguists, showing that this type of statistical analysis can be used in linguistics.
33	Martínez Melgar (1994)	Analysis of nominal systems and plurals in EAS, focusing on /s/ in word-final position.	<ul style="list-style-type: none"> – Vowels of plural words have harmony, even in word-internal position. This is not the case with /i/ or /u/. – There is no lengthening of EAS vowels in the plural, and vowels tend to be shorter in the plural than in singular. – There is a meaningful vowel opening in EAS in the plural, although /a/ hardly opens and this vowel tends to be velar in the plural.
34	Hualde and Sanders (1995)	Study of whether vowel opening in EAS is a consequence of /s/ deletion.	<ul style="list-style-type: none"> – Final EAS mid vowels were raised considerably in singular before /s/ deletion happened. – When /s/ was deleted, what had been a phonetic difference became a phonemic one. – Due to negative sociolinguistic connotations, the original vowel raising is being lost and vowel opening, which does not carry the same negative stigma, is becoming the main feature in the opposition singular/plural.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
35	Sanders (1998)	Analysis of whether EAS vowel alternation in singular and plural is statistically significant.	<ul style="list-style-type: none"> – The alternation in vowel quality between the singular and the plural forms is notable and consistent. This involves the mid vowels in all positions and contexts. – Palatalised and open word-final plural [a] alternation follows the pattern described previously in works such as Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a) and Alonso et al. (1950). – Pre-tonic /a/, /e/ and /o/ have a different quality in the plural, but /i/ and /u/ do not. – /a/, /e/, and /o/ are longer in the plural, /u/ is the same and /i/ is shorter. – Plural tonic /a/ before word-final /a/ is palatalised. – EAS vowel laxing affects mainly mid and low vowels, and laxing of high vowels is less consistent and significant, which shows vowel doubling.
36	Jiménez Fernández (1999)	History of different consonant phenomena in Andalusian Spanish from the middle ages until today.	<ul style="list-style-type: none"> – This work does not present any new theories, but it analyses the data presented by different authors to present a coherent history of consonant features in Andalusian Spanish.
37	Morris (2000)	Study of the different constraints which explain different outputs for debuccalisation of /s/ in Coria (Cáceres, Extremadura) and in Cullar-Baza (Granada, Andalusia).	<ul style="list-style-type: none"> – Three different outputs for debuccalisation of /s/ in two varieties of Spanish from Cullar-Baza and in one from Coria can be explained using ranked constraints which monitor the classes of [glottal widening/spread] and [continuant]. – Constraints can be suppressed or redistributed, but no new ones can be introduced. – These varieties of Spanish can alter the order of the constraints as long as they maintain a balance between positional markedness and feature faithfulness and defer to the unmarked when necessary.
38	Gerfen and Hall (2001)	Vowel duration, duration of aspiration, and duration of medial consonant gemination for aspirated /s/, /p/ and /k/ in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – Aspiration of /s/ is longer than aspiration of /p/ or /k/, meaning that words such as <i>casta</i> and <i>capta</i> are not fully neutralised. – Gemination of medial consonants is longer in aspirated /p/ and /k/ than in aspirated /s/. However, vowel duration is the same, so there is significant difference of total duration in words with aspirated /s/, /k/ or /p/.
39	Gerfen (2002)	Study of /s/ aspiration, vowel lengthening, consonant lengthening, and vowel aspiration in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – If consonant lengthening grows as a result of /s/ aspiration, vowel lengthening decreases. – Consonant lengthening is the result of /s/ aspiration, not of position. – In /s/ aspirated forms, vowels are only longer if we consider the period of aspiration as part of the vowel. – Consonant lengthening is a more robust indicator than vowel lengthening in signalling the presence or absence of a missing /s/ in coda position.
40	Hernández-Campoy and Trudgill (2002)	Analysis of whether some consequences of /s/ deletion, such as greater use of subject pronouns and vowel doubling, are, in fact, due to functional compensation.	<ul style="list-style-type: none"> – In Andalusia (and in Murcia) pronoun subjects are not used more frequently when /s/ is deleted in verbs. – The segment /s/ is deleted regardless of whether it has a grammatical function or not. – Open vowels, caused as a consequence of /s/ deletion, have been phonologised, but this has not been motivated by a need to compensate for /s/ loss, (i.e. this was not due to functional compensation processes).
41	Campos-Astorkiza (2003)	Reasons for compensatory lengthening of consonants in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – Compensatory lengthening is a mechanism used to maintain the same number of segments as in the input. – This is satisfied even when the feature content of the segment is changed.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
42	Corbin (2006)	Analysis of the contexts in which /s/ is lenited in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – There seems to be a counter-bleeding relationship between laxing and lenition, as ordering lenition before laxing eliminates the environment for laxing. – If a syllable has a lenited coda, it must be treated as a closed syllables for the purposes of laxing. – Whether or not the coda position of the syllable in the underlying structure is filled is the key factor in determining whether a vowel laxes.
43	Peñalver Castillo (2006)	Study of the current characteristics of the speech of Cabra, comparing his findings with those from Rodríguez-Castellano and Palacio (1948a, 1948b)	<ul style="list-style-type: none"> – All vowels open in plural, especially /a/, /e/, and /o/. – Vowel harmony exists in Cabra. – Aspiration is retained more in rural areas. – Singular vowels are more closed than in Castillian Spanish, and plural vowels are longer. – Speakers under 45 years of age prefer /s/ deletion, speakers between 45 and 60 aspirate /s/ more, and those over 60 have the highest index of aspiration. – Speakers of a high sociocultural background prefer /s/ deletion, those of a middle sociocultural background present aspiration, and speakers of low socio-cultural backgrounds have the highest level of aspiration. – Speakers from higher socio-cultural backgrounds distinguish /s/ and /θ/, others have a flat coronal /s/ and practise <i>seseo</i>. – Cabra is closer to EAS than to WAS.
44	Bishop (2007)	Differences between the aspiration of /s/, /p/, and /k/ in codas in EAS.	<ul style="list-style-type: none"> – Aspiration replacing /s/ is significantly longer than the one in underlying /k/ or /p/. – /p/ and /k/ have shorter aspiration than /s/ but they are geminated more. – Increasing closure duration (gemination) in <i>hasta</i> made people perceive it as <i>apta</i>, but variation of length of aspiration had no effect on perception.
45	Jiménez and Lloret (2007)	Analysis of EAS, using optimality theory to study vowel laxing and what causes it.	<ul style="list-style-type: none"> – Aspiration of /s/ triggers vowel laxing in EAS. – In harmonisation of vowels in EAS, stressed vowels and all following vowels open, and all other vowels can either open or not. – Vowel harmony is a result of languages trying to minimise the resetting of articulators. – In EAS, harmonised vowels are attracted to strong positions, such as stressed position, in order to become more perceptible.
46	Melguizo Moreno (2007)	Sociolinguistic study of the fricativisation of /tʃ/ in Granada.	<ul style="list-style-type: none"> – Fricativisation of /tʃ/ is stigmatised and it is almost exclusively found in men from low sociolects. – It is more common in older men, although it is also present in 25-54 years old men with lower levels of instructions. – Women reject fricativisation of /tʃ/, although it can be found in older women with up to a medium level of instruction. – The fricative allophone /ʃ/ tends to appear more word-initially.
47	Torreira (2007)	A study of whether EAS and WAS voiceless stops are consistently postaspirated when preceded by underlying /s/.	<ul style="list-style-type: none"> – The conditioning factor for postaspiration of /t/ in Andalusian is the presence of a preceding underlying /s/. – This feature should be considered a cue of /s/ aspiration. – The contrast postaspirated vs non-postaspirated /t/ is more salient in western Andalusia, but it is also present in EAS. – Evidence suggests that all this also applies to /sk/ and /sp/.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
48	Lloret and Jiménez (2009)	Review of the theories that explain why harmonisation happens in EAS.	– Vowel opening and vowel harmony, which appear after /s/ is omitted, also happen when /x/ ([h] in Andalusian) is omitted.
49	O'Neill (2010)	Analysis of the phonetic cues that speakers from the cities of Seville, Cadiz, Granada and Almeria use to distinguish pairs such as <i>pasta/pata</i> , and <i>cata/cada</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – The pronunciation of the stop is what distinguishes pairs such as <i>pasta</i> /Vowel+s+VOICELESSSTOP+Vowel/ (/VsOV/) and <i>pata</i> /Vowel+VOICELESSSTOP+Vowel/ (/VOV/). In /VsOV/ the stop is more aspirated than in /VOV/, and in EAS the stop in the former sequence is also longer. – The stop is not aspirated in /VOV/, it is voiceless in 13% of cases and voiced in 69%, and in 19% of cases it is pronounced as an approximant. – In /Vowel+Approximant+Vowel/ (/VAV/), the approximant is deleted in 34% of cases. Men present a higher tendency to deleting approximants and to voicing voiceless stops. – In /VsOV/, the stop is more aspirated in WAS and longer in EAS. – In /VsOV/ and in /VOV/, the phonetic cues that distinguish them are aspiration, voicing and, in Almeria and Granada, the length of the stop consonant. – /VOV/ and /VAV/ can be neutralised in 12.5% of cases.
50	Carlson (2012)	Analysis of compensatory processes in Andalusian vowels preceding coda /s/ deletion.	<ul style="list-style-type: none"> – There is no consistent pattern in the alternation of F1 and F2 in vowels preceding deleted /s/. – There is phonemicisation of vowel quantity in syllable-final position within a word, with 24.4% increase in duration for the vowel preceding deleted /s/.
51	Kaplan (2012)	Analysis of different theories of variation which explain EAS vowel harmony.	– Multiple-rankings analysis of EAS vowel harmony is more accurate than the ones performed with other theories.
52	Tejada Giráldez (2012)	Linguistic factors which affect the pronunciation of /s/ in coda in speakers from the city of Granada with a high sociocultural background.	<ul style="list-style-type: none"> – In Granada, speakers of a high sociocultural level pronounce word-final /s/ as [s] in 1.4% of cases, and as [h] in 24.5%. Their percentage for /s/ deletion is 70.5%, and the following consonant is geminated in 1.9% of cases. They pronounce [h+gemination] 1.7% of the time. – There is a tendency towards aspiration within words and towards elision in word-final position. – As the age of the speaker increases, the percentage of pronunciation of /s/ in coda as [s] or as an aspiration increases. Gemination and elisions decrease the younger the speaker.
53	Ruch and Harrington (2014)	Study of synchronic and diachronic factors in the change from pre- to post-aspiration in EAS and in WAS.	<ul style="list-style-type: none"> – There is a sound change in progress in Andalusia and post-aspiration is becoming a stronger cue for distinguishing word-medial /st/. – Younger and WAS speakers are more likely to pronounce /st/ with shorter pre-aspiration but with longer post-aspiration. – There is a trading relationship between closure and post-aspiration duration. – /st/ closure duration is shorter for younger WAS speakers.
54	Herrero de Haro (2016a)	Study focusing on whether context and vowel harmony are necessary to identify underlying /s/ in EAS.	– EAS speakers do not need context (e.g. articles, numerals) or vowel harmony to identify underlying /-s/.

No	Reference	Focus of the study	Main conclusions and contributions to the study of EAS
55	Herrero de Haro (2016b)	Acoustic and perceptual study of the effects of /s/, /r/ and /θ/ deletion on a preceding /e/.	<ul style="list-style-type: none"> – The deletion of word-final /s/, /r/ and /θ/ changes the quality of a preceding /e/ in different ways. – EAS speakers from western Almeria can identify whether /e/ is followed by an underlying consonant or not. – EAS speakers can identify /e/ and /e/ preceding deleted /s/ and /r/ without the help of the context; it is hypothesised that a similar process is in operation in the other EAS vowels.

7. References

Alarcos Llorach, E. (1949). El sistema fonológico español. *Revista de Filología Española* 33, 265-296.

Alarcos Llorach, E. (1958). Fonología y fonética (a propósito de las vocales andaluzas). *Archivum: Revista de la Facultad de Filología* 8, 193-205.

Alarcos Llorach, E. (1981). *Fonología Española* (4th ed.). Madrid: Gredos.

Alarcos Llorach, E. (1983). Más sobre vocales andaluzas *Philologica hispaniensia: in honorem Manuel Alvar* (pp. 49-56). Madrid: Gredos.

Alemán, I. (1977). *Desdoblamiento fonológico en el español de Puerto Rico*. Unpublished MA Thesis. Río Piedras: University of Puerto Rico.

Alonso, D. (1956). *En la Andalucía de la e: dialectología pintoresca*. Madrid: Gredos.

Alonso, D., Zamora Vicente, A., & Canellada de Zamora, M. J. (1950). Vocales andaluzas. Contribución al estudio de la fonología peninsular. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 4 (3), 209-230.

Alvar, M. (1955a). Las encuestas del “Atlas lingüístico de Andalucía”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 11, 231-274.

Alvar, M. (1955b). Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada. *Revista de Filología Española* 39, 284-313.

Alvar, M. (1973). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (Vol. 6). Granada: Universidad de Granada/ Consejo superior de investigaciones científicas.

Bishop, J. B. (2007). Incomplete neutralization in Eastern Andalusian Spanish: Perceptual consequences of durational differences involved in s-aspiration. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences* 16. 1765-1768

Calero, M. (1990). Distribución y estratificación social de /s/ implosiva y /j/ intervocálica en el habla de la ciudad de Toledo. *Sintagma* 2, 29-44.

Campos-Astorkiza, R. (2003). Compensatory lengthening as root number preservation. In Hajicová, E., Kotesovcová, A. & J. Mírovský (eds.), *Proceedings of the XVII International Congress of Linguists*. Prague: Matfyzpress, MFF UK.

Carlson, K. M. (2012). An Acoustic and Perceptual Analysis of Compensatory Processes in Vowels Preceding Deleted Post-Nuclear /s/ in Andalusian Spanish. *Concentric: Literacy & Cultural Studies* 38 (1), 39-67.

Cepeda, G. (1990). La alofonía de /s/ en Valdivia (Chile). *Estudios Filológicos* 25, 5-16.

Cerdà Massó, R. (1992). Nuevas precisiones sobre el vocalismo del andaluz oriental. *Lingüística Española Actual* 14 (1), 165-182.

Contreras Jurado, A. (1975). Vocales abiertas del plural en andaluz oriental, fonemas o prosodemas. *Yelmo* 26, 23-25.

Corbin, L. C. (2006). *The phonetics and phonology of s-lenition and vowel laxing in eastern Andalusian Spanish*. Williamstown (Mass.): Williams College B.A. thesis.

Cortés Rodríguez, L. M. (1990). Materiales para un proyecto de estudio sociolingüístico del habla de Almería. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras* 9, 313-335.

Figuerola, N. (2000). An acoustic and perceptual study of vowels preceding deleted post-nuclear /s/ in Puerto Rican Spanish. In Morales-Font, A., Campos, H., Herburger E. and T. J. Waslsh (eds.), *Hispanic linguistics at the turn of the millennium: Papers from the 3rd Hispanic Linguistics Symposium*. 66-79. Cascadilla Press.

- García Marcos, J. F. (1987). El segmento fónico vocal + S en ocho poblaciones de la costa granadina. *Epos: Revista de filología* 3, 155-180.
- García Mouton, P. (1992). El atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía. Hombres y mujeres. Campo y ciudad. *IKER* 7, 667-685.
- Gerfen, C. (2002). Andalusian codas. *Probus* 14, 247-277.
- Gerfen, C. & Hall, K. (2001). *Coda aspiration and incomplete neutralization in Eastern Andalusian Spanish*. Manuscript, University of North Carolina at Chapel Hill. Retrieved from www.unc.edu/~gerfen/papers/GerfenandHall.pdf. on May 2014.
- Gómez Asensio, J. (1977). Vocales andaluzas y fonología generativa. *Studia Philologica Salamanticensia* 1, 116-130.
- Hammond, R. (1978). An experimental verification of the phonemic status of open and closed vowels in Caribbean Spanish. In López Morales, H. (ed.), *Corrientes actuales en la dialectología del Caribe hispánico*. 33-125. Universidad de Puerto Rico.
- Hernández-Campoy, J., & Trudgill, P. (2002). Functional compensation and southern peninsular Spanish /s/ loss. *Folia Linguistica Historica* 36 (2), 31-57.
- Hernández-Campoy, J. M., & Villena-Ponsoda, J. A. (2009). Standardness and nonstandardness in Spain: dialect attrition and revitalization of regional dialects of Spanish. *International Journal of the Sociology of Language* 21, 181-214.
- Herrero de Haro, A. (2016a). Contexto y armonía vocálica: ¿son necesarios para la identificación de /s/ subyacente en andaluz oriental? Paper presented at *IX International conference of the Asociación Asiática de Hispanista*, Bangkok.
- Herrero de Haro, A. (2016b). Four mid front vowels in Western Almería: the effect of /s/, /r/, and /θ/ deletion in Eastern Andalusian Spanish. *Zeitschrift für Romanische Philologie* 132 (1), 118 - 148.
- Hualde, J. I., & Sanders, B. P. (1995). A new hypothesis on the origin of the eastern Andalusian vowel system. Paper presented at *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 21, 426-437.
- Jiménez Fernández, R. (1999). *El andaluz*. Madrid: Arco/ Libros.
- Jiménez, J., & Lloret, M. R. (2007). Andalusian vowel harmony: Weak triggers and perceptibility. Paper presented at the *4th Old World Conference in Phonology, Workshop on Harmony in the Languages of the Mediterranean*, Rhodes, Greece.
- Kaplan, A. (2012). Eastern Andalusian Vowel Harmony and Theories of Variation. Paper presented at the *Phonetics and Phonology reading group*. University of California, Santa Cruz.
- Kiparsky, P. (1982). *Explanation in phonology*. Dordrecht: Floris.
- Lipski, J. (1986). Reduction of Spanish word-final /s/ and /n/. *Canadian Journal of Linguistics* 31 (2), 139-156.
- Llorente Maldonado de Guevara, A. (1962). Fonética y fonología andaluzas. *Revista de Filología Española* 45 (1/4).
- Lloret, M.-R., & Jiménez, J. (2009). Un análisis “óptimo” de la armonía vocálica del andaluz. *Verba: Anuario galego de filoloxia* (36), 293-325.
- López Morales, H. (1984). Desdoblamiento fonológico de las vocales en el andaluz oriental: reexamen de la cuestión. *Revista española de lingüística* 14 (1), 85-97.
- Martínez Melgar, A. (1986). Estudio experimental sobre un muestreo de vocalismo andaluz. *Estudios de fonética experimental* 2, 198-248.
- Martínez Melgar, A. (1994). El vocalismo del andaluz oriental. *Estudios de fonética experimental* 6, 11-64.
- Melguizo Moreno, E. (2007). La fricativización de /ê/ en una comunidad de hablantes granadina. *Interlingüística* 17, 748-757.
- Méndez García de Paredes, E. (2008). Modelos Idiomáticos y Prescriptivismo: el Caso del Andaluz. Paper presented at *El valor de la diversidad [meta] lingüística. VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Menéndez Pidal, R. (1940). La lengua de Cristóbal Colón. *Bulletin Hispanique* 42 (1), 5-28.
- Mondéjar Cumpián, J. (1979). Diacronía y sincronía en las hablas andaluzas. *Lingüística Española Actual* 1 (2), 375-402.
- Mondéjar Cumpián, J. (2006). *Bibliografía sistemática y cronológica de las hablas andaluzas*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Mondéjar Cumpián, J. (2011). De Hugo Schuchardt, del “andaluz” y del flamenco. *Archivum* 37 (37-38), 121-157.
- Morris, R. (2000). Constraint interaction in Spanish /s/-aspiration: Three peninsular varieties. In *Hispanic linguistics at the turn of the millennium: Papers from the 3rd Hispanic Linguistics Symposium*, ed.

- Morales-Font, A., Campos, H. Herburger E. and T. J. Waslsh. 14-30. Cascadilla Press.
- Navarro Tomás, T. (1916). Siete vocales españolas. *Revista de Filología Española* 3, 51-62.
- Navarro Tomás, T. (1938). Dédoublément de phonemes dans le dialecte andalou. *Travaux de Cercle Linguistique de Prague* 8, 184-186.
- Navarro Tomás, T. (1939). Desdoblamiento de fonemas vocálicos. *Revista de filología hispánica* 1, 165-167.
- Navarro Tomás, T., Espinosa, A. M., & Rodríguez Castellano, L. (1933). La frontera del andaluz. *Revista de Filología Española* 20, 225 - 277.
- O'Neill, P. (2010). Variación y cambio en las consonantes oclusivas del español de Andalucía. *Estudios de fonética experimental* 19, 11-41.
- Peñalver Castillo, M. (2006). El habla de Cabra: situación actual. *Anuario de estudios filológicos* 29, 247-253.
- Poplack, S. (1980). The notion of the plural in Puerto Rican Spanish: competing constraints on /s/ deletion. In Labov, W. (Ed.), *Locating language in time and space* (Vol. 1, pp. 55-67). New York: Academix Press.
- Rodríguez-Castellano, L., & Palacio, A. (1948a). Contribución al estudio del dialecto andaluz: El Habla de Cabra. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 4 (3), 387-418.
- Rodríguez-Castellano, L., & Palacio, A. (1948b). Contribución al estudio del dialecto andaluz: El Habla de Cabra. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 4 (4), 570-599.
- Rodríguez Castellano, L. (1952). El habla de Cabra (Notas de morfología). *Archivum*, 2 (2), 384 - 407.
- Ruch, H., & Harrington, J. (2014). Synchronic and diachronic factors in the change from pre-aspiration to post-aspiration in Andalusian Spanish. *Journal of Phonetics* 45, 12-25.
- Salvador, G. (1957). El habla de Cúllar-Baza. Contribución al estudio de la frontera del andaluz. *Revista de Filología Española* 41, 161-252.
- Salvador, G. (1977). Unidades fonológicas vocálicas en andaluz oriental. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 7, 1-23.
- Sanders, B. P. (1998). The eastern Andalusian vowel system: Form and structure. *Rivista di linguística* 10 (1), 109-136.
- Schuchardt, H. (1881). Die Cantes Flamencos. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 5 (2-3), 249-322.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Tejada Giráldez, M. (2012). Los factores lingüísticos de la /-s/ implosiva en el nivel de estudios altos de Granada. *Normas* 2, 185-217
- Terrell, T. (1975). *La interacción de la aspiración y la elisión sobre la /s/ implosiva y final en el español de Puerto Rico*. Manuscript. Irvine: University of California.
- Torreira, F. (2007). Pre-and postaspirated stops in Andalusian Spanish. In Prieto, P., Mascaró J. & M. J. Solé (eds.), *Segmental and Prosodic Issues in Romance Phonology* (pp. 67 - 82). Amsterdam: John Benjamins.
- Trubetzkoy, N. (1949). *Principes de Phonologie*. Paris: Librairie C. Klincksieck. Retrieved from <https://archive.org/stream/principesdephono00trub#page/n22/mode/1up>
- Ueda, H. (1993). *División dialectal de Andalucía. Análisis computacional*. Paper presented at *Tercer Congreso de Hispanistas de Asia*.
- Villena Ponsoda, J. A., Moya Corral, J. A., Ávila Muñoz, A. M., & Vida Castro, M. (2003). Proyecto de investigación de la formación de dialectos (FORDIAL). *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 17, 607-636.
- Walker, R. (2011). *Vowel patterns in language* (Vol. 130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wartburg, W. von. (1952). *La fragmentación lingüística de la Rumania*. Madrid: Gredos.
- Wilson, C. (2001). Consonant cluster neutralisation and targeted constraints. *Phonology* 18 (01), 147-197.
- Wulff, F. (1889). Un chapitre de phonétique andalouse. *Recueil de mémoires philologiques présenté à Monsieur Gaston Paris* (pp. 211-260). Stockholm: L'imprimerie centrale.
- Zamora Vicente, A. (1960). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.
- Zubizarreta, M. L. (1979). Vowel Harmony in Andalusian Spanish. *Papers on Syllable Structure, Metrical Structure and Harmony Processes. MIT Working Papers in Linguistics* 1, 1-11.

How to reference this article: Herrero de Haro, A. (2017). The phonetics and phonology of Eastern Andalusian Spanish: A review of literature from 1881 to 2016. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 305-348. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a0x



**A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S**



Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 22, Issue 1
January-April, 2017 / pp. 1-160 / Medellín, Colombia
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow some guidelines designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of review and editorial preparation for authors, editors and reviewers.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author at <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata requested as completely as you can, including a physical address and an institutional e-mail, if possible.
2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been previously published.

Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.

3. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue on the basis of their acceptance for publication by reviewers.
4. Submissions should not exceed eight thousand words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms.
5. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. Those for Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts comply with these guidelines.

6. The Director/Editor is in charge of verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
7. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

We follow the steps below in the reviewing and publishing process:

1. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes

suggested, or to complete/modify any given passage, etc.

7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages.
8. After publication, two (2) hard copies will be sent to the author(s)'s mailing address.
9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

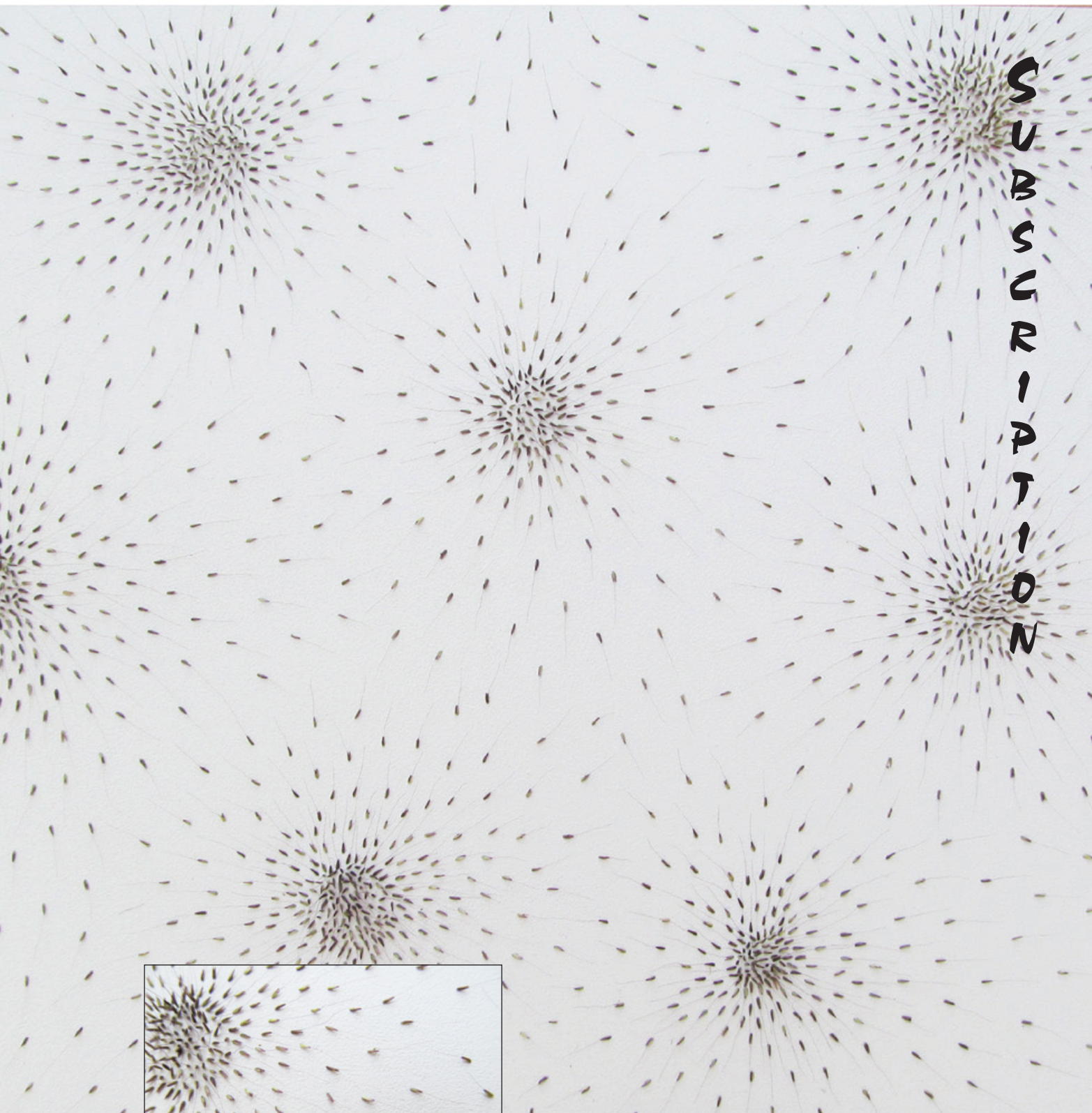
In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications. Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions that have been

detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without a justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work

that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See <http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism%20A.pdf>). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to 8-10 percent of a manuscript. In case you need to refer to your previous work, you could instead refer to other sources that match your findings in varied contexts, which will give more authority to your own insights.

MEASUREMENT



SUBSCRIPTION

If you are interested in getting any of the issues already published, please read the information about the annual cost and follow the steps below:

2017 Subscription Cost (three issues)

Colombia	COP80,200
Latin America	USD140
North America	USD187
Europe	€140
Other continents	€140

NATIONAL SUBSCRIPTION

In Colombia, please go to Bancolombia and get the receipt form (formato de recaudo) F-422

- **Agreement code:** 48860
- **Reference number:** 22302601 followed by your ID number or your Taxpayer Identification Number (NIT, in Spanish). Example: 22302601156896325
- **Name of payer:** The individual who is making the payment and/or buying the journal.

Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and bank receipt. We will send you the issues!

357

INTERNATIONAL SUBSCRIPTION

Deposits in American Dollars and Euros:

- Account holder: Universidad de Antioquia
- Account holder's phone number: (054)2195098
- Account number in BANCOLOMBIA: Current account 00198004025
- City and country: Medellín, Colombia

Payer Bank: BANCOLOMBIA
SWIFT BANCOLOMBIA: COLOCOBM

For wire transfer in US DOLLARS:

Intermediary bank: CITIBANK of New York City
ABA code: 021000089
SWIFT: CITIUS33

For credit to account: #36006658 to BANCOLOMBIA

For wire transfer in EUROS:

Intermediary Bank: DEUTSCHE BANK in Germany
SWIFT: DEUTDEFF

IBAN (International Bank Account number): DE89500700100951331800

For credit to account: #100951331800 to BANCOLOMBIA

For wire transfer in STERLING POUNDS:

Intermediary Bank: BARCLAYS BANK in London

SWIFT code: BARCGB22

For credit to account: #50259187 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in SWISS FRANCS:

Intermediary Bank: UBS AG in Zurich

SWIFT code: UBSWCHZH80A

For credit to account: #7350005G of BANCOLOMBIA

For wire transfers in CANADIAN DOLLARS:

Intermediary Bank: TORONTO DOMINION BANK in Toronto

SWIFT: TDOMCATTOR

For credit to account: #0360012133637 to BANCOLOMBIA

For wire transfers in YENES:

Intermediary Bank: WACHOVIA in Tokyo

SWIFT: PNBJPJX

For credit to account: #99436079 to BANCOLOMBIA

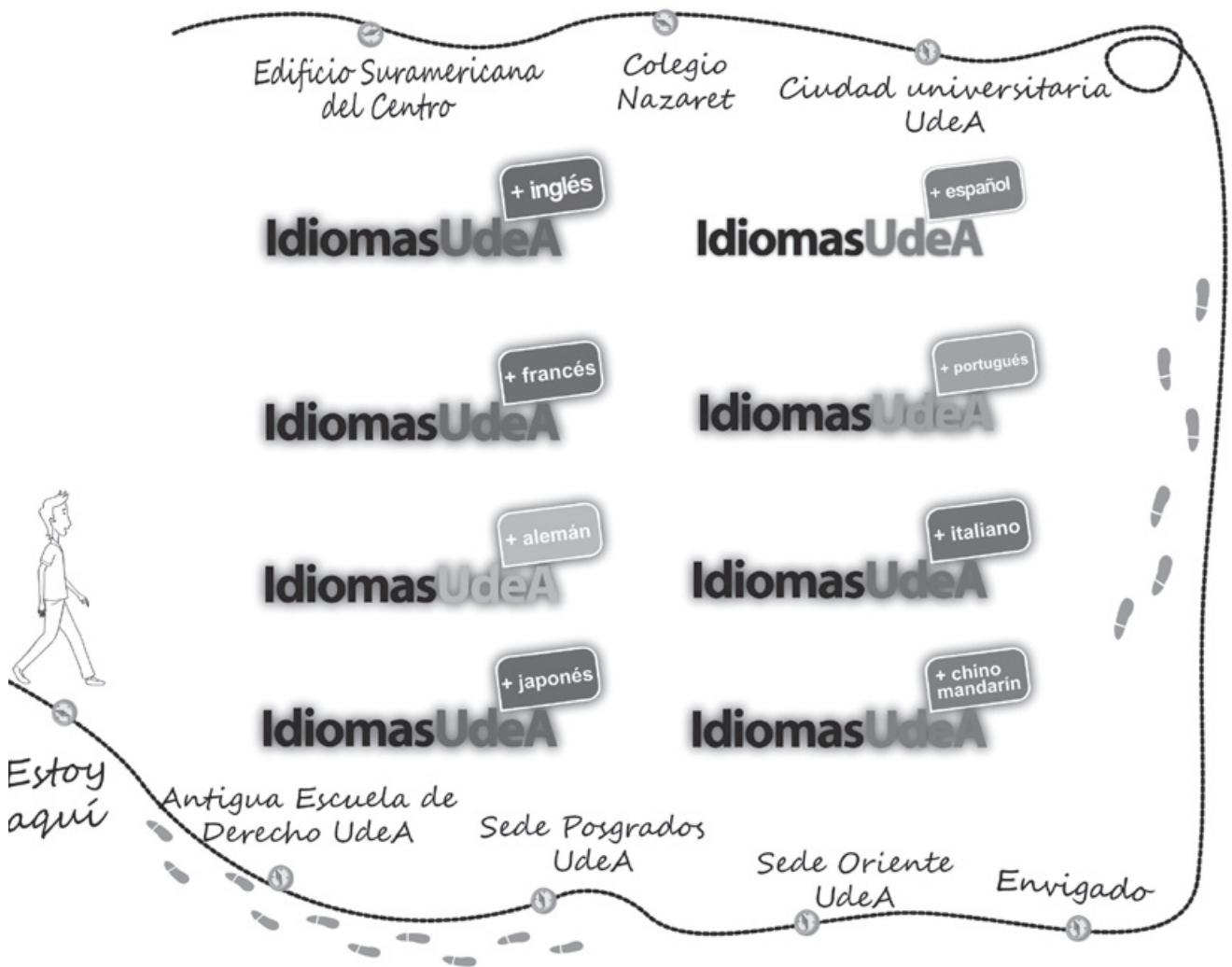
Please remember to e-mail to revistaikala@udea.edu.co indicating your name, mailing address, phone number, and attach the bank receipt. We will send you the issues!



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Extensión
Idiomas
UdeA



idiomas.udea.edu.co/idiomasudea



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en [abril](#) de 2017