

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2019

AÑO 7, NÚMERO

13



Verbum et Lingua, Año 7,
No. 13, enero-junio 2019, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Lenguas Modernas por la División de Estudios Históricos y Humanos del CUCSH; Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde Barranquitas, planta baja, C.P. 44260. Guadalajara, Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33 00 ext. 23351, 23364 y 23555, <http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx>, verbum.udg@gmail.com.
Editor responsable: Humberto Márquez Estrada. Reservas de Derechos al uso exclusivo 04-2013-081214035300-203, ISSN: 2007-7319, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Lenguas Modernas, CUCSH; Carlos Solís Becerra. Fecha de la última modificación: 30 de diciembre de 2018, con tiraje de un ejemplar.
Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Vicerrector ejecutivo

Dra. Carmen

Rodríguez Armenta

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Humberto Márquez Estrada

Secretario técnico

Carlos Solís Becerra

Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno

Olivia C. Díaz Pérez

Salomé Gómez Pérez

Elisa Mai

Humberto Márquez Estrada

Dora Meléndez Vizcarra

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Sara Quintero Ramírez

Norberto Ramírez Barba

Margarita Ramos Godínez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo Asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad Técnica de Dresde

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Director de la División
de Estudios Históricos y
Humanos

Dr. David Carbajal López

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Salomé Gómez Pérez

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do

Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de California

en San Diego

Dr. Dominique de Voghel Lemerrier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio Velázquez

Patíño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Ensayos

- María Victoria Soulé
De la narrativa oral a la escrita:
análisis del proceso de
monitorización en el uso
de la morfología verbal por
aprendientes de ELE **6**
- Reynaldo Radillo Enríquez
Configuraciones tonales del
español tapatío **23**
- Luis Antonio Balderas Ruiz
Exploring the Development of
Linguistic Competence: English
Learning as a Foreign Language **48**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 7 NÚMERO 13 / ENERO - JUNIO 2019

Hugo Trejo González
Recursos digitales para
la integración de la
colaboración en clase de
lengua extranjera

67

ENSAYOS



De la narrativa oral a la escrita: análisis del proceso de monitorización en el uso de la morfología verbal por aprendientes de ELE

From oral to written narratives: Analysing the monitoring process in the use of verbal morphology of Spanish learners

RESUMEN: En las últimas décadas el proceso de adquisición de la temporalidad verbal ha recibido la atención de numerosas investigaciones. La mayoría de estos estudios se ha centrado en los diferentes estadios por los que pasan los aprendientes a partir del análisis de su producción ya sea oral o escrita, pero no se detienen a analizar aquellos contextos en los que el alumno es capaz de reflexionar sobre lo que considera un uso correcto de la morfología verbal. El presente trabajo indaga sobre este fenómeno comparando las secuencias de desarrollo de este aspecto gramatical en 120 textos narrativos (60 orales y 60 escritos) de estudiantes de ELE surcoreanos. Los resultados obtenidos revelan la existencia de unas etapas con características específicas en los contextos narrativos en los que los aprendientes son capaces de monitorizar su producción.

PALABRAS CLAVE: Textos narrativos, monitorización, temporalidad verbal, español como lengua extranjera.

ABSTRACT: In the last decades the acquisition of verbal temporality has received the attention of numerous studies. Most of these have focused on the different stages through which the learners pass by when analysing their production, whether oral or written. However, little attention has been given to contexts where the learners reflect on what they consider an accurate use of verbal morphology. The present study explores this phenomenon by comparing the developmental sequences of this grammatical aspect in 120 narrative texts (60 oral and 60 written) of South Korean learners of Spanish as a foreign language. The results reveal the existence of stages with specific characteristics in the narrative contexts where the learners are able to monitor their production.

KEY WORDS: Narrative texts, monitor, verbal temporality, Spanish as a foreign language.

María Victoria Soulé

Cyprus University of Technology

mariavictoria.soule@cut.ac.cy

maria.victoria.soule@gmail.com

Recibido: 07/05/2018

Aceptado: 30/06/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

Introducción

La complejidad que encierra el dominio del sistema verbal español para los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) ha sido abordada desde numerosas perspectivas. Entre ellas se suele recurrir a la explicación que proporciona la distancia existente entre la lengua materna y la lengua meta, tal como se ha argumentado en los recientes estudios empíricos que recoge Ainciburu (2017) donde se examinan diferentes aspectos del sistema verbal español que generan dificultad para su aprendizaje.

Asimismo, ocupan un lugar destacado las investigaciones dedicadas al análisis de las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de las formas verbales del modo indicativo (Fernández, 1997), así como la interacción de estas formas tanto con el aspecto gramatical como con el léxico (Andersen, 1991; Salaberry, 2003), junto con la influencia de la estructura narrativa en la distribución de dicha morfología (Liskin-Gasparro, 2000; López Ortega, 2000; Salaberry, 2011; Domínguez et al., 2013).

Otro factor fundamental que afecta el proceso de adquisición de la temporalidad es la instrucción a la que queda expuesto el aprendiente (Tracy-Ventura, 2008). Se han defendido diversas propuestas didácticas pasando por los enfoques cognitivos (Castañeda Castro, 2006), los discursivos (Granda, 2008) y los espaciales (Ruiz Campillo, 2017). Y se ha argumentado que la superposición de estas propuestas, así como también la multiplicidad de interpretaciones del paradigma verbal que se proyectan en el aula, no siempre resultan beneficiosas para el aprendizaje del elemento gramatical objeto de este trabajo (Soulé, 2017).

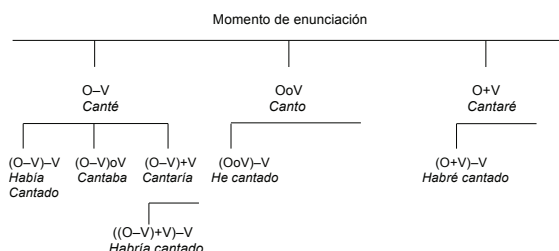
Estudios como los mencionados exponen sus conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el uso de la morfología verbal en contextos determinados, ya sea a nivel sintáctico o discursivo, analizando tanto la producción oral como la escrita, pero sin llegar a establecer una comparación de los problemas específicos que atañen a una y otra producción. Esto nos ha llevado a plantearnos la necesidad de investigar este fenómeno atendiendo a la expresión de la temporalidad verbal a través de la monitorización que puede llegar a realizar el aprendiente de su propia producción. Para ello, examinaremos la interconexión existente en el uso de la morfología verbal en textos narrativos orales y escritos de estudiantes universitarios de ELE surcoreanos. Creemos que los datos aportados servirán a profesores y diseñadores de currículo para elaborar materiales didácticos que tengan en cuenta las necesidades lingüísticas del alumnado, especialmente en lo que concierne a la planificación de actividades orientadas a promover la adquisición de la temporalidad verbal atendiendo a las diferentes destrezas lingüísticas.

Consideraciones teóricas

En el análisis del funcionamiento del paradigma verbal español se han tenido en cuenta, a lo largo de la historia, diferentes factores. Entre ellos, destaca el carácter déictico del tiempo verbal, postura defendida por la escuela funcionalista española (Rojo, 1974, 1990; Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008) cuyos postulados encuentran su origen en la obra de Bello (1841). Siguiendo esta propuesta, Gutiérrez Araus (1998) elabora un modelo analítico basado en la distribución de las formas verbales a nivel

Figura 1

Clasificación de las formas verbales del modo indicativo según el sistema vectorial de Rojo (1974)



discursivo junto con la información aspectual contenida en el lexema verbal. Revisaremos estas propuestas que luego pasaremos a aplicar a nuestro corpus.

El verbo y la deixis temporal

La aproximación al sistema verbal español llevada a cabo por Bello (1841) se basa en una descripción de las formas verbales en función de su valor deíctico. El análisis propuesto por este gramático consiste en una caracterización en la que el centro de la organización verbal es el momento de enunciación: "momento en que se habla" (1841, § 28). Y es a partir de este "momento en que se habla" sobre el cual Bello organiza el sistema verbal desde tres conceptos básicos: anterioridad, coexistencia y posterioridad. De modo similar, Rojo (1974, 1990) y sus aportaciones junto a Veiga (Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008) defiende una interpretación de las formas verbales atendiendo a la relación que establecen con el origen.¹ Para ello, los autores emplean un

¹ En una primera definición Rojo señala que: "El origen es el punto cero, móvil, cambiante en cada situación lingüística y que suele coincidir con el momento del habla" (1974: 89). Sin embargo, en la

sistema vectorial con el que representan el funcionamiento del paradigma verbal donde las relaciones temporales se contemplan como vectores (V), los cuales, con respecto al origen (O) o con respecto a otra referencia relacionada a su vez con el origen, establecen relaciones de anterioridad (-V), simultaneidad (oV) o posterioridad (+V). En la figura² representamos las formas verbales según las fórmulas vectoriales propuestas por Rojo.

Tiempo y planos de la enunciación

El modelo temporalista que hemos revisado ofrece un análisis del comportamiento de las formas verbales a nivel oracional,

ampliación de su teoría, lleva a cabo una precisión al afirmar que "la identificación del punto origen con el momento en que se produce el acto verbal no siempre resulta aceptable" (1999: 2889). En efecto, el desplazamiento del origen en función del cual se orientan temporalmente los procesos verbales puede producirse en varias situaciones, como por ejemplo en las producciones epistolares en las que el "ahora" del emisor conforma el pasado del receptor y el presente de este es el futuro del emisor.

² Adaptamos el esquema propuesto por Brucart (2003: 198) para la elaboración de esta figura.

pero desatiende las funciones que desarrollan dichas formas a nivel supra-oracional donde tiene lugar el discurso o el uso de las formas lingüísticas con determinadas intenciones comunicativas. Es precisamente este nivel discursivo el que nos permite analizar las producciones de aprendientes de ELE y señalar las dificultades a las que estos se enfrentan a la hora de utilizar la lengua para narrar eventos pasados.

En los estudios sobre la distribución de las formas verbales del español en el discurso destacamos los sucesivos trabajos de Gutiérrez Araus (1995, 1998, 2000) para quien las unidades del sistema verbal pueden organizarse a partir de la categoría de perspectiva discursiva. Como señala la autora, “esta categoría hace referencia a cómo emplea el hablante las diversas formas verbales en relación con los diferentes momentos y tipos de la comunicación” (2000: 223) por lo que el uso de los tiempos verbales queda asociado con la relación que establecen con el tipo de discurso. Gutiérrez Araus (1998: 288) afirma que la perspectiva discursiva puede ser de dos tipos:

1. *Perspectiva actual* o del *discurso* es aquella que coincide con el momento de enunciación.
2. *Perspectiva inactual* o de la *historia* que no coincide con el momento de enunciación.

Dentro de la perspectiva actual la autora agrupa las formas de presente, pretérito perfecto, el futuro simple y compuesto, y las formas del condicional simple y el compuesto. En la perspectiva inactual se hallan las formas del pasado: el pretérito indefinido, el

pretérito imperfecto,³ el pluscuamperfecto y el pretérito anterior, así como las formas del condicional cuando tienen valor de pospretérito, esto es, en función de las relaciones temporales (O-V)+V y ((O-V)+V)-V, respectivamente. Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, vamos a centrarnos en los tiempos verbales de la perspectiva inactual por ser los tiempos que tienden a conformar textos narrativos, entendiendo por esta tipología textual: “Las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo.” (Van Dijk, 1992: 153-154).

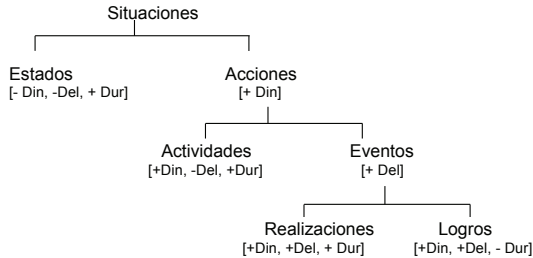
Junto a los mencionados tiempos de la perspectiva inactual, debemos incluir al denominado “presente histórico” también utilizado en textos narrativos. Para Silva-Corvalán (1983) la aparición de este tiempo en narraciones orales tiene lugar en el momento en el que el narrador describe el momento más dramático de aquello que está relatando. Se trata de un tiempo que no coincide con el momento de la enunciación, sino que se identifica con un punto situado en un momento del pasado,⁴ tal como lo ilustra el siguiente ejemplo:

³ Gutiérrez Araus emplea esta nomenclatura y es la que también adoptamos en este trabajo para la forma *canté*, y no la de “pretérito simple” (RAE, 2009) ni la de “pretérito” (Bello, 1841) por inscribirse este trabajo en los estudios de ELE en los que prima la denominación “pretérito indefinido”. Lo mismo ocurre con la forma *cantaba* y su designación como “imperfecto” (véase, por ejemplo, Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para las lenguas, 2012).

⁴ Es importante señalar, como afirma Veiga (1987), que este fenómeno no es exclusivo de las

Figura 2

Clasificación de los verbos o tipos de predicado a partir de sus propiedades aspectuales



Fuente: Mourelatos, 1981: 201)

1. El 18 de junio de 1927 **nace** Ruth, prieta como su madre y con los ojos saltones de su padre. (Poniatowska, *Dos veces única*, p. 76).

Otro factor importante que debemos considerar para el análisis de la distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa es la información aspectual contenida en el lexema verbal, especialmente por la influencia que ejerce en el proceso de adquisición. Varios estudios coinciden en atribuir a Vendler (1967) la clásica clasificación cuatripartita para establecer tipos de verbos o predicados según el criterio aspectual, es decir, según la información semántica que estos ofrecen en cuanto a la constitución temporal interna de la situa-

formas de presente, sino que también se produce con otras formas verbales cuando tiene lugar el desplazamiento del punto de origen a un momento localizable en el pasado como en: "El poeta X.X. *nace* en 1523, cuando su país *ha logrado* la independencia y se respira un clima de exaltación patriótica, *morirá* en 1597, y a lo largo de su vida *habrá compuesto* más de dos mil obras" (1987: 191).

ción que denotan. Así para este autor los verbos pueden clasificarse según su modo de acción en cuatro subcategorías: estados, actividades o procesos, realizaciones y logros (1967: 102). De esta clasificación, destacamos la jerarquización llevada a cabo por Mourelatos (1981) quien establece una división entre estados y acciones, las cuales a su vez contienen las actividades, las realizaciones y los logros (ver figura 2).

De este modo, los estados (*saber, conocer, gustar*) se oponen al resto de situaciones por la ausencia de dinamismo [-Din]. Las actividades (*correr*) se distinguen de las realizaciones (*correr diez kilómetros*) y los logros (*nacer*), en que las primeras no poseen un límite intrínseco, es decir, las actividades se caracterizan por ser atéticas o no delimitadas [-Del] frente a los otros dos tipos de eventos. Por último, las realizaciones se diferencian de los logros en que poseen duración [+Dur].

Esta distinción resulta significativa por la influencia que ejerce en las funciones que realizan el pretérito indefinido y el imperfecto en la estructura narrativa. La primera de ellas se caracteriza, según Gutié-

rez Araus (1995), por conformar el primer plano de la narración. Con verbos de acción señala sucesos y con verbos de estado se produce un cambio de estado, es decir, los estados en la relación temporal O-V se convierten en eventos dinámicos. Esta relación temporal forma parte del primer plano narrativo donde se desarrollan los eventos indispensables para la narración. Por su parte, la relación temporal (O-V)oV tiene tres funciones significativas: con verbos de acción desarrolla la narración secundaria, en oposición a la narración principal de O-V; con este tipo de verbos también se lleva a cabo la narración de hechos repetidos como hábitos y con verbos de estado se realiza la descripción en el pasado. En otras palabras, la relación temporal (O-V) oV conforma el segundo plano donde tienen lugar las situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano. El siguiente ejemplo ilustra lo expuesto:

2. **Sintió** [[O-V]/ estado] que se ahogaba, **dejó** [[O-V]/ acción] de ver el pedazo de cama que estaba mirando y en su lugar **que-**

dó [[O-V]/ estado] un confuso rodar de rayas y líneas pegajosas que **salían** [[O-V] oV/ acción] de sus ojos y le **caían** [[O-V]oV/ acción] por la cara [...]. Mezclándose con su rencor **nacía** [[O-V]oV/ acción] poco a poco una historia de sacrificio en la que él los salvaría a todos, no **sabía** [[O-V]oV/ estado] de qué los salvaría. (Cortázar, *Los premios*, p. 164)

El proceso de adquisición del tiempo verbal

Las primeras investigaciones en torno a la adquisición de la temporalidad verbal por aprendientes de español como lengua extranjera defienden un proceso de adquisición basado en secuencias de desarrollo en las que interviene la información aspectual contenida en el lexema verbal. De este modo, Andersen (1991) pudo comprobar la existencia de una distribución de la morfología verbal en los textos narrativos basada en ocho etapas (ver Cuadro 1).

Esta distribución dio lugar a la denominada hipótesis del aspecto léxico (HAL) que posteriormente fue rechazada por otras investigaciones. Así, por ejemplo, Salaberry

Cuadro 1

Distribución de la morfología verbal empleada en textos narrativos por aprendientes de ELE

Etapas	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Fuente: Andersen, 1991: 314.

(2003), tras analizar los datos recopilados en 105 narraciones de aprendientes adultos de ELE, pudo observar que el pretérito indefinido es el tiempo utilizado por defecto en las primeras etapas de adquisición y con todos los tipos de verbos, a partir de lo cual formuló la hipótesis del tiempo pasado por defecto (HTPD). También Domínguez et al. (2013) cuestionan los principios de la HAL, ya que el estudio realizado por estas investigadoras reveló que el uso de la morfología verbal de pasado en textos narrativos está determinada por el contraste [+/-] dinamismo, es decir, a partir de la distinción entre verbos de acción (actividades, realizaciones, logros) y verbos de estado. Esta aparición se produce en los niveles inicial e intermedio de ELE en los que los aprendientes utilizan el pretérito indefinido con verbos de acción y el imperfecto con verbos de estado. Sin embargo, los defensores de la HAL sostienen que el tipo de tarea empleada para la recolección de datos puede afectar las asociaciones que llevan a cabo los aprendientes. Tal es el caso de Shirai (2004), quien afirma que en las investigaciones en las que se emplean pruebas escritas de opción múltiple o ejercicios de huecos es más fácil encontrar evidencias que apoyen las predicciones de la HAL.

Desde el modelo del monitor, Krashen (1977, 1985) ha intentado explicar precisamente las diferencias que pueden encontrarse en los diferentes tipos de tarea utilizados para la recolección de datos. En las pruebas de expresión oral, donde la producción ha de ser espontánea, no se dispone del tiempo requerido para aplicar lo que el autor denomina “monitor” (1985: 102); sin embargo, en las pruebas de expresión escrita y comprensión lectora, los

aprendientes pueden centrarse en la forma al disponer de tiempo suficiente para realizar la tarea en cuestión, lo cual les permite reflexionar sobre el conocimiento aprendido y realizar una monitorización sobre su producción.

El estudio

Partiendo de los resultados obtenidos en las investigaciones citadas y adoptando la interpretación de los tiempos verbales que hemos descrito en § 2.1. y § 2.2, nos proponemos examinar si existen diferencias en el uso de la morfología verbal al ser utilizada en una narración oral o escrita. Concretamente, intentamos dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tiempos verbales se ven afectados por un proceso de monitorización?
2. ¿Con qué tipología verbal se lleva a cabo la monitorización?
3. ¿En qué contextos narrativos se produce dicha monitorización?
4. ¿Cómo se desarrolla la monitorización según los niveles de ELE de los participantes?

Diseño

Para responder a las preguntas de investigación elaboramos dos pruebas de recolección de datos centradas en el uso no condicionado de la morfología verbal a través del relato de un viaje realizado por el aprendiente. La primera de estas pruebas consistió en una narración personal oral desarrollada a partir de una entrevista semiestructurada (Dörnyei, 2007) en la cual se incluyeron cuatro preguntas básicas, junto a otras interrogantes que fueran surgiendo en función del relato de los participantes.

Para la segunda prueba, una narración personal escrita, los aprendientes recibían un único estímulo en forma de título de la narración: *Mi viaje más interesante*, se trata de un enunciado carente de verbo por lo que el aprendiente debía iniciar su relato de forma totalmente libre, comenzando por un marco, es decir, por un segundo plano explicativo del contexto en el que se produjeron las acciones principales del primer plano, o directamente a partir de la sucesión de los eventos narrados.

Participantes

Para formar nuestro corpus contamos con la participación de 60 estudiantes surcoreanos del grado en Lengua y Literatura Española de la Universidad Hankuk Estudios Extranjeros.⁵ De este modo, obtuvimos un total de 120 textos narrativos, 60 correspondientes al componente oral de la lengua, y otros 60 correspondientes al componente escrito. Los participantes fueron clasificados en cuatro grupos de 15 estudiantes cada uno según los niveles A2, B1, B2 y B2+ del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Para la clasificación, se contó con los resultados obtenidos en un examen oral y otro escrito atendiendo a los criterios de evaluación propuestos por Bores y Camacho (2016).

Procedimiento y método de análisis

Las dos pruebas de obtención de datos con las que se conformó el corpus fueron aplicadas de forma individualizada, es

⁵ Los datos fueron obtenidos por quien escribe este trabajo en el período que ejerció como docente visitante en la mencionada institución.

decir, se entrevistó a cada participante de forma individual una única vez para evitar que la participación de los informantes fuera irregular y faltaran a alguna de las pruebas. Para ello, se siguió un protocolo de aplicación: en primer lugar, se les hacía preguntas de contacto, a continuación; se daba lugar al desarrollo de las dos pruebas, comenzando por la prueba 1, recogida mediante una grabadora digital con formato mp3; y luego, se concluía con la prueba 2.

Los textos narrativos fueron analizados cualitativamente atendiendo a una interpretación del paradigma verbal basada en la orientación que establecen las formas verbales con el momento de enunciación junto con la tipología verbal seleccionada y su distribución en la estructura narrativa. Procedimos, luego, a determinar cuáles son los contextos narrativos en los que los aprendientes de ELE surcoreanos son capaces de establecer una monitorización de su producción. Acompañamos este análisis aportando datos cuantitativos: cifras absolutas y porcentajes.

Análisis de los resultados

El análisis de las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos reveló una variedad de tiempos verbales y formas no personales que alcanza un total de 1.561 formas verbales en las narraciones orales y un total de 1.362 formas verbales en las narraciones escritas. Estas cifras se distribuyen del siguiente modo:

Los datos presentados indican que el pretérito indefinido es el tiempo más utilizado por los participantes de esta investigación, excepto en las narraciones orales del grupo 2, donde el presente es el tiem-

Tabla 1

Tiempos verbales empleados en la narración oral

Tiempos verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)		Total
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Indefinido	34,4	(70)	29,9	(114)	37,9	(169)	29,8	(159)	(512)
Presente	32,5	(66)	31,4	(120)	23,3	(104)	26,1	(139)	(429)
Imperfecto	13,7	(28)	20,2	(77)	22,6	(101)	27	(144)	(350)
Pret. Perfecto	4,4	(9)	3,4	(13)	0	(0)	2,8	(15)	(37)
Pret. Plusc.	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0,3	(2)	(2)
Condicional S.	1,4	(3)	0,26	(1)	0,4	(2)	0,3	(2)	(8)
Otros tiempos verbales	13,3	(27)	14,6	(56)	15,5	(69)	13,3	(71)	(223)
Total		(203)		(381)		(445)		(532)	(1.561)

Tabla 2

Tiempos verbales empleados en la narración escrita

Tiempos verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)		Total
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Indefinido	42,2	(98)	40	(132)	43,8	(159)	34,5	(151)	(542)
Imperfecto	21,9	(51)	24,2	(80)	19	(69)	25,4	(111)	(311)
Presente	18,1	(42)	16,9	(56)	13,7	(50)	14,1	(62)	(210)
Pret. Perfecto	3,4	(8)	1,5	(5)	0,5	(2)	0,6	(3)	(18)
Condicional	0,4	(1)	0	(0)	0,5	(2)	2,2	(10)	(13)
Pret. Plusc.	0,4	(1)	0,3	(1)	0,5	(2)	0,6	(3)	(7)
Otros tiempos verbales	13,3	(31)	16,9	(56)	21,7	(79)	22,1	(97)	(263)
Total		(232)		(330)		(363)		(437)	

po más utilizado en todos los relatos. En los grupos 1 y 3, este tiempo ocupa el segundo lugar, seguido del imperfecto en la narración oral. Estos datos se invierten en la narración escrita donde el imperfecto desplaza al presente a un tercer lugar. Otra diferencia importante de la segunda prueba con respecto a la primera es, por una parte, la disminución del uso del pretérito

perfecto y, por otra parte, el aumento del pluscuamperfecto.

Otro dato relevante de nuestra muestra son las diferencias entre las dos narraciones en cuanto a las asociaciones que se establecen entre la información aspectual contenida en el lexema verbal y los tiempos verbales, especialmente para el pretérito indefinido, el imperfecto y el presente que

son los tiempos con mayor representación en el corpus analizado. Los gráficos 1 y 2 ilustran este proceso.

La comparación de los datos presentados en los dos gráficos señala que en las narraciones escritas existe una tendencia a reducir el uso del indefinido con verbos de acción y del imperfecto y presente con verbos estativos. Esta tendencia difiere cuantitativamente según el nivel de ELE. Así, por ejemplo, en las narraciones escritas del nivel A2 se produce una importante reduc-

ción en el uso del indefinido con verbos dinámicos; mientras que en los niveles B1 y B2 dicha reducción es menos significativa, y en el nivel B2+ la diferencia entre la narración oral y la escrita es casi inexistente. Por el contrario, el nivel A2 no experimenta cambios en las asociaciones establecidas con el imperfecto y lo mismo ocurre en el nivel B2, únicamente los niveles B1 y B2 tienden a modificar el tipo de asociaciones llevadas a cabo: el primero aumenta el uso con verbos estativos y el segundo lo redu-

Gráfico 1

Porcentajes de asociación entre la información contenida en el lexema verbal y los tiempos verbales de la narración oral, donde IN corresponde al pretérito indefinido, IM al pretérito imperfecto y PR al presente

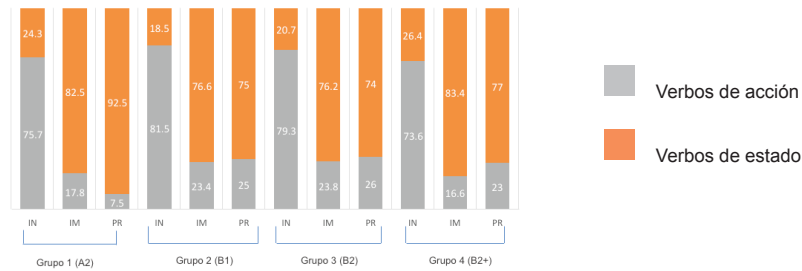
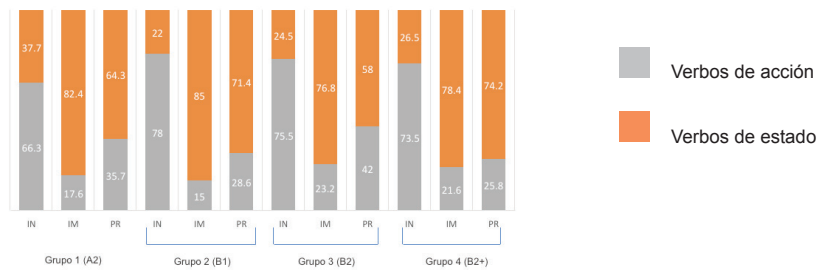


Gráfico 2

Porcentajes de asociación entre la información contenida en el lexema verbal y las formas verbales de la narración escrita, donde IN corresponde al pretérito indefinido, IM al pretérito imperfecto y PR al presente



ce. Por último, los cambios más relevantes se registran en las asociaciones llevadas a cabo con el presente. Con este tiempo verbal, el nivel A2 reduce casi un 30% su uso con verbos estativos y el nivel B2 lo hace en casi un 20%. Es menor la reducción que experimentan los niveles B1 y B2+.

La comparación de los datos cuantitativos obtenidos en ambas narraciones nos lleva a localizar los contextos narrativos en los que se producen los cambios señalados. Así, por ejemplo, en el nivel A2 se produce una monitorización de los tiempos utilizados tanto en el primer plano como en el segundo. En el primer plano de la narración oral, los aprendientes de este nivel tienden a utilizar verbos estativos en presente que luego transforman a un imperfecto, pero no llegan a reconocer el contenido temporal de anterioridad primaria, representado mediante la fórmula O-V, que expresa el indefinido, tiempo de este plano narrativo. Este proceso puede observarse en el ejemplo (3):

3. a) (E): ¿Qué país te gustó más?/ (P9): **Me gusta** Italia. (P9/A2/NO)⁶
 b) Fui a alemán, Italia, France y Inglaterra. Estaba muy feliz y gané buena experiencia. **Me gustaba** Italia muchísimo. (P9/A2/NE)

Otro tipo de monitorización que caracteriza a este nivel tiene lugar en el segundo plano, nuevamente con verbos estativos que en la narración oral son utilizados en presente y en la escrita en indefinido, como en 4, donde nuevamente se puede observar

⁶ Entiéndase por "P" participante, por "NO" narración oral y por "NE" narración escrita.

un caso de monitorización parcial, ya que se traslada al indefinido el valor temporal de simultaneidad respecto a un momento anterior a la enunciación, expresado como (O-V)oV.

4. a) Y en Estados Unidos encontré mucha gente vivieron en L.A. [...] Y también camarero a menudo **son** hispano américo, puedo hablar español contigo, con ellos es muy feliz. (P12/A2/NO)
 b) Casi todos camareros **fuleron** hispanoamericanos y en autobús pude escuchar español a menudo. (P12/A2/NE)

En el primer plano del nivel B1, tanto en sus narraciones orales como en las escritas, en los casos en los que se reproduce la misma secuencia narrativa, no tiene lugar una transformación de la morfología verbal empleada, sino que en ambas narraciones se utiliza el imperfecto con verbos estativos para expresar el contenido temporal de la relación O-V, como en (5):

5. a) Y después fui a Italia y República Checa y después devolví a Barcelona. Y allí **quedaba** bastante tiempo, casi diez días. (P21/B1/NO)
 b) Y volví a Barcelona otra vez y me **quedaba** casi diez días allí sin hacer nada. (P21/B1/NE)

En el segundo plano de las narraciones orales el presente y el indefinido son utilizados para expresar el contenido funcional de la relación (O-V)oV. Sin embargo, en todos los casos los participantes logran realizar una monitorización total en su pro-

ducción escrita reconociendo el valor de simultaneidad a un momento anterior a la enunciación que caracteriza al imperfecto. Este proceso se observa con verbos dinámicos:

6. a) Mis amigos compraron una mujer [...] que se **vende** su... *her body* [...] Es que veo, veía que no se limpiaba nada, el pelo es, era muy sucio y sus camisetas y pantalones, todos eran sucios, pero el hotel es muy limpio. (P16/B1/NO)
- b) En aquel lugar, algunos compañeros compraron una mujer que **vendía** su cuerpo por una noche. (P16/B1/NE)
7. a) Creo que antes de ir a Shanghai **pensé** que los chinos, el chino es un poco sucio. (P23/B1/NO)
- b) Antes de visitar a China, **pensaba** que China era un peligroso lugar. (P23/B1/NE)

En el nivel B2 se produce en algunos casos un curioso fenómeno de hipercorrección ya que, ante la duda y reestructurando su producción oral, determinados aprendientes deciden elegir un tiempo que no siempre es adecuado para el contexto narrativo en el que se aplica. Este fenómeno tiene lugar con el uso del presente en la narración oral reemplazado por el pretérito indefinido en la escrita. No se trata de un presente histórico (cfr. § 2.2.) que podría ser reemplazado por un pretérito indefinido, sino de un presente utilizado con valor habitual para hacer referencia a un comportamiento usual y acostumbrado. La interlengua de este estadio parece obedecer

a mecanismos e hipótesis sobre el uso del indefinido que no se corresponden con el sistema verbal español. El ejemplo (8) ilustra lo expuesto:

8. a) Sí, las colillas al suelo pero los españoles también tiran pero **apagan** en el, la basura porque los coreanos solo tiran y eso me llamó la atención. (P42/B2/NO)
- b) Lo que me llamó la atención es que los españoles **apagaron** colillas de cigarrillo. Y también estaba permitido fumar en el estadio de fútbol. (P42/B2/NE)

En cuanto al segundo plano de este nivel se produce el reconocimiento del valor temporal del imperfecto con verbos estativos en tanto que expresión de (O-V)oV, como en (9):

9. a) Fuimos a la playa también pero **hacía** mucho frío por eso no entramos en el agua, solo vimos la escena. (P37/B2/NO)
- b) También fuimos a la playa pero **hacía** mucho frío, por eso no entramos en el agua. (P37/B2/NE)

Por último, en el nivel más alto de nuestra muestra se produce otro tipo de monitorizaciones que atañen al uso del pretérito pluscuamperfecto en función de la relación temporal O-V, como sucede en (10). En la secuencia narrativa oral de este ejemplo también puede observarse el uso de tomaba en función de la relación O-V. En ambos casos el aprendiente logra realizar una monitorización en su producción escrita al trasladar el contenido de la relación tem-

poral O-V a la forma subimos y añadir la conjunción temporal mientras, inexistente en la secuencia de la narración oral, estableciendo la simultaneidad de tomábamos respecto a subimos.

10. a) Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo. [...] Eso fue muy impresionante. También **había subido** a esa montaña. [...] Me encantó y también **tomaba** vino. (P51/B2+/NO)
 b) Y allá encontré a unos buenos amigos extranjeros y **subimos** junto al glaciar mientras **tomábamos** un copa de vino. (P51/B2+/NE)

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos confirman, siguiendo la argumentación de Bardovi-Harlig (2005), la existencia de diferencias cuanti-

tativas y cualitativas en el uso de morfología verbal según el tipo de texto narrativo. Estas diferencias encuentran una explicación en la aplicación del monitor (Krashen, 1977, 1985) en la medida en que los participantes de esta investigación logran reformular su discurso cuando disponen de tiempo para reflexionar sobre las funciones de las formas verbales en la estructura narrativa. En nuestro corpus el contraste entre la producción oral y la escrita ha sido más representativo en el uso del presente, el pretérito indefinido y el imperfecto. Estas diferencias se han podido observar en la interacción de estos tres tiempos verbales con la información aspectual contenida en el lexema verbal y su distribución en la estructura narrativa. Este proceso de monitorización se sucede en etapas acordes al nivel de ELE de los participantes según las características que recogemos en el cuadro 2:

Cuadro 2

Etapas en el proceso de monitorización en el uso de la morfología verbal en textos narrativos, donde O-V indica anterioridad al momento de la enunciación, (O-V)oV indica simultaneidad a un momento anterior a la enunciación, NO corresponde a narración oral y NE a narración escrita

Nivel de ELE	Estructura narrativa y temporalidad			
	Primer plano		Segundo plano	
	O-V		(O-V)oV	
	NO	NE	NO	NE
A2	Presente > Imperfecto (Verbos de estado)		Presente > Indefinido (Verbos estativos)	
B1	Imperfecto > Imperfecto (Verbos de estado)		Presente > Imperfecto (Verbos de acción) Indefinido > Imperfecto (Verbos de acción)	
B2	Presente > Indefinido (Verbos de acción)		Imperfecto > Imperfecto (Verbos de estado)	
B2+	Plusc. > Indefinido (Verbos de acción)		Imperfecto > Imperfecto (Verbos de acción)	

El nivel A2 tiende a no reconocer el valor temporal del pretérito indefinido en tanto que expresión de O-V y tiempo característico del primer plano en ambas narraciones. La aparición en este contexto tanto del presente como del imperfecto con verbos estativos nos llevaría a identificar nuestros resultados con los obtenidos por Andersen (1991) para las primeras etapas del proceso de adquisición de la temporalidad. Sin embargo, debemos rechazar esta interpretación, ya que en nuestra muestra puede observarse el uso de verbos estativos en pretérito indefinido en el segundo plano, contexto narrativo que con esta tipología verbal requiere la expresión (O-V)oV a través del imperfecto. Por consiguiente, la interlengua de los participantes de este nivel no responde a las características de la hipótesis del aspecto léxico (HAL) formulada por el mencionado autor:

Las monitorizaciones que se producen en el nivel B1 continúan sin reconocer la expresión de O-V característica del pretérito indefinido para el primer plano. No obstante, a diferencia del nivel anterior, los participantes del nivel B1 sustituyen en este contexto de la narración oral el presente por el imperfecto, nuevamente con verbos estativos. Sí se produce un reconocimiento del valor temporal de (O-V)oV propia del imperfecto para el segundo plano en las narraciones escritas. Este reconocimiento se extiende por los niveles más avanzados de nuestra muestra, tanto en la producción oral como en la escrita. Por último, en algunas narraciones escritas del nivel B2 se observa un fenómeno de hipercorrección al modificar el presente utilizado correctamente en la narración oral por un pretérito indefinido para construir el primer plano. En este con-

texto narrativo, el nivel B2+ experimenta en las narraciones orales con otros tiempos verbales, pasando al uso del pretérito indefinido en la producción escrita.

Las características presentadas ponen de manifiesto que la interlengua de los participantes de esta investigación no sigue el recorrido por etapas propuesto desde la hipótesis del aspecto léxico cuando se aplica el monitor. Por otra parte, si bien en nuestra muestra existe un predominio del uso del pretérito indefinido, tanto en la narración oral como en la escrita, tal como ha quedado reflejado en los datos cuantitativos de las tablas 1 y 2, tampoco ha sido posible comprobar la hipótesis del tiempo pasado por defecto (Salaberry, 2003) en los casos en que se aplica el monitor.

Cabe preguntarse si este comportamiento responde a la influencia de la lengua materna, ya que las mencionadas hipótesis fueron elaboradas a partir de los resultados obtenidos con aprendientes de ELE anglófonos. Long y Whatley (2014) excluyen esta posibilidad tras replicar con aprendientes de ELE surcoreanos el estudio realizado por Salaberry (2011) y comprobar que existen grandes similitudes con los hallazgos de este autor, es decir, que las asociaciones prototípicas entre la información aspectual del lexema verbal y los pretéritos imperfecto e indefinido se incrementan a medida que avanza el conocimiento de la lengua española, y lo mismo ocurre entre dichas asociaciones y los planos narrativos. Esto los llevó a postular la existencia de factores universales en la evolución de la interlengua hacia la lengua objeto, en la medida en que el comportamiento de los aprendientes surcoreanos en la adquisición de la temporalidad resultó similar al de los

aprendientes de ELE anglófonos del estudio de Salaberry. Sin embargo, debemos destacar que en ambos estudios se aplicó un ejercicio de huecos basado en una narración impersonal, es decir, se trata de una prueba con un control total sobre la producción de los aprendientes; mientras que en nuestra investigación se emplearon dos narraciones personales donde el uso de la morfología verbal y su distribución en la estructura narrativa es libre. Por consiguiente, en consonancia con Shirai (2004), creemos que el tipo de tarea empleada afecta el tipo de asociaciones que se producen y que tanto los tiempos verbales como las etapas en las que estos aparecen poseen unas características propias cuando se ven afectados por un proceso de monitorización.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos llevan a concluir afirmando que el uso de la morfología verbal en textos narrativos se desarrolla según diferentes etapas acordes al nivel de ELE de los aprendientes. Estas etapas poseen unas características específicas en los contextos narrativos en los que los aprendientes son capaces de monitorizar su producción. El contraste entre narraciones orales y escritas también ha puesto de manifiesto que la interlengua de los casos estudiados no sigue el mismo recorrido que el propuesto desde las teorías más significativas sobre la adquisición de la temporalidad verbal, sino que progresa según otras secuencias de desarrollo. En estas secuencias se observa una influencia de la interacción entre los tiempos verbales y la información aspectual del lexema verbal junto con su distribución en la estructura narrativa.

Las diferencias encontradas con los resultados de investigaciones previas plantean la posibilidad de cierta interferencia de la lengua materna en la selección de la morfología verbal para narrar eventos pasados. Sin embargo, es necesario llevar a cabo nuevas pruebas de obtención de datos para poder confirmar esta hipótesis. Concretamente, el diseño de textos narrativos donde la producción tanto oral como escrita pueda ser controlada, por ejemplo, en secuencias narrativas guiadas por viñetas y enmarcadas con formas verbales para la producción oral y con ejercicios de huecos y de opción múltiple para la producción escrita. Estos textos podrán ser conformados a partir de las etapas de desarrollo que se han observado en nuestra muestra.

De confirmarse un recorrido diferente en la interlengua de aprendientes de ELE coreanos, será necesario proporcionarles nuevas aproximaciones para la didáctica del paradigma verbal español. La enseñanza explícita de este componente de la lengua podría ser diseñado siguiendo las características de la interlengua descritas. Esto sería beneficioso para los aprendientes en tanto que aceleraría el desarrollo de los sucesivos estadios y además propiciaría una más rápida adquisición de los conocimientos obtenidos mediante el aprendizaje. De ese modo, se podrá favorecer la comprensión de este complejo componente gramatical de la lengua española.

Bibliografía

- AA. VV. (2012). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ainciburu, M. C. (Ed.) (2017). La adquisición del sistema verbal español. Datos empíri-

- cos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Andersen, R. (1991). "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition". En T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Bello, A. (1981 [1841]). "Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana". En *Obras Completas de Andrés Bello*, Vol. V. (pp. 5-67). Segunda Edición Facsimilar. Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- Bardovi-Harlig, K. (2005). "Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition". En P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.) *Aspectual Inquiries* (pp. 397-419). Dordrech: Kluwer Academic.
- Bores, M y Camacho, L. (2016). "Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE". En *Actas del LI Congreso AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas* (pp.131-146). Palencia.
- Brucart, J.M. (2003). El valor del imperfecto de indicativo en español. *Estudios hispánicos*. *Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas*, 27: 193-233.
- Castañeda Castro, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5: 107-140.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- Cortázar, J. (1995). *Los premios*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M.J., Mitchel, R. y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (03): 558-577.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Granda, B. (2008). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 2 (12-13): 27-44.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1995). *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1998). Sistema y discurso en las formas verbales del pasado. *Revista Española de Lingüística*, 28 (2): 275-300.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2000). El paradigma verbal. En M. Alvar (ed.) *Introducción a la lingüística española* (pp. 213-234). Barcelona: Ariel.
- Krashen, S. (1977). "The Monitor model for adult second language performance". En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) *Viewpoints of English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners. *Hispania*, 83 (4): 830-844.

- Long, A. y Whatley, M. (2014). "Investigating the role of learners' first language in the acquisition of past-time expression: A study of Korean-speaking learners of Spanish". Comunicación presentada en el Congreso de la American Association for Applied Linguistics, Portland: en prensa.
- López Ortega, N. (2000). Tense, aspect and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 83 (3): 488-502.
- Mourelatos, A. (1981). "Events, processes and states". En P. Tedeschi y A. Zaenen (eds.) *Tense and Aspect: Syntax and Semantics*, vol. 14, pp. 191-212. Nueva York: Academic Press.
- Poniatowska, E. (2015). *Dos veces única*. Ciudad de México: Seix Barral.
- RAE (Real Academia Española) y AALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1: 68-149.
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre la temporalidad y el aspecto en el verbo español. En I. Bosque, I. (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa.
- Ruiz Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-verbo-como-espacio>.
- Salaberry, M. R. (2003). Tense Aspect in Verbal Morphology. *Hispania*, 86 (3): 559-573.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2): 184-202.
- Shirai, Y. (2004). "A multiple-factor account to form-meaning connection in the acquisition of tense-aspect morphology". En B. VanPatten (ed.) *Form-meaning connections in second language acquisitions* (pp. 91-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silva-Corvalán, C. (1983). Tense and Aspect in Oral Spanish Narrative: Context and Meaning. *Language*, 59: 760-780.
- Soulé, M. V. (2017). Modelos temporales aplicados a la enseñanza del pretérito y copretérito: un estudio centrado en el discurso del aula. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35 (65), 11-36.
- Tracy-Ventura, N. (2008). Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish. Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Veiga, A. (1987). El presente histórico como hecho de sistema verbal. *Verba*, 14: 169-216.
- Veiga, A. (2008). "Co-pretérito" e "irreal"/"imperfecto" e "inactual". El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos. Lugo: Axac.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Configuraciones tonales del español tapatío

Tonal settings of the tapatío Spanish

RESUMEN: La importancia de la prosodia como vehículo de sentido lingüístico y social es reconocida por numerosos autores (Searle, 2009 y 2014; Quilis, 1993; Martín Butragueño, 2014; Martinet, 2005). Sin embargo, los rasgos prosódicos del español de Guadalajara (México) han sido poco estudiados hasta ahora. Esta contribución se propone dar cuenta de algunas configuraciones del tonema de actos de habla asertivos y expresivos con miras a contribuir a la descripción de esta variedad del español mexicano. Este artículo es el resultado de una investigación enmarcada en el modelo métrico-autosegmental –que tiene como base la fonología generativa– y la teoría de los actos de habla¹. Los informantes fueron jóvenes de entre 20 y 34 años con nivel de estudios alto. Finalmente, los datos analizados fueron obtenidos de entrevistas semidirigidas y corresponden a datos de habla semiespontánea, por lo que este trabajo se enmarca en la prosodia basada en el uso.

PALABRAS CLAVE: Prosodia basada en el uso, entonación, configuraciones tonales, tonema, español mexicano.

ABSTRACT: The importance of prosody as a vehicle of linguistic and social sense is recognized by many authors (Searle, 2009 and 2014; Quilis, 1993; Martín Butragueño, 2014; Martinet, 2005). However, the intonational features of Spanish in Guadalajara (Mexico) have been little studied until now. This contribution intends to account for some nuclear configurations of assertive and expressive speech acts in order to contribute to the description of this variety of Mexican Spanish. This article is the result of an investigation framed in the Autosegmental-Metric model –which is based on the generative phonology– and the theory of the speech acts. The informants were young people between 20 and 34 years with high level of

Reynaldo Radillo Enríquez

Universidad de Guadalajara

reyradillo@gmail.com

Recibido: 07/05/2018

Aceptado: 24/06/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

¹ El presente artículo fue extraído de mi tesis de grado de maestría en lingüística aplicada (Radillo Enríquez, 2017). Agradezco la dirección de la Dra. Érika Mendoza Vázquez y la asesoría de la Dra. Leonor Orozco. Asumo plenamente la responsabilidad de los errores cometidos en el trabajo recepcional.

studies. Finally, the analyzed data were obtained from semidirected interviews and they correspond to semispontaneous speaking data, so this work is framed in the prosody based on the use.

KEY WORDS: Prosody based on the use, intonation, tonal settings, tunes, Mexican Spanish.

Introducción

En la actualidad resulta innegable que la prosodia juega un papel muy importante a nivel pragmático, textual y social, pues se ha comprobado que constituye un indicador de la fuerza ilocutiva (Martinet, 2005; Searle, 2009; Escandell Vidal, 1999), tiene funciones de introducción de información nueva en los textos orales, puede ser una herramienta de cohesión textual, permite establecer puentes entre el texto y el mundo extratextual (Quilis, 1993; Tomlin et al. 2000; De Beaugrande y Dressler, 1997) y provee información sobre el origen sociolectal y geolectal de los hablantes (Navarro Tomás, 1944; Labov, 1966a y 1966b; Martín Butragueño, 2014, 2015b y 2016).

De los diferentes componentes prosódicos, en este trabajo daremos cuenta únicamente de la configuración de los tonemas. Sosa (1999: 47) explica que el tonema está formado por la última sílaba acentuada de un enunciado (que corresponde al núcleo) y por la(s) postónica(s) que le sigue(n). A éstas últimas se alinean los tonos de juntura, es decir, los movimientos de la curva melódica al final de un enunciado.

Dentro del modelo métrico-autosegmental (en adelante, AM), el concepto de tonema es crucial dado que es el elemento que permite reconocer los límites de una unidad prosódica mayor y, por lo tanto, es un indicador de la forma en la que la melodía está alineada al texto. La importancia y las funciones de los tonemas son variadas

y han sido reconocidas por varios autores. Entre ellas se pueden mencionar que, por un lado, permiten distinguir tipos enunciativos como afirmaciones de interrogaciones (Quilis, 1993; Navarro Tomás, 1944; Martinet, 2005) y, por otro, identificar el origen geolectal de un individuo (Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1993; Sosa, 1999). Aun cuando no todos los autores mencionados usan el término “tonema”, todos ellos hacen referencia a él, pues aluden a los movimientos de la curva melódica al final de los enunciados.

La prosodia de Guadalajara

A pesar de su importancia, los estudios descriptivos prosódicos del habla de la ciudad de Guadalajara son pocos. Al trabajo pionero de Cárdenas (1967) –quien abordó de manera tangencial la descripción de la entonación de Jalisco– se suman las contribuciones enmarcadas en el modelo AM de Orozco (2008 y 2010) en las que la autora describe las configuraciones tonales y algunos rasgos prosódicos de los actos de habla peticiones y tratamientos de la variedad de Guadalajara. Además, en Orozco (2016) se puede encontrar un análisis de enunciados declarativos (foco amplio y contrastivo) de cuatro hablantes nativos de esta ciudad. Asimismo, en Orozco (en prensa) se hace un análisis comparativo de interrogativas (peticiones de información, transaccionales e invitaciones) de Monterrey, Guadalajara y Tuxtla Gutiérrez. Finalmente, Gil Burgoin

(en prensa) hace una comparación dialectal de enunciados declarativos neutros de Guadalajara, Monterrey, La Paz, Tuxtla Gutiérrez y Ciudad de México partiendo también del mismo modelo de análisis.

La prosodia basada en el uso

El estudio de los fenómenos prosódicos (entonación, ritmo, pausas, alargamientos silábicos, etc.) desde la perspectiva de la prosodia basada en el uso (en adelante, PBU) implica alejarse lo más posible de técnicas de elicitación que buscan obtener datos controlados y, en contraste, dar cuenta de cómo los hablantes realizan prosódicamente y en contextos comunicativos naturales sus emisiones.

Martín Butragueño (2015a: 98) hace mención de la necesidad de trabajar “[D] desde una perspectiva realista sobre los procesos lingüísticos [que implica el principio de] la *representatividad* social y discursiva” (cursivas en el original). La PBU busca analizar no solo los diferentes fenómenos fonético-fonológicos, sino que propone estudiarlos en sus contextos de emisión, determinar la frecuencia de aparición de las estructuras y determinar el sentido pragmático que aporta la prosodia a los enunciados. Esto solamente puede conseguirse “[a] partir del uso en un contexto dado” (*ibid*) puesto que “no sólo el discurso, sino también el sistema prosódico puede estudiarse desde el uso” (*ibid*).

Dicho de otro modo, la PBU busca dar cuenta de cuáles son los patrones prosódicos reales de los hablantes, es decir, se describe la realidad prosódica partiendo de enunciados verosímiles y efectivamente producidos por un enunciador en un contexto comunicativo real, mientras que

otras técnicas buscan, desde nuestro punto de vista, validar a través de oraciones muy poco verosímiles (p. ej. Willis, 2005 y 2008) patrones prosódicos preestablecidos y registrados en trabajos clásicos como el de Navarro Tomás (1944) o el de Quilis (1993).

La propuesta de la PBU nos lleva a reflexionar sobre la naturalidad de los datos que se analizan según la técnica de elicitación utilizada. Como ya lo mencionamos en Radillo Enríquez (2017), la entrevista semidirigida permite obtener muestras de habla más espontánea que otras técnicas. En efecto, Labov (1966a) y Lastra (2003) explican que se puede identificar el habla espontánea en este tipo de entrevistas a partir del momento en el que hay modificaciones prosódicas por parte del informante: tono, ritmo o volumen de la voz, la respiración e incluso cuando el informante se ríe.

Esto es posible por la duración mínima recomendada de las entrevistas (Labov, 1966a; Lastra, 2003 y PRESEEA 2003 y 2011) –que es de 45 minutos– y por los módulos temáticos que se abordan. Consideramos que esta técnica permite la aparición del habla espontánea en algún momento, aunque no se trate de toda la grabación. Nos parece también que es una técnica que obtiene datos más cercanos al habla natural que otras técnicas como la de completamiento discursivo, la de ejercicios de lectura o la de cuestionarios: se trata más bien, en el caso de las últimas, de ejercicios de reflexión metalingüística y metacomunicativa por parte de los informantes que de producción de discursos naturales.

Los datos obtenidos mediante técnicas de elicitación controladas responderían a la pregunta “¿cómo *realizaría* prosódicamente un hablante una *oración* de tipo X?”, puesto

que no corresponden a una situación comunicativa real sino hipotética, mientras que los datos considerados desde la PBU responderían a la pregunta “¿cómo realiza prosódicamente un hablante un enunciado de tipo X?” en una situación comunicativa real. Este último aspecto se justifica por el hecho de que las muestras de habla se analizan exactamente como fueron producidas.

Con base en lo anteriormente expuesto, pensamos que uno de los problemas de otras técnicas de elicitación es que no producen datos naturales ni surgen de “[...] entornos realistas que garanticen la verosimilitud del análisis en su contexto social” (Martín Butragueño, 2011) por lo que no corresponden a la PBU en la que se inscribe este trabajo.

Así, en consonancia con la PBU, en esta investigación analizamos enunciados que fueron producidos por hablantes de diferentes características sociales (*cf. infra*) en una situación comunicativa en concreto: la entrevista semidirigida. Los enunciados fueron extraídos de diferentes momentos de las entrevistas y corresponden a una variedad de tipos textuales (narrativos, explicativos, etc.).

Además, los datos analizados en este trabajo son cercanos al habla espontánea, lo que es importante porque no hay trabajos, hasta donde sabemos, que hayan estudiado la prosodia tapatía en el marco de la PBU, de tal manera que el repertorio de tonemas de la variedad de Guadalajara y del español mexicano podría ser ampliado, no solo por la técnica de elicitación, sino también por los actos de habla estudiados.

Cabe señalar que los datos analizados tanto por Orozco como por Gil Burgoin (*cf.*

supra) fueron obtenidos mediante técnicas de elicitación controladas: cuestionarios, pruebas de completamiento discursivo, encuestas de situaciones, etc. Este trabajo se diferencia de los de los autores mencionados en el grado de naturalidad de las muestras de habla.

La teoría de los actos de habla

Siguiendo a Ducrot y Todorov (1974) y a Charaudeau y Maingueneau (2002), en este trabajo consideramos el concepto de *acto de habla* como una unidad pragmática compuesta por tres actos: el *locutivo* (articulación y combinación de sonidos, es decir, los actos de decir algo), el *ilocutivo* (los actos que se efectúan al decir algo, que se cumplen al enunciar algo en el sentido performativo) y el *perlocutivo* (actos efectuados por el hecho de decir algo o consecuencias que causa decir algo). Para Maingueneau (1999: 15), el enunciatario no solo refiere cuando emite un mensaje: cualquier enunciado, además del contenido que transmite, lleva a cabo un tipo de acto de habla (*acte de langage*) con respecto al enunciatario. Así, los actos de habla pueden ser: prometer, preguntar, amenazar, etc.

La clasificación de actos de habla que tomamos como base para agrupar los enunciados corresponde a las hechas por Charaudeau y Maingueneau (2002), Adam (2011), Searle (2014) y Austin (1990):

1. **Asertivos:** se enuncian para decir y representar cómo son las cosas (afirmaciones, aseveraciones, aserciones, descripciones, etc.).
2. **Directivos:** se enuncian para decirle a la gente que haga cosas (órdenes, solicitudes, mandamientos, etc.).

3. Compromisorios: se enuncian para comprometer al hablante a hacer cosas (promesas, juramentos, etc.).
4. Expresivos: se enuncian para expresar sentimientos y actitudes del hablante en relación con un estado de cosas que ya existe (disculpas, agradecimientos, felicitaciones, etc.) (Searle, 2014).
5. Performativos: son aquéllos a través de los cuales se realiza una acción al momento mismo de enunciarlos como bautizar, nombrar ministro a alguien, etc., es decir, los actos de habla realizativos (Austin, 1990).

Además, siguiendo a Benveniste (2011: 83), consideramos que en este trabajo no analizamos propiamente una muestra de enunciados sino de *actos que se cumplen a través de los enunciados* emitidos por los hablantes. En efecto, Benveniste (*ibid.*) explica que

Hay que atender a la condición específica de la enunciación: **es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto** (negritas nuestras).

Así, en este trabajo consideramos que un enunciado es a la vez un acto de habla pues seguimos a Charaudeau y Maingueneau (2002: 18) quienes dicen que “Considérer les énoncés comme des actes, c’est alors admettre qu’ils sont faits pour agir sur autrui, mais aussi pour l’amener à *réagir*: quand dire, c’est non seulement faire, mais aussi *faire faire*” (cursivas en el original).

En efecto, el interés de esta investigación es dar cuenta de cómo se realizan prosódicamente los actos que se llevan a

cabo en el momento de la enunciación y de su función en el discurso: expresar un sentimiento, dar una opinión, hacer una declaración, describir algo o a alguien, etc. Considerar únicamente los textos de los enunciados equivaldría a caracterizar un acto locucionario, es decir, únicamente una parte de un acto de habla. Sin embargo, caracterizar también los actos ilocucionarios, es decir, las acciones que se llevan a cabo con el hecho de enunciar algo, permite agregar un elemento más de análisis en lo referente a las funciones discursivas de la prosodia.

Finalmente, es importante mencionar que para clasificar un enunciado dentro de un acto de habla o de otro, tuvimos en cuenta el contexto de emisión y su relación con otros enunciados en una secuencia de actos de habla ligados entre sí que forman parte de un acto de habla mayor, es decir, un *macro acto de habla* (van Dijk, 2005).

En suma, la aportación de este trabajo reside principalmente en dos hechos: i) analizamos actos de habla asertivos –poco estudiados– y expresivos –no estudiados– con datos de Guadalajara y ii) se trata de la primera descripción prosódica de la variedad tapatía enmarcada en la PBU.

Metodología

En este trabajo partimos de la hipótesis de que uno de los rasgos característicos de la prosodia tapatía son los finales descendentes. Asimismo, nos planteamos el objetivo de describir, desde una perspectiva sincrónica, cómo es la configuración de los tonemas de los actos de habla asertivos y expresivos en hablantes de entre 20 y 34 años de la ciudad de Guadalajara y con un nivel de instrucción alto.

Procedimiento de análisis

El análisis de datos se realizó en diferentes etapas y tomamos como base las propuestas del modelo AM y del sistema de transcripción prosódica Sp_ToBI. Asimismo, utilizamos el programa PRAAT, versión 6.0.21 (Boersma y Weenink, 2016) para el análisis acústico y realizamos cálculos de los porcentajes y de las frecuencias de aparición de las configuraciones tonemáticas.

En primer lugar, seleccionamos los 490 enunciados a analizar: escuchamos las grabaciones proporcionadas por PRE-SEEA en diferentes formatos (MP3, MP4, etc.). Los extrajimos con el programa Audacity, versión 2.1.2 (Mazzoni, 2016) y los convertimos al formato WAV en formato mono. Después, ajustamos la ventana del espectrograma y oscilograma del programa PRAAT según el género del hablante: 75-250 Hz para la voz de los hombres y 75-500/600 Hz para la voz de las mujeres.

En segundo lugar, realizamos la transcripción ortográfica de los enunciados y la segmentación en sílabas. Enseguida, identificamos todas las sílabas tónicas y marcamos los niveles de cesuras (*cf. infra*). Después medimos la altura de todos los inicios y finales de cada sílaba tónica en semitonos.

En tercer lugar, hicimos mediciones en milisegundos de todas las sílabas tónicas de los enunciados para determinar si había un alargamiento de la sílaba nuclear, ya que este podría guardar una correlación con tipos enunciativos o ser una de las características de la variedad de la ciudad de Guadalajara, como lo sugiere Orozco (2016).

Finalmente, agrupamos las configuraciones tonemáticas obtenidas para observar su frecuencia y distribución.

Separación prosódica. Con base en la propuesta de dominios prosódicos de Nespor y Vogel (1994), realizamos la marcación de los diferentes niveles de cesuras. Las cesuras de nivel 0 corresponden a la ausencia de lindes entre palabras prosódicas (ω). Las cesuras de nivel 1 corresponden a las palabras prosódicas (ω) y sus lindes. Una cesura de nivel 2 corresponde a frases fonológicas (ϕ), identificables a partir de pausas menores a las de nivel 3, alargamientos silábicos menores o ascensos de la F0 más moderados, es decir, unidades menores que la frase intermedia (ϵ) (Prieto y Roseano, 2010).

Las cesuras de nivel 3 corresponden a las frases de entonación (ϵ) o intermedias y se les asigna un tono de juntura intermedia (T-). Finalmente, la marcación de nivel 4 corresponde a los finales de enunciados (frases entonativas o ι) o, en términos de Nespor y Vogel (1994), enunciados fonológicos (EF) y se les asigna un tono de juntura final (T⁰).

Acentos tonales. El sistema de notación prosódica ToBI considera cuatro niveles de análisis: el ortográfico (transcripción de enunciados por palabras o sílabas) del que se da cuenta en la primera grada de arriba hacia abajo, el de separación prosódica (en la segunda grada), el tonal (transcripción de acentos tonales y de los tonos de juntura) en la tercera grada, y el misceláneo en la cuarta grada (reservado para fenómenos como risas y otro tipo de realizaciones consideradas paralingüísticas) que usamos en este trabajo para dar cuenta de la duración silábica (Beckman et al., 2002).

Los repertorios de los acentos tonales (ver tabla 1) y de los tonos de juntura (ver tabla 2) que tomamos como guía para

este trabajo son los propuestos por Estebas Vilaplana y Prieto (2008), Frota y Prieto (2015) y Hualde y Prieto (2015).

En lo referente a la transcripción de los acentos tonales y los tonos de juntura, la altura en semitonos (st) es un criterio que nos permitió decidir si a) asignábamos al movimiento dentro de una sílaba un bitono en caso de ser mayor a 1.5 st, b) si en una sucesión de picos era necesario utilizar los diacríticos para el escalonamiento ascen-

dente (i) (*upstep*) o descendente (!) (*downstep*) y c) si asignábamos a un acento la etiqueta H* cuando su altura superara por 1.5 st al acento anterior marcado como L* (ver tabla 3). Establecimos estos criterios con base en el umbral de percepción de 1.5 st de los estudios de Pamies et al. (2002).

En lo referente a los ascensos y descensos en las junturas, no consideramos el rango comprendido entre 0 st y 1.49 st como un cambio de tono en este trabajo, por lo que

Tabla 1
Repertorio de acentos tonales (Vilaplana y Prieto, 2008 y Frota y Prieto, 2015)

Acentos tonales	
H*	F0 alta sin valle anterior.
L*	F0 baja o de descenso progresivo.
H+L*	Descenso de F0 en la tónica.
L*+H	F0 baja en la tónica con ascenso en la postónica o <i>late rising accent</i> .
L+>H*	Pico de F0 desplazado a la postónica, ascenso progresivo o <i>delayed peak</i> .
L+H*	Valle alineado al inicio y pico de F0 alineado en la tónica o <i>early rising accent</i> .

Nota. Los acentos L+>H* y L+H* son de la propuesta de notación de Estebas Vilaplana y Prieto (2008).

Tabla 2
Repertorio de tonos de juntura (Estebas Vilaplana y Prieto 2008 y Frota y Prieto 2015)

Tonos de juntura	
H%	Ascenso de F0 desde un acento bajo anterior o continuación ascendente desde un acento alto anterior.
L%	Descenso de F0 desde un acento alto anterior o desde un acento bajo anterior.
!H% (M%)	Ascenso a una F0 media desde un acento nuclear bajo, tono sostenido desde un acento alto o descenso desde un acento nuclear alto.
LH%	Descenso -ascenso de F0 después de un acento nuclear alto o F0 baja con ascenso posterior
HL%	Ascenso-descenso de F0 después de un acento nuclear bajo o F0 alta con descenso posterior si el tono anterior es alto.
L!H% (LM%)	Ascenso moderado a F0 medio desde un acento nuclear bajo.
HH%	Ascenso de F0 desde un acento bajo o alto anterior que se caracteriza por un ascenso de F0 significativamente mayor al del tono H%

Nota. El tono de juntura HH% fue tomado de Estebas Vilaplana y Prieto (2008).

Tabla 3

Criterios de los rangos en semitonos para la asignación de tonos

Rango de semitonos	Acentos tonales	Tonos de juntura	Diacríticos
De 0 st a 1.49 st	No hay bitonos dentro de una sílaba. En la configuración global, marcamos un acento posterior a uno L* como L* y un acento posterior a uno H* como H*.	Marcamos H- y H% si el acento anterior es H* y L- y L% si el acento anterior es L*.	No hay uso de diacríticos.
De 1.5 st a 3 st	Marcamos el movimiento dentro de una sílaba como un bitono. En la configuración global, marcamos un acento posterior a L* como H* en caso de ascenso y un acento posterior a H* como L* en caso de descenso.	Marcamos M- y M% después de un acento L* en caso de ascenso y después de H* en caso de descenso.	No hay uso de diacríticos.
A partir de 3 st	Marcamos el movimiento dentro de una sílaba como un bitono. En la configuración global, marcamos un acento posterior a L* como H* en caso de ascenso y un acento posterior a H* como L* en caso de descenso.	Marcamos HH- y HH% después de un acento H*, H- o H% después de un acento L* y L- y L% después de un acento H*.	Uso de ¡ o de ! en caso de escalonamiento.

un ascenso menor a 1.49 st proveniente de un acento tonal L* lo concebimos como un sostenimiento y lo marcamos como L- o L⁰. Del mismo modo, un ascenso o descenso en el mismo rango proveniente de un acento H*, también lo consideramos como un sostenimiento y lo marcamos como H- o H⁰.

En cuanto a los tonos de juntura M- y M%, el rango comprendido entre 1.5 st y 3 st corresponde, en este trabajo, a ascensos o descensos moderados o medios puesto que no culminan en un tono bajo o en un tono alto. Con estos criterios pretendemos

diferenciar un movimiento ascendente o descendente que busca un objetivo tonal claramente alto o bajo, de los movimientos que son más moderados.

En los casos de ascensos desde un acento tonal L* mayores a 3 st, marcamos un cambio de tono con las junturas H- y H⁰. En los ascensos desde un acento tonal H* marcamos un tono HH- o HH⁰. En los descensos desde un acento tonal H* marcamos el movimiento como L- o L⁰ y en el caso de L* el movimiento descendente como !L- o !L⁰.

Los informantes

Para esta investigación, nos apoyamos en el *corpus* del equipo de investigación sociolingüística PRESEEA–Guadalajara (Córdova Abundis y Barragán Trejo, en preparación).²

Los informantes considerados fueron once, seis hombres y cinco mujeres, todos ellos nacidos en la ciudad de Guadalajara, de entre 20 y 34 años y de nivel de instrucción alto (alrededor de 15 años de escolarización) (ver tabla 4).³

El grupo etario seleccionado representa casi un cuarto de la población de Guadalajara (372,384 personas o 24.9 %) según datos del INEGI (2010), por lo que se trata de un segmento importante de la población tapatía. Del total de habitantes pertenecientes a esta generación, 134,199 (36 %), tienen estudios superiores (INEGI, 2010). De este modo, seleccionamos un grupo que representa un cuarto de la población en cuanto a la edad y a más de un

² La entrevista realizada a la informante 5M no pertenece al *corpus* del equipo PRESEEA–Guadalajara, pero fue llevada a cabo con la misma metodología.

³ En investigaciones previas del habla de Guadalajara, el número de informantes ha variado. Cárdenas (1967) recogió datos de dos informantes hombres en Guadalajara. Por su parte, Orozco (2008) analizó 196 enunciados de 12 hablantes, Orozco (2010) analizó datos de 36 hablantes y 192 enunciados, Orozco (2016) consideró 4 hablantes con 10 enunciados por cada uno, Orozco (en prensa) analizó los datos de dos informantes mujeres y Gil Burgoin (en prensa) también trabajó con datos de dos informantes mujeres.

Tabla 4

Código y género de los informantes

Informante	Género
1H	H
2H	H
3H	H
4H	H
5H	H
6H	H
1M	M
2M	M
3M	M
4M	M
5M	M

Nota. H: hombre, M: mujer.

tercio de este segmento en cuanto al nivel de estudios.

Técnica de elicitación

La elicitación de datos por parte del equipo PRESEEA–Guadalajara se llevó a cabo mediante la entrevista semidirigida audio-grabada, según los principios metodológicos de PRESEEA (2003) y procedieron de la siguiente manera: obtuvieron una cita con los informantes, grabaron la conversación con el aparato de grabación a la vista y, finalmente, aplicaron un cuestionario para dar cuenta de las características sociales de cada uno de ellos.

Finalmente, las entrevistas analizadas tienen una duración de 45 minutos como mínimo y se cubrieron alrededor de 8 módulos temáticos (Labov, 1984; PRESEEA, 2003).

Criterios de inclusión

El número de enunciados considerados para la conformación de la muestra fue

de 490. En algunos casos, los hablantes produjeron más enunciados de un acto de habla que de otro, de tal suerte que seleccionamos de algunos informantes más de 20 enunciados de un tipo y menos de 20 de otro.

En la revisión preliminar del *corpus* encontramos que los actos de habla directivos, compromisorios y declarativos (*cf. supra*) eran muy poco frecuentes y que los más abundantes eran los asertivos y los expresivos. Así, las interrogaciones, por ejemplo, correspondían más bien al entrevistador: “¿Siempre has vivido en la misma colonia?”. En las entrevistas analizadas fue difícil encontrar órdenes, promesas o enunciados performativos por lo que, para buscar una representatividad cuantitativa y cualitativa, seleccionamos únicamente los dos actos de habla mencionados.

La muestra quedó formada por 252 enunciados de 6 informantes hombres y 238 enunciados de 5 informantes mujeres

(ver tabla 5) para dar un total de 490 (250 asertivos y 240 expresivos):

La selección de los enunciados obedeció a los siguientes criterios:

1. Que correspondieran a actos de habla asertivos (afirmaciones, aseveraciones, etc.) y expresivos (externar sentimientos o actitudes del hablante). Así, una aserción es *Mi mamá hace la comida* (informante 4H) y un acto de habla expresivo sería *¡Está muy chido!* (informante 1H), pues el enunciadore manifiesta un sentimiento de entusiasmo o de gusto.
2. Que los enunciados tuvieran una o dos unidades melódicas a fin de dar cuenta del fraseo prosódico,
3. Que la mayoría de los enunciados terminaran en palabras graves, esdrújulas o sobresdrújulas a fin de tener material postónico suficiente para observar el comportamiento de la F0 en los tonos

Tabla 5
Número de enunciados por informante y por actos de habla

Informante	Número de enunciados		
	Asertivos	Expresivos	Total
1H	20	20	40
2H	19	19	38
3H	22	22	44
4H	23	22	45
5H	21	17	38
6H	25	22	47
1M	22	23	45
2M	20	19	39
3M	27	23	50
4M	24	20	44
5M	27	33	60
Total	250	240	490

de juntura, ya que el material fónico se comprime en las palabras agudas y se dispone de menos espacio para observar los movimientos de la F0⁴,

4. Que los enunciados no tuvieran interrupciones por parte del entrevistador o de terceras personas,
5. Que los segmentos de las grabaciones tuvieran un mínimo de ruido de fondo.

Análisis

Tonemas de la muestra

En este apartado, presentamos los tonemas más frecuentes de la muestra, su frecuencia y distribución pragmática, así como una descripción de las realizaciones fonéticas de las configuraciones. Los datos confirman la hipótesis de que uno de los rasgos característicos de la entonación tapatía serían los finales descendentes.

Las configuraciones tonemáticas más comunes fueron L* L% con 110 ocurrencias, H+L* L% con 96 ocurrencias, H+L* M% con 32 ocurrencias, H* M% con 47 ocurrencias, H* L% con 33 ocurrencias, L+H* M% con 21 ocurrencias, H* HH% con 24 ocurrencias y L+H* HH% con 16 ocurrencias. En la tabla 6 presentamos el repertorio de todos los tonemas encontrados en esta investigación.

La distribución pragmática de los tonemas es considerablemente homogénea: las frecuencias no muestran una diferencia contundente en la distribución de los tonemas en ambos actos de habla. También se puede apreciar que los tonemas descen-

dentos constituyen la mayoría de las configuraciones.

A continuación, presentamos una caracterización de los tonemas más frecuentes registrados en la muestra: describimos sus realizaciones fonéticas y su distribución pragmática.

L L%*

El tonema más frecuente en esta muestra fue L* L%. Se presentó después de un descenso progresivo de la F0 en el material prenuclear y generalmente con un valle en la pretónica (figura 1).⁵

Dada su frecuencia y su distribución pragmática, esta pudiera ser una de las configuraciones características del habla tapatía pues este tonema se registró 110 veces en la muestra (22.44 % del total): 58 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 52 ocurrencias en los expresivos. El tono de juntura L% presenta ligeros ascensos de 0.45 st en promedio o bien sostenimientos del tono L*.

El ejemplo de la figura 2 es un enunciado asertivo del informante 3H, cuyo contexto de emisión presentamos en (1).

1. “Cuando te asaltan/ tú eres parte de eso porque lo permites// Claro que no te estoy diciendo que por ejemplo te pongan una pistola en la cabeza y te resistas/ pero tampoco te estoy diciendo que lo dejes pasar todo// *A mí me ha tocado ese tipo de asaltos*// Sí recuerdo

⁴ Aunque sí se incluyeron enunciados terminados en palabras agudas sin ser la mayoría.

⁵ El área sombreada corresponde a la sílaba nuclear y las zonas claras adyacentes al material pre y postnuclear.


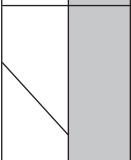
Tabla 6

Repertorio de los tonemas de la muestra: frecuencia, distribución pragmática y porcentajes

Contorno	Enunciados asertivos	Enunciados expresivos	Total de ocurrencias
L* L%	58 (23.10 %)	52 (21.75 %)	110 (22.45%)
L* M%	5 (1.99 %)	7 (2.92 %)	12 (2.45%)
L* HH%	6 (2.39 %)	5 (2.09 %)	11 (2.24%)
L* H%	2 (0.79 %)	7 (2.92%)	9 (1.84%)
L* HL%	3 (1.19 %)	0 (0.0%)	3 (0.61%)
H+L* L%	50 (19.92 %)	46 (19.24 %)	96 (19.59%)
H+L* M%	17 (6.77 %)	15 (6.27 %)	32 (6.53%)
H+L* HL%	7 (2.78 %)	1 (0.41 %)	8 (1.63%)
H+L* H%	1 (0.39 %)	6 (2.51 %)	7 (1.43%)
H+L* HH%	1 (0.39 %)	2 (0.83 %)	3 (0.61%)
H* M%	26 (10.35 %)	21 (8.78 %)	47 (9.59%)
H* L%	14 (5.57 %)	19 (7.49 %)	33 (6.73%)
H* HH%	11 (4.38 %)	13 (5.43 %)	24 (4.90%)
H* HL%	7 (2.78 %)	8 (3.34 %)	15 (3.06%)
H* H%	5 (1.99 %)	7 (2.92 %)	12 (2.45%)
L+H* M%	10 (3.98 %)	11 (4.60 %)	21 (4.29%)
L+H* HH%	12 (4.78 %)	4 (1.67 %)	16 (3.27%)
L+H* H%	6 (2.39 %)	5 (2.09 %)	11 (2.24%)
L+H* L%	5 (1.99 %)	5 (2.09 %)	10 (2.04%)
L+H* HL%	5 (1.99 %)	5 (2.09 %)	10 (2.04%)
Total	251 (100 %)	239 (100 %)	490 (100 %)

Figura 1

Esquema, configuración y realización del tonema L* L%

Esquema	Configuración	Realización
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Proviene de un valle anterior.
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Puede provenir de undescenso progresivo en el pretonema.

una vez que me pusieron una pistola aquí en el estómago”⁶.

El tonema se presenta justo después de una meseta tonal formada por las sílabas *ca* y *ti* cuya altura se sitúa en los 91.22 st, por lo que asignamos los acentos H* a ambas. El valle de la sílaba nuclear tiene un valor de 83.62 st, 7.6 st por debajo del último acento del pretonema, por lo que le asignamos un acento L*. El tono de juntura final mantiene el movimiento descendente iniciado en la tónica y llega hasta los 82.15 st, con un descenso de 1.47 st con respecto del acento nuclear y alcanza el piso tonal y le asignamos un tono L⁰. El material postnuclear presenta un ensordecimiento debido, en parte, a la presencia de la oclusiva sorda /t/ y de la fricativa /s/⁷.

H+L L⁰*

El tonema descendente H+L* L⁰ se realiza como un bitono con un descenso abrupto en la sílaba nuclear de 3.05 st en promedio precedido por una meseta tonal en el pretonema. El tono de juntura final presenta un ascenso promedio de 0.54 st, es decir, no hay un ascenso propiamente dicho, sino un sostenimiento del descenso iniciado en el núcleo, por lo que el objetivo tonal que busca

⁶ Las transcripciones corresponden, o bien a fragmentos en los que no hay intervención del entrevistador (como en este ejemplo) o bien a fragmentos de diálogos. En el segundo caso se marca “E:” para los turnos de habla del entrevistador e “I:” para el informante. Las cursivas marcan el fragmento analizado y presentado.

⁷ En el caso específico de este ejemplo, la ventana se ajustó a los 75-300 Hz por el rango de voz que presentó el hablante.

el movimiento es ligeramente ascendente sin culminar en un tono alto y es por eso que le asignamos un tono L⁰ (figura 3).

Se trata del segundo tonema más recurrente en la muestra analizada y podría suponerse, por su número de ocurrencias y su distribución pragmática, que forma parte de los rasgos característicos de la variedad tapatía, junto con el tonema H+L* M⁰ que presentamos **más adelante**. Este tonema se registró 96 veces (19.59 %) con 50 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 46 ocurrencias en los expresivos.

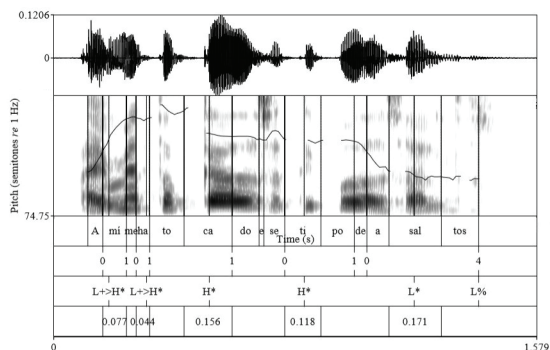
En la figura 4 presentamos un ejemplo de este tonema en un enunciado expresivo producido por el informante 2H y en (2) el contexto de emisión.

2. E: ¿Y sí quisieras tener hijos?
I: Sí, este <alargamiento> un <vacilación> *es que quiero nietos* <risas “T”>
Quiero lidiar con los nietos primero que con los hijos.

Se trata de un acto de habla expresivo no solamente porque la emisión se da entre risas por parte del enunciador, sino porque este manifiesta un poco de vergüenza por querer tener hijos *para* tener nietos.

Al primer acento tonal le asignamos una forma bitonal L+>H* porque la altura de la sílaba tónica al inicio es de 82.48 st y el pico se encuentra desplazado a la postónica alcanzando los 87.26 st. El siguiente acento tonal tiene una altura de 87.17 st y lo marcamos como H*. Ambos forman una meseta que se mantiene hasta aproximadamente la tercera parte de la sílaba nuclear. La sílaba nuclear *nie* comienza con una altura de 82.56 st en la parte estable de la vocal y termina con un valle de 76.13 st.

Figura 2
 Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado asertivo
 A mí me ha tocado ese tipo de asaltos.
 Ejemplo del tonema $L^*L\%$

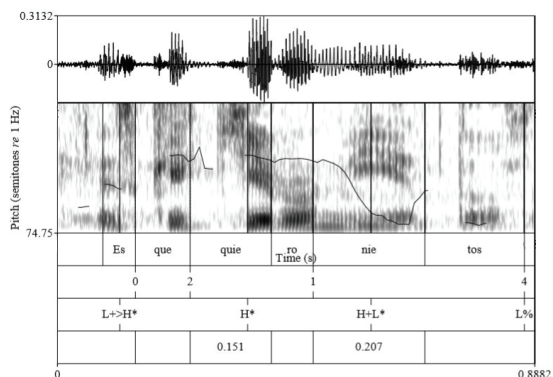


Las figuras presentan, de arriba hacia abajo: oscilograma, espectrograma con la línea de la F0, gradas de transcripción ortográfica con división en sílabas, de cesuras, de acentos tonales y de duración silábica.

Figura 3
 Esquema, configuración y realización del tonema $H+L^*L\%$

Esquema	Configuración	Realización
	$H+L^*L\%$	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono. Generalmente precedido de una meseta alta. El material postnuclear presenta un movimiento que representa un sostenimiento del tono bajo del núcleo.

Figura 4
 Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado expresivo
 Es que quiero nietos.
 Ejemplo del tonema $H+L^*L\%$



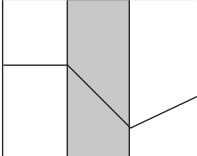
La diferencia de -4.61 st dentro de la tónica justifica la decisión de asignar el bitono H+L* al núcleo –además de que el pico se realiza dentro de la tónica– y no un acento monotonal L*. La juntura final muestra un sostenimiento de la trayectoria descendente iniciada en el núcleo por lo que le asignamos un tono L%.

H+L* M%

El tonema H+L* M% se realiza de manera similar al tonema H+L* L%, pues el acento nuclear también muestra un descenso promedio de 3.05 st y está precedido también por una meseta tonal en el pretonema. La diferencia reside, fonéticamente, en que el material postnuclear presenta un movimiento ascendente moderado de 1.6 st en promedio. Si bien se trata de un ascenso, este no culmina en un tono alto por lo que le asignamos un tono medio (ver tabla 3). El movimiento de la juntura da la impresión de que el enunciador no ha terminado su emisión, contrariamente al descenso del tonema H+L* L% en el que el enunciatario puede percibir la contundencia del final del enunciado (figura 5).

Este tonema se registró 32 veces en la muestra (6.53 %), con 17 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 15 en los expresivos.

Figura 5
Esquema, configuración y realización del tonema H+L* M%

Esquema	Configuración	Realización
	H+L* M%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono, seguido de un movimiento ascendente que busca un objetivo tonal medio. Generalmente precedido de una meseta alta.

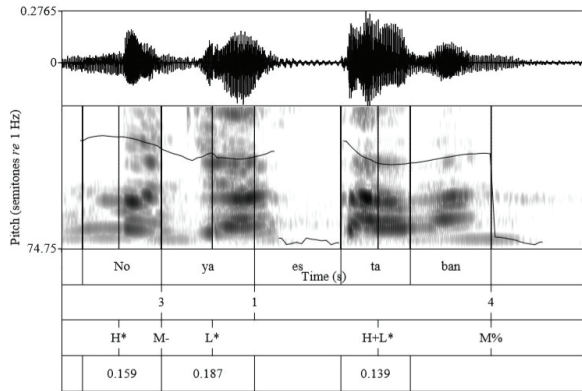
En la figura 6, presentamos un ejemplo de este tonema producido por la informante 4M. El acto de habla asertivo, cuyo contexto de emisión presentamos en (3), fue enunciado cuando la entrevistadora preguntó a la informante acerca de los negocios que hacen ruido en su colonia.

- E: ¿Entonces como cuánto tiempo tiene que <vacilación> que empezaron a ponerse esos negocios?
I: *No, ya estaban.*
E: ¿Ya estaban?
I: Cuando yo me cambié/ ahí/ ya <alargamiento> estaban.

Se trata de un acto de habla asertivo pues la enunciatora dice cómo son las cosas en su colonia, pero en la estructura informativa hay una focalización que busca hacer una aclaración. La entrevistadora sabe que hay negocios en la zona, aunque no sabe desde hace cuánto tiempo. En este sentido, la enunciatora confirma la información dada –la presencia de los negocios en la colonia– e introduce información nueva, el hecho de que los negocios estaban en la colonia desde antes de que ella se mudara allí.

El primer acento tonal, en la sílaba *no*, tiene una altura de 100.8 st y el movimien-

Figura 6
 Oscilograma, espectrograma
 y transcripción del enunciado
 asertivo No, ya estaban.
 Ejemplo del tonema
 H+L* M%



to ascendente desde el inicio de la sílaba de 1.14 st, junto con el nivel de la curva en el enunciado le merecen un tono H*. Sigue un descenso de 2.97 st y le asignamos un tono de juntura intermedia M- (ver tabla 3). La cesura de nivel 3 se justifica tanto por el movimiento descendente como por el hecho de que se trata de una respuesta a una pregunta previa, por lo que podría tener un cierto grado de autonomía prosódica y forma una frase intermedia. La sílaba tónica *ya* presenta altura de 95.37 st y le asignamos un acento L*, pues presenta un descenso de 2.46 st con respecto del tono de juntura intermedia. La sílaba nuclear *ta* presenta un movimiento descendente de 2.6 st entre el inicio (96.75 st) y el final (94.15 st). Este movimiento descendente mayor a 1.5 st dentro de la sílaba nuclear justifica la asignación del bitono H+L* y revela una focalización. Dado que hay dos segmentos sordos, /s/ y /t/, las mediciones se hicieron en la parte estable de la vocal. La juntura presenta un movimiento ascendente de 2.44 st desde el punto más bajo del núcleo, alcanzando los 96.58 st y con base en este movimiento ascendente (per-

ceptible por ser mayor a 1.5 st y a la vez moderado por no exceder los 3 st) le asignamos un tono M%.

H* M%

El tonema H* M% se presentó principalmente después de una meseta elevada con pocas variaciones de la F0 en el pretonema. Se trataría de una realización más bien plana, con un descenso moderado que no termina en un tono bajo en el material postnuclear (figura 7), por lo que el descenso no se marca como L% sino como M%. La altura del pretonema manifiesta un cierto grado de expresividad con matiz de queja o de indignación en la mayoría de los casos y el tonema formaría parte no sólo de la queja (H*) sino también de una especie de invitación al enunciatario para que valore la situación expuesta por el enunciadador (M%). La invitación a valorar lo dicho por el enunciadador puede constatarse agregando las expresiones “¿tú crees?” o “¿cómo ves?” al final del enunciado.

Este tonema se presentó 47 veces en la muestra y representa el 9.59 % del total de los tonemas registrados, con 26 ocurrencias

en los actos de habla asertivos y 21 ocurrencias en los expresivos.

El enunciado asertivo de la figura 8 fue producido por la informante 5M cuando la enunciadora opinaba acerca de la pérdida del hábito de la lectura en la actualidad (4):

4. “Y ves que mucha gente <vacilación> o sea/ tiene como esa <vacilación> esa parte de la lectura... *pero ahorita no la están fomentando* (en las escuelas). No <vacilación> no la están haciendo.”

Después de aseverar que mucha gente lee, la enunciadora declaró que las escuelas no fomentan la lectura.

El primer pico tonal alcanza una altura de 100.9 st en la postónica *ta* con un valor de 97.63 st en la tónica *ri*. La diferencia de +3.27 st justifica la asignación de un acento bitonal L*+H porque el ascenso no es progresivo como sería el caso de L+>H*. El siguiente acento tonal de la sílaba *no* tiene una altura de 99.97 st con una diferencia de -0.93 st con respecto del acento anterior y le asignamos un acento H*. La sílaba *tán* tiene una altura de 100.5 st y le asignamos un acento H*. Finalmente la sílaba nuclear *tan* tiene una altura de 96.94 st. La diferencia de -3.56 st con respecto del pico anterior podría deberse a los efectos microprosódicos derivados de

Figura 7
Contorno, configuración y realización del tonema H* M%

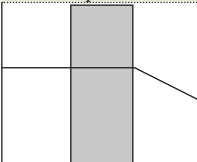
Esquema	Configuración	Realización
	H* M%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.

Figura 8
Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado asertivo Pero ahorita no la están fomentando. Ejemplo del tonema H* M%

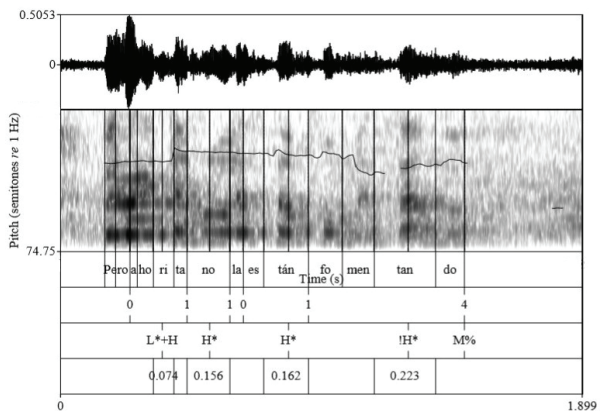


Figura 9

Esquema, configuración y realización del tonema H* L%

Esquema		Configuración	Realización
		H* L%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal bajo.

la presencia del segmento oclusivo sordo /t/ en la tónica⁸. Si trazamos una línea recta entre el último pico prenuclear y el objetivo tonal de la juntura final, podemos ver que el descenso no ocurre tan marcadamente como lo indica la línea de la F0 y que el movimiento no busca el piso tonal. Por estas razones le asignamos un tono !H* y el diacrítico da cuenta de la diferencia de altura entre el pico prenuclear y el nuclear. El tono de juntura final tiene una altura de 98.06 st, presenta un movimiento ascendente moderado de 1.59 st con respecto al núcleo y le asignamos un tono M⁰%.

H* L%

El tonema H* L% se realiza principalmente después de un pretonema alto, es decir, precedido por una secuencia de tonos altos que forman una meseta, aunque también hay casos en los que las emisiones comien-

zan con un valle (figura 9). El descenso en el tono de juntura da a las emisiones contundencia en la terminación del mensaje.

Este tonema presentó 14 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 19 en los expresivos, es decir, 33 ocurrencias en total (6.73 %).

El enunciado expresivo de la figura 10 y cuyo contexto de emisión presentamos en (5) fue producido por el informante 1M.

5. E: ¿Y tú qué prefieres?/ ¿El calor o el frío?

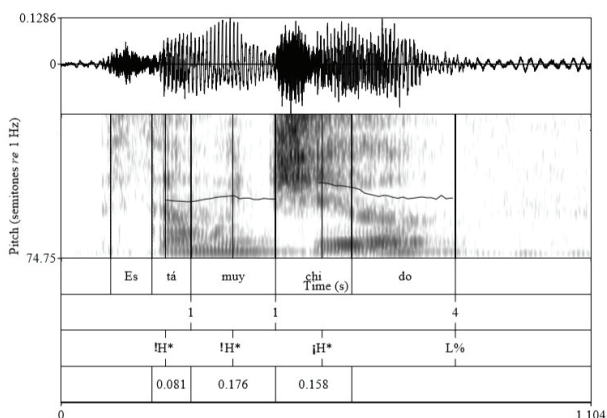
I: No me gusta el calor// Obviamente si vas a la playa <alargamiento>// algo así pues bueno <alargamiento> ya se disfruta más el calorcito/¿no?/ con una chela// la playa/ y nadando// *está muy chido*.

Se trata de un acto de habla expresivo porque el enunciador manifiesta su gusto y opinión con respecto a la combinación del clima cálido y las actividades que se pueden realizar en la playa. El macro acto de habla es dar una opinión, expresar una preferencia.

El enunciado comienza con un tono alto, marcado como !H*, en la sílaba *tá* a una altura de 83.14 st y forma una meseta

⁸ Los efectos microprosódicos son alteraciones de la curva de la F0 por la presencia de consonantes oclusivas y fricativas. Los segmentos sordos y sonoros pueden elevar, interrumpir o hacer descender la línea de la F0. Para el desarrollo del tema de la microprosodia ver el trabajo de Buenafuentes de la Mata et al. (2000).

Figura 10
Oscilograma, espectrograma
y transcripción del enunciado
expresivo *Está muy chido.*
Ejemplo del tonema $H^* L^0$



con el tono !H* de la siguiente sílaba tónica, *muy*, que tiene una altura de 83.76 st. El énfasis de la emisión se da en la sílaba nuclear *chi*, que presenta un ensordecimiento por la presencia de la consonante africana sorda / tʃ/. El núcleo tiene una altura en la parte estable de la vocal de 85.65 st, es decir, hay un ascenso de 1.89 st en relación con el pretonema. Así, el acento nuclear es ¡H*. El uso del diacrítico “!” en el pretonema da cuenta de que la prominencia del núcleo marcado como ¡H* tiene una función de énfasis. El tono de juntura presenta un movimiento descendente que alcanza los 83.39 st, es decir, -2.26 st en relación con el núcleo y le asignamos un tono L%. El descenso en la juntura marca el fin del enunciado y del macro acto de habla como se puede ver en (5).

Síntesis de resultados

En suma, los datos registrados en esta muestra permiten esbozar algunas características de la entonación de esta comunidad de habla. El rasgo más sobresaliente es que

esta variedad del español se caracterizaría por tener finales descendentes en ambos actos de habla, realizados principalmente con los tonemas $L^* L^0$, $H+L^* L^0$, $H^* M^0$, $L+H^* M^0$, $H^* L^0$, y también con $L^* HL^0$, $H+L^* HL^0$, $H^* HL^0$, $L+H^* L^0$ y $L+H^* HL^0$. Juntos representan el 72.21 % de los tonemas de la muestra (353 ocurrencias).

Los finales no descendentes también formarían parte de las realizaciones entonativas de esta comunidad de habla –sin ser la mayoría pues registramos 137 casos (27.90 %)– y los tonemas más comunes para estos movimientos serían $H+L^* M^0$, $H^* HH^0$ y $L+H^* HH^0$, seguidos por $L^* M^0$, $L^* HH^0$, $L^* H^0$, $H+L^* H^0$, $H+L^* HH^0$, $H^* H^0$ y $L+H^* H^0$. Los acentos nucleares registrados fueron cuatro ($H+L^*$, L^* , H^* y $L+H^*$) y los tonos de juntura documentados fueron cinco (L^0 , M^0 , HH^0 , H^0 y HL^0).

En la figura 11 presentamos el repertorio de los tonemas más frecuentes encontrados en esta investigación:

Figura 11
Repertorio de tonemas: esquema, configuración y realización

Esquema	Configuración	Realización
	L*L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Proviene de un valle anterior.
	L*L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Puede provenir de undescenso progresivo en el pretonema.
	H+L*L%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono. Generalmente precedido de una meseta alta. El material postnuclear presenta un movimiento que representa un sostenimiento del tono bajo del núcleo.
	H+L* M%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono, seguido de un movimiento ascendente que busca un objetivo tonal medio. Generalmente precedido de una meseta alta.
	H* M%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.
	H* L%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal bajo.
	L+H* M%	Movimiento ascendente en el núcleo que se realiza como un bitono y está precedido por un valle en el pretonema. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.
	L+H* HH%	Movimiento ascendente en el núcleo que se realiza como un bitono. Proviene de un valle en el pretonema. El movimiento ascendente del material postnuclear se realiza como un bitono y alcanza el techo tonal.
		Movimiento ascendente en el núcleo proveniente de un pretonema elevado. El movimiento ascendente del material postnuclear se realiza como un bitono y alcanza el techo tonal.

Conclusiones

Los datos registrados en esta investigación muestran convergencias y diferencias con los resultados obtenidos por otros autores.

Gil Burgoin (en prensa) menciona también los finales descendentes como un rasgo de la variedad tapatía. Sin embargo, el tono de juntura que este autor reporta es M⁰, en tanto que el tono de juntura más frecuente de nuestra muestra es L⁰. El autor menciona que los descensos son menos marcados que en otras variedades del español. Diferimos de esta aseveración del autor puesto que registramos movimientos descendentes de -3.62 st en promedio en el núcleo.

En los datos del español mexicano central (De-la-Mota et al., 2010) y del español en general (Hualde y Prieto, 2015), también se documentó el tonema L* L⁰ en la configuración tonemática de enunciados asertivos. Sin embargo, existen rasgos que pueden diferenciar a la variedad tapatía de otras variedades en las que se registra dicho tonema, a saber, los ligeros ascensos en la juntura final de 0.45 st y los sostenimientos del tono L* del núcleo en la variedad de Guadalajara.

Orozco (2016) menciona los finales no descendentes como una posible característica de la entonación de la variedad de Guadalajara (p. 31). Los datos analizados en la presente investigación nos llevan a diferir de esta aseveración de la investigadora pues los movimientos descendentes representan el grueso de las configuraciones tonemáticas registradas (72.21 %). La diferencia pudiera deberse tanto a la técnica de elicitación como al tamaño de la muestra. En Orozco (2016) la muestra se obtuvo mediante la técnica de encuesta de situaciones y para el presente trabajo utilizamos datos de

entrevistas semidirigidas. Además, Orozco (2016: 31) advierte que “los datos analizados fueron pocos”, pues obtuvo la muestra de 4 hablantes, a razón de 10 enunciados por hablante, mientras que en este trabajo obtuvimos la muestra de 11 hablantes y analizamos 490 enunciados.

En cuanto a los tonemas registrados en este trabajo, las configuraciones H+L* L⁰ y H+L* M⁰ representan la mayoría y no han sido documentadas en ninguna variedad del español mexicano, salvo H+L* L⁰ por Martín Butragueño (2016: 77 y 92-95) en actos de habla expresivos con datos de la Ciudad de México, pero no son numerosas en el repertorio de tonemas encontrados en su trabajo. Orozco (2016) y Gil Burgoin (en prensa) no registraron estas configuraciones en la variedad tapatía.

Si se parte del hecho de que los tonemas H+L* L⁰ y H+L* M⁰ no están documentados en ninguna variedad del español mexicano, que ambos son los más frecuentes en esta muestra, que en las variedades del centro de México (De-la-Mota et al. 2010; Martín Butragueño 2004, 2006, 2015b, 2016 y en prensa; Mendoza Vázquez, 2014) se registraron los tonemas L+(j)H* L⁰ y L+<H* L⁰ en enunciados declarativos y que Gil Burgoin (2011 y en prensa) documentó los tonemas L+H* HL⁰ en La Paz, Baja California Sur, L+H* HL⁰ en Monterrey y !H* L⁰ en Tuxtla Gutiérrez, se podría considerar a ambas configuraciones como características, que no exclusivas, de la entonación tapatía. Se podría pensar, como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones, que los tonemas H+L* L⁰ y H+L* M⁰ pudieran estar asociados con la vernacularidad.

En suma, se puede inferir que los rasgos entonativos de la variedad de la ciudad de Guadalajara no difieren significativamente de los rasgos del español en general. Sin embargo, esta variedad tiene algunas características que la pudieran diferenciar de otras desde el punto de vista prosódico: i) los finales descendentes, ii) los tonos de junctura L% que representan un sostenimiento del tono L* del núcleo o que presentan un ligero ascenso de 0.45 st, iii) los tonemas H+L* L% y H+L* M% y iv) los marcados descensos en el núcleo de 3.62 st en promedio.

Con el panorama aquí expuesto, estimamos pertinente hacer las siguientes consideraciones finales:

1. En este trabajo registramos los finales descendentes como uno de los rasgos

característicos de la entonación tapatía a partir de una muestra pequeña y limitada, por lo que es necesario realizar estudios con muestras más amplias y que consideren a hablantes de otros grupos etarios y otros niveles de instrucción.

2. En este trabajo postulamos los tonemas H+L* L% y H+L* M% como un posible rasgo que distinga a la variedad tapatía de otros dialectos mexicanos a reserva, por supuesto, de hacer más investigaciones al respecto.
3. Sería recomendable incluir sistemáticamente la medición de la distancia entre el pico nuclear y el tono de junctura final para determinar su función como herramienta pragmática de los hablantes de esta comunidad de habla.

Bibliografía

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*.

París: Armand Colin.

Austin, J. R. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*.

Palabras y acciones. Barcelona : Paidós.

Beaugrande, R.-A. de y W. Dressler (1997).

Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.

Beckman, M., M. Díaz-Campos, J. Tevis McGory y T.A. Morgan (2002). Intonation across Spanish, in the tones and break indices framework, *Probus*, 14 (1), 9- 36.

Benveniste, E. (2011). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Boersma, P y D. Weenink (1992-2016). *Praat*.

Doing phonetics by computer. Versión 6.0.21.

Amsterdam: University of Amsterdam.

Recuperado de <http://www.praat.org/>

Buenafuentes de la Mata, C., N. Madrigal Montoya y J.M. Garrido Almiñana

(2000). “Análisis acústico de las variaciones micromelódicas en las curvas del F0 en español”, *Español Actual*. Madrid: Arco/Libros 73, 65-77.

Cárdenas, D. N. (1967). *El español de Jalisco*.

Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana. Madrid: CSIC.

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (Dir.)

(2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Éditions du Seuil.

Córdova Abundis, P. y D. Barragán Trejo

(Coords.) (en preparación). *Corpus PRE-SEEA – Guadalajara*.

Ducrot, O. y T. Todorov (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- De la Mota, C., P. Martín Butragueño y P. Prieto (2010). "Mexican Spanish intonation". En Prieto, P. y P. Roseano (Eds.) *Transcription of intonation of the Spanish language*. Munich: Lincom Europa, 319-350.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Estebas Vilaplana, E. y P. Prieto Vives (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. *Estudios de fonética experimental* 17, 264-283. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/140072>
- Frota, S. y P. Prieto (2015). "Intonation in Romance: Systemic similarities and differences". En Frota, S. y P. Prieto (Eds.) *Intonation in Romance*. Oxford: OUP Oxford, (11) 392-418.
- Gil Burgoin, C. I. (2011). *El español del municipio de La Paz, Baja California Sur: variación fónica y entonativa* (tesis de pregrado). Escuela Nacional de Antropología e Historia-INAH-SEP, Ciudad de México, México.
- Gil Burgoin, C. I. (en prensa). "La entonación de los enunciados declarativos neutros en cinco variedades del español mexicano: una búsqueda de hipótesis dialectales", en Orozco, L. y A. Guerrero Galván (Coords.) *Estudios de variación geolinguística*. México: Secretaría de Cultura-INAH, 227-250.
- Hualde, J. I. y P. Prieto (2015). "Intonational variation in Spanish: European and American varieties". En Frota, S. y P. Prieto (Eds.) *Intonation in Romance*. Oxford: OUP Oxford, 350-391.
- INEGI (2010) *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/gener-al_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Registro&c=27770
- Labov, W. (1966a). "The linguistic variable as a structural unit", *Washington Linguistics Review*, 3, 4-22.
- Labov, W. (1966b). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1984). "Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation". En Baugh, J. y J. Sherzer (Eds.) *Language in Use. Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall, 28-53.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. México: El Colegio de México.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. París : Hachette Supérieur.
- Martín Butragueño, P. (2004). Configuraciones circunflejas en la entonación del español mexicano. *RFE* 84, 347-373.
- Martín Butragueño, P. (2006). "Proyección sintáctico-discursiva de la entonación circunfleja mexicana". En Company, C. (Ed.) *El español de América. Diatopía, diacronía e historiografía. Homenaje a José G. Moreno de Alba en su 65 aniversario*. México: UNAM, 35-63.
- Martín Butragueño, P. (2011). "Estratificación sociolingüística de la entonación circunfleja mexicana". En Martín Butragueño, P. (Ed.) *Realismo en el análisis de corpus orales. Primer coloquio de cambio y variación lingüística*. México: El Colegio de México, 93-121.
- Martín Butragueño, P. (2014). "La división dialectal del español mexicano". En Barriga Villanueva, R. y P. Martín Butragueño (Dir.) *Historia sociolingüística*

- de México: volumen 3. *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, 1353-1407.
- Martín Butragueño, P. (2015a). Hacia una prosodia basada en el uso: actos de habla en el español mexicano. *Normas* 5, 97-115.
- Martín Butragueño, P. (2015b). “Acercamiento a la prosodia de los actos de habla expresivos. Datos del español de México”. En Hernández, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Variación y diversidad lingüística: hacia una teoría convergente*. México: El Colegio de México, 259-349.
- Martín Butragueño, P. (2016). *A veces lloro mis lágrimas*. “Acercamiento multivariable a la prosodia de los actos de habla expresivos en el español de México”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 63, 59-102.
- Martín Butragueño, P. (en prensa), “Historia de dos medidas: contacto entonativo en la Ciudad de México”. En Serrano, J. y A. Soler (Eds.) *Contacto lingüístico*. Recuperado de https://www.academia.edu/8553019/_Historia_de_dos_medidas_contacto_entonativo_en_la_ciudad_de_M%C3%A9xico_draft_2_in>Contacto_ling%C3%BC%C3%ADstico._Ed._J._Serrano_and_%C3%81._Soler_forthcoming_
- Martinet, A. (2005). *Éléments de linguistique générale*. París: Armand Colin.
- Mazzoni, D. (2016). *Audacity* Versión 2.1.2. Recuperado de <http://www.audacityteam.org>
- Mendoza Vázquez, E. (2014). *La impresión de un tono: estudio sociolingüístico de la entonación en Cuapixtla, Tlaxcala* (tesis doctoral). El Colegio de México, Ciudad de México, México.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute in the United States.
- Nespor, M. y Vogel, I. (1994). *La prosodia*. Madrid: Visor.
- Orozco, L. (2008). “Petición cortesés y factores prosódicos”. En Herrera Zendejas, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*. México: El Colegio de México, 335-355.
- Orozco, L. (2010). *Estudio sociolingüístico de la cortesía en tratamientos y peticiones. Datos de Guadalajara* (tesis doctoral) El Colegio de México, Ciudad de México, México.
- Orozco, L. (2016). Aproximación a la entonación de enunciados declarativos en Guadalajara, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 63, 13-55.
- Orozco, L. (en prensa). “Variación dialectal en interrogativas absolutas: datos de Guadalajara, Monterrey y Tuxtla Gutiérrez”. En Orozco, L. y A. Guerrero Galván (Coords.) *Estudios de variación geolingüística*. México: Secretaría de Cultura-INAH, 281-302.
- Pamies Bertrán A., A.M. Fernández Planas, E. Martínez Celdrán, A. Ortega Escandell y M.C. Amorós Céspedes (2002). “Umbral tonales en español peninsular”. En Díaz García, J. (Ed.) *Actas del II Congreso de fonética experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 272-278.
- PRESEEA (2003). *Metodología del “Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América” (PRESEEA)*. Recuperado de <http://presea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf>
- PRESEEA (2011). *Guía PRESEEA para la investigación lingüística*. (Versión 2.0). Re-

- cuperado de <http://www.linguas.net/preseca>
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Radillo Enríquez, R. (2017). *Que en Guanatos no cantamos, sabe. La entonación de actos de habla asertivos y expresivos en el español de Guadalajara (México): una aproximación sociolingüística* (tesis de maestría) Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Searle, J. R. (2009). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Tomlin, R. S., L. Forrest, M. Ming Pu y M. Hee Kim (2000). “Semántica del discurso”. En Van Dijk, T. A. (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 107-170.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Willis, E. W. (2005). “Tonal levels in Puebla Mexico Spanish Declaratives and absolute Interrogatives”. En Randall, G. y E. Rubin (Eds.) *Theoretical and Experimental Approaches to Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 351-363.
- Willis, E. W. (2008). “Tonal characteristics of pronominal interrogatives in Puebla Mexico Spanish”. En Herrera Zendejas, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*, México: El Colegio de México, 357-376.

Exploring the Development of Linguistic Competence: English Learning as a Foreign Language

Exploración del desarrollo de la competencia lingüística: el inglés como lengua extranjera

ABSTRACT: This general review explores the importance of linguistic competence (LC) in developing communicative competence (CC) among English as a foreign language (EFL) learners with a Spanish language background. An area of interest to be addressed is explicit and meaningful instruction (EI) of grammar, phonetics, morphology, and spelling meaningfully; that is through tasks focused on meaning. Chomsky's (1965) notion of LC, along with Hymes' (1972) notion of CC will be dealt with to support the development of this general review (De Bona, & Machado, 2012). However, the LC proposed in the Canale and Swain (1980) model of CC (Salazar, 2015) is mainly considered from the perspective of what EFL learners need to know about language through EI of the aforementioned linguistic aspects in a meaningful way. This general review will be based considering research in which EFL learners have received explicit grammar instruction through periodic communicative activities. E-books and peer-reviewed articles related to research on LC development of the CC of EFL learners will be considered. Several topics will be discussed in order to support the development of linguistic competence in English language learners.

KEY WORDS: Linguistic competence, communicative competence, explicit instruction, implicit instruction, EFL learning.

Luis Antonio Balderas Ruiz

Universidad Autónoma de

Nuevo León

tonybalderas@hotmail.com

Recibido: 19/01/2018

Aceptado: 29/03/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

RESUMEN: En esta reseña general se explora la importancia de la competencia lingüística (CL) en el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) del inglés como lengua extranjera (ILE) en aprendientes hispanohablantes. Un área de interés a tratar es la instrucción explícita (IE) y significativa de la gramática, la fonética, la morfología y la ortografía de manera significativa, es decir, a través de actividades enfocadas en el significado. La noción de CL de acuerdo a Chomsky (1965), junto con la de Hymes (1972) se abordarán para apoyar el desarrollo de esta reseña (De Bona, & Machado, 2012). Sin embargo, la CL propuesta en el modelo de CC de Canale y Swain (1980) (Salazar, 2015) es considerada desde la perspectiva de lo que los aprendientes necesitan saber acerca de la lengua, a través de la IE de

los aspectos lingüísticos antes mencionados, de una manera significativa. Para la realización de esta reseña se considerarán investigaciones en las cuales los aprendientes de ILE han recibido instrucción explícita de la gramática principalmente a través de actividades comunicativas periódicas. Se tomarán en cuenta libros electrónicos y artículos arbitrados relacionados a la investigación sobre el desarrollo de la CL de la CC de aprendientes de ILE. Varios temas se discutirán para apoyar el desarrollo de la competencia lingüística en aprendientes del idioma inglés.

PALABRAS CLAVE: Competencia lingüística, competencia comunicativa, instrucción explícita, instrucción implícita, aprendizaje de ILE.

Introduction

Linguistic competence (LC) is one of the important components of communicative competence (CC). Defining the concept of competence and CC is relevant in the development of this general review. The former is a term that comes from Latin and refers to “the ability of a person to do a particular thing, the degree of expertise that the person has in a particular area” (Stan, 2015). Whereas the latter, can be described “as a processing ability consisting of two components: analysis of knowledge and control of processing” (Laughlin, Wain, & Schmidgall, 2015). With respect to LC, such a component “broadly refers to the rules of grammar” (8).

Linguistic competence is also known as grammatical competence. As a scientific concept, Chomsky (1965: 15-16) states that “knowledge of a language involves the implicit ability to understand indefinitely many sentences. Hence, a generative grammar must be a system of rules that can iterate to generate an indefinitely large number of structures”. In this general review, such a competence, which is interrelated to the other components of the CC, has been considered taking into account Hymes` (1972) suggested inclusion of discursal and sociocultural components to

define CC (Esteik, 2014). However, Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model of CC, specifically with respect to grammatical competence, will be highlighted (Esteik, 2014)

Norris and Ortega (2000) carried out an excellent study related to the effectiveness of Second Language (L2) instruction through research synthesis and quantitative meta-analysis. The findings of their study, based on experimental and quasi-experimental research about such an instruction, were summarized by them from publications released between 1980 and 1998. Although the research analyzed in their study are not recent, they contribute, to great extent to the purpose and the development of the current general review. Some of these studies have been considered since they are relevant to support some of the topics and subtopics that will be covered below.

Theoretical overview

Native language acquisition and foreign language learning are two concepts used to deal with the process of language development from those two different perspectives. The above can be firmly substantiated by Vygotsky, who affirms that “it is well known that to learn a foreign language at school and to develop one’s native language involve

two entirely different processes” (1986: 159). Thus, teachers and those involved in language development should be aware of the difference between language acquisition and language learning processes.

The acquisition of a native language (Krashen, 1982) occurs without consciously paying attention to language form. On the other hand, second language learning takes place through conscious attention to the form and rules of language. Thus, Cadierno (1995) states that “by formal instruction is meant any attempt by teachers to intervene directly in the process of interlanguage construction by providing samples of specific features for learning”, which include grammar, lexis, morphology, syntax, semantics and phonology as part of the linguistic component of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) model; this will be considered in this general review from the perspective of how learners’ linguistic competence in EFL may be affected positively through explicit and meaningful instruction of linguistic aspects.

Throughout time, theories of language acquisition and language learning have been topics of debate among linguists and researchers (Esteki, 2014). Those theories have been influencing one another in an attempt to contribute to an understanding of how languages are acquired and learned. In a review of studies related to the impact of formal instruction, Krashen (1999) interprets DeKeyser’s (1997) results “as showing that conscious learning and subconscious acquisition of language are different”. Chomsky’s theory about first language acquisition influenced Krashen’s (1982) model of second language acquisition, known as the Monitor Model, which

was first described in the early 1970s (Lightbown, 2013). Chomsky’s ideas on how language acquisition develops and is stored in the mind has been considered in research related not only to first language acquisition but also to second language learning (38).

The findings of some of the studies analyzed by Norris and Ortega (2000) provide us with evidence that supports the development of this general review. Treatment versus control groups were compared and contrasted in terms of focused L2 instruction. Their findings and results show that such instruction, including those studies whose treatment involved an explicit focus on L2 structures, is effective. The method used for the analysis of the studies was based on research synthesis and quantitative meta-analysis of research done on L2 instruction. Their study is limited since their findings are generalized. L2 instruction needs to be subjected to empirical replication and be enhanced through changes in research practices (418).

Cadierno (1995) engaged in a study on formal instruction from a processing perspective. Findings of that study reveal that processing provides learners with knowledge available for comprehension and production, whereas the traditional type of instruction provides knowledge only for the latter. These findings were obtained through an experimental study in which three instructional treatments, including a traditional group, a processing group and a group receiving no instruction at all were analyzed. A limitation of this study is that only one linguistic item was researched in this study, the past tense verb morphemes.

Day (2001) conducted an experimental classroom-based study in which there

was an experimental and a control group. A pretest and posttest were used to evaluate 315 grade 7 French immersion students' language proficiency. The finding of this study provides evidence that "classes which had experienced an approach that integrated formal, analytic, and functional communicative activities in teaching the conditional made significantly greater advances in their ability to use this form in writing than did those classes that had not experienced this approach" (74). A limitation of this study is that only one aspect of the grammatical structures of French was considered in the development of this study. Additionally, it was limited to observation of the use of such an aspect in writing; speaking ability should also be taken into account in future research to observe the correct use of the conditional.

The relationship between concept formation and language acquisition and language learning

An awareness of the processes involved in how human beings construct meaning and learn a language from a socio-cultural perspective should also be considered in the development of language acquisition and learning. Learning processes differ from context to context and from individual to individual. The audience, in which literacy and language learning is intended to be developed, should be taken into account since learning experiences may vary socio-culturally speaking at a collective or individual level (Vygotsky, 1986). This is important to consider, not only when teaching ESL or EFL but also when culturally and linguistically diverse learners are present.

From a socio-cultural point of view,

concept formation in children may be developed through meaningful communication in social interactions with other individuals (Vygotsky, 1986). This social communication and interaction children have with other people provides them with an opportunity to learn that words convey meaning which varies socio-culturally. Formal and informal concept formation can be used as a means to help teachers and those involved in language teaching comprehend the relationship existing between such concepts and likewise, language learning and acquisition.

Formal and informal concepts are also known as scientific and spontaneous concepts, respectively. These are acquired by children during childhood. The former refers to those concepts that are learned consciously by the child; such "scientific concepts evolve under the conditions of systematic cooperation between the child and the teacher" (Vygotsky, 1986: 148). The latter refers to those concepts that evolve unconsciously in everyday life experience, in other words "...the child is not conscious of them because his attention is always centered on the object to which the concept refers to, never on the act of thought itself" (171). These two types of concepts are related to the language acquisition and language learning processes.

Prior knowledge of the first language in EFL learning

The comparison and contrast between spontaneous and scientific concept formation development and native and foreign language acquisition can provide teachers with a better understanding of how the relationship between scientific concept

formation and foreign language learning developments can be mastered through an awareness of such processes. Knowledge of the foreign language depends to some extent on knowledge of the native language in the same way as scientific concepts depend on spontaneous concepts (Vygotsky, 1986). Thus, the relationship between spontaneous and scientific concept formation development and foreign language learning and native language acquisition shows the importance of considering previous knowledge and background language resources English Language Learners (ELLs) bring to the classroom when learning a foreign language.

There are similar psychological relationships between spontaneous and scientific concepts and native and foreign language acquisition respectively. The native language may contribute to the learning of a foreign language in certain circumstances. According to Vygotsky, (1986) “while learning a foreign language, we use word meanings that are already well-developed in the native language, and only translate them; the advanced knowledge of one’s own language also plays an important role in the study of the foreign one, as well as those inner and outer relations that are characteristic only in the study of a foreign language”. Foreign language learning and native language acquisition vary in that the former makes use of the semantics of the latter one as its foundation (159).

Importance of developing linguistic competence in adult EFL learners

Linguistic competence, which is sometimes known as language competence, is an essential component of communicative com-

petence. Such a component involves learning aspects related to vocabulary, grammar, pronunciation and spelling. Each aspect provides many challenges for adult EFL learners. For this reason, English language learners need to develop their linguistic competence so they can make use of the foreign language adequately in oral and written forms in different social contexts. This can be attained through teachers who make use of explicit instruction of each aspect of the linguistic competence meaningfully; that is through tasks focused on meaning.

Linguistic competence along with the other components of the communicative competence as suggested by Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015), plays a very significant role in the development of aspects related to the other three competences of such a model. All of these competences are interrelated and should not be treated as isolated components from one another when learning a foreign language. Nevertheless, since the linguistic one, itself, deals mainly with language aspects, it deserves strict attention (Parmenter, & Byram, 2012) in developing the form of language through explicit instruction utilizing tasks focused on meaning.

Exploring the development of the linguistic competence of English as a foreign language in adult language learners deserves special attention. Explicit instruction in vocabulary, grammar, pronunciation and/or spelling in meaningful ways should be understood not only as knowledge language learners need to know about these linguistic aspects, but also as a means to develop communicative competence in

written and oral form. The purpose of the above is to try to find out if adult language learners develop EFL linguistic competence the same way they acquired their native language and also if such learners can benefit from explicit instruction of linguistic aspects through meaningful contexts, that is, through tasks focused on meaning.

Linguistic competence

Exploring the development of the linguistic component of communicative competence is addressed in this review taking into account the knowledge a foreign language learner should have about language itself. However, the main intention is to contribute to the actual use of a foreign language in real life situations. According to Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, (2016: 1286) “it is not just about knowing the language, but about the ability to use it in real communication, in the practical language acquisition and, consequently, the development of ‘communicative competence’”. To arrive at this finding, theoretical, empirical and experimental data were used as part of the methodology of their study. One of the main limitations has to do with the methodological conditions in the formation of foreign language communicative competence.

There are four competences (linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic) as subdivisions of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015). The Common European Framework of Reference (CEFR), apart from the aforementioned competences, includes the sociocultural and social dimensions of communicative

competence (Parmenter, & Byram, 2012). However, the development of the grammatical (linguistic) competence is the one this general review will be focused on.

Linguistic competence development as part of communicative competence in language acquisition and foreign language learning may develop in a different way. Therefore, this general review intends to explore how such language processes take place in terms of developing communicative competence. Fahrutdinova, Fahrutdinov, and Yusupov (2016: 1286) state that “forming foreign communicative competence of learners is not worked out yet”. For this reason, this general review aims to contribute to this theme, specifically with respect to linguistic competence development. Chomsky (1965) defines linguistic competence as the implicit grammatical knowledge language users have in the same speech community. On the other hand, linguistic performance refers to the actual use of such knowledge in specific contexts (Ifantidou, 2014; Salazar, 2015).

The linguistic competence development in language acquisition may differ from the one developed in foreign language learning. Grammar and some other aspects of the linguistic competence develop during the unconscious acquisition of the native language (Fei, & Zou, 2016). However, the interest in this general review is to explore the development of the linguistic competence of communicative competence in a foreign language. Therefore, to support the interest in the topic for this general review, in analyzing scientific theory, there is evidence of many theories related to research done on the structure of communicative competence from native scientists’ perspec-

tives, and from scientists that have carried out studies on the structure of communicative competence in foreign methodology and didactics (Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, 2016).

The definition of competence and how competence is developed is important to consider in this general review. In a study carried out by Fahrutdinova, Fahrutdinov, and Yusupov (2016) several works related to the notion of communicative competence and the approach to competence building in contemporary education have been considered as meaningful in their research regarding communicative competence development. Similarly, there is a special interest in this general review to compare and contrast native language acquisition and foreign language learning development.

There is a relationship between concept formation and language acquisition and foreign language learning. Concept formation is classified as spontaneous and scientific concepts. The former, which is developed unconsciously by human beings during childhood, resembles native language acquisition, whereas the latter, which evolve through the cooperation between the teacher and children (Vygotsky, 1986), are similar to foreign language learning. Eleanor Rosch's prototype theory of concept formation highlights the importance of contexts in the formation of concepts (Álvarez, Ballesteros, Berro, Carvajal, & Ciria, 2015).

Developing linguistic competence meaningfully plays a very important role in learning English as a foreign language. However, according to Fei, & Zou (2016: 779) "second language acquisition class-

rooms generally use fictional or virtual dialogue, and focus on the form rather than the content". Thus, this general review intends to explore how the form of the language can be developed through meaningful content, making use of explicit instruction of linguistic aspects. The concept of linguistic competence is being addressed in this general review from a general perspective. The CEFR provides six levels or steps which are used to calibrate language communicative proficiency and progress in language learning. These levels which are interpretations of the basic, intermediate and advanced proficiency levels are classified as follows: Basic User (A1=Breakthrough, A2=Waystage); Independent User (B1=Threshold, B2=Vantage); and Proficient User (C1=Effective Operational Proficiency, C2=Mastery) (Council of Europe, 2001: 22-24). Among the different dimensions involved in the development of language communicative proficiency, the linguistic one is absolutely essential (Parmenter, & Byram, 2012). Such a dimension of communicative competence will be explored in more detail in the following paragraphs.

There are different reasons why some individuals need to learn foreign languages voluntarily or involuntarily. However, regardless of the necessity for learning EFL, the development of foreign communicative competence should be an integrative objective at all stages of foreign language teaching (Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, 2016). This is important to consider since learners of English as a foreign language will not only make use of this language with native speakers, but also with nonnative ones. Before trying to develop linguistic competence in EFL learners, it is necessary

to develop such competence in native and non-native English teachers first.

Non-native English-speaking teachers and native English-speaking teachers

In teaching EFL there are some aspects that need to be considered for teachers to develop linguistic competence in their language learners. In a study carried out by Ma (2012), the perceptions non-native English-speaking teachers (NNESTs) had of themselves and their native counterparts in terms of weaknesses and strengths of factors related to their teaching and knowledge of linguistic aspects were explored. Obviously, native English-speaking teachers (NESTs) were perceived to be superior in listening, speaking, reading, pronunciation and vocabulary. However, for example, with respect to the teaching of grammar, NESTS “are not sure how to teach” (Ma, 2012: 10). On the other hand, although NNESTs show more linguistic weaknesses in EFL contexts, their bilingual language ability, multicultural awareness, and experience in L2 learning were seen as their strengths (Ma, 2012). Also, NNESTs’ strengths can be observed in their language learning experience and their understanding of learners’ needs, abilities and difficulties (11). Nevertheless, their weaknesses were found in their lack of self-confidence, insufficient knowledge of American culture and their ‘foreign accent’ (Ma, 2012). However, not only NNESTs but also EFL learners’ perceptions towards NNESTs and NESTs need to be considered for supporting the argument for the importance of developing linguistic competence in such learners.

EFL learners need to develop different dimensions related to communicative com-

petence. This general review aims to explore the development of aspects of the linguistic competence through explicit instruction meaningfully. Some other studies have explored the perceptions EFL learners have about learning such aspects from NNESTs and NESTs. Being a native speaker of English does not necessarily mean to have developed communicative competence in terms of knowledge about the language. Considering oral performance, however, native speakers of English as teachers of such a language can serve as a pronunciation model for learners (Sung, 2014: 37). As mentioned above, this general review will concentrate on the linguistic dimension which is one of the components of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015).

Several studies have explored each aspect of linguistic competence from different perspectives. Through exploring literature for this general review, the observation of how grammar, vocabulary, spelling and pronunciation require special attention in teaching EFL learners through explicit and meaningful instruction is expected. However, a lack of knowledge of pronunciation rules and the didactics required, and consequently mispronunciation problems in this language, are expected to be the reason why EFL learners prefer NESTs over NNESTs with respect to this specific aspect.

Individual differences and explicit instruction

Teaching aspects of the linguistic competence through explicit instruction meaningfully is understood as teaching the form of

the language explicitly through meaningful content. Lightbown and Spada (2013) provide an example related to the counter-balance hypothesis in which findings of a comparative study with respect to recasts in different instructional settings show that “learners who receive L2 instruction that is focused on meaning/content need feedback that directs their attention to form more explicitly” (143).

Individual differences play a very important role in learning English as a foreign language. In a study carried out by He (2013) with respect to the development of grammatical competence, it was found that individual aspects, such as language aptitude, motivation, personality, learning strategies, previous educational background and even learner’s gender may influence their foreign language process of grammar acquisition in a foreign language. Such individual differences can work in the development of pronunciation, too. Therefore, those differences should be considered in teaching aspects of linguistic competence regardless of their implicit or explicit instruction.

Some other studies have been explored to examine their relationship to implicit and explicit instruction. In these studies, research has been conducted on the development of spelling rules at the morphological and phonological levels under different conditions, such as, explicit-instruction, implicit-instruction, or control-group conditions. Explicit instruction favored students who were instructed explicitly in terms of spelling rules considering the two levels aforementioned (Cordewener, Bosman, & Verhoeven, 2015). Their research provides us with an important contribution

for the development of this general review in terms of the relationship and difference there is between implicit and explicit instruction and implicit and explicit learning, respectively.

Implicit or explicit instruction of any of the aspects of the linguistic competence should take into account not only individual differences, but also the surrounding circumstances. For example, Kissling (2013: 721) states that in “evaluating the evidence regarding the value of pronunciation instruction, it is crucial to limit the scope of analysis and define precisely for whom and under what conditions the instruction is being evaluated”. In an attempt to improve Chinese students’ production of stress in English words in an EFL setting, explicit, implicit and noticing instruction were compared, with results indicating that all groups had improved at the same rate in a posttest administered soon after instruction, but in the delayed posttest, the explicit group turned out to be significantly better (723-725).

With respect to communicative competence as knowledge about the language EFL learners have to develop to become competent communicatively (orally speaking) the important role each aspect of the linguistic competence plays in their learning should be considered. Nisbet, and Tindall (2015) developed a framework for teaching vocabulary explicitly and meaningfully considering five key research-based principles. Although all of the principles are relevant to vocabulary development through explicit instruction, principle three is highlighted for its relationship to this general review since it deals with the importance of drawing attention to aspects of

language, such as phonology, syntax, morphology, pragmatics, and semantics.

Explicit and implicit instruction in children and adults learning an L2

Explicit instruction of aspects of the linguistic component meaningfully has been one of the main objectives in exploring literature for this general review. Skill-building theories hold that children under seven years of age and younger individuals can learn a language through incidental learning, without being aware of passing through this process of learning. There is usually an agreement in teaching language to older children or adults through explicit learning and teaching (Long, 2015).

Adult L2 acquisition can be done incidentally and implicitly to a certain extent, but the results usually fall far short of native-like abilities, but are of considerable importance to language teaching. There are positive and negative factors and aspects that may influence adults' successful or unsuccessful results in second language acquisition respectively. The yield is limited when adults are learning linguistic aspects such as lexis or collocations purely incidentally since it is usually less successful and too slow paced for practical reasons (1424).

Adults, so defined, are partially disabled second language learners in two ways; one is by having learned their first language successfully, and by a rather weaker capacity for learning implicitly and not being able to verbalize abstract knowledge about problems they have faced in Second Language Acquisition (L2A), due particularly to age-related declines in the efficiency of instant-based learning. One more important aspect that occurs in second language

acquisition is what is known as developmental sharpening, which refers to habits adults bring from their experience in L1 learning from the time of birth. Such habits may influence adult second language learning negatively due to the fact that they were acquired as established attractors in their first language. This is what is known as 'learnt attention' (1523).

There are some linguistic features that adults fail to acquire in L2A, mainly non-salient features such as inflectional morphology and case, among others that may be difficult for learners to acquire through an implicit learning process. Additionally, there are fragile features that are usually the same ones that are vulnerable in a variety of situations in which language is involved. The above is based not only on linguistic but also psycholinguistic qualities, which would turn out to be more accurate (Long, 2015).

Code-switching and explicit instruction

Previous sections of this general review have already dealt with the difference between language acquisition and language learning; native and foreign language acquisition in children and adults respectively, and how explicit instruction in EFL can support adults' language learning of not only linguistic aspects, but also some other factors related to the target language. Explicit instruction of such aspects through the use of the target language in adults taking English courses for the first time, might turn out to be difficult for most, if not for all of them, but it is not the intention to generalize since in this general review, we have already explored the idea that learners' learning styles, individual needs, etc.

have to be considered in the EFL classroom, where code-switching, as a pedagogical practice, could support adult L2 learning.

As we know, throughout the history of language teaching and learning there have been different approaches, methods, techniques, and specific practices in the teaching of EFL. Code-switching, which is one of those practices, has been defined as the “communicative exchange of two language codes by people who contribute to such particular codes. Code-switching is manifested in this exchange by a number of social and linguistic factors” (Samani, & Narafshan, 2016: 718). Nowadays, in theory, language teaching has been considered to be completely intra-lingual; that is, teachers mainly use the target language. However, students have preferred to make use of the native language as a learning strategy (Samani, & Narafshan, 2016).

Translanguaging

Translanguaging is a tool that teachers can use in the EFL teaching and learning process. Such a linguistic device can be used to help learners succeed in the attainment of a second language. García and Li Wei (2014: 80) describe translanguaging as “flexibility language learners have to control their own learning”. It is important to note that by making use of such a tool, students can feel more confident during their language learning process. Making use of the native language to make things clear for students whenever they feel uncertain about the target language, is one of the advantages of such an instructional practice. Therefore, for example, utilizing a native language in class, such as Spanish,

can be useful for teachers when providing feedback and guidance for learners in the development of EFL skills. While learning English, students, through the use of the native language, can have a better control of their own process of learning of a foreign language (García and Li Wei, 2014).

Long’s contributions to explicit and implicit instruction

The literature explored for the development of this general review is relevant to the topic since it mainly deals with teaching aspects of the linguistic competence of EFL through explicit and meaningful instruction. As a consequence, Long’s (2015) contributions to the topic of this general review, through its work done on *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching (TBLT)*, will mainly be considered and described below. His comments on explicit instruction and related concepts will be dealt with to support the development of this general review.

Long (2015) differentiates between implicit and explicit learning. Implicit learning occurs without awareness of the knowledge or input being taught. On the other hand, explicit learning is intentional and the individual is conscious of the knowledge being obtained. Such implicit and explicit learning, along with memory and knowledge are two separate systems and processes whose end products are stored in different areas of the brain. According to my opinion, there are some factors and aspects that should be considered in determining what type of instruction to use with a group of learners or individually. Age is a key point in deciding between implicit and explicit instruction. For example, in

teaching children before the sensitive and critical period, implicit instruction would give better results, although as Long (2015) mentions, it is very difficult to demonstrate implicit learning without ambiguity. Even though it is said that adults require explicit instruction in SLA in some cases, a combination of implicit and explicit instruction in language teaching may be considered under certain circumstances when teaching children or adults.

Explicit learning which includes focal attention, is necessary to improve implicit processing in adult SLA, but it is still controlled. Also, he explains that both implicit and explicit learning remain the dominant, default processes in SLA. Based on the above, focusing on the form as a teaching goal for adult learners could be an advantage to help such learners succeed in their acquisition of a second language, obviously considering pedagogical tasks necessary to reach this objective. This situation can be expected to become a genuine factor of a theory of Instructed Second Language Acquisition (ISLA), whereby efficiency, not sufficiency or necessity, is the feature for inclusion (Long, 2015).

Learning implicitly results to be weaker in adults than in children. Such learning can be improved by explicit learning whose purpose is to develop in adult learners an awareness of aspects related to the linguistic component of communicative competence in second language acquisition. Although the main objective of explicit learning is not to teach students to learn through the process known as declarative knowledge, procedural knowledge-automatization, skilled performance, and fluency can be attained by some individuals this way. Personally

speaking, I agree with the idea that a role for explicit learning must gain recognition, as has been shown by reviews and research in that learning explicitly is faster than learning implicitly, at least when simple linguistic objectives are involved.

Attention, as is noticing, is one more stage in the process of language acquisition, the former being a prerequisite for the latter in which what is noticed is held and processed in the short-term memory to be later compared to what is stored in the long-term memory. The Interaction Hypothesis “holds that the important brief opportunities for attention to linguistic code features, and for explicit learning (cf. explicit teaching) to improve implicit input processing, occur during negotiation for meaning” (Long, 2015: 1893).

The role of negative feedback in SLA plays a very important role in the Interaction Hypothesis. Such feedback can successfully be provided either implicitly or explicitly when dealing with mistakes made in aspects related to the linguistic component, mainly phonological, grammatical and lexical aspects. Recast is a technique used in language teaching to correct learners’ mistakes while avoiding interference during the communication process. Such a technique is the most common form of negative feedback in the classrooms (1963).

Adult individuals’ success and failure in SLA vary among themselves. There are two more problems in need of explanation when dealing with adults second language acquisition. There are differences in the level of competence and proficiency adult learners have individually, despite their comparable features and opportunities for learning, which are found in such learners.

From my personal point of view, this is one more important reason why individual differences should be considered in language teaching. Every learner is unique and assimilates knowledge in different ways. Multiple intelligences, learning styles and needs analysis, among other aspects, should be considered in second language acquisition to provide learners with the necessary tools and pedagogic tasks to succeed in their learning. Thus, individual and linguistic differences, particularly perceptual saliency, are mainly responsible for the variability in the attainment of L2.

There are two strong predictors in SLA literature: Age of onset or the age which is an important aspect to consider in learning and teaching a language, and aptitude for languages which explain part of the variance among students, but do not have sufficient explanatory potential at the level of differential achievement within learners. The above variables are strongly interconnected and interrelated with each other, especially as far as the aptitude for learning implicitly is concerned. For a theory to be adequate, it must account, not only for how adults achieve whatever they do in a second language, but also for the differences among those learners, within individuals, and in the level of language features and constructions (Long, 2015).

One more aspect to consider is the one related to those stated variables that can be relevant in determining whether learners will be successful or unsuccessful in their use of L2 and learning outcomes, themselves. Cognitive variables take over when students confront the learning activity itself. Sensitivity to input, (not only to negative input) is the most reliable predictor

of success and failure, taking into account the EFL level of knowledge an individual possesses. Such a factor is quite variable among learners and is a key component of language aptitude. Hypothetically speaking, a combination between the interaction of input sensitivity and perceptual saliency is necessary to account for success and failure at the level of both individual learners and individual structures (Long, 2015).

Reflections

Different processes take place in the development of a native language, ESL or EFL. It is necessary to raise an awareness of those processes in not only native, but also nonnative language teachers, and those involved in the teaching and learning processes. Language acquisition and language learning are two different concepts that have been misinterpreted by some people in the language teaching field.

There is research supporting the stance that language acquisition and language learning are two different processes. Native speakers acquire their language unconsciously; that is, they are not aware of the way they develop their language skills. According to some linguists, there is a critical period when children develop language as described above. During this period, children are, psycholinguistically speaking, equipped to develop proficiency in one, two or more languages they have been exposed to since birth. However, having acquired one or more languages during childhood does not necessarily mean that children have developed conscious knowledge about their language; that is to be able to talk about what they know about their language or languages in terms of

morphology, phonology, lexicon and orthography.

Communicative competence is a concept that has been investigated by language scientists throughout time. Most research has been done on how native speakers of a language develop such competence. However, the literature considered in this general review shows that even though there are some authors that affirm that communicative competence in foreign language methodology and didactics has been researched by scientists, some others state that foreign communicative competence has not been worked out yet.

Communicative competence has been defined from different perspectives by Chomsky (1965), Hymes (1972) and other linguists. Different components that are part of communicative competence have been suggested by linguists such as Hymes, Canale and Swain, among others. These components are the linguistic, sociolinguistic, discursive, pragmatic, strategic, social and cultural ones. The former according to the CEFR, is the specific component that needs to be developed since it is mainly related to the form of the language itself.

There are different methods and approaches that have arisen in an attempt to contribute to the teaching and learning process of a foreign language like English, for example. All of them have as an objective to contribute to the development of foreign language communicative competence. However, in most cases, the methodology and didactics of foreign language teaching as applied by EFL teachers do not consider learning styles, multiple intelligences and individual needs for learning a foreign language.

Most teachers are concerned with fulfilling the requirements of the lessons in the book only through the use of the foreign language, trying to avoid the use of the native language, and expecting all EFL learners, regardless of their age, to develop their skills in the target language almost the same way they acquired their native language. Explaining aspects of the form of the foreign language is not dealt with since teachers and learners are supposed to be teaching and learning EFL, respectively, through communicative activities, all of the learners being expected to learn the foreign language inductively without explicit instruction of linguistic competence aspects.

Adult EFL learners should be taught in a different way from that used in teaching learners who are still in the critical period. In the case of Spanish speakers learning English as a foreign language, the knowledge already acquired in their first language can be used for teaching them aspects of the form of the target language. Translanguaging and Code-switching, as mentioned above, are tools that have been proposed in foreign language teaching in order to make things clear for EFL learners, for example, whenever they have a question about the target language.

The objective in making use of translanguaging and code-switching in EFL teaching is not to translate everything, but to contribute to language learning, specifically with respect to questions EFL learners have about grammatical, phonological, lexical or orthographic rules. These are rules which have to be taught meaningfully; that is through tasks focused on meaning, to develop linguistic competent

skills for learners to become communicatively competent, not only in their knowledge about the target language, but in making use of such knowledge for successfully communicating in written and oral form in different social contexts with native or nonnative speakers of English around the world.

Code-switching in second and foreign language teaching has been a subject of debate regarding its benefit in language learning (Samani, & Narafshan, 2016). Nevertheless, for the purpose of this general review, such a pedagogical practice has been considered an important one to explore for its contribution and support in the development of aspects of linguistic competence. In language classrooms, there are usually learners with different levels of proficiency in the foreign language. There are many answers with respect to how much of a role the native language should play in EFL classrooms (Iyitoglu, 2016). There are different reasons why teachers make use of code-switching in the classroom. One of those reasons has to do with facilitating understanding of grammatical rules and structures (261).

From my point of view students' attitudes with respect to the use of code-switching by their teachers in the language classroom should be considered since they are usually the ones interested in learning. In a study carried out by Samani and Narafshan (2016) learners' attitudes towards the use of code-switching by teachers in EFL classrooms were investigated, positive results were obtained with respect to the use of such a practice by their teachers. In research regarding learners' attitudes with respect to factors that could bring about

the use of code-switching by EFL teachers in their classrooms, it was found that students agreed that this practice enhances their understanding of aspects of the target language. Male and female attitudes towards this practice in EFL classrooms did not prove to be significantly different. Finally, as related to this general review, students' attitude towards teachers teaching language skills and subskills was strongly positive in their agreement regarding the use of code-switching to teach grammar, for example (Samani, & Narafshan, 2016).

Conclusion

To conclude, it is important to notice that language acquisition and language learning are two different language processes that develop unconsciously and consciously respectively. The relationship existing between these two processes and concept formation provide us with an understanding of what acquiring and learning concepts and languages implies. In teaching EFL, there are different aspects to be considered in order to develop communicative competence in language learners. Age, learning styles, multiple intelligences, and individual needs, among other factors, need to be considered to make use of the appropriate methodology and didactics best suited for learners to reach their goal, that of becoming competent communicatively speaking.

Explicit instruction of aspects of the linguistic component of communicative competence in English as a foreign language through meaningful contexts, that is through activities focused on meaning, can contribute to the development of such competence, not only in terms of knowledge about language forms, but in the

actual use of the target language in real life situations. Both native and nonnative English teachers must develop linguistic competence, which involves knowledge of grammar, phonetics, lexicon and spelling. Having acquired the English language, in the case of native speakers, does not necessarily mean that they will be able to teach the target language when they lack knowledge of didactic theory and methodology with regard to the aforementioned linguistic aspects.

Teachers and learners' attitudes and perceptions towards the topic for this general review, that of exploring the development of linguistic competence in English learning as a foreign language, should be taken into account in order to support the relevance of this type of themes, which have as an aim, to contribute to the learning of English as a foreign language in adult L2 learners in a non-native context of EFL. This is important to consider since according to literature of some studies examined for this general review positive and/or negative results with respect to implicit and/or explicit instruction of aspects of linguistic competence have been obtained, but based on their specific contexts.

There is plenty of literature related to the debate between teaching L2, both implicitly and explicitly. The comparison and contrast between children acquiring their native language during the critical period and older children or adults learning an L2 has proven to be a relevant issue to explore since literature related to explicit instruction mainly through meaningful contexts, significantly supports the interest in the undertaking of this general review.

The work carried out by Long (2015), who deals with Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching, was mainly considered as part of the literature explored for the development of this general review for its contribution in terms of topics related to implicit and explicit instruction which lead to implicit and explicit learning or knowledge. Throughout the reading of Long's chapters, one could observe what some other linguists, language scientists, and language researchers in native and second language acquisition have discovered with respect to various topics related to L1 and L2 development.

Switching from a foreign to the native language of foreign language learners, as mentioned above, is a language process also known as code-switching; it is a concept that Long (2015) dealt with briefly, but can support the idea of the importance of making use of students' native language in making some aspects of the target language clear, not only in terms of explicit instruction of those aspects of linguistic competence that may be too abstract to be understood by language learners, but also to make things clear for them when instructions to proceed on a learning task have not been comprehended.

An awareness of the different factors involved in the teaching and learning processes of EFL should be taken into account. Both teachers and learners involved in the teaching and learning processes respectively, need to reflect on the different aspects of each component of communicative competence, not only in terms of knowledge about the language, but also in making use of such knowledge to become

communicatively competent, either in oral or written form in different social contexts.

Administrators will also benefit from the information provided in this general review since they will realize the importance of taking into account knowledge NESTs and NNESTs have about the English language so they can transmit it to their learners effectively. Stakeholders should understand that not because someone is a native speaker of a language, that person has really developed communicative competence in terms of knowledge about the language. They should train their foreign language teachers in developing aspects of linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic, social and cultural competences so they can become communicatively competent, first in terms of what they need to know about their native and/or foreign language or languages they are teaching, and for them

to develop oral and written communicative competence so that, in turn, they can develop these competences in their EFL learners.

There are different factors and aspects that should be considered in teaching EFL learners. Learning styles, multiple intelligences, individual needs, age, etc. play a very important role in deciding upon the approach, method, techniques, strategies and language practices that would help learners develop the target language more effectively. Explicit instruction of aspects of the linguistic component of communicative competence in terms of knowledge about the language and for becoming communicatively competent, both in writing and speaking, could be one of those options in teaching EFL learners. The above considering activities focused on meaning.

References

- Álvarez, I., Ballesteros, E., Berro, S., Carvajal, P., & Ciria, E. (2015). Abstract and spontaneous concepts formation: A transnational comparison between Danes and Spaniards. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212(Multimodal communication in the 21st century: professional and academic challenges), 330-337. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.383
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193. doi:10.2307/329618
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cordewener, K., Bosman, A., & Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction. *Written Language and Literacy*, 18(1), 121-152. doi:10.1075/wll.18.1.06cor
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Day, E.M. & Shapson, S. M. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 5,147-180. doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00014.x
- De Bona, C., & Machado, S. (2012). Linguistic and communicative competence: a parallel on two different and complementary language approaches in an En-

- glish teaching context. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 3(1), 40-52.
- Esteki, B. (2014). The relationship between implicit and explicit knowledge and second language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1520-1525. doi:10.4304/tpls.4.7.1520-1525
- Fahrutdinova, R., Fahrutdinov, R., & Yusupov, R. (2016). The Model of forming communicative competence of students in the process of teaching the English language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1285-1295. doi:10.12973/ijese.2016.399a
- Fei, D., & Zou, Q. (2016). "A Study on whether the adults' second language acquisition is easy or not--from the perspective of children's native language acquisition." *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 776-780.
- He, H. (2013). On FL learners' individual differences in grammar learning and their grammatical competence training. *Theory and Practice in Language Studies*, (8), 1369. doi:10.4304/tpls.3.8.1369-1374
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ifantidou, E. (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=e000xna&AN=777829&site=eds-live>
- Iyitoglu, O. (2016). Code-switching from L2 to L1 in EFL classrooms. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 18(1), 257-274. doi:10.15516/cje.v18i1.1314
- Kissling, E. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners?. *Modern Language Journal*, 97(3), 720-744. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x
- Koran, E. (2015). Practical value of EFL textbooks for teaching main aspects of communicative competence (sociolinguistic and pragmatic competences). *International Journal on New Trends in Education and their Implications (IJONTE)*, 6(1), 28.
- Kozulin, A. (2011). Cognitive aspects of the transition from a traditional to a modern technological society. In P. R. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.66-86). New York, NY: Peter Lang.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1999). Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Annals*, 32(2), 245-257.
- Laughlin, V., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and Recommendations. *ETS Research Reports Series*, (1), 1-43. doi:10.1002/ets2.12053
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. ISSN 1327/774X
- Ma, L. (2012). Strengths and weaknesses of NESTs and NNESTs: Perceptions of NNESTs in Hong Kong. *Linguistics and Education*, 23, 1-15. doi:10.1016/j.linged.2011.09.005

- Nisbet, D., & Tindall, E., (2015). A Framework for explicit vocabulary instruction with English language learners. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 75. doi:10.1080/00228958.2015.1023141
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. doi:10.1111/0023-8333.00136
- Parmenter, L., & Byram, M. (2012). *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters. Retrieved from <http://0eds.b.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9fNDcxOTMyX19BT-g2?sid=3ed0281a-c469-48da-bbbe-df4818d8d7bd@sessionmgr104&vid=37&format=EB&rid=1>
- Salazar, W. (2015). Exploring communicative competence development in an EFLT classroom at cursos libres. *Zona Próxima*, (23), 88-103. doi:10.14482/zp.22.5832
- Samani, S., & Narafshan, M. (2016). Students' strategic reactions to the role of native language as a medium of instruction in English classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 716-723. doi:10.17507/jltr.0704.11
- Stan, C. (2015). Impactul competențelor manageriale asupra performanței în sistemul educațional. *Review of Management and Economic Engineering*, 14(3), 632-642. Retrieved from <http://0eds.b.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=0d3228d7-8074-47fa-9a3a-e517c55e2671%40sessionmgr103>
- Sung, C. (2014). An exploratory study of Hong Kong students' perceptions of native and non-native English-speaking teachers in ELT. *Asian Englishes*, 16(1), 32. doi:10.1080/13488678.2014.880252
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Kozulin, Trans.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Recursos digitales para la integración de la colaboración en clase de lengua extranjera

Digital resources searching for the integration of collaboration in foreign language classes

RESUMEN: El objetivo central de este trabajo consiste en aportar información complementaria a las actividades de docencia e investigación educativa en relación con la integración de recursos digitales en las actividades colaborativas en clase de lengua extranjera. Para lograrlo, hemos realizado una indagación en algunos de los buscadores más utilizados en internet a fin de descubrir algunos de los recursos tecnológicos que podrían integrarse en clase para fomentar la colaboración entre los estudiantes. Esta investigación nos ha permitido obtener información general de treinta herramientas que podrían adaptarse a los contextos aludidos. Además, con los resultados obtenidos hemos propuesto un análisis de cuatro aplicaciones con el propósito de esclarecer sus características generales y su aplicación didáctica en el trabajo colaborativo en clase de lengua. Finalmente, consideramos que esta investigación puede enriquecer el conocimiento en el ámbito educativo en cuestión posibilitando que algunos de los elementos expuestos en este trabajo puedan ser considerados para nuevas experiencias en otras investigaciones sobre tecnología educativa.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, lenguas extranjeras, innovación educativa, recursos de Internet, aprendizaje virtual.

ABSTRACT: The aim of this research is to offer information about the activities in the teaching and education research areas related to the integration of digital resources in the collaborative activities in foreign language classes. In order to achieve this objective, we have done a search in some of the most used search engines in the web to discover some of the digital resources that could be integrated to the class to promote the collaboration among students. This research has let us obtain general information about thirty tools that could be adapted to the mentioned contexts. Moreover, with the results we obtained, we propose an analysis of four applications with the purpose to explain their general characteristics and their didactic application in the collaborative work in the language classroom. Finally, we consider that this research can enrich the knowledge in the educational field because it offers

Hugo Trejo González
Universidad de Guadalajara
hugo.trejo@outlook.com

Recibido: 14/05/2018

Aceptado: 18/08/2018

VERBUM ET LINGUA
NÚM. 13
ENERO / JUNIO 2019
ISSN 2007-7319

some possibilities that the alluded resources could be considered in new experiences in other research about educational technology.

KEY WORDS: Collaborative learning, foreign languages, educational innovation, internet resources, virtual learning.

Introducción

El trabajo colaborativo en los ambientes educativos es sin dudas un aliado fuerte en el desarrollo del aprendizaje en clase. En el trabajo en grupos, los miembros se ven obligados a exponer sus ideas para explicar, comprender y realizar tareas complejas difícilmente resueltas de manera individual. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras esto no es una excepción, Landone (2004: 2) afirma que un grupo consolidado de manera adecuada favorece los procesos de comunicación motivando y estimulando el desarrollo de su interlengua en el proceso de interacción. En un contexto didáctico en grupo los alumnos podrían desarrollar efectivamente la competencia comunicativa conversando sobre situaciones sociales o sobre aquellas implicadas en la circunstancia didáctica (Marcos, 2009: 3).

Por otra parte, en lo que se refiere a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), estas permiten la implementación de entornos virtuales que facilitan la comunicación y ofrecen un aspecto innovador que podría resultar motivante para la colaboración. “Las TIC tienen el papel de ofrecer nuevas posibilidades de mediación social, creando entornos (comunidades) de aprendizaje colaborativo que faciliten a los estudiantes la realización de actividades de forma conjunta, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales” (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014: 66). Sin embargo, en algunos contextos educativos, los nuevos

recursos tecnológicos resultan poco utilizados por los docentes, quienes por falta de conocimiento, tiempo, espacios o infraestructura deciden impartir sus cursos de manera habitual prescindiendo de las TIC, pero con un alto grado de reclamo de necesidades de capacitación tecnológica (estudio TALIS en OECD, 2015). Aunque la cuestión técnica en la comprensión de las TIC no es ni debería ser una prioridad de todos los factores del aprendizaje (Gutiérrez, 2007: 150), se requiere que cada vez más docentes utilicen los nuevos medios para permitir una reflexión profunda sobre su pertinencia y uso adecuado, buscando aprovechar los beneficios que estas aportan para el aprendizaje. Dicho lo anterior, los nuevos recursos tecnológicos basados en internet permiten generar contextos colaborativos de comunicación más reales que posibilitan la práctica del discurso, para así favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras (Cerdà y Querol, 2014: 22).

Ante esta situación, el objetivo principal de este estudio es analizar el funcionamiento y la posible aplicación de algunas herramientas tecnológicas aplicables al aprendizaje colaborativo en la clase de lengua. En primer lugar, presentaremos fundamentos teóricos buscando esclarecer algunas de las características a considerar en la construcción de actividades colaborativas de aprendizaje. En segundo lugar, hablaremos de la metodología utilizada para la obtención de la información y expondremos los resulta-

dos obtenidos y la manera en la que determinamos el objeto de análisis. Esta etapa tiene como objetivo principal abonar a la comprensión de la disponibilidad de recursos digitales aplicables al aspecto educativo en cuestión. En la tercera etapa, presentamos el análisis considerando las funciones generales y las posibilidades didácticas de los recursos digitales estudiados para la construcción de actividades colaborativas en clase de lengua extranjera. Finalmente, exponemos los hallazgos más relevantes de la investigación.

Fundamentos teóricos: las TIC en el aprendizaje de lenguas y el trabajo colaborativo

Cualquiera que sea el objetivo educativo, las TIC permiten desarrollar procesos didácticos más ricos, dinámicos y congruentes con la realidad del estudiante mediante la integración de nuevos recursos que la innovación digital supone (Morrissey, 2008: 83-84). En el ámbito de las lenguas extranjeras, la integración de medios de comunicación innovadores no resulta algo novedoso, desde hace algunas décadas se han estudiado, implementado y evaluado diferentes soportes audiovisuales que cambian en su época la manera de aprender una lengua (Simons, 2010: 2-3). En la actualidad, esto no es la excepción, con la diversidad de recursos multimedia y aplicaciones para el aprendizaje disponibles en internet, podría considerarse una falta importante no integrarlos a la práctica educativa en la enseñanza de lenguas (Fernández, 2006: 414-415).

Por otra parte, en la enseñanza de lenguas como en cualquier otro ámbito de aprendizaje, la motivación juega un papel

fundamental en la obtención de resultados significativos. En relación con las TIC, siendo estas por sí mismas elementos de motivación que forman parte de la cultura del estudiante, el hecho de excluirlas del aprendizaje podría afectar el rendimiento o los intereses de los alumnos acostumbrados a su uso cotidiano (Maggiolini, 2013: 89-90). Según Rodríguez (2016: 582), las “TIC impulsan los procesos de aprendizaje, fomentan el intercambio de opiniones a través de las redes, el aprendizaje mutuo entre el grupo de alumnos y promueven el desarrollo de diferentes competencias como el aprendizaje colaborativo”. En el aprendizaje de una lengua extranjera, estas representan una oportunidad para enriquecer el acercamiento a la cultura de estudio gracias a la gran diversidad de recursos multimedia digitales, pues “no podemos imaginar documentos más auténticos que aquellos cuyo contenido lingüístico y cultural está justamente destinado a un público francófono” (Mendoza, 2014). A esto, cabe resaltar que los cambios tecnológicos no implican solamente la aparición de dispositivos, tecnologías digitales y recursos multimedia, la innovación representa también cambios en la manera de comunicar que impactan la comprensión del lenguaje y la manera de interactuar con la lengua en entornos digitales (Gavarri, 2016: 56-57).

En relación con el aprendizaje colaborativo, con ayuda de las TIC, esta actividad representa una opción interesante que podría ofrecer resultados positivos en el aprendizaje de lenguas, pues las habilidades comunicativas (de expresión oral y escrita) de los estudiantes tienden a mejorar considerablemente (Torres y Yépez, 2018: 880) y a su vez los entornos tecnológicos

favorecen el desarrollo de habilidades de investigación y aprendizaje autónomo mediante una visión constructivista en donde el docente se vuelve facilitador y mediador del aprendizaje (Moreno, 2011: 6-7). En relación con la interacción en las actividades colaborativas en el aprendizaje de una lengua, Salas-Alvarado (2016: 14) estima que en “la práctica oral en grupo se genera una mejora en las estructuras gramaticales y la pronunciación de palabras y sonidos, ya que se promueve la corrección y la ayuda por parte de quienes participan en el trabajo”. A esto se suma la gran cantidad de recursos tecnológicos digitales que invitan a la diversidad de posibilidades didácticas permitiendo nuevas formas de expresión e intercambio de la información y de acercamiento a la cultura motivando el desarrollo de la creatividad (Henry Jenkins; 2006 y Tyner; 2008, citados en Dussel y Quevedo, 2010: 24).

En lo que se refiere al trabajo colaborativo, siendo este un “conjunto de mediaciones pedagógicas -digitales o no digitales- a través de las cuales se pretende aunar los esfuerzos de un grupo determinado hacia el objetivo de juntos puedan aprender” (Cardozo, 2010: 88), dicho trabajo implica una serie de componentes para asegurar que una tarea en grupo se convierta en una experiencia significativa de aprendizaje. Álvarez y Bassa (2013: 8-9) describen tres aspectos esenciales para comprender la actividad colaborativa: interactividad, sincronidad y negociabilidad. El primero supone el intercambio y comunicación de dos vías entre los participantes. La sincronidad se refiere al tiempo de espera entre las respuestas y se distingue de la comunicación asíncrona en donde los intercam-

bios de información no son instantáneos, por ejemplo, en el caso del *chat* la comunicación es síncrona (Collazos y Mendoza, 2006: 64). En cuanto a la negociación “es un proceso, por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema” (Zañartu, 2007: 8).

Por su parte Pérez-López (2014: 88) enumera los cinco fundamentos básicos para el aprendizaje colaborativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales, interacción y procesamiento de grupo. Según este autor, el desarrollo e integración de estos elementos en las actividades colaborativas supone que las tareas se darán con mayor facilidad y se logrará trasladar a cada miembro la perspectiva e interés para interiorizar cada uno de estos cinco conceptos en el grupo.

La interdependencia positiva indica que el resultado de cada miembro incide en el éxito del grupo por lo que todos los miembros están implicados en la resolución de la tarea. Para esto, se pueden utilizar diferentes mecánicas que motiven la interdependencia, por ejemplo: roles, repartición de recursos, enemigo común, entre otros (Collazos y Mendoza, 2006: 65).

En cuanto a la responsabilidad individual, Núñez, Romero y Mateos (2011: 6) la definen como “el compromiso consciente y libremente asumido por el sujeto que le lleva a actuar haciendo compatibles los intereses colectivos o grupales con los estrictamente individuales o personales”.

En lo que se refiere a la interacción en el grupo, esta requiere de la presencia de habilidades sociales que permitan que el trabajo se dé de manera pertinente y que

este avance hacia el objetivo planteado. Las habilidades sociales suponen que los integrantes sean capaces de defender y argumentar sus puntos de vista de manera respetuosa, así como mantener la armonía en el grupo, ceder la palabra, respetar las diferentes opiniones y buscar la concesión para lograr la meta planteada. Además, estas habilidades implican que el individuo sea capaz de solicitar apoyo a sus compañeros cuando se requiera y dar apoyo a todo el grupo mediante una interacción que considere elementos básicos de respeto: saludar, agradecer, escuchar, disculparse, entre otros (Rodríguez, 2009: 1-3).

Finalmente, el procesamiento del grupo se define como un espacio de reflexión profunda sobre los resultados de la actividad colaborativa. En esta etapa los grupos analizarán las acciones y decisiones tomadas por los integrantes para evaluar cuáles de estas fueron productivas y cuáles deberían ser replanteadas. Se busca entonces que exista el procesamiento con el propósito de hacer visibles los logros, pero también reflexionar sobre los puntos débiles a fin de mejorar las prácticas en actividades posteriores (Johnson y Johnson, 1999: 129).

En resumen, la implicación integral de estos elementos podría facilitar la tarea colaborativa. No obstante, la presencia o ausencia de estos aspectos en la práctica en grupo dependerá en cierta medida de la disposición del estudiante, de los medios físicos o digitales utilizados y de la creatividad del docente para integrar las mecánicas y procesos que motiven la práctica en equipo. Ante esta situación, habrá que tener en cuenta que “el aprendizaje colaborativo no viene a resolver los problemas que tanto el cuerpo docente

como el estudiantado podría afrontar en un contexto académico sino, más bien, es una alternativa a considerar en el momento de enseñar un contenido o de poner este en práctica” (Salas-Alvarado, 2016: 6) y las TIC promueven la implementación de nuevos espacios de trabajo en donde el desarrollo autónomo y colaborativo del estudiante pueden verse beneficiados. Su implicación en el aprendizaje aumenta, al mismo tiempo se desarrollan competencias esenciales para hacer frente a los nuevos retos profesionales. En relación con el profesor, este se ve obligado a desarrollar competencias tecnológicas que le permitan nuevas estrategias didácticas para responder las necesidades educativas actuales (Martínez y Gómez, 2014: 6-8).

Metodología y resultados

A fin de atender nuestro objetivo principal, este estudio se enfoca en analizar, en primer lugar, la disponibilidad actual en materia digital en lo referente a los recursos en internet aplicables al trabajo colaborativo en la clase de lengua. Para ello, en primera instancia, se realizó una indagación en dos de los buscadores de internet más utilizados actualmente *Google* y *Bing*. Esta búsqueda tiene como objetivo primario determinar la facilidad o dificultad que conlleva la indagación de los docentes de lenguas extranjeras que deseen integrar recursos digitales en su práctica docente a fin de proponer actividades colaborativas en clase y, en segundo lugar, ofrecer una visión general del tipo de materiales disponibles de manera gratuita en la *Web*. A esto, resaltamos que más allá de obtener un número que evidencie la alta o baja disposición de herramientas digitales, nuestro interés es que los docentes dispon-

gan de un referente práctico que les permita revisar las funciones generales y algunos de los posibles usos de los recursos expuestos en esta investigación.

En la indagación realizada se utilizaron conceptos generales en los buscadores aludidos con anterioridad a fin de obtener un panorama general que nos permitiera abarcar en mayor medida posibles usos de recursos digitales que respondan a las necesidades requeridas para una actividad colaborativa; hablamos de los cinco aspectos básicos descritos en nuestro apartado anterior (Pérez-López, 2014: 88; Collazos y Mendoza, 2006: 65; Johnson y Johnson, 1999: 129). No obstante, cabe mencionar que solo se utilizó la información obtenida en los primeros cinco sitios web de cada buscador. Esto es debido a nuestro interés principal de delimitar los recursos para facilitar su inserción en el ámbito educativo y no establecer un referente descriptivo

exhaustivo de la alta o baja disponibilidad de recursos en nuestra actualidad. Además, se consideró que al realizar este tipo de búsquedas se puede llegar a obtener demasiada información que podría desviar y complicar el objeto de estudio, dando lugar a un trabajo diferente del que aquí se propone.

Dicho lo anterior, esta indignación se basó en los resultados obtenidos en dos indagaciones utilizando los conceptos *Recursos digitales para el trabajo colaborativo en el aula* en cada uno de los buscadores de internet mencionados.

Cabe señalar que la información expuesta en la tabla siguiente fue consultada en el momento de la indagación, por lo que la disponibilidad de esta en cada sitio web dependerá de los propietarios. La tabla 1 presenta los resultados de las dos indagaciones en los buscadores *Google* y *Bing* utilizando los conceptos *Recursos digitales para el trabajo colaborativo en el aula*.

Tabla 1
Resultados de la primera indagación

	Dirección web para la obtención de la información (Google)	Recursos	
1	http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/	Office365	Padlet
		Zoho	Stormboard
		Google Apps for Education	Mindmeister
		Edmodo	Symbaloo
		Blogger	Dropbox
		WordPress	Google Drive
		Tumblr	WeTransfer
		Wikia	Jumpshare
		Wikispaces	Google Calendar
		Remind	Hightrack
		Google Hangouts	WorkFlowy
		Marqueed	Symphonical
		Voxopop	

	Dirección web para la obtención de la información (Google)	Recursos	
2	http://www.aulaplaneta.com/2014/11/03/recursos-tic/diez-consejos-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula/	Google Drive WordPress Blogger SlideShare Prezi Glogster Mural.ly	
3	https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-colaborativas-aula/70926.html	Microsoft Teams Google for Education Edmodo Zoho EasyClass Google Hangouts WordPress Remind	Padlet Stormboard Google Drive WeTransfer Mindmeister Storify Dropbox
4	http://www.tecnologiaseducativas.info/eventos-y-contenidos/noticias-y-articulos-sobre-tecnologia-educativa/16-las-tics-y-el-aprendizaje-colaborativo	Moodle	
5	https://educrea.cl/herramientas-para-el-trabajo-colaborativo-en-linea/	Cmaps tools	
	Dirección web para la obtención de la información (Bing)	Recursos	
1	http://www.aulaplaneta.com/que-servicios-ofrece/herramienta-para-el-profesor/usar-recursos-digitales/	Sin información.	
2	http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/	Misma información que en la búsqueda en <i>Google</i> .	
3	http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/	Sin información.	
4	https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-algunas-ideas/3ec8b040-7b9c-4e02-9f54-e30f7e1c78d1	Sin información.	

Dirección web para la obtención de la información (Google)	Recursos
5 http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf	Sin información.

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de la información obtenida sobre recursos digitales que hacen referencia al trabajo colaborativo pertenece al mismo sitio encontrado en los resultados de los dos buscadores (*Google y Bing*). Esta página se ubicó en el segundo sitio en la búsqueda en las dos compañías. Esta información nos permite afirmar que se puede encontrar información sobre recursos tecnológicos aplicables al aprendizaje colaborativo fácilmente hasta cierto punto, ya que, sin realizar una búsqueda exhaustiva en internet, hemos logrado localizar e identificar treinta y cuatro herramientas distintas obtenidas en dos búsquedas, pero considerando solo los primeros cinco sitios de los resultados arrojados.

Con el objetivo de clarificar algunas de las funciones generales y la posible aplicación didáctica de estos recursos, proponemos la siguiente tabla descriptiva que

considera ciertas características generales de las herramientas a fin de entender su posible aplicación en el aprendizaje colaborativo. Resulta importante subrayar que, para la descripción de las características de cada recurso encontrado, se hizo una revisión individual inspeccionando la información disponible en su página oficial y probando algunas de las funciones. En ningún momento buscamos ofrecer una descripción detallada de cada recurso y quizás la información aquí expuesta resulte limitada para algún lector; no obstante, nuestra intención fue describir de manera general el posible uso que cada recurso podría ofrecer para que los interesados en el aprendizaje colaborativo dispongan de un referente práctico que les permita conocer un mayor número de herramientas que las que se analizan en el apartado posterior y, de esta manera, adecuar la información a sus intereses y necesidades, ver tabla 2.

Tabla 2
Descripción de recursos

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Office365	Paquete de <i>Office</i> que incluye herramientas para la gestión y comunicación, así como aplicaciones para la creación de archivos multimedia. Se permite la colaboración en diferentes aplicaciones.	○	○
Zoho	Conjunto de herramientas para crear, compartir y administrar archivos en línea. Dispone de aplicaciones para la comunicación y organización de proyectos y para la creación de archivos en línea.	○	○

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Google Apps for Education	Grupo de aplicaciones de <i>Google</i> que integra diferentes funciones para la gestión y creación de archivos multimedia en línea. Ofrece herramientas para la comunicación digital y para la gestión de clases virtuales.	○	○
Edmodo	Permite administrar cursos para el aprendizaje a distancia en una interfaz de tipo red social. Dispone de herramientas de comunicación síncrona y se pueden integrar actividades colaborativas.	○	○
Blogger	Herramienta para la creación y gestión de <i>blogs</i> . Perteneciente al grupo de aplicaciones de <i>Google</i> y permite la colaboración.	○	
WordPress	Entorno virtual para la gestión y creación de sitios web en línea. Permite la colaboración en la creación de los contenidos.	○	○
Tumblr	Plataforma virtual para la creación y gestión de <i>blogs</i> . Dispone de herramientas de colaboración y comunicación digital.	○	○
Wikia	Creador y gestor de páginas que pueden ser editadas de manera colaborativa (<i>Wikis</i>).	○	
Wikispaces	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Remind	Aplicación para la comunicación digital en grupos en instituciones educativas.	○	○
Google Hangouts	Herramienta perteneciente al grupo <i>Google</i> . Permite la comunicación síncrona mediante chats y videoconferencias.	○	
Marqueed	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Voxopop	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Padlet	Herramienta para la gestión y creación de muros digitales. Permite la colaboración y posibilita la inserción de archivos multimedia.	○	○
Stormboard	Gestor de tableros para actividades de tipo <i>lluvia de ideas (brainstorming)</i> . Permite la colaboración de cinco usuarios en su versión gratuita.	○	○
Mindmeister	Aplicación para la creación de mapas y esquemas digitales. Permite la colaboración.	○	○
Symbaloo	Plataforma digital para la gestión de contenidos educativos en línea. Se enfoca en la administración de sitios web y permite la colaboración.	○	○

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Dropbox	Herramienta para administrar y guardar documentos en línea. Permite compartir carpetas y archivos.	○	○
Google Drive	Herramienta para guardar documentos en línea. Permite compartir carpetas y archivos digitales. Pertenece al grupo <i>Google</i> y posibilita el acceso a todas sus aplicaciones desde la herramienta.	○	○
WeTransfer	Herramienta para el envío de documentos digitales de gran tamaño. No requiere registro y permite enviar los documentos mediante el uso de correo electrónico.	○	○
Jumpshare	Aplicación para el intercambio de documentos digitales de gran tamaño. Permite la instalación en equipos de cómputo e incluye algunas herramientas de comunicación y edición.	○	○
Google Calendar	Aplicación del grupo <i>Google</i> para la gestión de calendario y agenda. Se puede compartir la información sobre los eventos.	○	
Hightrack	Herramienta para la gestión de actividades, eventos, calendarios y tareas.	○	○
WorkFlowy	Aplicación para la gestión de tareas. Permite la creación una hoja o bloc de notas para crear tareas y subtareas de manera organizada.	○	
Symphonical	Cambió su nombre a <i>upwave</i> . Herramienta enfocada a la gestión de tareas, notas y eventos.	○*	○
SlideShare	Sitio web para la gestión y creación de presentaciones a partir de documentos multimedia.	○	
Prezi	Sitio web para la creación de presentaciones, mapas y esquemas. Permite compartir presentaciones y trabajar en colaboración.	○	○
Glogster	Herramienta para crear murales, infografías y diseños interactivos educativos.	○*	○
Mural.ly	Herramienta para la elaboración de murales. Posibilita el trabajo colaborativo.	○*	○
Microsoft Teams	Herramienta del grupo <i>Office</i> que permite la creación de equipos de trabajo en un entorno que posibilita el intercambio y gestión de documentos.	○	○
EasyClass	Sitio web para la gestión y creación de cursos en línea. Se pueden proponer actividades colaborativas con las diferentes herramientas.	○	

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Storify	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Moodle	Sitio web para la gestión y creación de cursos en línea. Se pueden proponer actividades colaborativas con ayuda de las diferentes herramientas disponibles.	○	
Cmaps tools	Herramienta descargable para la elaboración de mapas y esquemas. En su versión en línea se permite la colaboración en los proyectos.	○	

○ = tipo de acceso permitido. ○* = acceso gratuito limitado. s/i = sin información disponible.

A partir de los resultados de las tablas 1 y 2, podemos rescatar que los recursos encontrados en nuestra indagación corresponden en su mayoría a tres categorías o tres funciones generales en lo que se refiere a actividades digitales en internet: recursos para la gestión y alojamiento de documentos, herramientas para la edición de murales, infografías y documentos y aplicaciones para la comunicación.

De las treinta y cuatro herramientas resultantes solo se pudo obtener información de treinta, ya que cuatro recursos ya no ofrecen sus servicios. Para seleccionar las herramientas que utilizamos en nuestro análisis en el siguiente apartado, partimos desde un interés personal que considera los elementos: tipo de recurso no repetido, herramientas que consideramos no son de uso común, experiencia previa e interés generado en su primer análisis. De esta manera, buscamos descubrir las funciones de cuatro herramientas que consideramos podrían ser utilizadas de manera conjunta en la elaboración de actividades colaborativas. Dicho esto, seleccionamos los recursos: *Remind* para la comunicación, *Padlet* para la creación de muros colaborativos, *Mindmeister* para la creación de contenido visual y

Microsoft Teams para la gestión de la clase y trabajo en *Wikis*. De esta forma, podríamos tener una visión más completa de algunas de las posibilidades didácticas que se podrían integrar con estos recursos en función de los elementos recomendados para motivar y crear actividades colaborativas, por ejemplo, la interacción y habilidades sociales con *Remind* y la interdependencia positiva en actividades con *Padlet* (Collazos y Mendoza, 2006 y Sosa, 2017: 44). A esto agregamos que no es de nuestro interés que el lector considere que esta fue la mejor elección, pues partimos desde una perspectiva personal que podría no adaptarse a las necesidades de enseñanza de algunos docentes. Consideramos pertinente que los lectores interesados analicen la información que aquí se expone y decidan por sí mismos si estas herramientas se adaptan a sus necesidades institucionales o si otros recursos de la tabla 2 les parecen más interesantes para su aplicación en el aula.

Nuestro objetivo es abonar a la comprensión de la disposición y de las características de los recursos actuales, pero también motivar el uso y aplicación de estos de una manera pertinente en función de las necesidades y el contexto educativo.

Análisis

Con el objetivo de abonar a la comprensión de las características generales y generar en el lector posibles ideas de aplicación didáctica en la clase, proponemos el siguiente análisis de herramientas que considera la descripción y explicación de cada recurso mediante los rubros de estudio: descripción general, uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas y desventajas encontradas en la práctica con la herramienta. A esto, subrayamos que la información aquí expuesta no deberá ser considerada como absoluta, pues esta se limita a nuestra experiencia con cada recurso en su análisis individual y a nuestra perspectiva basada en las ideas que se generaron durante el estudio y en función de nuestra práctica docente.

Remind

Descripción genera. *Remind* es una plataforma digital enfocada en ofrecer el servicio de comunicación en entornos seguros para contextos escolares. Su objetivo principal es brindar un espacio en donde los profesores, estudiantes y tutores puedan tener información de lo que sucede en la clase para dar seguimiento a los procesos educativos. Para hacer uso de sus diferentes funciones

se requiere el registro de una cuenta de correo y el acceso se realiza por medio de un teléfono inteligente, desde una aplicación o mediante el ingreso al sitio web de la compañía en donde se pueden utilizar las diferentes funciones de comunicación. A diferencia de otras aplicaciones de comunicación digital, uno de los intereses principales de la marca es ofrecer una comunicación segura permitiendo que los números de teléfono personales permanezcan confidenciales. *Remind* dispone de tres tipos de acceso: profesor, padre o tutor y estudiante. Entre las funciones principales, esta herramienta permite el envío de mensajes, archivos, confirmaciones, avisos y posibilita la creación de grupos para promover debates o facilitar el trabajo colaborativo (Remind, 2018). En relación con su uso, consideramos que gracias a la simplicidad de la aplicación para teléfonos inteligentes y de la página web, *Remind* podría ser utilizado por la mayoría de las estudiantes, docentes y padres que tienen experiencia con aplicaciones digitales actuales, pues la interfaz en los dos tipos de acceso nos resulta simple y fácil de entender al agrupar la mayoría de sus características en la herramienta de *chat* (ver captura 1).

Figura 1
Captura de la interfaz de chat en página web

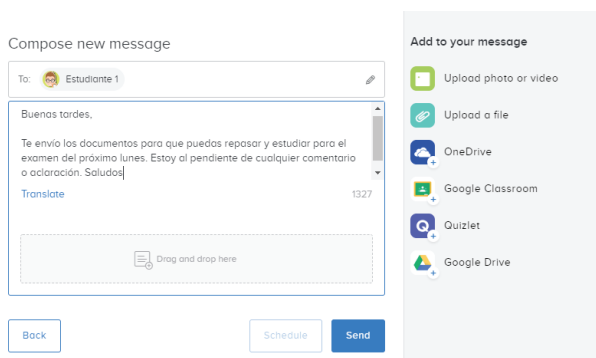
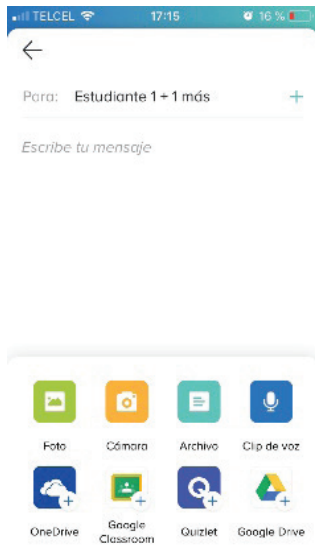


Figura 2
Captura de la interfaz de chat en teléfono inteligente



Como se puede observar en las figuras 1 y 2, la aplicación también posibilita la inserción de documentos y archivos desde las aplicaciones *OneDrive*, *Google Classroom*, *Quizlet* y *Google drive*. Además, es importante subrayar que en el *chat* se puede enviar fotos, clip de voz y utilizar la función de traducción para enviar mensajes en setenta idiomas distintos.

Para crear un curso como profesor solo se requieren pocos pasos que concluirán en la obtención de un código que el estudiante deberá utilizar para unirse a las clases y tener acceso a las diferentes funciones de la herramienta. Tanto el docente como el estudiante pueden crear cursos y agregar estudiantes a los diferentes grupos. Además, las dos cuentas antedichas permiten agregar familiares para la supervisión de las actividades educativas.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, consideramos que *Remind* facilita la comunicación en la clase y el intercambio de documentos necesarios para las actividades docentes. Estimamos que la simplicidad de la aplicación permite que su uso sea aceptado por la mayoría de las estudiantes y profesores que ya utilizan recursos digitales y que tiene experiencia en el uso de aplicaciones móviles. Para el trabajo colaborativo en clase de lengua, creemos que la aplicación podría beneficiar cualquier actividad de grupo en la clase, por ejemplo, los profesores podrían proponer una actividad de trabajo en equipo mediante la creación de actividades que promuevan la discusión en la aplicación considerando la participación escrita u oral de los estudiantes en lengua extranjera. Así, los profesores pueden tener en su teléfono o computadora todas las producciones realizadas para hacer la corrección de la lengua por equipo. También, al promover el uso de la aplicación para la comunicación y organización de trabajos colaborativos, el docente puede crear los grupos de trabajo en *Remind* y así dar retroalimentación, seguimiento y apoyo en la realización de las acciones requeridas en un proyecto determinado: actividades integradoras, monografías, presentaciones, producciones orales o escritas, etc.

Además, es importante señalar que es probable que la herramienta de traducción disponible en la aplicación motive en mayor medida la comunicación en lengua extranjera en el marco de la clase, pues el estudiante puede escribir en su lengua materna y realizar la traducción al instante. Sin embargo, esta opción también podría

ser considerada como un inconveniente, pues el estudiante al beneficiarse de la traducción instantánea podría dejar de intentar realizar sus propias producciones en la lengua meta de estudio. El docente deberá ser cuidadoso con esta situación y asegurar que el estudiante comprenda las afectaciones posibles al desarrollo lingüístico.

En resumen, consideramos que con las diferentes funciones disponibles en *Remind* el estudiante de lengua extranjera podría tener un gran apoyo en la comunicación para el desarrollo de la interdependencia positiva mediante la interacción síncrona constante en los grupos de trabajo, pues sabemos que si no se tiene un intercambio continuo de ideas entre los participantes del equipo en la realización de las tareas, no se desarrollará la interdependencia positiva en el grupo (Johnson y Johnson, 1999: 8). Además, la aplicación podría ser utilizada como medio de retroalimentación y generación de espacios de procesamiento de grupo en ambientes de aprendizaje mixtos o a distancia, pudiendo así tener reflexiones sobre los resultados, es decir un momento en donde “el grupo procesa la calidad del trabajo y su funcionamiento como equipo” (Johnson y Johnson, 1999: 111).

Inconvenientes encontrados. En relación con los posibles problemas con *Remind*, no hemos encontrado inconvenientes relacionados con el buen funcionamiento de la aplicación para el envío y recepción de mensajes y contenidos. Durante las pruebas realizadas para el análisis, se utilizaron tres cuentas (docente, familiar y estudiante) para la revisión de las diferentes funciones disponibles y en ningún momento hemos tenido

problemas técnicos, ni inconvenientes en el uso de la aplicación. Sin embargo, creemos importante recordar que la función de traducción podría representar un problema en contextos educativos de enseñanza de lenguas, pues si no se tiene un control o no se logra que el estudiante comprenda el uso adecuado de una herramienta de traducción en el desarrollo de las competencias lingüísticas de la lengua meta, este podría hacer un uso excesivo de la traducción en actividades que impliquen la utilización de *Remind*, impidiendo que se tenga un esfuerzo consciente para la expresión escrita. Con respecto a esta situación, nos parece pertinente tener en cuenta que si no se tiene el ambiente de trabajo ideal en donde los estudiantes son conscientes de las implicaciones de la traducción en su desarrollo lingüístico, esta herramienta se utilice solamente para favorecer la comunicación y el intercambio de información en actividades colaborativas.

Padlet

Descripción general. *Padlet* es una herramienta digital enfocada en la creación de muros o tableros para la organización de archivos multimedia. En una página web, los usuarios pueden colocar, insertar y organizar publicaciones para compartir información o administrar un portafolio digital de sus trabajos. Aunque el sistema puede ser utilizado gratuitamente mediante el registro de una cuenta de correo y una contraseña, se ofrece también una versión de costo que aumenta las características, por ejemplo, mejora la privacidad, elimina la marca de la empresa y permite aumentar de espacio. Esta herramienta promueve la colaboración en las actividades que propone, pues

desde su descripción en la página web se señalan las funciones para compartir y colaborar en la elaboración de los muros de trabajo.

En cuanto al apartado de diseño, el sistema dispone de estilos preestablecidos que facilitan el proceso de edición y después de realizar el registro en el sitio web, los usuarios tendrán a su disposición tutoriales que les guiarán paso a paso en el proceso de creación del muro digital. Consideramos que esta herramienta es fácil de utilizar y de comprender por los usuarios que ya tienen experiencia con herramientas digitales, pues la interfaz no se sobrecarga con muchas funciones y accesos que compliquen su comprensión. Sus funciones principales se limitan a tres accesos: crear *Padlet*, unirse a un *Padlet* y *Galería*. El primero inicia la creación del muro, el segundo posibilita el acceso a un espacio ya creado y el tercero muestra ejemplos existentes (ver figura 3) (Padlet, 2018).

En el proceso de creación y edición de los muros digitales, la función para agregar contenido al sitio se realiza mediante el uso de un botón en la parte inferior izquierda de la pantalla. Mediante este acceso, el usuario puede agregar el contenido multimedia y realizar las publicaciones en el muro virtual. Entre los documentos que el estudiante puede incluir en el muro se encuentran: textos, enlaces, videos, fotos, audio, dibujo, capturas de pantalla, entre otros, ver figura 4.

Para compartir la edición del muro, el usuario utiliza el botón *Compartir* que le permite elegir entre cuatro tipos de opciones: privado, contraseña protegida, secreto (con código) y público. Estas opciones permiten tener más control sobre el acceso al muro digital para gestionar el trabajo en actividades educativas. Estimamos que esta herramienta facilita en gran medida el trabajo colaborativo, pues las diferentes opciones y características del sitio permi-

Figura 3
Captura de la interfaz principal de Padlet

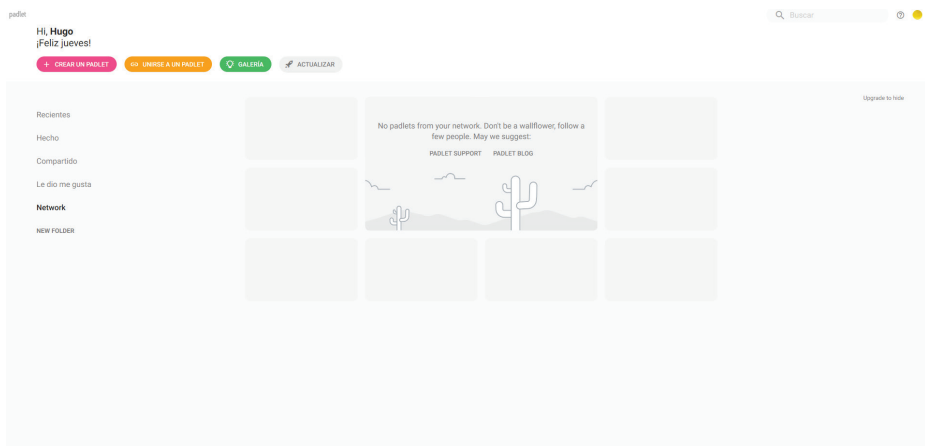


Figura 4
Captura de la interfaz de diseño de Padlet



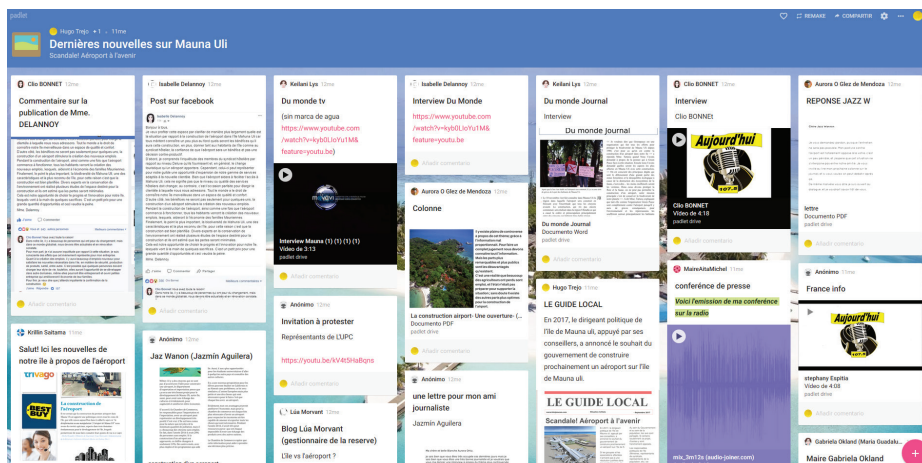
ten compartir rápidamente contenidos digitales para crear repositorios, discusiones y portafolios individuales o en equipo.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En cuanto al trabajo colaborativo en clase de lengua, creemos que *Padlet* ofrece un espacio digital que favorece considerablemente el desarrollo de los elementos básicos para la colaboración. Con la posibilidad de gestionar espacios de trabajo en grupo, se pueden introducir actividades en donde los estudiantes de lengua presenten trabajos en grupos con roles preestablecidos (interdependencia positiva y responsabilidad individual) o puedan crear un portafolio educativo en equipo (procesamiento de grupo e interacción), esto utilizando la lengua meta de aprendizaje. Como ejemplo, a partir de nuestra experiencia con la plataforma en la enseñanza del francés como lengua extranjera, podemos ilustrar el uso de herramienta para crear un espa-

cio para compartir publicaciones correspondientes al trabajo realizado utilizando la técnica de *Simulación Global* que implica el desarrollo de una situación concreta en la que los estudiantes deben crear identidades ficticias para responder una problemática establecida que permitirá la interacción en la lengua meta integrando diferentes competencias lingüísticas, sociales y culturales necesarias para la realización de las diversas actividades (Lehuen y Kitlinskap, 2006: 2-3). En nuestro caso, fue la problemática de construcción de un aeropuerto en una isla. *Padlet* permitió obtener un espacio para compartir las posturas de las identidades ficticias frente a la problemática mencionada. Los estudiantes a partir de su función social y política debían interactuar con diferentes publicaciones (según su rol) para presentar y discutir (en individual y en equipo) las diferentes posturas, ver figura 5.

Con este tipo de actividades en *Padlet*, podemos disponer de un espacio digital en

Figura 5
Muro digital de la Simulación Global en Padlet



donde todos los trabajos de lengua sean compartidos para la retroalimentación, interacción y construcción de entornos colaborativos. En nuestro caso, se utilizó el espacio para el trabajo colaborativo del grupo para fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual (mediante los roles y posturas a favor y en contra), la interacción y discusión (críticas y debate), el desarrollo de habilidades sociales (elementos pragmáticos de los géneros creados) y el procesamiento de grupo (retroalimentación y análisis de las producciones), (Collazos y Mendoza, 2006; Rodríguez, 2009; Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. En relación con posibles problemas al utilizar las diferentes funciones de *Padlet*, no hemos encontrado dificultades en el registro y uso de la herramienta. En las pruebas realizadas durante este estudio no hemos encontrado problemas que pudieran dificultar el uso de las

diversas características de la aplicación. Consideramos que esta herramienta ofrece un espacio rápido y fluido que permitirá gestionar de manera efectiva trabajos de los estudiantes permitiendo su uso integral con otras herramientas digitales que podrían enriquecer el tipo de entradas en el muro digital. Ahora bien, quizás el apartado de notificaciones podría ser desarrollado, pues la aplicación no envía mensajes a los propietarios del muro cuando alguien realiza un aporte o comenta en las diferentes publicaciones.

Mindmeister

Descripción general. La herramienta *Mindmeister* corresponde a un sitio web o aplicación de teléfono inteligente que permiten el diseño de mapas mentales y esquemas para su publicación digital o impresión en formatos físicos. Esta aplicación se distingue por facilitar la colaboración en la creación de los documentos digitales y permite que

los mapas creados puedan ser utilizados como presentaciones mediante la organización de apartados en diapositivas. Para hacer uso de sus diferentes funciones, se requiere el registro de un correo electrónico y una contraseña que permitirán crear un perfil en donde se guardarán todas las creaciones. Cabe mencionar que *Mindmeister* ofrece cuatro tipos de cuenta: *Básica*, *Personal*, *Pro* y *Empresarial*. Solo la cuenta *Básica* es gratuita y permite la creación de tres mapas posibilitando la colaboración en tiempo real. El resto de las cuentas aumentan las capacidades en la aplicación, pero implican un costo anual por parte del usuario. También, *Mindmeister* ofrece cuentas educativas que mejoran los costos anuales y aumentan las funciones disponibles en la aplicación (Mindmeister, 2018).

Para este trabajo, nos enfocaremos en la cuenta gratuita, pues consideramos que con las funciones disponibles en este tipo de acceso el profesor o estudiante puede

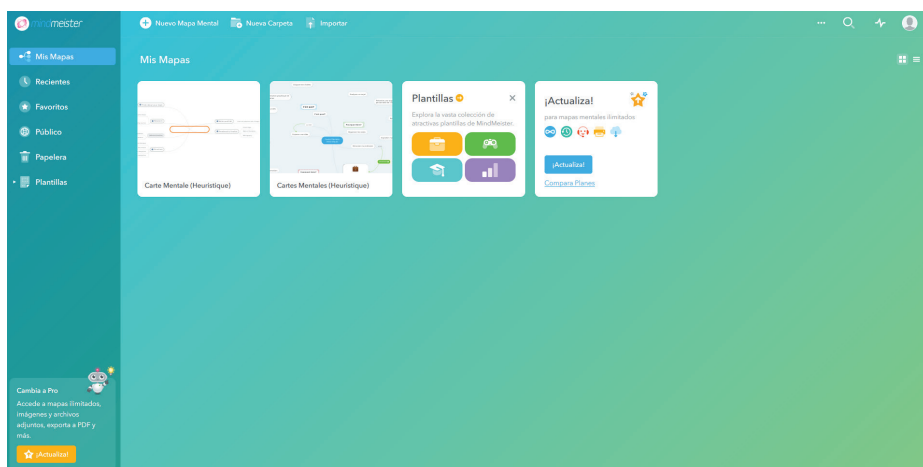
realizar algunas actividades interesantes para el trabajo colaborativo en la clase.

En la interfaz principal de la aplicación, el usuario puede crear carpetas para la gestión de los mapas, utilizar plantillas, importar diseños en formatos compatibles y configurar los apartados de diseño e información de la cuenta, ver figura 6.

La disposición simple de los apartados en la interfaz permite una fácil comprensión de los menús y de las opciones de creación. Estimamos que la organización de los elementos gráficos cumple criterios básicos de usabilidad web (tiempo de respuesta, facilidad de aprendizaje, disminución de la carga cognitiva, etc.) que permiten que el sitio pueda ser comprendido por la mayoría de los usuarios que utilizan herramientas digitales (Cancio y Bergues, 2013: 183-184).

En la interfaz de diseño, el usuario deberá comenzar la creación a partir de un concepto central que desplegará las diferentes relaciones con el uso de un botón

Figura 6
Interfaz principal de Mindmeister



superior que posibilita la inserción de nuevos conceptos o mediante la utilización del ratón con las funciones de *doble clic* y *clic derecho* para la edición de la información. De las diferentes opciones que ofrece la plataforma, podemos destacar la posibilidad de insertar en los mapas: videos, íconos, enlaces e imágenes. Además, el usuario puede editar el tamaño de la letra, cambiar los diferentes colores y hacer uso de herramientas externas (*Dropbox*, *Google Drive* y *Evernote*) para enriquecer los contenidos multimedia del mapa (ver figura 7).

Es importante señalar que la aplicación permite que las creaciones sean presentadas mediante diapositivas. Una vez terminados los diseños, el usuario puede crear una presentación digital mediante la organización de capturas de pantalla de las diferentes burbujas de contenido (ver figura 8).

En relación con el trabajo colaborativo, los mapas creados pueden ser enviados vía correo o mediante el uso de enlaces que

posibilitan el trabajo entre pares como invitado o con registro.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. De la misma manera que en otras áreas educativas, los mapas mentales en la enseñanza de lenguas extranjeras permiten que los estudiantes dispongan de una herramienta que podría resultar lúdica por la necesidad creativa para diseñar y esquematizar aprendizajes que evidencien los resultados del trabajo previo en clase. Según Mateo y Lora (2015: 2-6) y Buzán (citado en Mateo y Lora, 2015), los mapas mentales tienen gran importancia en el aprendizaje, ya que estos permiten crear asociaciones entre conceptos que ayudan a mejorar su recuerdo en la memoria, logrando también el desarrollo de la concentración a partir de una organización de la información para crear conocimiento desde la perspectiva del estudiante. A este punto, Cameron (2001) afirma que “cuan-

Figura 7
Interfaz de diseño de Mindmeister

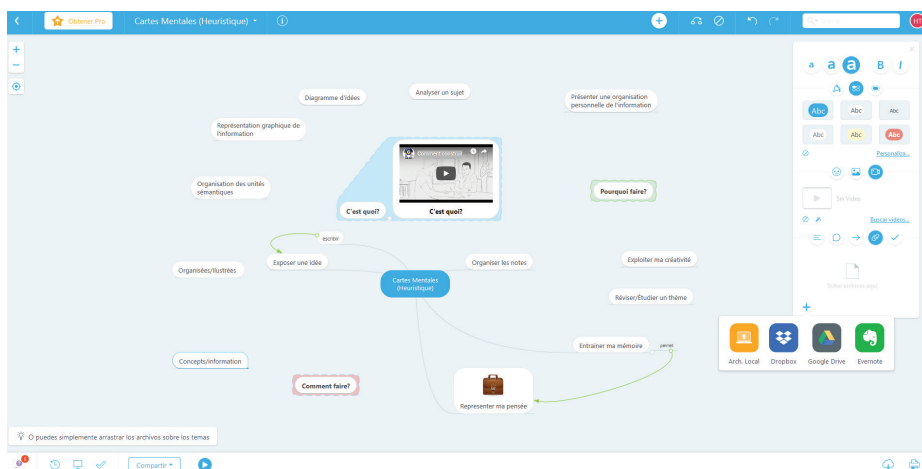
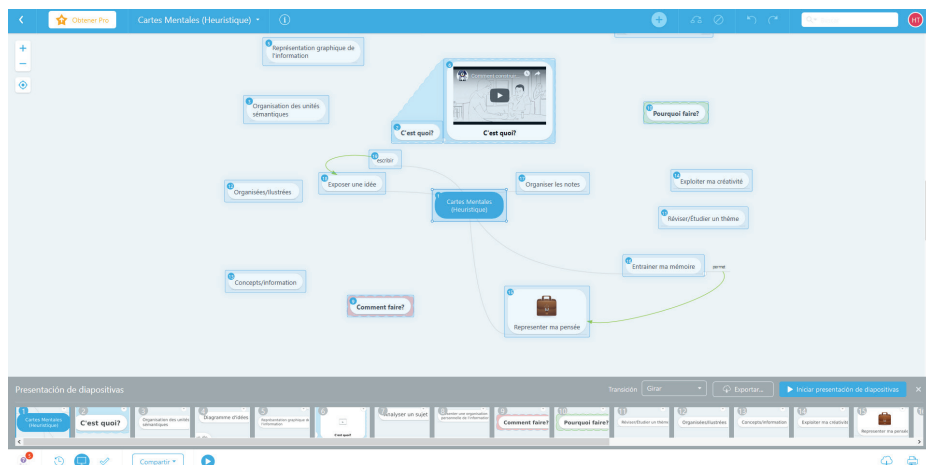


Figura 8
Interfaz de diseño de Mindmeister



do los alumnos se ven en una situación de explorar todos sus recursos descomponen las unidades aprendidas y las vuelven a componer con un nuevo propósito” (citado en Cerdà y Querol, 2014: 22).

En la enseñanza de lenguas extranjeras se podría introducir el uso de mapas mentales colaborativos desde dos perspectivas: como técnica para la discusión y generación de una *lluvia de ideas* (*brainstorming*) o como un espacio gráfico para la presentación, asociación y organización de conceptos a partir de una palabra clave (campos semánticos y léxicos) (Rodríguez, 2012: 122-128). En cualquiera de los dos casos, se puede utilizar esta técnica para motivar el desarrollo lingüístico de los estudiantes en individual o en colaboración. Por ejemplo, los estudiantes en grupos pueden crear un campo léxico de una palabra en la lengua meta en la herramienta *Mindmeister* para después presentar sus resultados en

una proyección utilizando la función de presentación. En este caso, los estudiantes podrían colaborar en un solo dispositivo o cada uno desde su teléfono o tableta digital, pues como se mencionó en el apartado anterior, se encuentra disponible una aplicación gratuita para teléfono inteligente.

Consideramos entonces que la herramienta *Mindmeister* podría ser integrada de manera pertinente en el desarrollo de actividades colaborativas en la clase de lengua extranjera, pues el sistema permite tanto la colaboración asíncrona como el trabajo síncrono en situaciones de aprendizaje a distancia y en presencial. De esta forma, estimamos que mediante el uso de herramientas para actividades de presentación de proyectos, conceptos y perfeccionamiento del léxico, el estudiante puede verse implicado en momentos que promueven el desarrollo de las competencias colaborativas: interacción (a distancia o cara a

cara), interdependencia positiva (mediante la creación de equipos y roles), habilidades interpersonales (en el trabajo presencial en equipos) y el procesamiento de grupo (en la presentación de resultados con la aplicación), (Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. Durante las pruebas realizadas en *Mindmeister*, no se presentaron inconvenientes relacionados con el buen funcionamiento de las diferentes características de la aplicación. La interfaz principal y la interfaz de diseño ofrecen a la vista la información necesaria para comprender el funcionamiento general de la plataforma. No obstante, nos resulta importante mencionar que consideramos que la manera de agregar conceptos e ideas, así como las conexiones entre estos nos han resultado algo difícil de comprender. Estimamos que, para un buen uso de la herramienta de diseño para creación de mapas mentales, es necesario practicar previamente a la realización de un mapa a fin de comprender el funcionamiento de las diferentes opciones, ya que algunas acciones requieren de tiempo para dominar su uso y agilizar el proceso de edición. Por ejemplo, los globos de conceptos no pueden moverse libremente para ser organizados como en otros programas de diseño en donde se desplazan mediante el arrastre de los objetos. Sin embargo, es nuestro deber indicar que esta opinión se construye con base en la experiencia que hemos tenido con esta y otras herramientas y en ningún momento corresponde a una verdad absoluta. Dicho esto, los usuarios (estudiantes y profesores) serán quienes determinen si la propuesta de diseño dirigido les convence o no en función de sus intereses académicos.

Por otra parte, consideramos que *Mindmeister* en su versión básica puede resultar limitado para el trabajo colaborativo y la gestión de mapas en las clases. En esta versión el usuario solamente puede crear tres mapas. La exportación para la creación de archivos se limita a texto y al formato de la compañía y no se dispone de un *chat* para la discusión síncrona a distancia. Esta situación podría desmotivar su uso, pues algunos usuarios en la actualidad están acostumbrados a mayores prestaciones y para acceder a mejores condiciones de trabajo en *Mindmeister* se requiere de una cuota que amplíe los beneficios.

Microsoft Teams

Descripción general. *Microsoft Teams* es una plataforma digital para la gestión de equipos de trabajo que tiene como objetivo el intercambio de información en una interfaz virtual que posibilita la comunicación a distancia en texto, audio y video. En su versión gratuita el sistema permite un gran número de funciones para el trabajo colaborativo: envío y recepción de mensajes de manera ilimitada, acceso de invitados, trabajo con hasta trescientos usuarios, acceso a aplicaciones de *Office*, videoconferencia, pantalla compartida, entre otros. Para poder hacer uso de sus diferentes funciones, se requiere de una cuenta de correo de la compañía *Office 365* y el llenado de un formulario para el registro de la institución o grupo de trabajo. Dicho esto, es importante aclarar que para poder hacer uso de las funciones de *Microsoft Teams* como miembros de los grupos, se necesita que las cuentas dispongan de una membresía de *Office 365* para instituciones u organizaciones (Microsoft Teams, 2018).

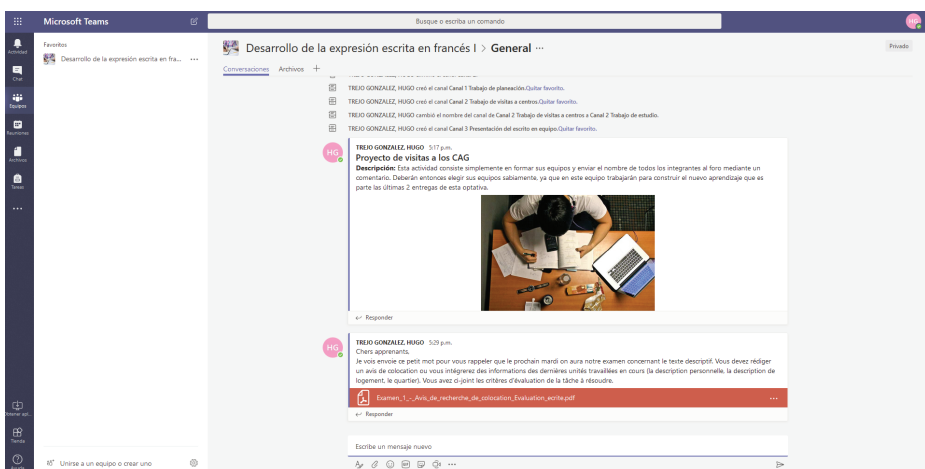
El sistema en cuestión permite editar las opciones para facilitar y controlar la comunicación digital en los espacios de trabajo mediante la configuración de una gran variedad de apartados: privacidad, notificaciones, permisos, sonido, idioma, roles, etc. En relación con su interfaz y funciones, consideramos que las opciones y la disposición de la interfaz resultan comprensibles desde su primer ingreso. La pantalla se organiza en tres apartados principales. El primero, encontrado en la parte izquierda de la interfaz, corresponde al menú de desplazamiento entre las pantallas de trabajo de las funciones generales de la aplicación: actividad, *chat*, equipos, reuniones, archivos y tareas. El espacio siguiente permite gestionar los equipos para que el usuario cree los mismos y los canales que les pertenecen. Un tercer apartado de mayor tamaño (en la parte central) corresponde al espacio de trabajo en donde se verán todas las publicaciones para cada grupo y se podrán

realizar los aportes de tipo: texto, audios, imágenes, videos, *emojis*, adhesivos, entre otros (ver figura 9).

Dicho lo anterior, cabe subrayar que la interfaz tiene como base el uso de discusiones o *chats* para el trabajo colaborativo, es decir, la mayoría del trabajo se centra en el envío de publicaciones, mensajes y contenidos en un espacio (el tercer apartado antes mencionado) en donde los miembros pueden participar en las publicaciones realizando comentarios. De esta forma, la aplicación se centra en el trabajo colaborativo; igualmente, la participación de los miembros se realiza mediante el acceso a los canales en cada grupo con las aportaciones que se generan en los mismos.

En cuanto a sus funciones y aplicaciones didácticas, rescatamos que *Microsoft Teams* ofrece una extensa gama de posibilidades en lo que se refiere al intercambio de archivos digitales en la *Web*. Mediante la gestión de grupos de trabajo, los usuarios

Figura 9
Interfaz de trabajo en Microsoft Teams

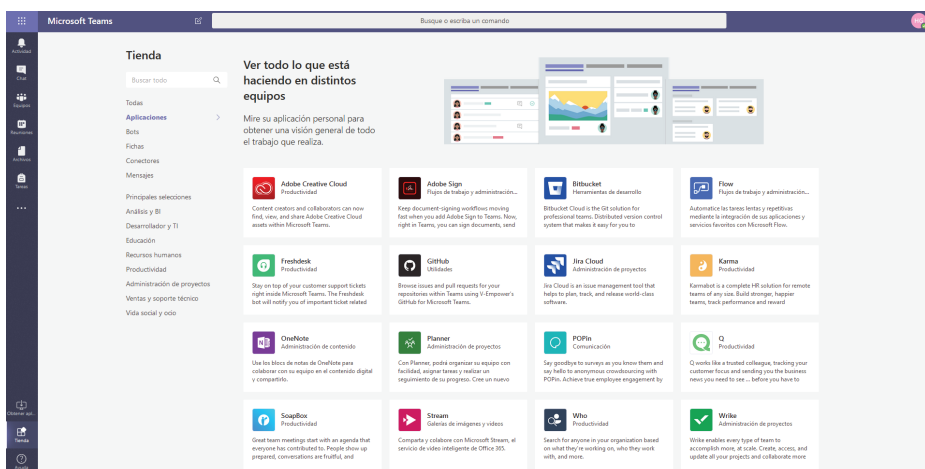


pueden intercambiar una extensa variedad de archivos para construir proyectos en colaborativo sin limitaciones en lo que se refiere a la discusión y al envío de materiales multimedia. Además, la aplicación dispone de un espacio de *chat* para la comunicación síncrona, un espacio para la creación de *Wikis*, necesarios en el trabajo colaborativo en línea y la posibilidad de instalar aplicaciones externas que enriquezcan la disponibilidad tecnológica en la plataforma (ver captura 10).

En resumen, *Microsoft Teams*, desde nuestra perspectiva y experiencia en el estudio de recursos tecnológicos, es una plataforma completa enfocada en el trabajo colaborativo en línea para docentes y estudiantes que favorece el trabajo colaborativo en una interfaz que posibilita la integración de la mayoría de las herramientas de uso común en un espacio de trabajo simple y altamente funcional en lo que se refiere a la comunicación actual en entornos seguros.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En cuanto al trabajo colaborativo en la enseñanza de lenguas mediante el uso de *Microsoft Teams*, creemos que esta aplicación ofrece el espacio ideal de trabajo para la realización de actividades didácticas que impliquen al estudiante en el desarrollo de proyectos de investigación. Esta aplicación ofrece todas las facilidades para la comunicación y el intercambio de archivos en entornos privados para favorecer el trabajo entre pares de manera completa mediante el uso de las diferentes aplicaciones de *Office* que en algunos casos forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. En este espacio se podrían dar discusiones en la lengua meta que evidencien el desarrollo lingüístico de los estudiantes, por ejemplo, pedir que en grupos se realicen indagaciones sobre una cultura y se recolecte información para la construcción de un posible proyecto en la clase. Además, con la herramienta para *wikis*, se podría trabajar

Figura 10
Interfaz de trabajo en Microsoft Teams



la redacción escrita en lengua extranjera en un espacio que evidencie el trabajo de cada integrante facilitando la revisión, el intercambio y la comunicación, buscando aumentar el interés y la participación de los estudiantes gracias al uso de un entorno innovador. En los estudios realizados por Emively, Faylenys y Lidia (2009) se pudo observar un aumento de la motivación y una mejora de la ortografía y de la sintaxis en las producciones escritas en el aprendizaje del inglés. Los docentes de lengua extranjera pueden promover, a través de esta herramienta, actividades en clase que impliquen el uso de laboratorios de cómputo para fomentar actividades en donde dos o más estudiantes trabajen en una investigación o en una redacción escrita in situ. Por ejemplo, en el caso de la *Simulación Global* en clase de lengua, se podría utilizar la herramienta de *wiki* para la creación de una monografía en colaborativo sobre el entorno implicado en la situación problemática de la técnica didáctica. Mediante la interfaz, el docente puede supervisar en todo momento el trabajo en cada equipo desde su equipo principal de trabajo.

En relación con los elementos y competencias ideales para el trabajo en grupos, estimamos que *Microsoft Teams* podría responder de manera pertinente a las necesidades esenciales para la colaboración en lo que se refiere a la interactividad, sincronidad y negociabilidad (Álvarez y Bassa, 2013) y abonar en el desarrollo de los cinco elementos básicos para este tipo de trabajo (Pérez-López, 2014; Collazos y Mendoza, 2006; Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. Durante las diferentes pruebas realizadas con las herra-

mientas de *Microsoft Teams*, no encontramos inconvenientes mayores para que los usuarios puedan integrar adecuadamente esta aplicación en sus actividades colaborativas en clase de lengua. Sin embargo, resulta importante destacar ciertos elementos que, en algunos casos, podrían complicar una integración rápida de la herramienta. Dicho esto, rescatamos los siguientes puntos:

En primer lugar, consideramos que *Microsoft Teams* es una herramienta compleja que requiere de un estudio cuidadoso de sus diferentes funciones. Al ser una plataforma que permite la incorporación de un gran número de herramientas de *Office*, así como herramientas externas, para el uso de todos los beneficios se necesita un cierto tiempo de práctica y estudio para el dominio de las diversas posibilidades de gestión y comunicación. Ante esta situación, es probable que algunos usuarios sin experiencia en herramientas de *Office Online* necesiten revisar guías y tutoriales que les ayuden a comprender de mejor manera las posibilidades y alcances de la aplicación en cuestión.

En segundo lugar, es importante señalar que para hacer uso de las distintas funciones de *Microsoft Teams* es necesario disponer de una cuenta educativa o de organización. Esta situación limita el uso de la aplicación en instituciones registradas en *Office*, por lo que no todos los maestros pueden aprovechar las ventajas de esta aplicación en sus diferentes instituciones laborales. Además, consideramos que, para tener un mejor uso de las funciones, es necesario que todos los miembros (alumnos y profesores) de la institución registrada conozcan las funciones y estén dados de alta en la aplicación para tener una mejor gestión y comunicación en la creación de equipos de

trabajo, situación que requiere de una inversión de tiempo considerable para poder aprovechar completamente el potencial de esta herramienta.

Conclusiones

A partir de las experiencias y resultados obtenidos en este trabajo, hemos logrado constatar que existe un gran número de posibilidades didácticas en lo que se refiere a recursos digitales para el trabajo colaborativo en clase de lengua. Con la indagación realizada previamente a nuestro análisis, hemos logrado rescatar información general sobre treinta recursos que responden a diferentes necesidades educativas para la integración de los elementos básicos para las actividades colaborativas.

Esta información, además de mostrar en cierta medida la disponibilidad actual en materia tecnológica, nos permite también obtener un referente sintético de algunos instrumentos utilizables para los docentes en la implementación de la colaboración en clase de lengua. Aunque somos conscientes de que esta información solo muestra una pequeña parte de la disponibilidad en materia de tecnología digital aplicable en contextos educativos, los resultados de este trabajo coadyuvan a una posible apropiación de los medios por parte de los investigadores o docentes interesados en el tema para que estos dispongan de mayor información aplicable a nuevas investigaciones o experiencias docentes que permitan de alguna manera ampliar el campo de conocimiento en la materia.

Con respecto al estudio de las herramientas *Remind*, *Padlet*, *Mindmeister* y *Microsoft Teams*, el análisis aquí expuesto ha permitido esclarecer algunas funcionalidades y

posibles usos de cada instrumento. Esto ha tenido el propósito de ofrecer un referente práctico que permita tanto a estudiantes como profesores tener mayor conocimiento sobre la posible aplicación de cada instrumento en su situación académica, considerando también los inconvenientes que se pudieran presentar mediante su uso.

En síntesis, podemos afirmar que la disposición en materia de recursos digitales para el desarrollo de actividades colaborativas es extensa y variada. En la *Web* se pueden encontrar de manera gratuita herramientas que facilitan el trabajo colaborativo en entornos digitales respondiendo a necesidades de interacción y comunicación (*Remind*), de cooperación e interdependencia (*Padlet* y *Microsoft Teams*) y de creación de materiales visuales (*Mindmeister*), entre otras (tabla 2).

Para concluir, es importante considerar que este trabajo representa un pequeño aporte al ámbito de la tecnología educativa. Somos conscientes de que la información aquí expuesta es solo una pequeña contribución al ámbito que podría ser considerada como el primer paso para el análisis de recursos digitales. Estimamos que más estudios deberían realizarse con el objetivo de experimentar en entornos determinados que permitan exponer los logros o defectos en el aprendizaje deseado con cada recurso tecnológico utilizado.

Bibliografía

Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2): 5-19. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>.

- Cancio, L. y Bergues, M. (2013). Usabilidad de los sitios Web, los métodos y las técnicas para la evaluación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 24(2): 176-194.
- Cardozo, J. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista de educación y desarrollo social*, 2: 87-103.
- Cerdà, C. y Querol, J. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro* 23: 6-29.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2): 61-76.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Emively, P., Faylenys, G. y Lidia, G. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Télématique*, 8(2): 28-43.
- Fernández, M. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2): 409-416.
- Gavarrí, S. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: aprender Inglés con Duolingo. *El toldo de Astier*, 12: 56-65.
- García-Valcárcel, A. Basilotta, V. y López, C. (2014) Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21 (42): 65-74.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 45: 141-156.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos aires: Aique S.A.
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE*, 11: 1-21.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 0.
- Lehuen, J. y Kitlinska, S. (2006). Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF, 13, 23.
- Maggiolini, L. (2013). Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education Review*, 24: 83-97.
- Marcos, M. (2009). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras*. VI Jornadas de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid.
- Martínez, B. y Gómez, M. (2014). Las TIC como herramienta para fortalecer el aprendizaje colaborativo, en las IES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12.
- Mateo, F. y Lora, Y. (2015). *Los mapas mentales como alternativa en la enseñanza de las matemáticas en Formación Profesional Básica*. Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas. Recuperado de: <http://17jaem.semrm.com/aportaciones/n157.pdf>

- Mendoza, T. (2014). El aspecto humano y las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Relingüística aplicada*, 14.
- Moreno, N. (2011). *Las TICs como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (L2) en las A.T.A.L. XII congreso internacional de teoría de la educación*. Recuperado de: <https://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/105.pdf>
- Morrissey, J. (2008) *El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires.
- Núñez, L., Romero, C. y Mateos, T. (2011). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de la responsabilidad personal y grupal: una experiencia de innovación docente en la Universidad de Sevilla (España). XII congreso internacional de teoría de la educación*. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/140.pdf>
- OECD (2015). *Teaching in Focus. Enseñar con tecnología*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Teaching-in-Focus-brief-12-Spanish.pdf>
- Pérez-López, E. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo, en el curso de laboratorio de técnicas instrumentales de análisis de la carrera de laboratorista químico. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15 (32): 85-96.
- Rodríguez, L. (2012) *La enseñanza de ELE desde el enfoque léxico: técnicas de integración de vocabulario y uso de mapas mentales*. Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/argel_2012.htm
- Rodríguez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Opción*, 10: 569-588.
- Rodríguez, S. (2009). El aprendizaje cooperativo como reforzador para la adquisición de algunas competencias básicas. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5.
- Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación* 40(2):1-19.
- Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la escuela de administración de negocios en la universidad de costa rica. *Tec Empresarial*, 11(2) : 41-53.
- Torres-Cajas, M. y Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78): 861-882.
- Zañartu, L. (2007). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 28.

Webgrafía

- Remind (2018). Recuperado de: <https://www.remind.com>
- Padlet (2018). Recuperado de: <https://es.padlet.com/>
- Mindmeister (2018). Recuperado de: <https://www.mindmeister.com/>
- Microsoft Teams (2018). Recuperado de: <https://products.office.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>