

Índice

Presentación Jean Hennequin Mercier	2
El taller de escritura bilingüe en la documentación y rescate de las lenguas indígenas: un espacio de reflexión teórica Norbert Francis	3
Types of written feedback to improve writing production Elizabeth Flores Salgado	11
La competencia lectoescritora en la primera lengua y su impacto sobre los estudios de lenguas extranjeras a nivel de la licenciatura Dorit Heike Gruhn, Jean Hennequin Mercier y Scott Ritter Hadley	20
La notion de genre en sciences du langage et en didactique du français langue étrangère Verónica Portillo Serrano	27
El uso de tecnología en la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés en el nivel superior: un estudio de caso María Gloria Toledo Espino, Dora María Ocampo Herrera y Yolanda Vaca García	38
Mit Suppe und Karte in den Krieg. Auf den Spuren der Germanen im Spanischen von heute Thomas Hertwig	46
Entre el español y el zapoteco nos metimos hasta la cocina: los préstamos léxicos Dacil Noguez Hernández	53
La traduction automatique, art de l'illusion? Jean Hennequin Mercier, Dorit Heike Gruhn y Scott Ritter Hadley	59
hemos leído Jean Hennequin Mercier Dorit Heike Gruhn	68

Presentación

Jean Hennequin Mercier

Si hay una palabra que caracteriza al presente número de “Lenguas en contexto”, es sin lugar a dudas la palabra “diversidad”. En efecto, a los tres idiomas que nuestros lectores ya estaban acostumbrados a encontrar en las páginas de la revista (español, inglés y francés) se suma ahora el alemán; de esta manera, la mitad de los artículos incluidos en este número son en español, mientras que la otra mitad se reparte entre tres lenguas extranjeras (dos en francés, uno en inglés y uno en alemán).

La diversidad también es temática, puesto que los artículos aquí incluidos pueden clasificarse en por lo menos cuatro rubros principales: lectoescritura (tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera); enseñanza de lenguas extranjeras; etimologías y evolución de las lenguas; y finalmente, traducción: éste es el orden que hemos adoptado para la presentación de las contribuciones.

Y por último, la diversidad es de fondo. En efecto, el lector se percatará fácilmente de que más allá de las diferencias de lenguas y de temáticas, los autores se caracterizan por una importante divergencia de apreciación ante la evolución de la cultura y la educación en nuestras sociedades modernas: mientras que algunos, llenos de optimismo, se esfuerzan por determinar los ajustes que inevitablemente supone la marcha hacia un futuro que se inscribe esencialmente en la línea de continuidad del presente, otros son muchos más escépticos, e incluso francamente pesimistas, al denunciar las “tendencias pesadas” que en el mundo actual orientan, tanto la enseñanza/aprendizaje de lenguas, como la traducción. El debate, por supuesto, continúa abierto y no pretendemos zanjarlo.

El artículo con el cual se abre la revista, de Norbert Francis, presenta un taller interdisciplinario de escritura bilingüe español/náhuatl en la región de Puebla/Tlaxcala (México) y desemboca en importantes planteamientos práctico-teóricos acerca de las habilidades narrativas propias de los hablantes bilingües. Entre los méritos de este artículo figura sin duda el de formular, más que respuestas definitivas, interrogantes de alcance universal.

El artículo de Elizabeth Flores Salgado, “*Types of written feedback to improve writing production*”, constituye una valiosa propuesta para analizar el impacto de la retroalimentación escrita del maestro y de los compañeros sobre el mejoramiento de las habilidades escritas de los alumnos que estudian el inglés como segunda lengua. A este tema un poco “olvidado” en la didáctica de lenguas, la autora aporta aquí un enfoque fundamentado en un análisis empírico.

El artículo siguiente, a partir del rezago que sus autores (Dorit Heike Gruhn, Jean Hennequin Mercier y

Scott Ritter Hadley) detectan en materia de lectoescritura a nivel de la licenciatura, ofrece una reflexión acerca del impacto que tal rezago ejerce sobre los estudios de lenguas extranjeras en general; para concluir, propone algunas posibles medidas para hacer frente a los problemas señalados.

En “*La notion de genre en sciences du langage et en didactique du français langue étrangère*”, Verónica Portillo Serrano se interroga, a través de un examen ampliamente documentado, acerca del papel que desempeñan las nociones de “tipo de texto” y “género de texto” en la didáctica del francés como lengua extranjera. Para concluir, la autora recomienda que se refuerce el diálogo entre lingüistas y especialistas en la didáctica de lenguas extranjeras, dentro de una problemática retórico-hermenéutica.

Por su parte, María Gloria Toledo Espino, Dora María Ocampo Herrera y Yolanda Vaca García examinan, a través de un estudio de caso llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Guerrero, la percepción que los alumnos de inglés de esta institución tienen de los recursos tecnológicos usados en la enseñanza de esta lengua. Las autoras concluyen que los alumnos tienen una visión indudablemente positiva de estos recursos y de su uso.

Pasando a la sección de evolución de las lenguas, presentamos un artículo eruditio de Thomas Hertwig, del Centro de Idiomas, Volkswagen Instituto, Puebla (México), dedicado a las doscientas palabras, aproximadamente, que atestiguan la influencia que, en el transcurso de la historia, ejercieron los pueblos germánicos en el español, tal como éste se habla actualmente.

Por su parte, Dacil Noguez Hernández, de la Universidad Autónoma del Estado de México, se introdujo en la cocina de una comunidad zapoteca de Oaxaca con el fin de analizar, tanto a nivel fonológico como léxico, los préstamos derivados del contacto de esta comunidad indígena con la lengua española hablada en México.

Finalmente, la sección de la revista dedicada a la traducción comprende esta vez un solo artículo, que debemos a Jean Hennequin Mercier, Dorit Heike Gruhn y Scott Ritter Hadley; estos autores se esfuerzan por desmitificar las supuestas competencias de los softwares de traducción y ponen en evidencia su “arte de la ilusión”, contrastándolo con los complejos procedimientos a los cuales recurre el traductor humano.

Ojalá el próximo número de “Lenguas en contexto” continúe y profundice en esta línea de la diversificación, no solamente en cuanto a las lenguas, sino también las temáticas y las posiciones de sus autores. Esto dependerá de la riqueza de las contribuciones que estos últimos nos hagan llegar. De antemano, muchas gracias.

El taller de escritura bilingüe en la documentación y rescate de las lenguas indígenas: un espacio de reflexión teórica

Norbert Francis¹

Resumen

La integración en un solo proyecto de investigadores provenientes de diversas disciplinas, y que a veces analizan resultados con marcos teóricos divergentes, es uno de los desafíos del trabajo en equipo. El presente informe ofrecerá un ejemplo de colaboración interdisciplinaria que enfrenta este problema – más bien lo ha intentado concebir como oportunidad. Reporta sobre un proyecto de investigación en las comunidades indígenas de habla náhuatl en los altos de la región tlaxcalteca-poblana de la Malintzin o Malinche (Méjico central), enfocado en la alfabetización y la escritura creativa bilingüe. Más allá de los beneficios asociados con la valorización de ambas lenguas (no solamente la valorización del aprendizaje y dominio del español en el ámbito escolar), ¿qué otros efectos, secundarios o paralelos, pueden presentarse a partir del procesamiento activo de dos lenguas en actividades de escritura?

Abstract

The integration in a single research project of different researchers coming from different disciplines, and who at times analyze results with divergent theoretical frameworks, is one of the challenges of group work. This report will offer an example of interdisciplinary collaboration that confronts this problem, or rather, it has tried to see it more as an opportunity. It reports on a research project in the Nahuatl-speaking indigenous communities in the uplands of the Malinche in the states of Puebla and Tlaxcala (central Mexico) that focuses on literacy and bilingual creative writing. Beyond the benefits associated with valuing both languages (not only in valuing teaching and mastery of Spanish in a scholastic setting), what other secondary or parallel effects can be present starting from an active processing of two languages in writing activities?

Palabras claves: Taller de escritura bilingüe, escritura creativa bilingüe, náhuatl, hipótesis de la alfabetización en lengua indígena, tradición oral, proficiencia subyacente común, habilidad narrativa.

Introducción

Los antecedentes de la presente etapa del proyecto sobre la escritura creativa bilingüe, denominada “Taller de la Palabra”, se encuentran en una serie de investigaciones que evaluaron las posibilidades de la enseñanza de la lectura y la escritura a través de un modelo bilingüe – lengua nacional (español) y lengua indígena. Se aplicó una evaluación multifacética a grupos de estudiantes de primaria, diseñada en anteriores trabajos de campo y de análisis en México (Hamel, 1996). En nuestra circunstancia los estudiantes contaron con altos niveles de competencia bilingüe (español-náhuatl).

Después de muchos años de estudio y controversia, queda pendiente todavía una resolución consensuada sobre los problemas del aprendizaje y la escolarización en contextos bilingües, en parte por haber sido politizado en exceso el tema. De manera interesante, las líneas del debate se apartan en algunos aspectos de temas similares en la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al propósito del presente repaso de nuestro trabajo, podríamos proponer que esta divergencia se debe en parte a defectos de conceptualización relacionados con la falta de colaboración histórica entre las respectivas disciplinas. En el campo del bilingüismo infantil, el tema de la relación entre el desarrollo de la

¹ College of Education, Northern Arizona University; correo electrónico: norbert.francis@nau.edu

primera lengua (L1) y el aprendizaje de una segunda (L2) en el contexto escolar, se perfila como uno de los principales. Los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura ahora se complican, o más bien se enriquecen, al tomar en cuenta la interacción entre dos lenguas - interacción en el ámbito sociolingüístico y entre dos subsistemas cognoscitivos que albergan las estructuras lingüísticas del bilingüe.

1. Tres propuestas sobre el papel de la lengua indígena en la escuela

La *hipótesis de alfabetización en lengua indígena* (3) (Francis & Navarrete Gómez, 2009; Hamel, 2008) difiere de dos hipótesis alternativas (1 y 2) históricamente aceptadas en la práctica, en gran parte implícitamente, aunque nunca comprobadas empíricamente:

(1) El uso de una lengua indígena u otra vernácula para fines académicos, sobre todo en la alfabetización, obstaculiza el avance hacia este objetivo y retrasa el dominio de la lengua nacional (LN) para estudiantes bilingües en vías de adquisición de la LN como segunda lengua.

(2) Incluir la lengua indígena como parte del plan de estudios no figura como factor de obstáculo; pero tampoco favorece el aprovechamiento en materia de lectura y escritura. La manera más efectiva de promover la alfabetización en poblaciones bilingües todavía es por medio de la enseñanza exclusiva en la LN, por el peso sociolingüístico abrumador de ésta en todos los espacios de la escritura, dentro y fuera de la escuela, y la general-

mente escasa utilidad de la lengua indígena en el ámbito de la comunicación escrita.

(3) En cambio, la *hipótesis de alfabetización en lengua indígena* predice que la inclusión de la vernácula, junto y al lado de la LN, en el currículo de lectoescritura puede favorecer el aprendizaje de habilidades escolares avanzadas². El beneficio resultaría más decisivo para hablantes monolingües en vías de adquisición de la LN como L2 o para los que son principiantes/intermedios en la LN (y dominantes en lengua indígena). Para otros bilingües, un currículo de inclusión de tales características, aprovechando los recursos disponibles en los dos idiomas de la comunidad, ofrece la posibilidad de un enriquecimiento académico, hasta para los estudiantes con plena competencia en la LN (Bialystok, 2007; De Houwer, 2006). Esta hipótesis predice que el desequilibrio socio-lingüístico entre lengua indígena y lengua nacional no cancela, inevitablemente, el beneficio de la inclusión lingüística; sostiene que se mantendrían dichos efectos favorables, en principio, incluso bajo condiciones de severa desigualdad social (respecto a los recursos culturales y materiales respectivos).

En los casos límite, hasta en situaciones de aislamiento extremo, por ejemplo cuando la lengua indígena no cuenta con ninguna expresión escrita, la propuesta bilingüe plantea que el beneficio de una instrucción lingüísticamente inclusiva sigue vigente. Estaría vigente, según su lógica, con más fuerza aún - en primer lugar, por el mayor peso de competencia

2 Nuestra propuesta bilingüe acoge el antecedente de la *Declaración sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación* de la UNESCO, de 1953; pero discrepa sobre una de sus prescripciones importantes. En su actualización más reciente (UNESCO, 2003), los especialistas de la UNESCO insisten en un modelo programático anticuado, que deben haber corregido a la luz de los últimos 50 años de investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas. Mantienen un concepto de “etapas” respecto al uso de la L1 y la L2 en la escuela primaria: según su hipótesis la introducción de la segunda lengua como medio de la instrucción debe posponerse - la primera “etapa” consiste en instrucción exclusivamente en L1, “lengua materna” de los alumnos, seguida por el aprovechamiento de la L2 como medio de enseñanza sólo cuando alcancen un dominio suficiente en esta lengua (p. 32). Hace caso omiso de los avances en los campos del bilingüismo infantil y la educación bilingüe; sencillamente, la evidencia acumulada no apoya la idea de una separación rígida en etapas. Al contrario, el consenso actual recomienda una integración de contenido académico y aprendizaje lingüístico (integrar el uso de la L2 en las actividades escolares) que puede implementarse en los primeros años de la primaria en aquellas materias que se prestan a esta variante de “inmersión” (Brinton *et al.*, 2003; Echevarría & Graves, 2007; Snow, 2005).

lingüística en la lengua autóctona local, y probablemente menor en la LN, entre la población infantil. Habilidades discursivas avanzadas, que apoyan el desarrollo del alfabetismo académico, también forman parte de la tradición oral de las comunidades. Sin excepción, en estos casos, se transmiten y son objeto de reflexión por medio de la lengua indígena, y como tal entrarían en un programa de lenguaje escolar como herramienta ideal, precisamente porque favorecen el desarrollo de destrezas de comprensión y expresión avanzadas. Estas últimas, valga la redundancia, contribuyen a formar lectores y escritores. Su desarrollo, lógicamente, se beneficiaría (en términos de efectividad y eficiencia terminal) con la inclusión de la lengua indígena, la que probablemente entienden mejor los propios alumnos, en estos casos.

El fundamento conceptual para la hipótesis de la alfabetización en lengua indígena descansa sobre una elaboración y adaptación del modelo de la *proficiencia subyacente común* de Cummins (2000) para el contexto bilingüe peculiar de las comunidades indígenas (Hamel, 2008; Hamel & Francis, 2006). Muchas de las habilidades asociadas con el alfabetismo y el lenguaje académico en general dependen de conocimientos y mecanismos de procesamiento “subyacentes”. En el hablante bilingüe no corresponden (no “pertenece”) ni a una lengua ni a la otra. Más bien, el bilingüe tiene acceso a estas habilidades en estructuras cognoscitivas “comunes” – compartidas entre las lenguas, metafóricamente hablando. Por ejemplo, la capacidad de procesar información compleja (en narrativas o en textos expositivos) se adquiere a partir de la experiencia con discursos elaborados y descontextualizados de tipo no conversacional. La experiencia pertinente podría haber estado disponible por medio de la primera lengua del bilingüe, a través de la enseñanza formal escolar, el contacto con la tradición oral de su cultura, o la lectura de

libros. Pero dichas destrezas de procesamiento, tales como las que se relacionan con la comprensión de lectura, se mantienen accesibles también por medio de la L2 cuando se presenta la oportunidad. Catalogaríamos como una excepción completamente atípica que un hablante bilingüe, con equivalente competencia gramatical en la L1 y la L2, contara con fuertes habilidades de comprensión en la primera, pero deficientes en la segunda. De igual forma, son “compartidas” algunas habilidades y destrezas entre el desempeño oral y escrito, independientemente de su origen, en la oralidad o en la escritura. Por cierto, es la razón por la cual suponemos, hipotéticamente, que las tradiciones narrativas de las comunidades se



El taller de escritura

pueden canalizar y aprovechar académicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Una consulta de los resultados empíricos de los estudios citados en esta sección sugiere que son compatibles con la propuesta bilingüe (3). Mientras los resultados nos llevan a no apoyar las alternativas (1) y (2), es importante subrayar que no son definitivos; y que se requieren estudios con diseños más completos (p. ej., procedimientos mejor controlados y de tipo experimental) para confirmar las hipótesis que favorecemos con base en nuestros datos preliminares y el estudio de investigaciones similares en otras comunidades. Al final, es posible que una u otra afirmación o predicción de la hipótesis

(3) carezca de sustento empírico, y que la propuesta bilingüe, tal como la hemos formulado, sufra una modificación importante. Tampoco es posible, a estas alturas con los datos disponibles, tanto de nuestro estudio como de otros similares, descartar todas las versiones de las propuestas alternativas (1) y (2), en particular alguna versión matizada de la (2). La serie de evaluaciones de la lectura, la escritura, la expresión narrativa y la reflexión metalingüística (medidas paralelas de desempeño en español y en náhuatl) que se aplicaron, nos llevó a afirmar que el concepto de acceso a una *proficiencia subyacente común* es válido para las circunstancias de bilingüismo lengua indígena/lengua nacional. O sea, su validez no está restringida a situaciones de bilingüismo donde la relación entre las lenguas se caracteriza por el equilibrio social. Siendo de naturaleza descriptiva y correlacional, los datos han producido resultados confiables, e indican áreas de averiguación fructífera para futuras investigaciones.

2. Nueva etapa

Confrontado el equipo de trabajo con nuevos indicios de desplazamiento del náhuatl en la región donde la investigación se concentró (indicios recientes desde hace pocos años que coinciden con el período del trabajo de campo – 1993 a la actualidad), se imprimió un cambio en las metas de la investigación. En respuesta a una petición por parte de informantes y colaboradores del proyecto, empezamos a inclinarlos hacia la documentación de la narrativa de tradición oral. Integramos los objetivos de recolección, transcripción y edición en un concepto global de “taller de escritura”³. Como hemos comprobado, la metodología del taller (Weber *et al.*, 2007) se presta a la ampliación hacia otros géneros (la poesía y la historia oral), hasta ahora recabados exclusivamente en lengua náhuatl. Al respecto, es importante subrayar que sería un error pensar en una exclusión de la segunda lengua de la comunidad, el español; más bien, las características de la muestra actual reflejan la costumbre, todavía vigente, de transmitir las tradiciones en lengua indígena. Llama la atención que la misma preferencia lingüística la expresan los

jóvenes poetas que se dedican al verso, género principal del próximo Taller de la Palabra en la Sierra de Tlaxcala, programado a celebrarse para el público en general.

La pérdida gradual de la lengua indígena y la expansión inexorable del monolingüismo en español en las comunidades de la Malintzin (o Malinche) merecen un estudio exhaustivo, en otra ocasión. Las tendencias son interesantes por su variación: San Pablo del Monte - antiguamente el pueblo de habla náhuatl más grande, ahora donde generalmente sólo lo habla la generación de tercera edad, en contraste con la comunidad cercana de San Isidro Buensuceso/San Miguel Canoa donde la erosión reciente sólo ha afectado a un 10 o 15% de la población. Un tratamiento de los complejos determinantes del desplazamiento y las posibilidades de rescate o revitalización rebasa con mucho el tema de este informe (Hinton, 2003; Mufwene, 2003; Penfield *et al.*, 2008). Basta constatar que la actual fase del trabajo de campo, concentrada en la recopilación y en el fomento de la creación literaria en lengua náhuatl, se inscribe dentro de esta fuerte tendencia histórica. Para aclarar, no planteamos, con la evidencia a nuestra disposición, ninguna hipótesis de relación causa-efecto (p. ej., positiva, hacia la conservación) respecto a las actividades del proyecto. Es importante reconocer que hasta la fecha las ciencias del lenguaje han aportado pocos datos confiables respecto a la eficacia de una u otra respuesta programática a la pérdida de las lenguas indígenas.

La convergencia de disciplinas en el equipo de trabajo recién formado también refleja la nueva concentración: lingüística aplicada (Francis, 2007, 2008), ciencias de la traducción y el análisis de la narrativa (Hadley, 2008, 2009), estudios poéticos (Johnson, 2008, 2010) y estudios de lengua náhuatl (Navarrete Gómez, 2009). El objeto central, de consenso operacional, se basa en la idea de recursos multilingües y multiculturales en la creación literaria (en nuestro caso concebida ampliamente para abarcar los géneros no escritos). Aprovecharlos en la composición promete, según la idea, ampliar el espacio de potencialidades y multiplicar las posibilidades creativas. En ese sentido uno de los integrantes

³ Remitimos al lector a los resultados iniciales de la recopilación, ahora disponibles en la página del recién formado “seminario”: <http://www4.nau.edu/seminario/>

del seminario/taller, joven músico de preparatoria quien se dedica en su tiempo libre a la poesía, comentó recientemente que por costumbre compone primero en español – huella de más de diez años de práctica en la escuela. Pero queda el verso inconcluso hasta que lo traduce al náhuatl (su L1). Explorar el alcance y la productividad del recurso interlingüístico/multicultural en la actual etapa exploratoria del proyecto - el lector atento ya lo ha notado - no está desligado del anterior concepto de habilidades compartidas (independientes del lenguaje y de los medios de expresión), accesibles por medio de canales diversos: primera lengua, segunda, vía escrita, no escrita. Adquirir y perfeccionar una técnica estilística poética o una destreza narrativa por la vía de uno de los cuatro cauces mencionados, no sólo coadyuva al desarrollo de la lengua (náhuatl, español, inglés...) o la modalidad (oral, escrita) ejercida en la actividad creativa. También construye, como vimos anteriormente, nuevas estructuras mentales de fondo “subyacentes”, rescatando el término de Cummins. La poética bilingüe, la narrativa en lengua náhuatl que cruza hacia el español (a modo de alternancia) y demás géneros estéticos que se sirven de estos útiles expresivos interlingüísticos, comprenden el objeto de estudio en el presente trayecto⁴.

3. Problemas de desarrollo lingüístico en circunstancias diferentes

Una instancia ejemplar de trabajo en equipo que ha reunido numerosos investigadores de diferentes campos, es el proyecto que apoya el surgimiento y desarrollo del Lenguaje de Señas Nicaragüense (LSN) (Morford, 2002; Morgan & Kegl, 2006; Senghas *et al.*, 2005). En los primeros años después del derrocamiento de la dictadura somocista, una nueva política educativa favoreció la aparición, por primera vez, de un creole del lenguaje de señas, el LSN, entre niños sordos internados en un programa de educación especial destinado a atenderlos. Lo interesante del caso era precisamente la autonomía que marcó el nacimiento/invención del LSN - cabe señalar que la

enseñanza de un lenguaje de señas no figuró entre en los primeros objetivos del nuevo programa.

En los informes del proyecto, notamos una diversidad de posturas teóricas y acercamientos entre los participantes, desde perspectivas generativas sobre la creolización hasta interpretaciones que ponen mayor énfasis en teorías funcionalistas. Otros trabajos, por la naturaleza de su objeto de estudio, se abstienen de comprometerse en el debate acerca de los mecanismos de adquisición del lenguaje primario (respecto al LSN, la creación, sin instrucción, de un sistema gramatical completo a partir del contacto con un pidgin rudimentario). El proyecto representa un modelo de colaboración que ejemplifica el modelo organizativo esbozado en las secciones anteriores. En este caso, un consenso sobre la implementación de un programa de enseñanza basada en los requisitos fundamentales para el desarrollo integral del lenguaje infantil, y la primacía de un lenguaje de señas para la población sorda, conforma una plataforma común. Por cierto, no es casual nuestro interés en los actuales y futuros resultados del proyecto LSN. Vemos un paralelismo en el papel primordial que juega el uso de la lengua primaria en el desarrollo – la que por circunstancias adversas y ajena hoy en día sigue estando negada a la mayoría de los niños sordos en el mundo. De manera diferente, pero analógica, el uso de las lenguas indígenas para los propósitos de expresión escrita y creación artística (como en las artes verbales no escritas) enfrenta limitaciones y adversidades no justificadas, en gran parte impuestas también por circunstancias externas.

En el momento de amarrar acuerdos sobre cuestiones de implementación, la misma coincidencia sobre estas disposiciones operacionales plantea una oportunidad interesante: nos lleva a tratar de explicar por qué fue posible llegar a un consenso, para luego aclarar la naturaleza precisa y esencial de las diferencias conceptuales todavía pendientes. De esta manera es posible desechar, o por lo menos subordinar, las discrepancias no esenciales y secundarias en el debate; es decir, comenzar la discusión con un inventario de posturas y principios sobre los cuales

⁴ Existe una larga tradición de poética bilingüe con raíces en la España medieval musulmana cuando las lenguas romances de Iberia aprovecharon con gran productividad, aparte del latino, los alfabetos hebreo y árabe, fenómeno ortográfico/literario conocido como la *aljamía*. Así, en la España multicultural de la época las lenguas y sus ortografías se enriquecieron mutuamente de una manera masiva (Girón-Negrón & Minervini, 2006). Esta interacción, a su vez, fomentó el desarrollo de todas las literaturas ibéricas.

existe consenso. La siguiente fase podría identificar un consenso preteórico específico donde coinciden criterios, aunque sustentados en diferentes hipótesis o conceptos. Por ejemplo, una convergencia de criterios existe sobre una política educativa que da prioridad al acceso más temprano posible al LSN para soslayar los efectos negativos del período crítico en la adquisición de la primera lengua. Aquí es importante señalar que la hipótesis de un período crítico en la segunda lengua es un problema de investigación separado e independiente (Francis, 2010). Luego, los investigadores se juntan para concentrarse *en esta coincidencia*, de aplicación, para intentar explicarla, a pesar de las diferencias de justificación teórica y aparte de la falta de coincidencia sobre aspectos operacionales en otros ámbitos. De esta manera el debate alrededor de conceptos fundamentales avanza por partes, sistemáticamente, con base en un reconocimiento de principios científicos y procedimientos metodológicos compartidos.

4. Evidencia y reflexión

En equipos de trabajo conformados por varios participantes, el problema de la evaluación y la interpretación de resultados ofrece diferentes opciones. La primera y más esencial requiere un informe que se apegue estrictamente a los datos generados por el estudio. Luego, en la discusión de sus alcances y su importancia, debe respetarse la misma norma. Nos preguntamos: ¿hasta dónde los resultados confirman o descartan expectativas, y cuáles resultados parciales son compatibles o no con una teoría promovida en investigaciones previas? Para muchos estudios, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, las consideraciones de claridad y concisión limitan la exposición (de esta manera estricta) a un repaso de los avances dictados por los resultados y a sugerencias para futuros trabajos que evitarían los defectos que se pudieron detectar.

El científico también rebasa los límites que los datos imponen, pensando en futuras investigaciones y en aplicaciones y hallazgos que hasta la fecha no ha podido contemplar en términos prácticos. Se pregunta: ¿adónde nos llevaría la investigación si tuviéramos otros factores para tomar en cuenta, o si dispusiéramos de métodos más poderosos (o más sensibles, según el caso)? Por lo general, queda evi-

dente al lector el traspase de este límite, y supone, junto con el autor, que han entrado en el ámbito de la especulación. Señalar explícitamente dónde comienza, dónde la interpretación se aparta de lo que pueden sustentar con seguridad los resultados empíricos, es responsabilidad del autor cuando no es evidente, y a veces cuando sí lo es.

Retomando el proyecto nicaragüense sobre la construcción del LSN, Morford (2002) nos da un ejemplo. En la conclusión de su artículo reflexiona sobre las implicaciones más amplias de los análisis realizados, específicamente sobre una teoría de la génesis del lenguaje. Contempla la posibilidad de que a la larga los estudios sobre la creación del lenguaje en poblaciones infantiles excepcionales arrojen luz sobre cuestiones relacionadas con el origen evolutivo del lenguaje, en nuestra especie. Lo hace, sin duda, a sabiendas de que ya ha entrado en un espacio de hipótesis donde ninguna de las conclusiones alcanzadas en el curso de su proyecto llegará a respaldar sus propuestas. Sin embargo, contribuye a una importante línea de teorización que, dicho sea de paso, se alimenta en su etapa actual de evidencia fragmentaria, lejana e indirecta. Investigaciones como el proyecto LSN están vinculadas a este tema por lógica; y entender la génesis del lenguaje en los niños nos conduce hacia pistas necesarias para el estudio de las facultades mentales que canalizan esta génesis. También nos conduce a preguntarnos cómo dichas facultades llegaron a formar parte de la constitución genética humana. Así, el aporte de la autora ayuda a marcar los pasos por venir en la conceptualización de un problema, que promete ser ardua y de largo desenvolvimiento.

De igual forma han salido del proyecto en Puebla y Tlaxcala reflexiones sobre cuestiones científicas que nuestros resultados limitados nos invitaron a considerar. Paralelamente a las especulaciones de Morford, la misma curiosidad se despertó acerca de la naturaleza de las facultades cognoscitivas que sustentan la creatividad narrativa y las competencias ligadas a otros géneros literarios. Los resultados de nuestra evaluación sobre la habilidad narrativa (ver Sección 1), entre una amplia muestra de niños y adultos, nos recordaron que sus fundamentos esenciales están disponibles universalmente en todos los individuos (salvo en los casos de severa discapacidad), y en todas las culturas sin excepción. El problema

que se presenta, entonces, nos lleva a una reflexión acerca de las bases constitutivas y universales de la capacidad narrativa:

- ¿En qué consiste la “facultad narrativa”, o red de módulos y conexiones que apoya la habilidad narrativa, componente a su vez de la *proficiencia subyacente común*?
- ¿Es autónoma y encapsulada, respecto a su estructura mental, o es una expresión de las capacidades intelectuales generales no especializadas?
- ¿Cómo podría haber tomado forma en la evolución de la mente, junto con las otras facultades y habilidades? – cuestión que examina detenidamente Scalise Sugiyama (2008).

Pero una vez más cabe subrayar que ningún dato del estudio (ni de la etapa anterior, ni de

la presente) brindará una respuesta empírica a estas preguntas, y es preciso señalar sin ambigüedad esta limitación. En la ciencia nunca tomamos tales limitaciones como defecto; al contrario, es allí donde radica la precisión; y la especulación verdaderamente útil procede de la manera más cautelosa posible. En apariencia caemos en una paradoja: aunque proceda independizándose de un banco de datos en particular, esta clase de reflexión debe remitirse atenta y continuamente a la evidencia empírica generada en los campos de investigación por los cuales se dirige. Todo lo anterior se presenta como solución parcial a la situación de divergencia de marcos conceptuales en los cuerpos investigativos. La confrontación entre interpretaciones divergentes y entre razonamientos no inmediatamente verificables, retroalimenta la experimentación controlada, la observación naturalista y demás procedimientos científicos; y así avanzamos, agradecidos por todos los aportes de buena fe. ■

Referencias

- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 210-223.
- Brinton, D.; Snow, M. & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et Société*, 116, 29-49. (suprimido, porque no se cita en el texto)
- Echevarría, J. & Graves, A. (2007). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Girón-Negrón, L. & Minervini, L. (2006). *Las coplas de Yosef: Entre la Biblia y el Midrash en la poesía judeoespañola*. Editorial Gredos, Madrid.
- Francis, N. (2007). A proposal for research on self-correction: Opportunities for studying the role of negative evidence in second language writing. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, 10, 43-60. <http://jan.ucc.nau.edu/nf4/Bilingualism/Selfcorrection%20in%20L2.pdf>
- Francis, N. (2008). Integration of language and content learning: Research advances. In Leung, Y.-N. & Chang, H. (Eds.), *Selected Papers from the Seventeenth International Symposium on English Teaching* (pp. 343-354). Taipei: English Teachers Association. <http://jan.ucc.nau.edu/nf4/Bilingualism/ETA2008Francis.pdf>
- Francis, N. (2010). Imbalances in bilingual development: A key to understanding the faculty of language. *Language Sciences* (en prensa, V. 32).
- Francis, N. & Navarrete Gómez, P.R. (2009). Documentation and language learning: Separate agendas or complementary tasks? *Language Documentation and Conservation*, 3, 176-191. <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/4438/1/francis.pdf>

- Hadley, S. (2008). La literatura bilingüe náhuatl-español: Un espacio de convivencia entre dos idiomas. In L. González & P. Hernández (eds.), *Actas del III Congreso Internacional ‘El Español, Lengua de Traducción,’ - Traducción, Contacto y Contagio* (pp. 419-438). Puebla: BUAP. <http://www4.nau.edu/seminario/LiteraturaBilingüe.pdf>
- Hadley, S. (2009). Review of Cuentos Náhuatl de la Malintzin. *Nahua Newsletter*, 46, 11-14. <http://www.nahuanewsletter.org/nnarchive/newsletters/Nahua46-47.pdf>
- Hamel, R. E. (1996). The inroads of literacy in the Hñähñú communities of Central Mexico. *International Journal of the Sociology of Language*, 119, 13-41.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. In J. Cummins & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 5* (pp. 311-322). New York: Springer.
- Hamel, R. E. & Francis, N. (2006). The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 171-188.
- Hinton, L. (2003). Language revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 44-57.
- Johnson, K. (2008). *Homage to the last avant-garde*. Shearsman Books.
- Johnson, K. (2010). Some thoughts on Araki Yasusada and the author. *Wag's Review*, 6, 125-136 http://www.wagsrevue.com/Issue_6/
- Morford, J. P. (2002). Why does exposure to language matter? In T. Givón & B. Malle (eds.), *The evolution of language from pre-language* (pp. 329-341). Amsterdam: John Benjamins.
- Morgan, G. and Kegl, J. (2006). Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: The issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 811-819.
- Mufwene, S. (2003). Language endangerment: What have pride and prestige have to do with it? In B. Joseph, J. DeStefano, N. Jacobs & I. Lehiste (eds.), *When languages collide: Perspectives on language conflict, language competition, and language coexistence* (pp. 324-346). Columbus: Ohio State University Press.
- Navarrete Gómez, Pablo Rogelio (2009). *Cuentos náhuatl de la Malintzin*. San Miguel Canoa, Puebla: Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan. <http://www4.nau.edu/seminario/Antología.pdf>
- Penfield, S.; Serratos, A.; Tucker, B.; Flores, A.; Harpe, G.; Hill, J. & Vasquez, N. (2008). Community collaborations: best practices for North American indigenous language documentation. *International Journal of the Sociology of Language*, 191, 187-202.
- Scalise Sugiyama, M. (2008). Narrative as social mapping, case study: The trickster genre and the free rider problem. *Ometeca*, 12, 24-42.
- Senghas, R.; Senghas, A. & Pyers, J. (2005). The emergence of Nicaraguan Sign Language: Questions of development, acquisition, and evolution. In J. Langer, S. Parker & C. Milbrath (eds.), *Biology and knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis* (pp. 287-306). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Snow, M.A. (2005). A model of academic literacy for integrated language and content instruction. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 693-712). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. París: Naciones Unidas.
- Weber, D.; Wroge, D. & Yoder, J. (2007). Writers' workshops: A strategy for developing indigenous writers. *Language Documentation and Conservation*, 1, 77-93. <http://hdl.handle.net/10125/1728>

Types of written feedback to improve writing production

Elizabeth Flores Salgado¹

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the impact that the teacher written feedback and peer responses have on the improvement of the students' writing. This study analyzes over 489 marginal and end comments written on 141 first drafts of papers by 47 advanced university EFL students. The results suggest several important implications for L2 writing instruction and for future studies on a vital but surprisingly neglected topic.

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar el impacto que tiene la retroalimentación escrita del maestro y de los compañeros en el mejoramiento de las habilidades escritas de los alumnos. Este estudio examina 489 comentarios escritos al margen y al final de 141 bosquejos preliminares de 47 estudiantes avanzados de inglés. Los resultados sugieren varias implicaciones importantes, tanto para la enseñanza de esta habilidad en la segunda lengua, como para estudios posteriores sobre este tema fundamental, aunque sorprendentemente olvidado.

Key words: Teacher written feedback, writing production, peer comments, teacher commentary.

Introduction

Teachers and students have found writing a difficult skill because of different obstacles such as limitation of time, vast workload, unsuccessful corrections and consequently unperceived progress. Over the past years a process-oriented pedagogy has changed L2 writing instruction. Teachers have asked their students to be part of a process in which students have been required to write multiple drafts of their papers. At the same time, teachers have explored different forms to provide feedback with the only objective to help students revise their papers and improve their writing skills. According to Anderson (cited in Hyland & Hyland, 2006) L2 writing research feedback has been considered "crucial for both encouraging and consolidating learning" (p. 45). Feedback has played an important role on process-based classroom where it is seen as a key element of students' growing control over writing skills. Likewise, teachers with a genre-oriented class have found feedback to be a valuable tool as

it provides a great scaffolding learning technique. Thus, written feedback has become an essential component of any English language writing course that gives the students the opportunity to develop their ability to express their meaning fluently, logically and accurately, to read and examine critically their own writing, and to find and correct their own mistakes. Therefore, the goal of this type of feedback is to help students improve their writing skills to the point where they are able to produce papers with minimal errors and maximum clarity. There are different techniques used to provide feedback to students some of them are peer response groups, teacher written feedback (correction codes, marginal comments and end notes), teacher-student conferences, reformulation, and computer-based commentary (via e-mail or computer programs) (Ferris, 1997). The main purpose of this paper is to analyze the impact that written teacher feedback and peer comments have on the improvement of the students' writing.

¹ Licenciatura en Lenguas Modernas, Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: betziflores1@gmail.com

1. Literature review

Written feedback is one of the most effective forms to help foreign language learners to analyze the comments received and reflect on the meaning of their work through writing and rewriting and in this way to develop and improve their writing skills. Written feedback can be given by teachers as well as peers during peer review sessions. According to Hyland and Hyland (2006) feedback is important in providing students with the rhetorical choices central to new academic or professional literacy skills and as a way of assisting students in negotiating access to new knowledge and practices.

However, there are some types of feedback that have done more to confuse students than tell them what they are doing right. Most of the traditional methods have focused on just reviewing mechanical accuracy and control of language, in other words, they have concentrated on indicating grammatical errors without correction. This type of traditional feedback that focuses on the correction of surface errors has been found to be inconsistent, unclear, and also ineffective (Fregeau, 1999; Cohen, & Cavalcanti, 1990). Most of the students who receive this type of feedback do not understand the reason of the indication of the errors and as a result they ignore or avoid the correction. Moreover, marking this type of errors makes learners concentrate more on surface aspects than on the content and the clarity of their ideas.

On the other hand, feedback that just concentrates on content has also been found to be contradictory and ineffective. Fathman and Walley (1990), as well as Fregeau (1999) consider that the comments given by the teacher as feedback on content is often unsystematic, vague, and inconsistent. These comments that are not clear and ambiguous produce frustration and confusion in the learners. Leki (1990) reports that learners react to written feedback related to content in three different ways: 1) may not read the comments, 2) may read them, but not understand them, or 3) may understand them, but not know how to respond to them. If the comments are not clear for the learners, they are not useful and there is no positive effect in students' writings. In sum, feedback that focuses just on grammar mistakes or just on content does not help language learners to improve their writing skills.

Some modes used to guide the students through the revision stage are direct and indirect feedback. Direct feedback is when the teacher identifies an error and provides the correct form. In contrast, indirect feedback is when the teacher points out the problem and requires the students to correct the errors on their own (Mi-mi, 2009). Some studies have examined the effectiveness of indirect feedback. For instance, Ferris (2006) found that its use was only effective when learners have had enough linguistic knowledge to identify the errors and correct them. In another study, Fathman and Walley (1990) found that when learners received indirect feedback, they were able to correct the mistakes and improve their grammar on subsequent papers. However, there is not enough evidence to show the long term effects of direct or indirect feedback on students' writing. In addition, it seems that the effectiveness of direct or indirect feedback also may be influenced by the proficiency level of the learner.

Written feedback has been found to be effective when it is coupled with teacher-student encounters while writing. In this way, teachers and students have the opportunity to exchange information and negotiate meaning in a two way communication (Hyland and Hyland, 2006). This technique receives the name of conferencing and has been considered a "conversational dialogue" in which teachers can ask questions about student writings and students are able to express their ideas more clearly and their concerns on any comment received. Conferencing allows the teachers to clarify and explain their marginal and end notes, to identify the causes of the problems, to assist students with specific problems to their writing and to develop strategies for improvement (Brender, 1998; Fregeau, 1999). However, this type of technique requires large amounts of time and certain conversational abilities that the interlocutors may not have.

It can be concluded that the effectiveness of written feedback may be conditioned by the constraints of individual assignments, the point during the semester at which the feedback is provided, the type of feedback given, the students' relative language and writing abilities, and the use of other techniques that allow to clarify the corrections given.

Based on the limitations observed in the previous research, the purpose of the present paper

is to investigate the influence of first-draft commentary on students' revisions and assess whether the changes made in response to the teacher's written feedback and peer revisions actually improved the papers. The specific questions to be addressed are:

1. What kind of comments given by the teacher appear to influence student revision?
2. Do revisions given in the way of teacher feedback lead to substantive and effective changes in the students' papers?
3. Do revisions given by peers lead to substantive and effective changes in the student's papers?

2. Method

2.1 Participants

In this study the participating teacher has taught EFL academic composition for 10 years at the university level. Participants were undergraduate students studying English as a Foreign language (EFL) teaching at a large public university in Puebla. The BA program, where they are enrolled, has three components: the target language courses, the basic level (composed of courses in linguistics, culture and teaching methodology conducted in Spanish), and the formative level (composed of courses in linguistics, culture, research methodology and teaching methodology conducted in English). As part of the requirements to graduate from the program, students have to write and defend a thesis in English. The 47 students were enrolled in two sections of an academic writing course that is given at the formative level.

2.2 The writing course and sample

The main objective of the course is to provide the guidelines and develop the strategies to help learners to write academic papers such as a thesis, research articles, and conference abstracts. One of the texts used was *The ultimate guide to writing a thesis in TESOL* (Criollo, 2003). The students were given two major essay assignments, an abstract, and a bio-data statement, which included different text types (argumenta-

tive, expository, and personal narrative) and a minimum of three drafts were required. In-class activities included instruction on reading and writing strategies, discussion of readings, pre-writing and revision activities, and regular peer response sessions. After obtaining permission from the teacher and the students, the copies of students' first and second drafts from the first essay assignment were collected. The copies of the first drafts contained handwritten commentary (both marginal notes and endnotes) provided by the teacher and the peers, the second drafts were written after the students received the teacher's indirect feedback and after a peer-review session. In all, 141 papers from the 47 students were gathered (3 drafts per student). Of these, 123 pairs of first and revised drafts were usable for analysis. At the end of the course, the students were asked to answer a questionnaire to express their opinions about the type of feedback given by the teacher and their peers. This questionnaire had the purpose of finding out the different perspectives and attitudes that students had towards teacher's written feedback and peer review in order to see whether students found them useful and effective.

2.3 Analysis of sample teacher commentary

The teacher's commentary on the first drafts was analyzed by means of a coding scheme proposed by Ferris (1997). The analysis allowed the examination of several different features of each marginal and end comment, including their length (in number of words), their type (syntactic form), and whether the comments were text based or general. Text based comments indicate clearly and specifically the place and the type of problem that they refer to and offer suggestions for improvement. In contrast, general comments only point out the problem without telling the student the type of problem and the type of correction needed. Figure 1 shows the categories used to analyze the data and some examples taken from the students' papers.

Figure 1. Analytic Model for Teacher Commentary

A. Comment Length (Number of Words)

1. Short (1-5 words)
2. Average (6-15 words)
3. Long (16-25 words)
4. Very long (26 or more words)

B. Comment Types

1. Ask for information/question Example: Did you check other references?
2. Make a request/question Example: Can you mention the name of some of these researchers?-Why did you mention this?
3. Make a request/statement Example: You need a sentence that can introduce the three theories that are presented in the paragraph. This reference is not mentioned in the text.
4. Make a request/imperative Example: Use a different transitional word, Mention what Piaget says about egocentric speech.
5. Give information/question Example: In your reference list, you have many references. Are all mentioned in the text?
6. Give information/statement Example: According to Yule (1996), pragmatics is the study of how language is produced and comprehended by the speaker.
7. Make a positive comment/statement or exclamation Example: Your thesis statement is clear and specific. Interesting analysis. A very nice start to your essay! You've done an impressive job of finding facts and quotes to support your arguments. In general, you have done a good job!
8. Make a grammar/mechanics comment/question, statement, or imperative Examples: Past or present tense? You can not mix tenses in the same paragraph.
You don't need to highlight the sentence. Don't forget to spell-check.

C. Text-Specific Comment

0 Generic comment (could have been written on any paper)

Example: Excellent paper!

1 Text-specific comment

Example: Why does Skinner say that language is learnt from the environment? Why are these errors committed by the learners, in your opinion?

2.4 Student revisions

To assess the impact of the teacher's and peer's commentary on the students' revised drafts, the comments given were classified into content, organization, and grammar/mechanics. The content comments focused on the clarity of the topic, the clarity of the thesis statement, the academic tone that should be adopted in a paper, the use of references and cites to support and clarify issues, the reliability of these references and cites, and the use of the APA style. The comments that were classified as organization checked the three major elements of the essay: introduction, development, conclusion, and the organization of the essay at sentence and paragraph level. Finally, the last comments were centered on looking at the form of the text, taking into account aspects such as: grammar, punctuation, spelling, and capitalization. This analysis simultaneously considered whether or not the students utilized each first-draft comment in the revision and whether the resulting change(s) improved the paper.

3. Results

3.1 Characteristics of Teacher Commentary

Table 1 shows the raw numbers and percentages of the various characteristics of the teacher's commentary. The first column indicates the categories used to classify the comments, the second and third columns show the raw numbers and percentages of the marginal comments and end notes respectively. The vast majority (95%) of the marginal comments were rated short or average, whereas 88% of the end comments were rated average or long. This difference in length between marginal and end comments no doubt reflects both the more general, summative nature of the end comments and the fact that the teacher had more space in which to write them. Marginal and end comments differed considerably in type. The most common types among the marginal notes were *give information/statement* (25%), followed by *give information/question* (18%), and *make a request* (14%), with the other comments being spread rather consistently across the other types. In contrast, the most frequent type of end comment was *positive* (55%). There were few questions (less than 6%), more requests in statement form (18% as opposed to only 11% of the marginal

comments). In short, this teacher gave information and asked a lot of questions, particularly in marginal comments, provided positive and text-specific feedback, and focused primarily on students' ideas rather than on grammatical problems as can be seen in (1) and (2). In (1), the first comment is classified as Make a request/statement: "A bit confusing, I think it needs to be reworded so it can be understood without confusion" and the second is categorized as Give information/question: "Can you mention some of these researchers?" In (2), The first and the third comments were Make a request/imperative: "Don't highlight the sentence", "Use a different transitional

word" and the second comments was Give information/question: "Who says this?"

1. The study of theories of first language acquisition has been a subject of interest for many researchers for many years.

2. One of the main definitions is provided by Yule (1969). Pragmatics is the study of the real use of the language within a context. So, pragmatics studies contextual meaning.

Table 1. Characteristics of Teacher Commentary Marginal comments End comments

Characteristics	Marginal com- ments		End com- ments	
	No.	%	No.	%
A. Length				
1. Short	203	55	11	9
2. Average	147	40	35	29
3. Long	14	3.75	71	59
4. Very long	5	1.25	3	3
B. Type				
1. Ask for information/question	37	10	2	2
2. Make a request/question	33	9	1	1
3. Make a request/statement	40	11	23	18
4. Make a request/imperative	52	14	3	3
5. Give information/question	67	18	6	5
6. Give information/statement	93	25	14	12
7. Make a positive comment/statement or exclamation	18	5	66	55
8. Make a grammar/mechanics comment/question, statement, or imperative	29	8	5	4
C. Text-specific comment				
1. No	89	24	23	19
2. Yes	280	76	97	81
Total number of comments	369	100	120	100

3.2 Student revisions

Table 2 shows the classification of the comments (content, organization, and grammar/mechanics) and the extent to which the students employed various types of teacher and peer comments in their revisions as well as whether the revisions improved the paper overall. The first column shows the total number of comments (marginal and end notes) given and the second column shows the number of corrections done based on the comments that were received.

fairly substantive changes in response to all the comments made by the teacher.

With respect to the comments provided by the peers, 44% of them referred to the organization, 35% to the content, and 21% to the form. The revision made in response to the form comments had primarily positive effects, with 64% of them appearing to lead to positive changes. On the other hand, only 38% of the organization comments and 26% of the content comments resulted in positive revisions.

Table 2. Number of comments given and number of comments used in the revisions.

	Teacher feedback	Comments	Peer feedback	Comments
	Comments on draft 1	Done	Comments on draft 1	Done
Content	57% (280)	88% (255)	35% (136)	26% (35)
Organization	36% (175)	73% (128)	44% (171)	38% (65)
Form	7% (34)	82% (28)	21% (81)	64% (52)
Total	100% (489)		100% (388)	

As shown in Table 2, the comments provided by the teacher had a positive impact on all the areas that were evaluated in the essays. These results lend support to previous studies (Ferris, 2006; Williams, 2003) that show that students value teacher's feedback on their papers and that the teacher input play an important role in triggering students' written analysis and revision processes. The comments that provided information to the students about how to make a reference or how to provide information about another author's text were the most common given by the teacher (57%) and they resulted in positive changes. The part that improved the most consequently was the content, 88% of the comments received in this area were reviewed and changed. Thirty-six percent of the comments that referred to how to organize the ideas, the organization of the sentences and the paragraph or the use of transitional words to connect the ideas also appeared to lead to positive changes, with 73% of them having primarily positive effects. With respect to written comments on grammar, they only represented the 7% of the total number of comments given. Likewise, these comments influenced positive changes in the revisions. In general, the students appeared to make

Most of the comments given by the peers were ignored or avoided by the students in their revisions. Thus, the findings of the present study support Ferris and Hedgcock's (1998) claim that students do not trust comments given by their peers because they consider that these are inaccurate.

3.3 Student questionnaire data

The first questionnaire item required the students to evaluate whether or not the written feedback they received during the course helped improve their performance. Ninety-four percent of the participants considered the feedback aided to improve not only their performance, but also their writing skills. It is interesting to note that the learners mentioned the areas that they improved and the areas that they considered they needed to work more. With respect to the second question, 94% of the participants stated that the corrections given by the teacher were precise, clear and specific. The students commented that the feedback indicated which portion of the text the comment referred. This type of correction helped them to improve the content and organization of the papers. In addition, they mentioned that these corrections motivated them to study. Each

time that they had to rewrite their papers, they were aware of their errors, they corrected them and they tried not to commit the same error in the next assignment. On the other hand, nearly 6% of the students considered that some of the comments were not precise and vague and they did not know how to incorporate the information into the paper; therefore, they ignored or avoided these requests. These patterns provide some support for concerns expressed elsewhere (e.g., Ferris, 1995b; Goldstein & Conrad, 1990; Patthey-Chavez & Ferris, 1997) that students are not always sure how to interpret teachers' questions or how to incorporate successfully (in a revision) the information requested.

As shown in Table 3, students also expressed a strong preference for marginal comments (70%) over end notes or both. As described in Ferris (1997), the students apparently took these comments quite seriously, regardless of their length. Most of these marginal comments were short, but students considered that they were clear enough to show the error and the correction that they had to

do. Therefore, short comments were the most likely to lead to positive revisions. Twenty-six percent of the total sample preferred both comments marginal and end notes. End notes are longer than marginal because of the space. It is expected that these longer comments provide more explicit feedback and more assistance to the students as they revise. However, only 4% of the students preferred end notes. These comments rated as long (16-25 words) were the least likely to lead to revision. It is important to mention that it does not matter the grade obtained in the essay, all the students considered that they preferred to receive a comment on their work rather than just a grade. Regarding the attitudes towards the peer review activities at the beginning and at the end of the course, sixty-eight percent of the group had negative attitudes towards this type of feedback at the beginning of the course; however, fifty-seven percent of them changed their attitude at the end of the course. The remaining 43% considered that the feedback received from their classmates did not help them to improve their papers at all.

Table 3. Student questionnaire

Questionnaire items	Raw number	Percentage
1. Feedback evaluation		
a) Improve my performance	44	94
b) No improvement	3	6
2. Corrections given by the teacher		
a) clear and specific	44	94
b) ambiguous, vague	3	6
3. Preferences		
a) Marginal notes	33	70
b) End notes	2	4
c) Both	12	26
d) Grades only	0	0
4. Peer review attitudes at the beginning of the course		
a) Positive	15	32
b) Negative	32	68
5. Peer review attitudes at the end of the course		
a) Positive	27	57
b) Negative	20	43

4. Discussion

In this study, marginal comments appeared to influence the majority of the revisions. Especially, those marginal comments that took the form of requests for information, and summary comments on content lead to positive changes. Less influential were questions or statements that provided information to the students. In general, short and average comments and those which were text specific were associated with major changes. This finding lends support to Ferris's (1997) claim that it is more important to write a short, but significant and meaningful comment than a long and ambiguous one. These types of comments give the students the opportunity to carry out a substantive and effective revision.

With respect to the impact that teacher feedback and peer revision had on the students' paper, it can be said that teacher feedback had a better impact on the students than peer review. Students who received feedback from their teacher improved more in the content and organization of their essays than students who received feedback from their peers. Some of the reasons that learners mentioned why they did not find the peer review useful were the following: 1) uncertainty concerning peers' comments (whether or not they were accurate), 2) lack of learner interest to correct and give comments, 3) superficial comments due to time constraints, and 4) they had the feeling that the teacher should be the only reliable person to provide corrections to their essays. Moreover, some students added that they often ignored the suggestions given by their peers because they considered that their classmates were not prepared enough to offer a comment that could help them to improve their work. These findings confirm and extend those of Liu and Hasen (2002). They show that students paid a great deal of attention to teacher feedback, which helped them make substantial and effective revisions. However, they have negative attitudes towards the feedback provided by their peers.

Conclusion

There were some factors that influenced the overall improvement of students' papers. First, the students implemented the corrections immediately. Second, specific feedback drew attention to a specific portion of the text the comment referred allowing the student to focus there and not be distracted by re-examination of work done well (Cardell and Corno, 1981). When these changes were made, they overwhelmingly improved the students' paper. The teacher used direct comments and questions and indicated place and type of content feedback. As a result, the students could read the annotations and respond to them. Leki (1990) considers that if the written feedback is not clear and difficult to understand, this is going to have little use because the students do not know what it means or how to use it to improve their skills as writers.

Third, most of the comments were related to content and organization rather than to form. This aspect made the students focus more on the overall intention of the writing and any text-based modification than on surface level revisions such as punctuation or grammar. In this way, the students had the opportunity to build critical abilities to analyze the meaning of the text and improve their writing.

Finally, though the impact of peer revision was not as positive as teacher feedback, the students considered that it was a good opportunity to participate in a process that allowed them to notice their errors and learned from them. This finding supports the notion that when students engage in the peer response process, they can take an active role in their learning, and they can "reconceptualize their ideas in light of their peers' reactions" (Mendoça & Johnson, 1994: 749). Responding to peer's writing allows the students to be aware that there is an audience. This fact helps them to review their own papers more critically and through the eyes of another. It is important to mention that at the beginning, students are going to have negative attitudes towards peer revision because they are not used to it. However, these attitudes can change with practice and coaching over time and students can obtain better results that will help them to improve their writing abilities.

The conclusions drawn in this research are indicators of the impact that the teacher written feed-

back and peer responses had on the improvement of the students' writing. Although a large sample of data were collected (this study looked at over 469 comments and 141 papers) in this study, the results cannot be generalized to all EFL settings. The study is limited by the fact that it considers the commentary of only one teacher in one particular teaching

context. In the future, studies should examine variations across instructors. Moreover, the study of other students whose English language and writing abilities are not intermediate and students who are not especially registered in academic writing courses should be further investigated. ■

References

- Cardell, M. & Corno, L. (1981). Effects on Second Language Learning of Variations in Written Feedback on Homework Assignments. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 251-261.
- Cohen, A.D. & Cavalcanti, M.C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 155-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Criollo, R. (2003). *The ultimate guide to writing a thesis in TESOL*. Mexico. ACD.
- Fathman, A.K., Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 178-190). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D.R. (1995b). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms, *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339.
- Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help students writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds), *Feedback in second language writing: Context and issues*. Cambridge University Press.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah: NJ. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fregeau, L. A. (1999). Preparing ESL students for college writing: Two case studies. *The Internet TESL Journal* [On-line], 5 (10). Available: <http://iteslj.org/Articles/Fregeau-CollegeWriting.html>
- Goldstein, L., & Conrad, S. (1990). Student input and the negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24, 443-460.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge; NY. Cambridge University Press.
- Jun, L. & Hansen, D (2002). *Peer response in second language writing classroom. United States of America*. Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 57-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 4, 745-769.
- Mi-mi, L. (2009). Adopting varied feedback modes in the EFL writing class. *US-China Foreign language*, 7 (1), 60-63.
- Patthey-Chavez, G. G., & Ferris, D. R. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31, 51-90.
- Williams, J. G. (2003). Providing feedback on ESL students' written assignments. *The internet TESL Journal* [On-line], 9 (10). Available: <http://iteslj.org/Techniques/Williams-Feedback.htm>

La competencia lectoescritora en la primera lengua y su impacto sobre los estudios de lenguas extranjeras a nivel de la licenciatura

Dorit Heike Gruhn¹
Jean Hennequin Mercier²
Scott Ritter Hadley³

Resumen

El artículo constata un rezago en materia de lectoescritura a nivel de la licenciatura en lenguas extranjeras y propone una reflexión acerca de su impacto sobre estos estudios. Se sostiene que no sólo se ve comprometida la competencia lectoescritora en la lengua extranjera, sino también el éxito de los estudios en su conjunto. Para concluir, se esbozan posibles medidas para hacer frente a los problemas señalados.

Abstract

The article gives evidence of a setback in reading and writing at the undergraduate level in the foreign language program and proposes rethinking its impact on these studies. The article supports the idea that not only is the reading-writing ability in the foreign language compromised but also the success of students' work as a whole. As a conclusion, we outline the possible measures for confronting the abovementioned problems.

Palabras claves: Competencia lectoescritora, interdependencia lingüística.

1. La competencia lectoescritora en la L1 en entredicho

A lo largo de nuestra práctica docente a nivel de la licenciatura en lenguas extranjeras hemos detectado, entre otros, los siguientes momentos críticos en cuanto a la competencia lectoescritora de los estudiantes en su L1 (entendida aquí como la lengua mayoritaria del país: el español):

1. Competencia receptiva: lectura superficial (se invierten letras, se confunden palabras parecidas, no se presta atención a los tiempos o modos, se interpreta información no contenida en el texto, etc.); dificultad para identificar registros, contenidos o intenciones del autor (lo cual se hace patente cuando, por ejemplo, el estudiante debe elaborar

un resumen o comentario del texto, o bien se revela incapaz de detectar la ironía del discurso).

2. Competencia productiva: faltas de ortografía; dificultad para centrarse en un tema de redacción (con frecuencia los trabajos son confusos, no tienen título o, incluso, no se relacionan con la tarea propuesta); dificultad para estructurar un texto, para separar ideas (no es raro encontrar párrafos enteros que carecen de puntuación y donde los sujetos gramaticales son imposibles de identificar); problemas a nivel de la cohesión sintáctica (mal uso o ausencia de conectores, deícticos y anafóricos, etc.) y coherencia semántica; dificultad para anticipar el conocimiento compartido con el lector (los estudiantes a menudo usan sobreentendidos que sólo ellos pueden reconocer) o para separar el

¹ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: heike50@hotmail.com

² Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: jehenneq@yahoo.fr

³ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: shadley_k@yahoo.com.mx

pensamiento propio del ajeno (las citas no se marcan o no se marcan adecuadamente). En el peor de los casos se entregan trabajos plagiados, lo cual equivale a una capitulación total ante el reto de la redacción.

Esta lista no exhaustiva de los problemas lingüísticos y discursivos de los que adolecen los trabajos de los estudiantes, a nuestro modo de ver no corresponde a casos aislados, sino a un estado sintomático que se presenta de manera similar en numerosas universidades. A pesar de su carácter informal, tal diagnóstico va cobrando fuerza cuando se suma al coro de las voces críticas que denuncian el mismo fenómeno en distintas partes del mundo, sin importar el nivel educativo. Así, en su artículo *Tan hilustrados como balientes*, Andrea Tutté (2002) constata para el caso uruguayo que “quienes dan clases en liceos e incluso en universidades se asombran de la pavorosa cantidad de faltas y las grandes dificultades de redacción de sus alumnos. Incluso hay algunos maestros y profesores —cuya misión es justamente enseñar a escribir correctamente— que tienen errores de ortografía”. En Alemania, el crítico del lenguaje Wolf Schneider está preocupado por la decadencia de la lengua ya que, en su opinión, los académicos bajo su dirección (una de las actividades de Schneider es la formación de periodistas) demuestran una competencia cada vez menor en el manejo de su lengua materna (Bredow y Friedmann, 2010). Hace ya quince años, el filósofo español Julián Marías constató la degradación general de la producción intelectual: “Con excepciones, que son bastantes pero no dejan de serlo, lo que se dice, escribe, pinta, compone, edifica, se proyecta en las pantallas, se plantea intelectualmente, está por debajo del nivel exigible, porque se había alcanzado uno mucho más alto” (Marías 1996).

Si nos limitamos al caso de México, encontramos trabajos científicos que corroboran las opiniones aquí vertidas. La prueba ENLACE, por ejemplo, pone de manifiesto, desde hace varios años, el bajo – o muy bajo – nivel de lectura de casi la mitad de los alumnos de educación media superior, mismos que ingresarán a la universidad. Otro ejemplo es una investigación realizada por ANUIES en diferentes universidades mexicanas, la cual demuestra que el promedio de horas semanales que la mayoría de los estudiantes dedican a la lectura de

textos académicos es muy inferior al tiempo que se requeriría para cumplir con las responsabilidades escolares (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004: 7; De Garay Sánchez 2005: 136; 2001). Incluso se llega a hablar de “analfabetismo académico”, para referirse a aquellos estudiantes o profesores que no comprenden lo que leen y no logran componer un escrito con cohesión y coherencia.

Lejos de querer analizar aquí las causas de este fenómeno (entre las cuales al parecer figuran la masificación de la educación, el predominio de la imagen en las sociedades actuales, las deficiencias de la educación primaria y secundaria, etc.), proponemos una reflexión sumaria acerca de su impacto sobre el estudio de una lengua extranjera (a continuación “LE”) a nivel universitario. Sostenemos que se ve comprometida no sólo la competencia lectoescritora en la LE, sino también el éxito de los estudios en su conjunto. Para concluir, esbozaremos posibles medidas para hacer frente a tales problemas.

2. Grados de alfabetismo y estudios académicos

En las últimas décadas, los países latinoamericanos han logrado importantes avances en materia de alfabetización. Así, en México la tasa oficial de analfabetismo se ha reducido a menos del 8% de la población (Presidencia de la República 2009). Sin embargo, la contraposición estadística de las dos categorías, “alfabetas” y “analfabetas”, disimula la persistencia de un importante rezago en este ámbito.

Existen diferentes grados de alfabetismo que han sido clasificados de distintas maneras, dependiendo de cada autor (García Parejo 2005: 42 y ss.). Se habla, por ejemplo, de “alfabetismo funcional” o “alfabetismo normal” para describir competencias lectoescritoras básicas o regulares. El grado superior, o sea, el dominio del lenguaje académico, es “el requerido para que el sujeto (alumno) pueda operar con éxito en la educación superior” (Argudín/Luna 1994: 5). Éste va mucho más allá de la mera decodificación de signos y la capacidad de reproducirlos por escrito. Implica el análisis y la evaluación crítica de lo leído y la capacidad de elaborar escritos complejos, con cohesión y coherencia, que reflejen un razonamiento propio y estrategias argumentativas.

Ninguna sociedad necesita, para su funcionamiento, que la mayoría de la población alcance este grado de alfabetización, puesto que existen una multitud de tareas laborales que requieren de otro tipo de competencias. En cambio, es indispensable que los estudiantes universitarios logren este nivel. Porque de lo contrario el trabajo académico se ve obstaculizado o, incluso, imposibilitado. Andrea Tutté (2002) establece una relación directa entre la ortografía y la capacidad comunicativa: “No es sólo una cuestión de formas: la mala ortografía es el síntoma más visible de un problema más amplio, una dificultad para el manejo del idioma que abarca también la sintaxis y la estructuración del texto y compromete seriamente su [de los estudiantes] capacidad de comunicarse”. El lenguaje es y seguirá siendo la principal herramienta del trabajo académico, ya que a través de él se desarrolla el pensamiento: “Es, justamente, en la adquisición de un lenguaje abstracto, construido en la lógica y no en la simple percepción del mundo por los sentidos, donde se originan el saber y la comprensión de la realidad por el hombre, que le permiten acceder al conocimiento analítico que caracteriza la ciencia” (Etcheverry 1999: 101-102).

Los problemas de lectoescritura de los estudiantes contribuyen a generar los bajos índices de titulación en la educación superior⁴. Pero, debido a la presión cada vez mayor que tienen las instituciones para presentar indicadores en alza, estos problemas también se pueden ir filtrando – a través de exámenes y tesis profesionales – hasta subsistir en la vida profesional de numerosos egresados; esto genera un círculo vicioso que no sólo afecta a las futuras generaciones de estudiantes, sino también a la competitividad económica y científica de la sociedad en su conjunto.

No está de más señalar los paralelos que existen entre la actual decadencia lingüística en los ámbitos académicos y la visión que tuvo el escritor Georges Orwell en 1949, al publicar su ficción distópica “1984”. En esta novela cobra importancia la “neolengua”, que no sólo se caracteriza por una

reducción continua del vocabulario, sino también por la simplificación de las estructuras gramaticales. El fin político al que obedece la imposición de esta lengua, consiste en permitir únicamente la articulación de pensamientos sencillos y funcionales, que giran alrededor de asuntos concretos de la vida cotidiana. Restringiendo de esta manera la capacidad de reflexión, se pone fin a la ciencia y, en el mundo orwelliano, la palabra para referirse a ella deja de existir por completo (Orwell 2009: apéndice). Pero lo que en la novela es provocado de manera intencional en un contexto de totalitarismo político, en el mundo actual, aparentemente, se autogenera a raíz de un complejo conjunto de factores socioeconómicos – ¿o será que, de esta manera, se salvaguardan los intereses de la “economía global”?

3. La interrelación entre la competencia lectoescritora en L1 y LE

¿Cómo influye la competencia lectoescritora en L1 en la de LE? En nuestra opinión, este campo todavía requiere de mucha investigación empírica. Si bien existen numerosos estudios sobre temas de bilíngüismo en contextos de migración (adquisición de una segunda lengua), en lo que se refiere al aprendizaje formal de una LE a nivel universitario, fuera del entorno natural de esta lengua, la interrelación entre ambas constituye un tema relativamente poco explorado (con excepción del análisis del error, basado en estudios contrastivos entre lenguas).

El conocimiento precientífico suele afirmar que la L1 ejerce una influencia decisiva sobre la LE: “Incluso cuando domino una lengua extranjera a la perfección, sólo puedo expresar en ella una parte de lo que puedo expresar en mi lengua materna. Si mi alemán es miserable, mi inglés será más miserable todavía”⁵, afirma Wolf Schneider (Bredow y Friedmann, 2010). Por su parte, Teresa Cadavid deja entrever que las carencias de alfabetización en la L1 se manifestarán también en la LE: “Si el sistema [universitario] parece estar favoreciendo la proliferación de ‘analfabetas funcionales’, ¿de qué les sirve a éstos”

⁴ Según la OCDE, México ocupa el cuarto lugar entre los países con estudiantes de educación superior que nunca logran titularse (Cardoso, 2010: 41).

⁵ Trad. H.G., de la versión original: “Ich kann auch in einer perfekt beherrschten Fremdsprache immer nur einen Teil dessen erreichen, was mir in meiner Muttersprache gelingt. Auf lausiges Deutsch kann also immer nur desto lausigeres Englisch folgen”.

tos ‘saber’ más idiomas?”, pregunta lacónicamente (2008: 2). Esto no equivale a negar la posibilidad de que el “analfabeto académico” alcance un dominio básico de la lengua estudiada, es decir, los “niveles primarios de la competencia lingüística”, según Neufeld, comparables al dominio que un niño de cinco años tiene de su lengua materna (Da Silva y Signoret: 255). Lo que difícilmente podrá desarrollar son los “niveles secundarios”, caracterizados por una ampliación de la gama de registros de la LE (*ibidem*) – es decir, el manejo, tanto activo como pasivo, de registros complejos de la LE, como suele exigirse en una licenciatura de lenguas extranjeras.

Suponiendo que los resultados de estas investigaciones (realizadas, en su mayoría, en contextos de migración y/o niveles educativos preuniversitarios) sean, hasta cierto grado, transferibles al ámbito que aquí nos interesa, tales opiniones encuentran un sustento científico. Así, Ernst Apeltauer, especialista en la adquisición del lenguaje y el bilingüismo, declara que la adquisición y los niveles de comprensión de una LE parten inevitablemente de la red semántica adquirida en la L1. Cuanto más diferenciada sea esta última, más favorecidos serán los primeros (Apeltauer 1997: 81).

Los estudios al respecto afirman que existe un impacto de la competencia lectoescritora en L1 sobre la competencia en LE/L2: “De manera muy esquemática diremos que las investigaciones apuntan al hecho de que el alfabetismo en una L2 se ve favorecido por 2 factores: por la competencia lectoescritora en L1 y por el conocimiento de la L2”, concluye Isabel García al término de una revisión bibliográfica (2005: 50).

Uno de los investigadores más destacados de esta interrelación, es Cummins (1979), quien elaboró la “hipótesis de la interdependencia lingüística”. Esta hipótesis sostiene la transferencia de destrezas de L1 a L2, apoyándose “en la convicción de que existen procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lengua materna que son comunes con los del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera” (Salazar 2006: 50-51). Posteriormente (1981), Cummins amplió su teoría en el sentido de que esta competencia subyacente común incluso podría permitir transferencias en dirección opuesta, es decir, de L2 a L1. La hipótesis del umbral (Cummins, 2002), defendida por una parte de los especialistas

en el tema, sostiene que es necesario cierto nivel de conocimientos en la L2/LE para que la transferencia pueda hacerse efectiva. No existe unanimidad acerca de la manera como puede definirse este nivel con relación a determinadas situaciones de aprendizaje.

Sin perder de vista que los estudios de Cummins se hicieron, en su mayoría, sobre segundas lenguas, o sea, en contextos de migración, en lo referente a nuestro tema podemos rescatar no sólo el impacto de la L1 sobre la LE, sino también la conclusión de que una competencia lectoescritora muy elevada en la L1 no garantiza, por sí sola, un buen desempeño en la LE. “Se necesita una determinada cantidad de conocimientos gramaticales y lingüísticos de la L2 para poder utilizar las estrategias de lectoescritura de la L1” (García 2005: 50). Por otro lado, la hipótesis de una “competencia subyacente común” no impide pensar que, en un entorno monolingüe, es más factible que el estudiante transfiera destrezas de un sistema fortalecido de L1 a la LE, en vez de apostar a la transferencia de un sistema de la LE –todavía débil y “en construcción”– a la L1.

La pregunta acerca del tipo exacto de destrezas que se transfieren, rebasa el marco del presente trabajo. Las investigaciones al respecto, aparte de considerar las competencias lingüísticas, se centran en estrategias y procesos.

4. Competencia lectoescritora y traducción

En varias universidades mexicanas, entre las habilidades relacionadas con el dominio de las lenguas se enseña la habilidad para traducir textos escritos (por regla general, de la L2 o LE a la L1). ¿Cuál es el impacto de la competencia lectoescritora en ambas lenguas, sobre la habilidad para traducir?

Para contestar esta interrogante es preciso tomar en cuenta que entre las múltiples habilidades que requiere la traducción, dos son de capital importancia:

- la habilidad para descifrar el texto en la lengua de partida;
- la habilidad para redactar un texto en la lengua de llegada.

Ahora bien, el estudiante de lenguas sólo posee, por definición, un dominio incipiente de la lengua de partida (es decir, L2 o LE); pero a ello se añúa el

riesgo de que transfiera a esta lengua un posible déficit en materia de lectura en la L1. Y en la inmensa mayoría de los casos, una lectura inadecuada del texto de partida tiene como consecuencia una redacción inadecuada del texto de llegada, independientemente de la competencia para redactar en la L1. Así, un alumno que no haya comprendido adecuadamente el contenido del texto de partida, difícilmente podrá reproducirlo de manera adecuada en la lengua de llegada; y lo mismo puede decirse de los registros lingüísticos, los efectos estilísticos, las connotaciones, los implícitos y sobreentendidos, las intenciones, etc. Si a ello se suman dificultades para redactar en la L1, el resultado final será, de manera casi inevitable, un texto mal redactado, que poco tendrá que ver con el texto original.

Este efecto agravante se manifiesta con particular claridad en aquellos casos en los cuales la traducción supone la aplicación de ciertas reglas precisas de transferencia de una lengua a otra. Por ejemplo, traducir del inglés (o del francés) al español, requiere con frecuencia la transformación de la voz pasiva (muy utilizada en estas lenguas) a la voz activa (más usual en español). El alumno que no logre identificar la voz pasiva en la L1, difícilmente estará en condiciones de identificarla en la L2 o LE; y menos aún de llevar a cabo la transformación de la construcción pasiva a la construcción activa.

Otro ejemplo es la introducción de un verbo conjugado en las oraciones nominales cuando se traduce del francés al español, ya que esta última lengua es menos afecta que la primera a tal tipo de construcción. Por ejemplo, para traducir al español las oraciones francesas “*Tout nouveau, tout beau*” o “*Pas de sursis pour les coupables*”, normalmente se debe agregar un verbo: “Todo lo nuevo es bonito”, “No habrá prorroga para los culpables”. Pero si el alumno no detecta la ausencia de este elemento gramatical en la lengua de partida, es muy probable que tampoco lo introduzca en la lengua de llegada.

En resumidas cuentas se puede afirmar que la traducción requiere de un elevado nivel de competencia lectoescritora, tanto en lengua extranjera como – con mayor razón todavía – en la primera lengua.

5. Medidas de prevención y apoyo

Ante la magnitud del rezago en lectoescritura en el contexto universitario y su impacto académico y social, sorprende la ausencia de una discusión pública al respecto, así como la insuficiencia de acciones por parte de las instituciones correspondientes. No sólo se requiere de un mayor esfuerzo de investigación, sino también de medidas de emergencia que no pueden esperar los resultados de futuros estudios. Hablando del “descenso de nivel que padece la humanidad”, Julián Marías (1996) advierte: “He hablado hace tiempo de la amenaza de una ‘decadencia evitable’; lo que empieza a parecer problemático es que sea evitable”. Lo mismo es válido para el fenómeno que aquí nos preocupa: “El asunto merece una urgente atención”, advierte por ejemplo Jorge Carbonell (cit. en Tutté 2002) respecto a la deficiencia lectoescritora detectada en las aulas uruguayas.

En este sentido se han realizado intentos aislados (aunque carecemos de datos acerca de su efectividad). En 1994, por ejemplo, dos investigadoras de la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe, examinaron las “habilidades de lectura a nivel superior” y elaboraron, en el marco de su estudio, un método que lleva el mismo nombre (Argudín *et al.* 1994, y Argudín 2006). Otro caso es el de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), donde existe un “Centro de Escritura” que apunta, precisamente, a fomentar la redacción entre los estudiantes (Gutiérrez 2010). Sin embargo, lo que suele prevalecer es la desatención, y las excepciones no hacen sino confirmar la regla.

Una institución de educación superior no puede incidir en la educación preuniversitaria y, menos aún, familiar. En este sentido, la única medida de prevención factible consiste en controlar el ingreso a través de mecanismos de selección. De ahí la pregunta: ¿en qué fallan los actuales exámenes de admisión ya que, al parecer, éstos no logran impedir los problemas de orden lingüístico entre los estudiantes universitarios? Parece evidente que las preguntas de opción múltiple a las que suelen recurrir estos exámenes, no son las adecuadas para detectar deficiencias en el manejo de la L1. Por otro lado, sería preciso aplicar exámenes de admisión específicos, enfocados a la carrera seleccionada.

En una investigación que realizó reciente-

mente en la Universidad Autónoma de Campeche, Timothy Wolczug Hubensky (2007) analizó la relación existente entre los resultados de unas pruebas preliminares de inglés y de conocimientos generales, aplicadas a los estudiantes de nuevo ingreso, y el futuro desempeño de éstos en la licenciatura de inglés como lengua extranjera. El resultado no deja lugar a dudas: los exámenes permiten predecir, con un elevado nivel de confiabilidad, el futuro éxito o fracaso de los estudiantes. Con mayor razón aún, pensamos que exámenes preliminares de lectura y redacción en la L1 podrían servir como instrumento de predicción. Si, como se sostiene aquí, la competencia lectoescritora en L1 impacta tanto el manejo de la lectoescritura en la lengua extranjera como el éxito académico en su conjunto, la evaluación de esta competencia puede constituir un indicador muy eficaz para pronosticar el rendimiento académico en la carrera de lenguas extranjeras.

Por otro lado, la amplia difusión de las deficiencias en lectoescritura entre los egresados de la educación media superior puede impedir la aplicación de filtros estrictos, puesto que éstos son susceptibles de provocar una importante disminución de la población universitaria. Por lo tanto, es preciso implementar medidas de apoyo. Existen dos opciones al respecto: cursos propedéuticos o cursos que acompañan los estudios universitarios, sin excluir la posibilidad de combinación entre ambos.

El objetivo de los primeros es incrementar la competencia en L1, en la medida de lo posible, antes de iniciar la carrera. Los segundos apuntan a la misma competencia, pero se realizan a lo largo de la carrera. Ahora bien, prácticamente todos los

planes de estudios de licenciatura en lenguas extranjeras incluyen algún curso de lectura y redacción académicas. Sin embargo, estos cursos al parecer no logran modificar de manera sustancial la competencia lectoescritora de los estudiantes o, por lo menos, no de la mayoría. Esto puede obedecer a numerosos factores, desde cuestiones metodológicas hasta el tamaño de los grupos (puesto que es de fundamental importancia que los estudiantes reciban una corrección personal de sus trabajos), pasando por la competencia lectoescritora del propio maestro que imparte la clase. Asimismo, el tiempo dedicado a estas actividades, tanto dentro como fuera de la institución, probablemente sea insuficiente. Podemos preguntarnos también si existe un periodo crítico para adquirir niveles elevados de competencia lectoescritora en L1, es decir, si esto es posible de la misma manera a todas las edades, o si esta posibilidad sufre limitaciones a partir de una determinada edad. Por último, habría que reflexionar acerca de la influencia que en esta materia ejercen los entornos culturales específicos.

Todos estos factores deberían evaluarse para diseñar cursos más eficientes. No intensificar los esfuerzos para remediar el problema de la lectoescritura en el marco de las licenciaturas en lenguas (y de las universidades en su conjunto) equivale, a fin de cuentas, a aceptar tácitamente la deserción y la “pasantería”, así como el impacto social negativo que provoca la existencia de egresados con una formación deficiente. Lo que se traduce, a fin de cuentas, en un desperdicio de los recursos asignados a la educación. ■

Referencias

- Apeltauer, Ernst (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 15, Universität Gesamthochschule Kassel, Langenscheidt.
- Argudín Yolanda, y Luna, María (1994). “Habilidades de lectura a nivel superior”, en *Sinéctica* 5/1994, Revista electrónica de educación, México: ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. [online http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores01/005/Habilidades%20de%20lectura%20a%20nivel%20superior, acceso agosto de 2010].
- (2006). *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Paidos.
- Bredow, von, Rafaela, y Friedmann, Jan (2010). “Sprachpapst Wolf Schneider: ‘Germanistik zu studieren, halte ich für töricht’”, entrevista, en *UniSpiegel* 2/2010 [online www.spiegel.de/unispiegel/heft/0,1518,690834,00.html, acceso mayo de 2010].

- Cadavid, Teresa (2008). “El requisito de lengua extranjera y la lectoescritura en la universidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 44/7.
- Cardoso, Víctor (2010). “México, cuarta nación en la que alumnos nunca se titulan: OCDE”, en “La Jornada”, 8 de septiembre de 2010.
- Cummins, J. (1979). “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”. *Review of Educational Research*, 49, pp. 221-251.
- (1981). “The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue”. *Tesol Quarterly*, 14:2, 175-187.
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* [traducción del inglés: Pablo Manzana]. España: Ediciones Morata.
- Da Silva Gomes, C. Helena María, y Signoret Dorcasberro, Aline (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- De Garay Sánchez, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación a los conocimientos de los estudiantes*. México: ANUIES 2001.
- (2005). “Las características de los estudiantes de educación superior”, en Enrique Agüera Ibáñez, José Jaime Vázquez López, Wietse de Vries Meijer (coordinadores). *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: BUAP: 136.
- Etcheverry, Guillermo Jaim (1999). *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- García Parejo, Isabel (2005). “(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?”, en *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional, 15/otoño 2005, pp. 39-58.
- Gutiérrez Miguel, Leticia (2010). “Urgente cubrir carencias en lingüística y escritura”, en *Síntesis*, 09 de septiembre de 2010.
- Gutiérrez V., Ariel, y Montes de Oca G., Roberto (2004). “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Méjico)”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, [online <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF> acceso agosto de 2010].
- Marías, Julián (1996). “¿Qué se ha perdido?”, en *ABC de Madrid*, 1º. de agosto de 1996.
- Orwell, Georges (2009). *1984*. Barcelona: Ediciones Destino; apéndice: “Los principios de la neolengua”.
- Presidencia de la República (2009). *Tercer Informe de Gobierno, 2009. Anexo Estadístico*. México, D.F.
- Salazar, Leonor (2006). “Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, Laurus, año 2006/vol. 12, número extraordinario, Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 45-72.
- Tutté, Andrea. “Tan hilustrados como balientes” en *Anuario 2002*, El País, Uruguay [online www.elpais.com.uy/especiales/anuarios/2002/suplementos/suple27.html#top, acceso septiembre de 2010].
- Wolczug Hubensky, Timothy (2007). “Characteristics of New Students: Who Fails? Who Succeeds?”, en *Lenguas en Contexto* 4/2007. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 3-8.

La notion de genre en sciences du langage et en didactique du français langue étrangère

Verónica Portillo Serrano¹

Résumé

Le propos de cette étude est de montrer la place que la notion de genre occupe dans les sciences du langage en France, ainsi que dans la didactique du français langue étrangère (FLE). Nous y examinons les raisons pour lesquelles cette notion n'occupe pas encore une place centrale dans les sciences du langage et n'est guère présente non plus en didactique du FLE. Et lorsque c'est le cas, elle est généralement instrumentalisée. Dans cette étude la notion de type de texte, proche de celle de genre, est également convoquée afin de rendre compte du rôle des typologies textuelles et des genres en didactique du FLE. Les typologies textuelles sont encore dominantes dans l'enseignement et apprentissage du FLE et posent des problèmes lors de l'identification et la production des textes. Pour remédier à ces problèmes, nous proposons l'abandon des typologies au profit du traitement des genres en didactique, au sein d'un cadre épistémologique solide offrant de meilleures perspectives.

Resumen

El presente estudio se propone mostrar el lugar que ocupa la noción de género dentro de las ciencias del lenguaje en Francia, así como en la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE). Examinamos los motivos por los cuales esta noción todavía no ocupa un lugar central dentro de las ciencias del lenguaje, y por los cuales tampoco se encuentra muy presente en la didáctica del FLE. Y cuando es el caso, suele ser instrumentalizada. Asimismo, recurrimos a la noción de tipo de texto, similar a la de género, para dar cuenta del papel de las tipologías textuales y de los géneros en la didáctica del FLE. Las tipologías textuales siguen predominando en la enseñanza/aprendizaje del FLE y no dejan de ser problemáticas para la identificación y la producción de los textos. Con el fin de remediar estos problemas proponemos que se abandonen las tipologías, en beneficio del acercamiento a los géneros en didáctica, dentro de un sólido marco epistemológico que ofrezca mejores perspectivas.

Mots-clés: notion de genre, didactique du FLE, type de texte, genre de texte, typologies textuelles, problématique logico-grammaticale.

La notion de *genre* en sciences du langage occupe depuis les années 1980, notamment en France, une place considérable dans les travaux des chercheurs, même si leurs points de vue sont partagés, parfois même très divergents, principalement en raison des fondements épistémologiques qui soutiennent leur réflexion. Ainsi, selon la discipline et l'auteur, parlera-t-on de « genre(s) du discours » ou de « genre discursif »; de « genre(s) de discours »; de « genre(s) de texte(s) » ou tout simplement de « genre(s) ».

Le syntagme « genre(s) du discours » est, d'après la traduction française des écrits du linguiste

russe, d'ascendance bakhtinienne: « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. »² (Bakhtine, 1984: 265). Celui de « genre(s) de discours » provient, selon une analyse de Sonia Branca-Rosoff, de la « tradition rhétorique gréco-latine aristotélicienne » (1999: 7).

Quoiqu'il en soit, l'utilisation d'un syntagme obéit, chez les chercheurs qui s'intéressent à cette notion, à des orientations propres au plan épistémologique dans lequel ils se situent. Ainsi, en

¹ Université de Franche-Comté. Courriel: veropor@hotmail.com

² En italiques dans le texte. N'ayant accès qu'à la traduction des écrits originaux, l'utilisation de ce syntagme n'est pas prise comme la seule plausible.

linguistique textuelle, Jean-Michel Adam emploie le terme « genres de discours » pour référer à la diversité des textes empiriques bien que dans ses travaux sur la notion de *genre*, il s’inspire surtout de Bakhtine qui utilisait le syntagme « genres du discours » pour désigner la variété de « l’utilisation du langage » rattachée aux « domaines de l’activité humaine » (*op. cit.*).

Cette notion, qui selon Simon Bouquet est « aujourd’hui aussi multiforme qu’heuristique » (2004: 4), a éveillé dès l’Antiquité l’intérêt de philosophes tels que Platon³ et Aristote. Ce dernier traite concrètement la question du *genre* dans ses ouvrages *Poétique* et *Rhétorique*; ce traitement qui donne naissance à la rhétorique gréco-latine et à la théorie des genres littéraires n’a cependant pas permis de considérer l’étude des genres non littéraires dans « des réflexions générales sur le sens au long des deux derniers millénaires » (*idem*).

Le premier étayage pour une théorie des genres, qui comprendrait non seulement les genres littéraires, mais aussi les genres non littéraires, est vraisemblablement venu de l’herméneutique allemande au XIX^e siècle avec Friedrich Schleiermacher dont Bakhtine, selon François Rastier, s’est inspiré pour fonder sa théorie, sans cependant élaborer une théorie des genres d’une portée considérable.

Depuis les années 1980, de nombreux articles, consacrés non seulement à la notion de *genre*, mais également à celle de *type*, sont parus en France dans plusieurs revues spécialisées. Nous en proposons ici un rappel.

En 1987, *Langue française* est la première revue à consacrer un numéro, « La typologie des discours », à la question des typologies sous la direction de J.-L. Chiss et J. Filliolet. Les notions de *genre*, de *type* de textes et celle de *séquentialité textuelle* y sont abordées. Entre 1987 et 1989, *Pratiques*, revue de recherche en linguistique, littérature et didactique du

français, publie deux numéros (n° 56 et n° 62) intitulés « Les types de textes » et « Classer les textes »; ce sont principalement les types de textes, les types de séquences et l’hétérogénéité textuelle qui sont traités. En 1990 et en 1997 (n° 66 et n° 94) cette même revue aborde directement la question des genres dans « Didactique des genres » et « Genres de la presse écrite ». En 1991, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83, revue de didactologie des langues-cultures, publie « Textes, discours, types et genres ». Les importantes contributions de ce numéro, coordonné par Jean-Paul Bronckart, Daniel Coste et Eddy Roulet, problématisent la question des types et des genres par rapport à l’enseignement du français. Une place est également accordée aux propositions théoriques de J.-M. Adam concernant la typologie séquentielle. En 1999, la revue *Langage et société* publie dans son numéro 87, sous le titre « Types, modes et genres de discours », des contributions qui abordent principalement les genres dans une perspective philosophique, psychosociologique et sociologique. Enfin, en 1992 et en 1998, la revue *Langages* publie deux numéros intéressants bien que non directement consacrés à notre question: « Ethnolinguistique de l’écrit » (105) et « Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd’hui » (129). Deux articles retiennent l’attention, celui de Jean-Claude Beacco (« Les genres textuels dans l’analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières ») et celui de S. Bouquet (« Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre »). En 2004 *Langages* dédie un numéro entier au genre: « Les genres de la parole » (n° 153).

Si les importantes contributions de *Langue française* ont principalement amorcé le débat sur les problèmes posés par les typologies, celles de *Pratiques* (n°56 et n°62), ont au contraire proposé des études à propos de la catégorisation de textes dans la perspective, par exemple, de la psychologie co-

³ Platon, dans le *Phèdre*, rend compte du rôle que les différentes sortes de discours jouent non seulement dans la vie quotidienne, mais également dans l’art oratoire: « Puisque le propre du discours est de conduire les âmes, pour être un habile orateur, il faut savoir combien il y a d’espèces d’âmes; or, il y en a un certain nombre, avec telles et telles qualités; il y a par suite aussi tels et tels hommes. A ces distinctions correspondent respectivement autant d’espèces de discours, et c’est ainsi qu’il est facile de persuader tels hommes de telles choses par tels discours et par telle cause, tandis que tels autres résistent aux mêmes moyens de persuasion. Quand on s’est bien mis dans la tête ces distinctions, il faut en observer les effets dans la vie pratique et pouvoir les suivre vivement par la pensée; [...] quand on est maître de tous ces moyens, qu’on sait en outre discerner les occasions de parler ou de se taire, d’être concis, émouvant, véhément, et s’il est à propos ou mal à propos de recourir à telle espèce de discours, apprise à l’école, alors on aura atteint la pleine perfection de l’art; auparavant, non pas. » (1992: 185-186).

gnitive⁴, mais ont également proposé des réflexions sur d'autres typologies, comme celle des séquences de J.-M. Adam. Bien que les numéros postérieurs de cette revue aient été consacrés aux genres, seul le numéro 66 traitait de la question didactique, sans beaucoup de conséquences pour l'enseignement des langues en raison du traitement local des genres (le lexique, par exemple).

La revue *Etudes de linguistique Appliquée* (n°83) constitue un progrès considérable pour l'enseignement du français du fait que les problèmes posés par les typologies sont repris et que la notion de *genre* est placée au cœur de la question didactique, ce qui n'est pas le cas dans *Langage et société*, ni *Langages*. En revanche, le numéro 153 de cette dernière revue, paru en 2004, est particulièrement intéressant dans la mesure où il rassemble de riches apports provenant de divers horizons théoriques: analyse du discours (Beacco), linguistique textuelle (Adam), psychologie du langage (Bronckart), sémantique des textes (Rastier), entre autres.

1. Traitement des notions de *genre* et de *type* au sein d'une problématique logico-grammaticale

La notion de *genre* est traitée au sein de deux grandes problématiques: logico-grammaticale et rhétorique/herméneutique⁵. La première privilégie, selon Rastier, « le signe et la proposition et se pose donc les problèmes de la référence et de la vérité » (2001: 7). Dans cette conception l'unité linguistique est, aux yeux de l'auteur, un élément de vocabulaire textuel où la phrase est conçue comme un enchaînement de mots et le texte comme le résultat d'un enchaînement d'unités parmi lesquelles les propositions et les séquences discrètes et localisables. Cette problématique s'oppose à la problématique

rhétorique/herméneutique qui « prend pour objet les textes et les discours dans leur production et leur interprétation » (*ibid.*) et dont les acquis proviennent de la tradition rhétorique⁶ et herméneutique. Nous y reviendrons.

Bien que la notion de *genre* commence à devenir un objet d'intérêt chez certains auteurs dont les travaux se situent dans une problématique logico-grammaticale, une théorie des genres n'existe pas à ce jour au sein de cette problématique, en raison de l'ancrage épistémologique d'ascendance chomskyenne dans des disciplines telles que la grammaire textuelle et la linguistique textuelle. Dans ces disciplines la notion qui a été privilégiée, notamment à partir des années 1970 est celle de *type de texte*, laquelle a donné naissance à d'innombrables typologies de textes.

À partir de la fin des années 1960 plusieurs projets de grammaires de texte voient le jour en Allemagne chez des linguistes tels que Heidolph (1966), Hartung (1967), Thümel (1970), Isenberg (1970), Bellert (1970) et Lang (1972). Comme leur nom l'indique, l'objet d'étude de ces grammaires était le texte, en tant que concept abstrait. Elles ne plaçaient donc ni le discours, ni le genre, au centre de leurs préoccupations.

Ces grammaires de texte avaient pour but de produire la totalité des structures textuelles, censées être bien formées, d'une langue donnée. Les grammairiens du texte émettaient l'hypothèse qu'il est possible de concevoir la production textuelle sur le modèle de la production de la phrase. Autrement dit, sur le modèle de la grammaire générative phrasistique chomskyenne, ils définissaient des mécanismes abstraits, des règles qui permettaient de créer des structures profondes et des règles de transformation ayant la particularité de permettre la manifestation des structures de surface (linéarisation linguistique).

⁴ Nous faisons référence à l'article de Jeanine Benoit et Michel Fayol: « Le développement de la catégorisation des types de textes », dans le numéro 62 « Classer les textes ».

⁵ Distinction proposée par le linguiste et sémanticien français François Rastier.

⁶ La précision suivante est toutefois nécessaire: « Le retour du rhétorique n'est pas une résurrection de la rhétorique en tant que discipline; l'empire rhétorique a été démembré, les conditions et le statut de la parole publique ont été irréversiblement bouleversés. En outre, les oubliés intéressés se sont multipliés, et l'on a décreté la fin de la rhétorique pour mieux se partager ses dépouilles. Voici quelques exemples: Lakoff et Johnson ont triomphalement découvert voici vingt ans les catachrèses, alors que Ducrot réinventait les *topoi*. Les théoriciens du *blending*, Fauconnier et Turner, viennent de découvrir certaines formes de la *contaminatio*. Adam présente comme une nouveauté la théorie des séquences, qui reprend celle des figures non tropes, comme la description. » (Rastier, 2001: 133).

Des concepts tels que « compétence textuelle », « performance textuelle », « représentation sémantique » (élément de composition du texte faisant partie de la structure profonde) et « cohérence textuelle » étaient centraux pour les grammaires de texte.

C'est précisément au sein de ces grammaires de texte que la notion de *type de texte* a vu le jour, dans les années 1970, et avec elles la mise en place de nombreuses typologies de textes notamment en Allemagne (E. Werlich, 1975, E. Gülich & W. Raible, 1975, H. Isenberg, 1978, etc.). Avec ces typologies l'établissement de catégories stables et universelles des textes était visé. Aussi ignoraient-elles la diversité des réalisations discursives en proposant des grammaires spécifiques.

Ces grammaires de texte, poussées par un souci d'universalité, ont apporté une définition grammaticale du *texte*, en tant que « séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Adam, 2002: 571). Cette séquence - possédant un ensemble de caractéristiques particulières - appartiendrait pour les grammaires de texte à des catégories spécifiques, ce qui les a amenées à mettre en place des catégorisations des textes et à proposer des typologies de textes.

Ce sont les travaux d'Egon Werlich (1975), repris et retravaillés par J.-M. Adam (1985), qui ont eu les plus grands retentissements chez les didacticiens du FLE. Werlich distingue, selon Karl Canvat, cinq types de textes: « - le texte descriptif (lié à la perception dans l'espace); - le texte narratif (lié à la perception dans le temps); - le texte expositif (lié à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles); - le texte argumentatif (lié au jugement et à la prise de position); - le texte instructif (lié à la prévision du comportement à venir et à l'action). Chacun de ces types de textes se caractérise par des marques linguistiques de surface, comme l'emploi de certains temps (l'imparfait dans le cas du texte descriptif, le passé dans le cas du texte narratif, l'imperatif dans le cas du texte instructif) ou l'utilisation de connecteurs logiques (dans le cas des textes expositif et argumentatif) » (Canvat, 1999: 70-71).

Quant à J.-M. Adam, il a proposé en 1985 dans *Le français dans le monde*, n° 192, une typolo-

gie distinguant huit types de textes: narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prescriptif, prédictif, conversationnel et rhétorique. Les travaux de cet auteur ont largement évolué depuis. J.-M. Adam est, à l'heure actuelle, le représentant le plus notoire de la linguistique textuelle dans le domaine francophone. Auteur prolifique d'articles et d'ouvrages depuis les années 1970, ce linguiste est la référence pour ceux qui, pour des raisons didactiques⁷- que ce soit dans l'enseignement du français comme langue maternelle ou étrangère - s'intéressent aux textes.

Depuis les années 1970, les travaux de l'auteur sont consacrés à l'étude du texte. Mais c'est à partir des années 1990 qu'il commence à élaborer une « théorie générale des structures séquentielles », qu'il développera et approfondira principalement dans quatre ouvrages (1990, 1992, 1999, 2005). Le projet est non seulement de proposer une théorie singulière, mais de fonder une linguistique textuelle. La linguistique textuelle, que l'auteur a peu à peu instaurée depuis l'apparition de son ouvrage *Eléments de linguistique textuelle* (1990), se veut dégagée, d'une part, de l'emprise de la grammaire textuelle et, d'autre part, des typologies de textes. Bien que l'abandon de ces deux domaines soit précisé, à plusieurs reprises, dans les ouvrages de l'auteur, il n'en reste pas moins que le cadre épistémologique qui a fondé la grammaire textuelle n'a pas tout à fait été abandonné. La théorie des structures séquentielles de l'auteur s'inscrit dans un cadre épistémologique dont les principes ont été puisés dans plusieurs disciplines: grammaire textuelle, psychologie cognitive, pragmatique, et analyse du discours. Cette théorie a commencé à voir le jour à partir des années 1990. Les premières propositions théoriques apparaissent dans *Eléments de linguistique textuelle* où le rejet de typologies était déjà patent, rejet qui trouvait sa raison d'être dans la constatation de l'hétérogénéité compositionnelle des textes. Elle est étayée et approfondie dans son ouvrage *Les Textes: types et prototypes* (1992).

Dans ces deux ouvrages, les présupposés épistémologiques ainsi que la conception du texte et de la textualité sont les mêmes. Le texte est conçu comme « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours) » (Adam, 1990: 23). Cette conception du texte en tant

7 Mais non seulement; les propositions théoriques de l'auteur intéressent, bien entendu, les linguistes.

qu'objet abstrait va lui permettre de le définir, dans un premier temps, comme « une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin » (*ibid*: 49). Ainsi, il émet l'hypothèse que le texte « est une structure séquentielle fondamentalement hétérogène (*ibid*: 117). Dans un deuxième temps, il le définit comme « une structure composée de séquences » (1992: 20).

Définir le texte en tant que structure séquentielle permet, selon l'auteur, d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle de façon hiérarchique. De ce point de vue, la séquence, unité constituante du texte, est « constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions » (*ibid*: 29). Il distingue ainsi cinq séquences prototypiques: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

2. Les typologies textuelles en didactique

Les typologies d'Egon Werlich et celles de J.-M. Adam, ont suscité des applications dans l'enseignement du français, applications remises en question par des didacticiens (Beacco, Schneuwly) et des linguistes (Chiss, Charolles), compte tenu des nombreux problèmes posés par ces typologies. En dépit de ces mises en garde, les typologies établies restent très présentes dans l'enseignement du français langue étrangère, où l'on traite généralement quatre types de textes: narratif, descriptif, explicatif et argumentatif⁸.

L'intégration des propositions théoriques dans les manuels se rapportant aux typologies textuelles et à l'hétérogénéité séquentielle est généralement en décalage avec les propositions théoriques en raison de l'interprétation que les concepteurs de manuels en font. Ainsi, concernant la terminologie employée pour se référer aux types de textes narratif, argumentatif ou informatif, on tend à les nommer dans les manuels sans les distinguer: « type discursif », « type textuel » ou même « genre ».

L'interprétation des théories de la part des didacticiens qui conçoivent le matériel pédagogique de référence a nécessairement des incidences sur les représentations des élèves et des étudiants et sur

leurs productions écrites: non seulement ceux-ci rencontrent de grandes difficultés à distinguer des types de textes (argumentatif, explicatif, descriptif), mais la plupart du temps n'établissent pas non plus de différence entre les notions de *type de texte* et *genre de texte*. Un texte de type descriptif peut, par exemple, être appelé « genre descriptif ».

Par ailleurs, la problématique du *type de texte* étant globalement dominante dans l'enseignement du FLE, les genres scolaires et les genres sociaux constituent pour les élèves et les étudiants des catégories floues. Il en résulte pour eux des difficultés à bien répertorier les genres auxquels ils sont confrontés tant dans le milieu scolaire que dans la vie quotidienne.

La didactique des langues a jusqu'à présent mis en œuvre les acquis de la grammaire textuelle, de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours pour traiter des notions telles que *le texte*, *le discours*, *le type de texte* et *le genre de texte*.

La grammaire textuelle a incontestablement développé d'importants travaux sur la cohésion, la cohérence, la progression thématique, la coréférence, qui ont contribué à l'étude du texte et par la suite à son traitement en classe de langue, où l'on s'attache habituellement à chercher des solutions aux malformations des textes produits par les apprenants. Cette discipline n'a cependant pas conçu les textes comme des pratiques langagières situées dans des pratiques sociales, mais comme des abstractions; régie par une épistémologie dont la conception de la langue et du sens priviliegié l'universalité, ses limites se sont vite manifestées.

La linguistique textuelle et l'analyse du discours se sont partagé - à partir des années 1970 de façon plus ou moins implicite et, de façon plus affirmée, à partir des années 1990 -, l'étude des notions de *texte* et de *discours*. A la première discipline incombe la tâche de l'étude du texte en tant qu'entité abstraite, à la seconde revenait son étude dans sa dimension proprement discursive, tenant compte alors de ses conditions de production. C'est la raison pour laquelle la linguistique textuelle n'a pas proposé de théorie des genres et n'a commencé à s'y intéresser que depuis une dizaine d'années, laissant toutefois son étude à l'analyse du discours, qui, de par son

⁸ Ces types de textes sont notamment étudiés dans les formations universitaires.

domaine de recherche, était censée l’appréhender en proposant des catégories et des concepts susceptibles d’en permettre l’étude au sein des conditions sociohistoriques de production et de réception.

Ancrée, notamment des années 1960 aux années 1980, dans les modèles philosophiques de Louis Althusser et de Michel Foucault, l’analyse du discours a conféré à la notion de *genre* un rôle secondaire en raison de son projet descriptif des rapports entre discours et idéologie. Ce n’est qu’à partir des années 1980 que des auteurs se réclamant de cette discipline, Dominique Maingueneau par exemple, y ont porté une attention plus soutenue. Aucune théorie des genres n’a cependant été élaborée au sein de cette discipline.

3. La notion de *genre* en didactique

Plus qu’à des linguistes, c’est à des didacticiens (Beacco, Bronckart, Moirand, Schneuwly, entre autres) que l’on doit les apports les plus considérables et les plus pertinents pour la didactique du français: ils ont très tôt compris le rôle que pouvait jouer le *genre* dans l’enseignement du français langue maternelle et du français langue étrangère.

Néanmoins, cette notion n’occupe pas encore de place centrale ni dans les travaux de la plupart des didacticiens ni dans les manuels de langue destinés aux enseignants et aux apprenants, et la notion de *type de texte* reste dominante en didactique.

Les *types de textes* et les *genres* sont cependant généralement distingués par les didacticiens du FLE. Ainsi, pour ne donner qu’un exemple, lorsque Sophie Moirand parle du rôle de l’enseignant dans la sélection des textes pour la classe de langue, elle conseille de « diversifier les genres et les types de textes » et précise, en bas de page, la différence qu’elle fait entre ces termes:

« J’entends par *genres* de textes: tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc. J’entends par *types* de textes: « déictique », argumentatif, narratif, descriptif, etc. » (1990a: 157)⁹.

En outre, dans *Une grammaire des textes et des dialogues*, l’auteur utilise divers genres de textes (faits divers, articles de presse, recettes de cuisine, lettres commerciales) pour illustrer ses propos concernant les règles de la grammaire textuelle et propose aux enseignants, à la fin de chaque chapitre, des genres de textes - appelés « documents » - qu’ils peuvent utiliser en classe de langue¹⁰.

Qu’en est-il de l’utilisation du terme « *genre de texte* » dans les manuels et en classe de langue ?

Dans les manuels de français langue étrangère (FLE), ce terme n’est quasiment jamais employé pour désigner, comme le fait S. Moirand, les documents servant à illustrer des notions propres à la textualité. Dans la plupart des cas, les vocables « *texte* » et « *document* » sont sollicités de façon récurrente. Le terme *genre* est, en revanche, utilisé assez souvent lorsqu’on fait référence aux genres littéraires: conte, fable, roman, etc.

En ce qui concerne son utilisation en classe de langue, il est difficilement employé par les enseignants pour parler d’un article de presse, d’une recette de cuisine ou d’une lettre commerciale. Ils se limiteront à nommer ledit document ou à utiliser le terme « *texte* ».

Qu’on les nomme « *documents* », « *textes* », « *genres de textes* » ou simplement par leur nom, les recettes de cuisine, les contes, les articles d’opinion, les lettres commerciales, les horoscopes - parmi tant d’autres - sont utilisés par les uns dans les ouvrages de didactique¹¹, et par les autres comme matériel didactique¹². Toujours est-il que les genres de textes sont

⁹ En italiques par l’auteur.

¹⁰ Par exemple, dans le chapitre 2, l’auteur se sert de trois faits divers, d’un poème, d’une conversation téléphonique et des extraits d’un article journalistique pour illustrer la progression et la cohésion du texte (Moirand, 1990b: 46-54).

¹¹ Par exemple, pour illustrer des phénomènes de la grammaire textuelle. L’ouvrage le plus représentatif est, à nos yeux, celui de Moirand, *Une grammaire des textes et des dialogues*, dont nous avons parlé plus haut.

¹² Les genres sont naturellement présents en tant que supports d’apprentissage dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » dans le chapitre intitulé: « L’utilisation de la langue et l’apprenant/utilisateur », plus précisément dans la section consacrée au texte. De fait, on différencie les textes (oraux et écrits), mais non les genres et les types. Par exemple, les genres de l’oral sont présentés comme suit: « Les genres et les types de textes comprennent à l’oral, par exemple: - les annonces publiques et les instructions; - les discours, les conférences, les exposés, les sermons; - les rites (cérémonies, services religieux); les spectacles (théâtre, lectures publiques, chansons); - les commentaires sportifs (football, boxe, courses cyclistes, courses de chevaux, etc.); - les informations radio ou télévisées; - les débats publics et contradictoires; - les conversations personnelles en face à face; - les conversations téléphoniques; - les entretiens d’embauche; - etc. » *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2005: 76). On peut se demander quelle est la conception du genre présente dans le cadre européen, à partir du moment où l’on considère, par exemple, les discours en tant que genres.

« utilisés », mais la notion de *genre* n'est pas véritablement problématisée. Ainsi pourrions-nous dire que le rôle du *genre* en didactique du français, et par la suite dans la classe de langue, est secondaire dans la mesure où la notion sert à classer des documents dans le but de les utiliser en classe. Elle est donc instrumentalisée. Nous convenons que l'utilisation des genres de textes, en classe de langue, est une pratique incontournable; mais réduire les genres à des instruments¹³ conduit à minimiser leur rôle. En quoi cette instrumentalisation en didactique nous paraît problématique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue ?

Dans la plupart des cas, les *genres* sont conçus, dans les manuels de langue, comme des outils servant à diverses fins didactiques telles que la compréhension globale du texte, la conceptualisation d'un aspect grammatical récurrent dans un texte, l'étude du vocabulaire, la pratique de la phonétique, entre autres. Ces mêmes manuels utilisent également les genres de textes en tant que modèles de production des textes sans avoir procédé à un travail préalable à la production. Ainsi, le manuel « *Tout va bien 1* », dans une rubrique intitulée « *écrire* » propose à l'apprenant une devinette et tout de suite après donne la consigne suivante: « en imitant ce modèle, inventez une nouvelle devinette » (Auge, 2005: 131). Lorsque l'on suggère une simple imitation du modèle sans y avoir, au moins, identifié les caractéristiques du genre tant au niveau de la forme qu'à celui du contenu, il n'est pas étonnant que la production de l'apprenant soit en décalage avec le genre demandé. Cette façon de procéder semble être courante dans les manuels, et, par conséquent, chez les enseignants. Les genres sont essentiellement des outils permettant d'étudier certains aspects de la langue, mais on ne les étudie pas en eux-mêmes, et paradoxalement, ils sont demandés en production par un procédé d'imitation. Le résultat est décevant – ce qui n'est pas surprenant –

puisque très peu d'étudiants réussissent à produire des textes conformes au genre demandé.

En bref, les étudiants n'ont pas la compétence de produire des genres de textes, car ceux-ci ne sont pas un objet, mais un moyen d'étude pour l'apprentissage de la langue. On apprend, par exemple, dans une classe de FLE, à raconter une histoire avec un conte, la négation avec une annonce publicitaire ou le passé composé avec une chanson¹⁴.

La conception réductrice du *genre* en tant qu'outil reflète incontestablement une conception instrumentale de la langue - dont les répercussions négatives ont été soulignées par bon nombre d'auteurs - qui presuppose qu'apprendre à parler, c'est s'approprier des outils (Dolz, Schneuwly, 1998).

Si la notion de genre a été reléguée à un rôle accessoire, c'est parce que la grammaire textuelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours, dont la didactique des langues a mobilisé les acquis, ne l'ont pas problématisée - tout au moins au départ pour ce qui est de la linguistique textuelle et l'analyse du discours - et par conséquent ne lui ont pas conféré une place prépondérante. Par ailleurs, même si les méthodes d'apprentissage du FLE prennent en compte la diversité de genres de textes et de discours bien avant les linguistes et cela grâce aux acquis de la pragmatique¹⁵, il reste cependant le constat que cette discipline n'a pas non plus problématisé la notion de *genre*, ni proposé de théorie des genres.

4. Le renoncement aux typologies en didactique des langues: un défi à relever

Notre pratique d'enseignement d'une langue étrangère nous permet d'avancer, à la suite de J.-M. Adam,¹⁶ que la didactique aurait tout intérêt à abandonner la place qu'elle confère aux types de textes et aux

¹³ Cela reviendrait à instrumentaliser la langue et donc à la concevoir de façon réductrice. Plusieurs auteurs, dont Rastier principalement ont montré les limites de cette conception ontologique: « le sens n'est pas une représentation, ni le langage un instrument: il est une part du monde où nous vivons, sinon ce monde même. » (2001: 131).

¹⁴ Dans le cadre d'un entretien concernant leurs pratiques d'enseignement, certains enseignants nous ont avoué que les genres sont, pour eux, un « prétexte » pour étudier certains aspects de la langue étrangère à apprendre. Les didacticiens parleraient, dans ce cas-là, de documents déclencheurs.

¹⁵ « On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique. » (Cuq, 2003: 74).

¹⁶ Sur ce point nous sommes d'accord avec l'auteur lorsque la question, sur l'utilité des typologies dans une perspective didactique, lui fut posée: « Ma réponse est, au niveau théorique et méthodologique, plutôt radicale. En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique. [...] Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable [...]. » (Adam, 2005: 16). En gras par l'auteur.

typologies (celle de la structure séquentielle d'Adam incluse) et plus précisément de les récuser complètement au profit de la notion de *genre* traitée dans le cadre rhétorique/ herméneutique que propose Rastier. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

La didactique ferait mieux de se passer des types de textes et des typologies, nous semble-t-il, parce qu'ils relèvent d'une problématique logico-grammaticale véhiculant, comme l'a montré Rastier, des ambitions universalistes et ethnocentristes, dont le caractère abstrait ne tient pas compte de la diversité des pratiques sociales et des genres. Et si nous incluons dans l'abandon des types de textes, les propositions de J.-M. Adam concernant les séquences, c'est parce qu'elles sont ancrées dans cette problématique, même si l'auteur s'en défend.

Nous avons besoin dans l'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères, de théories qui conçoivent le « texte » non comme un « objet grammatical »¹⁷, mais comme un objet empirique, inscrit dans des pratiques sociales diverses, puisque c'est un support indispensable dans nos pratiques pédagogiques. En outre, nous avons besoin de théories dont la conception de la langue ne soit ni universaliste ni instrumentaliste.

Or, lorsqu'on mobilise les acquis de théories dont la conception de la langue est issue d'un cadre épistémologique comme celui de la problématique logico-grammaticale, il n'est pas surprenant qu'il y ait des conséquences assez néfastes se reflétant dans les productions des apprenants. On a beaucoup travaillé, en didactique, sur les analyses des erreurs de leurs productions en recourant, entre autres, à la grammaire de texte et à la linguistique textuelle pour essayer de trouver des solutions, et parfois, pour dénoncer les « malformations » textuelles mais on s'est peu interro-

gé, nous semble-t-il, sur le cadre épistémologique qui sous-tend les disciplines auxquelles on fait référence.

Continuer, de surcroît, à accorder une grande importance aux types de texte ne peut pas mener très loin, car il n'a pas été démontré, à notre connaissance, que la notion de type de texte contribue réellement et de façon déterminante et efficace à la compréhension et à la production des textes chez les élèves et chez les étudiants.

De nos jours, les typologies bénéficient pourtant d'une bonne réputation auprès des didacticiens du FLE. Il suffit de consulter le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, publié en 2005, pour s'apercevoir du rôle conféré aux types textuels, par exemple dans le développement de certaines compétences, lors de l'activité scripturale de types de textes chez les apprenants:

« L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous l'angle général.» (Cuq, Gruca, 2005: 187).

D'un autre côté la typologie séquentielle, de la structure compositionnelle du texte de J.-M. Adam, qui vraisemblablement a eu du succès en didactique, est prise en compte dans cet ouvrage, dont les concepteurs confondent d'ailleurs, malgré l'auteur¹⁸, les séquences avec les types de textes:

¹⁷ Nous avons emprunté le terme à Jean-François Halté qui décrit avec justesse ce que sont devenus les termes « Texte » et « Discours » en didactique: « L'élévation du Texte et du Discours au statut d'objets grammaticaux de première grandeur, au même rang que la phrase, est d'abord **un geste très fort de promotion symbolique**. Consécration officielle, elle certifie leur valeur et leur dignité en tant que savoirs sur le marché des biens scolaires. Cette promotion **relance la grammaire dans ses place et fonctions** et incidemment, mais très essentiellement, reconstruit la grammaire comme « la » matière regroupant toutes les références savantes de l'enseignement du français. Il s'agit bien d'une « **Promotion** ». Avant d'être officiellement nommées, les objets Texte et Discours ont beaucoup circulé dans les classes à propos des difficultés concrètes en lecture et écriture. Progressivement, la qualité des textes et des discours, est devenue un analyseur brut de l'action didactique et de sa réussite [...].» (2004: 16). En gras par l'auteur.

¹⁸ Dans la note de la quatrième édition (2001) de *Les textes, types et prototypes*, il écrivait: « [...] je ne pensais pas, en 1992, que les propositions du présent ouvrage connaîtraient un certain succès et des applications jusque dans des instructions officielles d'enseignement du français. Malheureusement, si l'hypothèse de (proto)types de séquences a été souvent retenue, elle a été généralement modifiée dans sa composition (le type dialogal étant presque systématiquement remplacé par l'instructionnel-injonctif) et surtout peu mise en rapport avec ce qui la justifiait au départ: la contestation des typologies de textes et la mise en cause des grammaires de texte. Le titre volontairement problématique de cet ouvrage étant souvent pris au premier degré, on persiste à considérer son contenu comme un exemple de typologie textuelle. » (1992/2001: 9-10).

« Jean-Michel Adam, dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. [...] Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes. » (Cuq, Gruca, 2005: 172).

La maîtrise de ces divers types de texte passe d'abord par leur identification grâce à différents genres de textes. Ainsi, c'est le cas du « type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage, etc. » (*idem*). Remarquons incidemment l'instrumentalisation subie ici par le genre de texte au profit de la notion de « type de texte ». L'influence de la problématique logico-grammaticale en didactique du FLE étant très forte, ces mêmes concepteurs regrettent qu'« une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. » (*ibid*: 186).

5. La notion de *genre* issue de la problématique rhétorique/herméneutique au sein de la didactique du FLE: un changement de paradigme souhaitable et/ou souhaité?

Nous avons montré ci-dessus que la notion de *type de texte*, issue d'une problématique logico-grammaticale, reste majoritairement ancrée dans l'enseignement du FLE. Nous avons, en outre, exposé les raisons pour lesquelles nous considérons que la notion de *type de texte* et les typologies n'ont plus de raison d'être en didactique des langues. Nous proposons, en revanche, le traitement de la notion de *genre* au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique. Si l'on convient avec Rastier que « la langue ne se produit et ne se perçoit qu'à travers des genres » (2001: 273), la didactique des langues aurait

intérêt à intégrer les considérations exposées dans la théorie des genres que cet auteur a développée depuis quelques années, d'autant plus que sa réflexion s'inscrit dans une problématique d'une importance considérable: la notion de *genre* est traitée dans un cadre qui comprend non seulement une conception de la langue, mais aussi une certaine conception du sens et de l'interprétation - cruciales dans l'enseignement d'une langue -, dans une problématique qui va à l'encontre de tout dogmatisme et de tout réductionnisme.

L'étude des *genres* et des *textes* que l'auteur a proposée au sein d'une problématique rhétorique/herméneutique et qui a donné lieu à une théorie des genres, a révélé le rôle que ceux-ci pouvaient jouer, non seulement dans la médiation symbolique entre le social et l'individuel, mais aussi dans l'interprétation et dans la production des textes oraux et écrits entendus non comme des abstractions ou « *des objets grammaticaux* », mais comme des performances sémiotiques engagées dans des pratiques sociales. Dans cette problématique il n'est pas question de règles de bonne formation, mais de normes se rapportant aux genres - conçus comme des « *lignes d'écritures* » et non comme des « *classes* » ou des « *types* » - dans lesquelles n'ont pas de place des universaux textuels que la grammaire de texte et la linguistique textuelle s'attachent à déceler.

La prise en compte de la théorie des genres de Rastier, par la didactique du FLE, apporterait alors un nouvel éclairage sur l'apprentissage des genres, dont certains auteurs tels que Schleiermacher avaient déjà saisi les enjeux, comme le fait remarquer Rastier:

« Si apprendre c'est abandonner les genres idiosyncrasiques, « le langage malgré tout est quelque chose de partagé en commun et la médiation de la communauté, et [les jeunes enfants] abandonnent rapidement leurs inventions linguistiques pour s'intégrer dans la vie de la langue commune » (1876, p. 231; trad. Berner, 1995, p. 207) » (*ibid.*).

Nous comprenons pourquoi pour l'auteur le genre n'est pas une instance abstraite¹⁹; nous sommes confrontés sans cesse aux genres oraux et écrits que nous maîtrisons, bien ou mal, selon le milieu dans lequel nous participons à la vie sociale. Si le genre, qui aux yeux de cet auteur n'est ni singulier ni universel, joue un rôle crucial dans l'intégration à un milieu sémiotique donné, il ne lui accorde cependant pas une autorité exclusive:

« Sans prétendre qu'il n'y a de lois que du genre, il demeure tout de même l'instance historique majeure d'actualisation et de normalisation de la langue. » (2001: 272)²⁰

Le rôle du genre ne concerne pas pourtant seulement la langue mais d'autres systèmes sémiotiques:

« Le problème du genre dépasse enfin les sciences du langage, car l'on trouve des problèmes analogues à propos des autres sémiotiques, qui connaissent elles aussi des genres. En outre, alors que les diverses sémiotiques (langage, musique, danses) sont ordinairement décrites comme des systèmes isolés, c'est dans certains genres plurisémiotiques, comme l'opéra, le cinéma, le site interactif, qu'elles trouvent des modes réglés d'interaction; en d'autres termes, l'étude des genres commande celle de l'intersémioticité. Ainsi la poétique occupe-t-elle sans doute une place éminente au sein de la linguistique, mais aussi de la sémiotique. » (2004: 123)

La problématique logico-grammaticale, qui a vraisemblablement dominé le paysage non seulement en sciences du langage mais aussi en didactique des langues, a certes apporté des éléments qui ont contribué à la réflexion didactique mais dont les limites, soulignées par plusieurs auteurs, ne peuvent mener qu'à des impasses.

S'intéresser, en revanche, davantage aux travaux issus de la problématique rhétorique-herméneutique apporterait, à nos yeux, de nouveaux éléments qui permettraient de concevoir de nouvelles réflexions, du point de vue linguistique, susceptibles d'apporter de meilleures perspectives que celles de la problématique logico-grammaticale. Ces réflexions pourraient aboutir, par exemple, à la conception de manuels où la place du genre serait centrale.

Si l'on convient, par ailleurs, du caractère culturel et historique des langues, au lieu d'établir des règles d'indentification, tantôt des typologies tantôt d'éléments de la grammaire textuelle dans les textes, il serait beaucoup plus fructueux, en didactique des langues, de les décrire et les caractériser, comme il a été maintes fois proposé par des auteurs comme Beacco, Bronckart, Coste et Schneuwly, mais dans une nouvelle perspective, c'est-à-dire, en tenant compte aussi des considérations et des propositions théoriques de Rastier. L'ensemble des travaux de cet auteur devrait, à notre sens, être considéré par la didactique du FLE. Cette discipline aurait intérêt à l'intégrer dans sa réflexion dans la mesure où la conception de la langue, du langage, du sens et de l'interprétation de l'auteur vient rompre avec une tradition dominante. En outre, ses travaux, dont les fondements sont héritiers d'une riche tradition²⁰, s'écartent de tout type de réductionnisme en sciences du langage, tout en gardant un regard critique face à ses propres pratiques.

19 « le rapport d'un texte à ses voisins n'est pas médié par une abstraction architextuelle, mais par les parcours intertextuels propres à leur genre commun. » (Rastier, 2004: 125).

20 L'auteur et D. Malrieu ont montré récemment grâce aux résultats d'une analyse d'un corpus de 2 500 textes, l'incidence du genre sur les variations morphosyntaxiques: « Les résultats, à affiner, mais cependant probants, confirment la corrélation entre les variables globales de genre, champ générique et discours d'une part, et d'autre part les variations morphosyntaxiques, locales par définition. Ainsi, les conditions d'application de la grammaire, censée représenter la langue dans sa pureté systématique, varient-elles selon les discours, champs génériques et genres. » (Rastier, 2004: 125).

20 La sémantique interprétative, théorie de l'auteur qui se trouve au carrefour de la linguistique et de l'herméneutique et qu'il a élaborée dans les années 1980, se situe dans la lignée des travaux des auteurs tels que Saussure, Hjelmslev, Greimas, Pottier et Coseriu. Cette théorie, parfois appelée aussi « sémantique des textes », est également un courant de recherche issu de la tradition des auteurs que nous venons d'évoquer. Cette tradition est cependant, dans les termes de l'auteur, « faite de ruptures »; tradition qui a permis le développement de ce courant de recherche singulier qui apporte, à notre sens, une contribution d'un intérêt considérable en sciences du langage.

Ce que nous proposons concrètement est donc de repenser l'intégration de la notion de *genre* en didactique des langues au sein d'une problématique rhétorique-herméneutique. Cela impliquerait naturellement une étude approfondie de la transposition didactique car il ne serait pas prudent de procéder à une application sans avoir réfléchi aux incidences en classe de langue. Autrement dit, il

s'agirait de didactiser une nouvelle conception de la langue. Il s'agirait, en outre, d'établir ou rétablir un dialogue entre linguistes et didacticiens dans cette nouvelle problématique pour que puisse exister un véritable échange permettant de continuer, comme le soulignait récemment Chiss (2005), l'implication des sciences du langage dans l'enseignement/apprentissage des langues. ■

Références

- ADAM, Jean-Michel (1990). *Eléments de Linguistique textuelle*, Bruxelles, Liège, Mardaga.
- (1992/2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Éditions Nathan.
 - (2002). Entrées « Grammaire de texte » (pp. 288-289), « linguistique de texte » (pp. 345-346), « Texte » (pp. 570-572), in CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
 - (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion « dépassée » ? », in « Classer les textes », *Recherches*, pp. 11-24, téléchargé sur <http://www.recherches.lautre.net/>
- AUGE, Hélène *et al.* (2005). *Tout va bien. Méthode de français. Livre de l'élève 1*, Baume-les-Dames, CLE International.
- BAKHTINE, Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOUQUET, Simon (2004). « Linguistique générale et linguistique des genres (Introduction au numéro) », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, pp. 3-14.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia (1999). « Types, modes et genres: entre langue et discours », in: *Langage et société*, n° 87, Paris, L&S, pp. 5-24.
- CANVAT, Karl (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CHISS, Jean-Louis (2005). « Sciences du langage: le retour », in CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Editions de Boeck Université, pp. 79-94.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HALTÉ, François (2004). « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in VARGAS C. (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 11-23.
- MOIRAND, Sophie (1990a). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- (1990b). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- PLATON (1992). *Le Banquet – Phèdre*, Paris, GF- Flammarion, Traduction, notices et notes par Émile Chambray.
- RASTIER, François (2001). *Arts et Sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France.
- (2004). « Poétique et textualité », in « Les genres de la parole », *Langages*, n° 153, Paris, Armand Colin, pp. 120-126.

El uso de la tecnología en la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés en el nivel superior: un estudio de caso

María Gloria Toledo Espino¹

Dora María Ocampo Herrera²

Yolanda Vaca García³

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar los principales recursos tecnológicos que son usados por los maestros de inglés para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos en la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés (LEI) de la Universidad Autónoma de Guerrero. Asimismo, explora cómo son usados dichos recursos tecnológicos y si, en opinión de los alumnos, su uso contribuye al aprendizaje significativo. Es un estudio de caso exploratorio y descriptivo. Los resultados provenientes de cuestionarios demuestran que: a) los maestros de inglés de la LEI utilizan recursos tecnológicos variados, siendo la grabadora el más usado; b) los recursos tecnológicos se usan de una manera variada; y c) la mayoría de los estudiantes consideran que el uso de tecnología favorece el aprendizaje en diferentes aspectos, tales como: el aprendizaje es activo y motivador, facilita la adquisición de nuevos conocimientos, la retención de la información es duradera, entre otros.

Abstract

This research identifies the main types of technological resources used by the teachers of English at the B.A. in English Language Teaching (LEI) of the Universidad Autónoma de Guerrero. It also explores how these resources are used and whether the use of technological resources contributes to meaningful learning, from the students' perspective. It is an exploratory and descriptive case study. Findings drawn from questionnaires showed that: a) the teachers use a variety of technological resources, being the tape recorder the most frequently used; b) the teachers use these resources for teaching English in a variety of ways; and c) most students seem to believe that the use of technology favors different aspects of their language learning, such as: learning is active and motivating, it facilitates acquisition of new knowledge, retention of new information is elongated, among others.

Palabras clave: Tecnología, enseñanza-aprendizaje, inglés, aprendizaje significativo

Introducción

En las últimas décadas el impacto de los avances tecnológicos se ha incrementado de manera asombrosa. El uso de la tecnología ha tenido una evolución impresionante en todo el mundo y ha incursionado en casi todos los aspectos de la vida cotidiana. En la educación, como parte imprescindible

del desarrollo humano, se han hecho propuestas de trabajo en el aula para mejorar la calidad del proceso educativo y desarrollar nuevas pautas de trabajo que modifiquen las prácticas tradicionales e incentiven la innovación pedagógica. Dichas propuestas incluyen el uso de recursos tecnológicos con metodologías que promuevan la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo. Estas tendencias educacio-

¹ Unidad Académica de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de Guerrero; correo electrónico: mgtespino@hotmail.com

² Unidad Académica de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de Guerrero; correo electrónico: dorisocampo@hotmail.com

³ Unidad Académica de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de Guerrero; correo electrónico: yolanda_vaca@yahoo.com.mx

nales también se han visto reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, particularmente en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Se ha hecho apremiante para el profesor de inglés la incorporación de nuevas tecnologías en sus clases con la finalidad de promover dicha construcción de conocimiento y aprendizaje significativo en los alumnos, quienes viven expuestos a un entorno cada vez más sofisticado. Ante tal situación, el presente trabajo se enfocó particularmente en explorar las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los recursos tecnológicos más usados para desarrollar las habilidades lingüísticas en el idioma inglés? ¿Cómo son usados estos recursos tecnológicos? ¿Contribuye el uso de recursos tecnológicos al aprendizaje significativo, en opinión de los alumnos?

1. Marco teórico

El uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas ha despertado el interés de investigadores en diversas partes del mundo (Cooper *et al.* 1993; Dudeney, G. 2000; Warschauer *et al.* 2000; Windeatt *et al.* 2000; Gómez, J.R. 2004; Harmer, J. 2004; Teeler & Gray, 2005; Dudeney & Hockly 2007; por citar algunos ejemplos). Este interés va en el sentido de explorar procedimientos, ideas, materiales, técnicas, actividades, etc. que pueden aplicarse a través del uso de recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje de lenguas, así como entender las limitaciones y dificultades que tanto maestros como alumnos enfrentan al hacer uso de recursos tecnológicos en las aulas. La mayoría de los investigadores antes mencionados presentan una gran variedad de técnicas y actividades que se pueden llevar a cabo dentro y fuera del salón de clases con los diferentes recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tales como CD ROMs, proyector de acetatos, video proyector, pizarrón electrónico, materiales para aprendizaje asistido por computadora (CALL), multimedia, internet, mimeo, etc.)

Al respecto Warshchauer *et al.* (2000) comentan que aunque no existen estudios concluyentes que permitan afirmar que la utilización de los medios tecnológicos en la educación ha servido para mejorar los resultados académicos, se ha observado que el uso de recursos tecnológicos suscita la colaboración

en los alumnos, los ayuda a centrarse en los aprendizajes, mejora la motivación y el interés, favorece el espíritu de búsqueda, promueve la integración y estimula el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Estos aspectos observados en los procesos de enseñanza se sitúan en la línea de las teorías constructivistas que exaltan estrategias de aprendizaje que colocan a los alumnos como elementos activos y dinámicos en la construcción de sus conocimientos.

Un estudio de la Dra. Judith Boettcher (2007:1) define el aprendizaje significativo como “el aprendizaje que cambia la estructura de la mente, que apoya y permite el crecimiento de más conocimiento y que cambia la vida de las personas”. Para que esto suceda se requiere que la construcción de significados sea clara y específica; que los conocimientos previos se relacionen con nuevas ideas y nuevos aprendizajes y que los estudiantes estén motivados. El que el aprendizaje sea significativo posee, según la Dra. Boettcher, las siguientes ventajas: a) facilita la adquisición de nuevos conocimientos; b) la retención de la información es duradera; c) se da un aprendizaje activo y d) la enseñanza es personal.

Algunos defensores del uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje manifiestan que éstos, usados en forma adecuada, pueden contribuir al aprendizaje significativo, por las siguientes razones:

- a) los recursos tecnológicos son innovadores y tienen un poder motivador para los alumnos (Hardisty & Windeatt, (1989);
- b) los recursos tecnológicos facilitan y contribuyen al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del alumno, haciéndolo menos dependiente del maestro. Asimismo, permiten que el alumno aprenda a su propio ritmo. (Dickinson, 1993);
- c) la tecnología trae variedad a las clases y permite al alumno tener una participación activa y cooperativa, lo cual contribuye a que el aprendizaje en el salón de clases se vuelva “ALIVE” (vivo), acróstico de las

- palabras en inglés: **Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment**; como lo aseguran Warschauer *et al.* (2000: 7);
- d) con el Internet los alumnos se enriquecen de información y recursos disponibles. Se encuentran materiales auténticos, lo que permite al alumno un aprendizaje del mundo real, con lo cual construye conocimientos basándose en sus conocimientos previos y contribuye así al aprendizaje significativo (Dudeney, G. 2000).

Gómez, J. R. (2004) respalda todas las ventajas arriba señaladas, al comentar que esta nueva práctica debe concebirse como algo obligatorio en el sistema educativo, ya que éste no puede quedar al margen de los nuevos cambios. Gómez enfatiza que se debe atender a la formación de los ciudadanos con la incorporación de las nuevas tecnologías con la perspectiva de favorecer los aprendizajes y facilitar los medios que sustenten el desarrollo de los conocimientos y las competencias necesarias para la inserción social y profesional de calidad, evitando, además, que la brecha digital genere capas de marginación como resultado de la analfabetización digital.

2. Metodología

El presente trabajo constituye un estudio de caso de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo llevado a cabo en la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés (LEI) de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Acapulco, Guerrero. Los objetivos de esta investigación son: a) identificar los principales recursos tecnológicos que son usados por los maestros de inglés para desarrollar las habilidades lingüísticas en los alumnos de la LEI; b) explorar cómo son usados dichos recursos tecnológicos y c) investigar si, en opinión de los alumnos, el uso de los recursos tecnológicos contribuye el aprendizaje significativo.

2.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo en el programa educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma inglés, el cual tiene una duración de cuatro años u ocho semestres y cuyo inicio data del año 2001. La LEI

cuenta con 10 profesores (5 de tiempo completo y 5 por horas) y 186 estudiantes inscritos distribuidos en cuatro grupos: primer año (50 alumnos), segundo año (40 alumnos), tercer año (53 alumnos) y cuarto año (43 alumnos), con un horario de clases único de 4 p.m. a 10 p.m. de lunes a viernes.

Aunque la investigación se dirigió a toda la población estudiantil de la LEI (ciclo escolar agosto 2008 – enero 2009), los alumnos a los cuales se aplicó el cuestionario fueron 142, por ser los que se encontraban presentes en las instalaciones al momento de la aplicación del instrumento. La edad de los alumnos varía entre los 18 y los 60 años. La gran mayoría de los estudiantes son jóvenes que trabajan para sostener sus estudios; algunos otros son maestros en servicio que buscan profesionalizarse u obtener un título universitario y algunos otros ya cuentan con otra carrera concluida. Para poder ingresar a la carrera tuvieron que aprobar dos tipos de exámenes: de conocimientos generales y de manejo del idioma inglés a nivel pre-intermedio.

2.2 Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se utilizó un cuestionario dirigido a los estudiantes participantes en el estudio. El cuestionario consta de un total de 17 reactivos (2 de opción múltiple, 5 de preguntas cerradas y 10 con escala de Likert), distribuidos en tres secciones: la *sección 1* consiste en dos reactivos que indagan cuáles son los recursos tecnológicos que se utilizan en las clases y la frecuencia con que se usan dichos recursos; la *sección 2* consta de cinco reactivos que examinan cómo son utilizados los recursos tecnológicos en el salón de clases; y la *sección 3* incluye diez reactivos que miden el impacto que, en opinión de los alumnos, tiene el uso de los recursos tecnológicos en el aprendizaje significativo.

2.3 Procedimiento

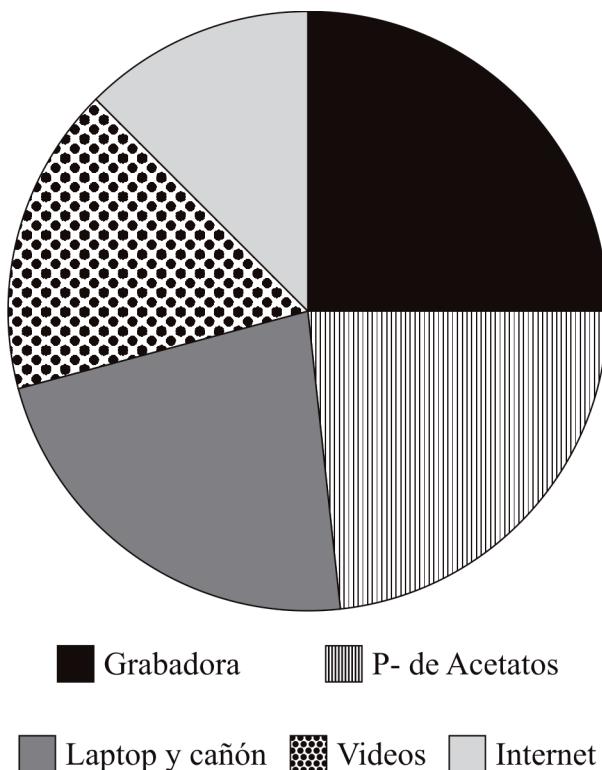
El cuestionario se piloteó con diez alumnos de la LEI escogidos al azar con la finalidad de corroborar que todas las preguntas fueran claras o entendibles para los participantes. Se aplicaron un total de 142 cuestionarios distribuidos en los cuatro grupos que conforman la población estudiantil de la LEI (1º, 3º, 5º, y 7º. semestres), iniciando con el primer semestre y terminando con el séptimo. Los alumnos contestaron el cuestionario de manera anónima y con

suficiente tiempo, con el fin de que no se sintieran bajo presión.

3. Análisis e interpretación de resultados

De acuerdo con los datos recolectados, los recursos tecnológicos más usados en clases son: la grabadora –en primer lugar– con un 25%; seguida por el proyector de acetatos con un 24%; después sigue la laptop y el cañón con un 22%; luego los videos con un 17% y finalmente el Internet con un 12%. Este resultado se aprecia claramente en la siguiente gráfica:

RECURSOS TECNOLÓGICOS MÁS USADOS EN LAS CLASES DE INGLÉS



La gráfica anterior nos muestra que los profesores de la LEI usan recursos tecnológicos variados para sus clases, exponiendo así a sus alumnos a diferentes formas de aprendizaje. Puede concluirse que el uso de los recursos tecnológicos es balanceado, ya que la diferencia de utilización de dichos recursos es mínima, con excepción del Internet, que es el que menos se usa durante las clases.

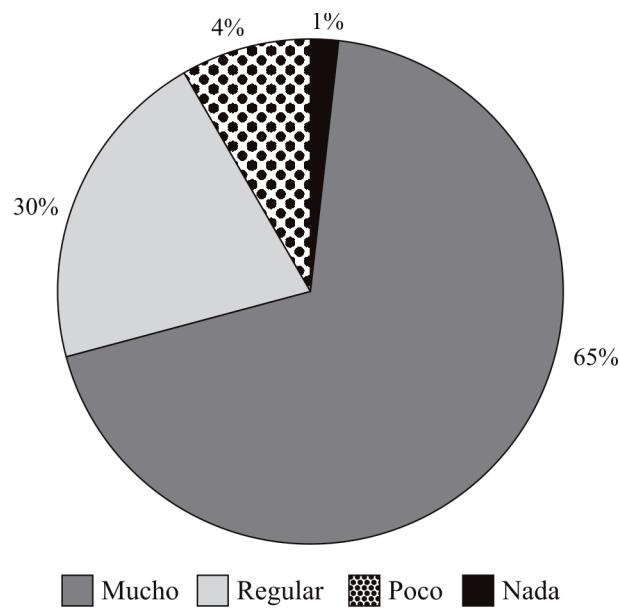
Con respecto a la manera de cómo se usan los recursos tecnológicos en las clases, los datos arrojados de los 142 cuestionarios nos indican que éstos son usados de formas variadas y con diferentes propósitos. Los usos más frecuentes señalados por los estudiantes son los enunciados en la siguiente tabla:

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	PORCENTAJE
1) Proyector de Acetatos	
para comparar diferencias	67%
para completar textos	65%
2) Video	
para predecir o imaginar lo que los personajes dicen (con imagen / sin sonido)	62%
para ejercicios de comprensión auditiva	56%
3) Grabadora y CDs	
para ejercicios de repetición y corregir pronunciación	98%
para escuchar historias para desarrollar comprensión auditiva	78%
4) Laptop y Cañón	
para completar espacios en blanco	79%
para hacer ejercicios de gramática y vocabulario	53%
5) Internet	
para búsqueda de información	98%
para desarrollar vocabulario	47%

En lo que concierne al uso de los recursos tecnológicos y su contribución al aprendizaje significativo, los resultados son muy favorables. El alumnado considera que los recursos tecnológicos los ayudan considerablemente a: 1) desarrollar sus habilidades lingüísticas; 2) poner más atención, 3) interesarse e involucrarse más en clases; 4) aprender más fácilmente y retener más tiempo la información; 5) estar más activos en las clases y 6) sentirse más motivados y que les gusten más sus clases (todos estos elementos del aprendizaje significativo), en los siguientes porcentajes:

- 65% (mucho)
- 30% (regular)
- 4% (poco) y,
- 1% (nada).

Lo anterior se aprecia en la siguiente gráfica:



Los resultados, como se puede apreciar, definitivamente muestran que la gran mayoría de los jóvenes estudiantes consideran que la tecnología juega un papel importante para que aprendan más y mejor.

4. Conclusiones

Aun cuando esta investigación no pretende resolver todos los problemas de aprendizaje, para el caso que nos ocupa, sí hay una real preocupación por encontrar nuevas formas de proceder en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se tiene el reto de ayudar a los estudiantes universitarios en el manejo

del idioma inglés haciendo uso de los recursos que sean necesarios, incluyendo los tecnológicos, para ayudarlos a que alcancen niveles avanzados en su competencia lingüística.

Esta investigación ha podido demostrar que, en opinión de los encuestados, el aprendizaje significativo tiene una relación estrecha con el uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías, por sí mismo, no garantiza dicho aprendizaje significativo. Un catedrático puede hacer uso de ellas y seguir inmerso en la pedagogía tradicional si no ha variado en su postura de que él tiene la respuesta y el alumno solamente es una mente vacía que debe ser llenada. En la sociedad en la cual vivimos la información ocupa un lugar tan importante que es preciso cambiar de pedagogía y considerar que el alumno es capaz de cuestionar y buscar respuestas a esas cuestiones. La integración de las tecnologías así entendidas podrá pasar de estrategias de enseñanza a estrategias de aprendizaje.

Es importante tomar en cuenta que el aprendizaje significativo tiene que ver con los intereses y las expectativas del que aprende, con algún asunto que requiera solución, con la posibilidad de lograr hacer algo con lo que se aprende, con la necesidad de propiciar una profunda reflexión de lo aprendido y con el tipo de interacción docente-estudiante (sobre todo la calidad de la misma). El uso apropiado de la tecnología, por su parte, conduce a la innovación y la reflexión sobre las formas de enseñanza. Si todos los profesores entramos en esta dinámica de mejorar los tipos de enseñanzas, la educación dejará de ser una obligación para los estudiantes, para convertirse en algo interesante y ameno. ■

Referencias

- Boettcher, J. (2007). *Designing for Learning: What is meaningful Learning?* Disponible en <http://www.designingforlearning.info/services/writing/bits.htm>
- Cooper, R. et al. (1993). *Video*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Dickinson, L. (1993). *Self-instruction in Language Learning, New Directions in Language Teaching*. New York, USA. Cambridge University Press.
- Dudeney, G. (2000). *Internet and the Language Classroom*. Cambridge University Press
- Gómez Pérez, J. R. (2004). *Las TICs en Educación*. Disponible en: <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>.
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Malaysia. Pearson Longman.
- Hardisty, D. & Windeatt, S. (1989). *CALL*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching* (Third Edition). Longman.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1994). *Approaches and Methods in Language Teaching*. A description and analysis. New York, USA. CUP. 171pp.
- Sheerin, S. (1991). *Self-Access. Resource Books for Teachers*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Teeler, D. & Gray, P. (2005). *How to Use the Internet in ELT*. Malaysia. Longman.
- Toledo Espino, M. G. et al. (2007). *Educational Technology in EFL: Activity Book*. Acapulco, Gro, México. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Trejo Delarbre (2006). *Viviendo en el Aleph: la sociedad de la información y sus laberintos*, Tecnología de la Información. 1^a ed. Editorial Gedisa.
- Warschauer et al. (2000). *Internet For English Teaching*. TESOL.
- Windeatt, S. et al.(2000). *The Internet*. China. Oxford University Press.

ANEXO

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene la finalidad de investigar cuáles son los recursos tecnológicos más usados en la clase de inglés; cómo son utilizados y si el uso de éstos contribuye al aprendizaje significativo. Por favor contesta como se indica.

SECCIÓN I

1. Marca con una X los recursos tecnológicos que son usados en tus clases (puedes marcar más de una opción).

Grabadora	<input type="checkbox"/>
Proyector de acetatos	<input type="checkbox"/>
Laptop y cañón	<input type="checkbox"/>
Videos	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>

2. Enumera la frecuencia con que se utilizan los siguientes recursos tecnológicos en tus clases, siendo 1=el más frecuente y 5= el menos frecuente.

Grabadora	<input type="checkbox"/>
Proyector de acetatos	<input type="checkbox"/>
Laptop y cañón	<input type="checkbox"/>
Videos	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>

SECCIÓN II

	SI	NO
3. El proyector de acetatos lo usamos en el salón para:		
a) comparar diferencias e identificar textos		
b) proyectar imágenes y adivinar el contexto		
c) reconstruir textos		
d) completar textos		
e) otro:		
4. Los videos o películas los usamos de las siguientes formas en clase:		
a) para predecir o imaginar lo que los personajes dicen (sin sonido y con imagen)		
b) para tratar de adivinar la trama (con sonido y sin imagen)		
c) para ejercicios de comprensión auditiva.		
d) para practicar: actividades orales, lectura y escritura.		
e) otro:		
5. La grabadora con casetes o CDs los usamos para:		
a) hacer ejercicios con canciones		
b) escuchar historias para desarrollar la comprensión auditiva		
c) completar espacios en blanco y agregando líneas.		
d) hacer ejercicios de repetición y corregir pronunciación		
e) otro:		

6. La laptop y el cañón los usamos en el salón para:		
a) completar los espacios en blanco		
b) ordenar un dialogo		
c) hacer ejercicios de gramática y vocabulario		
d) reconstruir textos		
e) otro:		
7. El Internet lo usamos en algunas dinámicas de clase para:		
a) desarrollar vocabulario.		
b) correo electrónico para desarrollar la escritura.		
c) combinación de habilidades lingüísticas		
d) búsqueda de información		
e) otro:		

SECCIÓN III

	Mucho	Regular	Poco	Nada
8. Desarrollo más mi habilidad auditiva cuando uso cassetes o CDs.				
9. Pongo más atención a la clase cuando veo la información en proyector de acetatos.				
10. Encuentro más interesante mi aprendizaje cuando hago uso del Internet.				
11. Me involucro más en la clase cuando el maestro usa videos.				
12. Me quedan más claros los temas cuando el profesor usa cañón y laptop.				
13. Retengo más la información cuando uso diversos recursos tecnológicos tales como: grabadora, video, computadora, etc.				
14. Me gusta más mi clase cuando el maestro utiliza diferentes recursos tecnológicos.				
15. Me siento más motivado a aprender cosas nuevas cuando uso recursos tecnológicos como: computadora, Internet, etc.				
16. Aprendo más fácilmente cuando hago uso de varios recursos tecnológicos.				
17. Con el uso de recursos tecnológicos creo que mi aprendizaje es más activo.				

Mit Suppe und Karte in den Krieg. Auf den Spuren der Germanen im Spanischen von heute

Thomas Hertwig¹

Zusammenfassung

Der Einfluss der germanischen Entlehnungen im heutigen Spanisch ist eher gering, was ihre Anzahl betrifft, wenn man sie zum Beispiel mit dem Arabischen vergleicht. Jedoch haben sie eine große kulturgechichtliche Bedeutung. Das römische Reich sah sich während der gesamten Zeit seiner Herrschaft dem Druck germanischer Stämme ausgesetzt. Damit einher ging ein starker kultureller Austausch zwischen Römern und Goten bzw. Germanen, deren Spuren man heute noch in den romanischen Sprachen sehen kann. Ein großer Teil dieser römisch-germanischen Geschichte ist von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt, was sich in den entlehnten Wörtern wiederspiegelt, jedoch findet man auch Einflüsse in anderen kulturellen Bereichen wie der Landwirtschaft, dem Handwerk und der Natur. Im vorliegenden Artikel werden viele der germanischen Entlehnungen im Spanischen mit ihrer entsprechenden Herkunft im Kontext der germanisch-römischen Begegnung aufgeführt.

Resumen

Si bien la lista de los préstamos germánicos en el español actual es relativamente modesta en términos numéricos (en comparación con los arabismos, por ejemplo), éstos revisten, no obstante, gran importancia desde el punto de vista de la historia cultural. A lo largo de toda su existencia, el imperio romano estuvo expuesto al embate de las tribus germánicas. Este fenómeno se acompañó de un importante intercambio cultural entre los romanos y los godos (o los germanos), cuyas huellas se perciben hasta la fecha en las lenguas romances. Aunque gran parte de esta historia estuvo marcada por enfrentamientos bélicos, lo cual se refleja en los préstamos lingüísticos, también se encuentran influencias en otros ámbitos culturales, tales como la agricultura, la artesanía y la naturaleza. El artículo que sigue presenta un buen número de préstamos germánicos en el español actual, junto con su origen en el contexto del encuentro entre los germanos y los romanos.

Schlüsselwörter: germanisches Kulturadstrat, Etymologie, germanische Entlehnungen, Kultureinfluss der Germanen.

Wer mit dem Spanischlernen anfängt, dem fällt bald auf, dass es viele Wörter gibt, die im Spanischen und im Deutschen ähnlich klingen. „Tasse“ – „taza“, „Suppe“ – „sopa“, „Bank“ – „banco“, „Gruppe“ – „grupo“. Und unweigerlich fragt man sich, wer hier von wem abgekupfert oder, wissenschaftlich ausgedrückt, entlehnt hat. Eine Analyse des Wortbestandes im Wörterbuch mit 100.000 Einträgen zeigt, dass etwa 200 spanische Wörter aus germanischen Sprachen abgleitet sind (Ezquerra, 1990). Auf den ersten Blick ist das nicht viel, aber in der Häufigkeit der Verwendung sind mehrere Wörter wahre Highlights, die in den Sprachlehrbüchern auf den ersten Seiten stehen.

Römer und Germanen

Das heutige Spanien wurde von den Römern „latiniert“, wobei sich das Latein mit den einheimischen Sprachen vermischt und zu den heutigen romanischen Sprachen entwickelte². Die römische Erober-

rung war bereits 19 v. Chr. abgeschlossen, wobei jedoch die Romanisierung der Bevölkerung noch rund 200 Jahre länger dauerte. Wie sind nun die germanischen Wörter ins Spanische gekommen? Ein Blick in die Geschichte zeigt die vielfältigen und gar nicht so friedlichen Kontakte zwischen Germanen

¹ Centro de Idiomas VW, Suc. Zavaleta, Volkswagen Instituto, Puebla (México); correo electrónico: thomas.hertwig@idiomasvw.com.mx

² Zur Romanisierung Spaniens vgl. Alatorre 1979: 34ff. und Dietrich/Geckeler, 1990: 122ff.

und Römern. Die ersten nachhaltigen Begegnungen fanden während der Gallischen Kriege ein Jahrhundert vor der Zeitenwende statt. 113 v. Chr. fielen die germanischen Kimbern und Teutonen in das heutige Südfrankreich und Oberitalien ein, wurden aber von den Römern 102 bis 101 v. Chr. zurückgeschlagen. Julius Caesar berichtete über die Eroberung Galliens in seinem Buch „*De bello gallico*“ (*Vom gallischen Krieg*) und prägte darin den Begriff der „Germanen“. Ab 409 wurde die iberische Halbinsel von germanischen Einwanderern verschiedener Stämme wie Vandalen, Sueben und Goten besetzt und ab Mitte des 6. Jahrhunderts von den Westgoten regiert, die sich auf der iberischen Halbinsel ausbreiteten, nachdem sie von den Franken aus den gallischen Gebieten („Reich von Toulouse“) vertrieben worden waren (Dietrich/Geckeler, 1990: 123 und 144). Die 800 Jahre germanisch-römischer Begegnung sind geprägt von beständigen Konflikten und Konzessionen von römischer Seite, aber auch gemeinsamer zivilisatorischer Dynamik, die entscheidend sein sollte für das spätere mittelalterliche Europa³.

Trotz des 300 Jahre währenden Aufenthalts der Germanen und insbesondere der Westgoten in Iberien hinterließen diese jedoch keine tiefen Spuren in Sprache und Kultur⁴. Gründe dafür waren unter anderem der unterschiedliche Glaube (Arianismus der herrschenden Goten vs. Katholizismus der von den Römern christianisierten Bevölkerung), der kulturelle Unterschied sowie die geringe Anzahl der Goten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (weniger als 5%). Erst als die Westgoten unter Rekkared I. im Jahr 589 zum Katholizismus konvertierten, begannen sie, sich auch offiziell mit der einheimischen Bevölkerung zu vermischen⁵. In der Folge schwand der Gebrauch der gotischen Sprache schnell. Zum Zeitpunkt der arabischen Invasion 711 hat mit Ausnahme der höchsten Adelskreise wahrscheinlich niemand mehr die gotische Sprache verwendet. „**Godó**“ war gleichbedeutend mit arrogant, eingebildet, und noch im 16. und 17. Jahrhundert sagte man „**hacerse de los godos**“ für „**creerse la gran cosa**“. Sowohl der „Stolz“, span. „**orgullo**“, als auch „**ufano**“, was ebenfalls „stolz,

eingebildet“ bedeutet, sind germanischen Ursprungs (>*urgoli*, >*ufio*<) (Alatorre, 1979: 69). In der zweiten Hälfte des 7. Jahrhunderts nahmen die Westgoten das „Zivilgesetzbuch“ von Kaiser Justitiano (*Corpus juris civilis*), verschmolzen dieses grundlegende gesetzgebende Werk mit eigenen germanischen Gebräuchen und führten das Ergebnis, ihr eigenes Gesetzeswerk „*Fuero juzgo*“ (*Forum iūdicum*) im Westgotenreich ein. Da schon bald danach die arabische Invasion begann, erlangte das Gesetzeswerk erst in der Folgezeit, als die Westgoten bereits dem Reich der Sagen und Mythen angehörten, Bedeutung für die Errichtung des Feudalsystems und der Institutionen des Mittelalters im gesamten christlichen Europa (Alatorre, 1979: 68). Die einstigen „Barbaren“ entwickelten sich hiermit zu einer entscheidenden zivilisatorischen Kraft in Europa, indem sich die vormals gegenüberstehenden römischen und germanischen Lebensauffassungen verschmolzen zu einer Vision, die die Grundlage für das Mittelalter legte.

Germanisches „Kulturadstrat“

Beim germanischen Einfluss im Spanischen redet man auch vom germanischen „Kulturadstrat“. Wenn zwei Sprachen nebeneinander in einem Raum existieren, ohne dass die eine die andere dominiert, sie sich jedoch gegenseitig beeinflussen, so handelt es sich um ein Adstrat. Von einem „Superstrat“ spricht man, wenn eine eindringende neue Sprache auf einer einheimischen Sprache zum Aufliegen kommt, ohne diese jedoch zu ersetzen oder zu verdrängen. Es kommt zu Einflüssen aus der neuen Sprache auf die Sprechgewohnheiten der Einheimischen, die jedoch ihre Sprache in abgeänderter Form beibehalten. Nach und nach geben dann die Erbauer ihre neue Sprache auf und nehmen die Sprache der Einheimischen an, wobei sie noch alte Sprachgewohnheiten bewahren. Bei einem „Substrat“ dagegen handelt es sich um sprachliche Überreste eines Volkes oder einer Gruppe, die im Laufe der zivilisatorischen Entwicklung oder militärischer Eroberung eine neue Sprache, meist die Sprache der „Sieger“, annimmt.

³ Zum Reich der Westgoten in Spanien vgl. Alatorre, 1979: 66ff.

⁴ „En suma, la huella de los visigodos en la cultura hispana fue mucho menos vigorosa que la de los francos en la cultura gala. Es, pues, natural que Galia acabara por llamarse Francia, mientras que Hispania siguió siendo Hispania y no se convirtió en Gotia o Visigotia.“ (Alatorre, 1979: 67).

⁵ Erinnert sei hierbei an die Übersetzung der Bibel ins Gotische durch den Bischof Wulfila Mitte des 4. Jh. u. Z.

Eine Zeit lang bestehen beide Sprachen parallel, bis nach und nach die eine Sprache in der anderen aufgeht. In der neuen Sprache, die sich etabliert, finden sich von der vorhergehenden Sprache je nach Einflussstärke Wörter, syntaktische Strukturen und Lautelemente, die zur „typischen“ Aussprache einer bestimmten Region führen. Es handelt sich sozusagen, sprachgeologisch betrachtet, um eine historische Sprachschicht unter der neuen Sprache. Am längsten erhalten sich Substratlemente in den geografischen Bezeichnungen oder Toponymen, z.B. Ortsnamen, Flussnamen, Bezeichnungen von Gegenden und Regionen usw. (Dietrich/Geckeler, 1990: 138ff. und Skrzepietz o.D.: 3).

Bei der etymologischen Beurteilung darf man nicht aus den Augen verlieren, dass es unterschiedliche germanische Einflüsse auf das Spanische gegeben hat; so haben verschiedene Gruppen wie die Wandalen und Sueben zwar nur geringe Spuren hinterlassen (z.B. laut Dietrich/Geckeler den Namen Andalusiens⁶), jedoch kann man altgermanische Spuren im Vulgärlatein, fränkische Einflüsse der Karolingerzeit, gotische Wörter aus dem Sprachgebrauch der Westgoten, Entlehnungen während des Mittelalters und den spanisch-französischen Auseinandersetzungen sowie kulturelle Einflüsse vom 18. Jahrhundert bis in die Neuzeit ausmachen.⁷ Ein Blick auf die Nachbarsprachen Französisch, Italienisch und Katalanisch kann dabei helfen, Zeiträume in Folge der Eroberungen und Volksgruppenbewegungen genauer festzulegen.

Nach Alatorre lassen sich die germanischen Entlehnungen grob in „die Gruppe des Friedens“ und „die Gruppe des Krieges“ unterteilen⁸. In der unten stehenden Darstellung finden sich nach unserer Einteilung jedoch nicht nur Entlehnungen aus dem **Militär- und Kriegswesen**, sondern auch der **Baukunst**, der **Lebenskultur** allgemein, den **Wissenschaften**, Stoffe und **Bekleidung**, dem **Handel** und Geldwesen, der **Seefahrt**, dem **Bergbau** und Mineralien, der **Kunst**, der **Land- und Forstwirtschaft**, der **Natur**, dem **Rechtswesen**, der **Religion**, der **Nahrungsmittel** und der **Verwaltung**.

Dem Ursprung auf der Spur

Das Problem bei der Betrachtung der Herkunft von Wörtern ist, dass es immer ein „davor“ gibt, das im Dunkeln bleibt. Wie weit kann man ein Wort zurückverfolgen? Normalerweise begnügen sich die Etymologen in den Wörterbüchern mit der ersten direkten oder evtl. zweiten Herkunftssprache. Die „germanische Sprache“ als solche, nämlich das bis 100 v. Chr. gesprochene Ur- oder Gemeingermanisch, ist in keinerlei schriftlicher Überlieferung erhalten und kann demzufolge anhand gemeinsamer Wurzeln nur rekonstruiert werden (diese Rückkonstruktionen werden in den Etymologien mit einem „*“ gekennzeichnet). Erst das Gotische als ostgermanischer Dialekt ist dank der Bibelübersetzung Wulfila als Schrifttext zugänglich. Als weiteren Schritt kann man mit Hilfe des Sprachvergleichs oft nur noch die gemeinsamen indogermanischen Wurzeln konstruieren. Und bei manchen Wörtern wie „**botar**“ wird der Ursprung wahrscheinlich nie ganz geklärt werden können. Insofern werden manche Ursprungsfragen wohl immer wieder Zweifel aufwerfen und dem Feld der Spekulation überlassen bleiben müssen.

Kriegerische Goten

Sieht man sich die römische Geschichte und die der germanischen Stämme, insbesondere der Goten, an, so nimmt es nicht wunder, dass sich viele der germanischen Wortspuren auf militärische Dinge beziehen:

Gotisch *>bandwja<* (Gruppe, Herde) wird zur heutigen Bande, span. „**banda**.“ Damit verwandt ist auch der spanische „**bandido**“, mit einem Umweg über das Italienische. Aus dem gotischen *>spaiha<* (spähen) wird der heutige „**espía**“ und davon abgeleitet auch „**espiar**“. Und was wäre der Spion, wenn es auf der anderen Seite keinen „**guardiá(n)**“

⁶ „Die ostgerm. **Wandalen** stießen im Verlauf mehrerer Jahrhunderte von Jütland über Polen und Dakien im Jahre 406 zusammen mit einem Teil der westgerm. **Sueben** aus Süddeutschland und Resten des iranischen Reiterrvolkes der Alanen nach Gallien vor und drangen 409 in Spanien ein. Wandalen und Alanen hielten sich nur kurze Zeit in der Baetica, die nach ihnen den Namen (W)*Andalucía* (arab. *Al-Andalus*) erhielt“. (Dietrich/Geckeler, 1990: 147; Hervorhebungen und Abkürzungen im Original).

⁷ Zu den Problemen der Etymologie vgl. Skrzepietz o.D.: 5f. Im vorliegenden Artikel werden die Begriffe „germanischer Einfluss“, „germanische Entlehnungen“ usw. übergreifend verwendet.

⁸ „*Se dejan clasificar en dos grupos que, sin forzar mucho los términos, podemos llamar el ‘grupo de la guerra’ y el ‘grupo de la paz’.*“ (Alatorre, 1979: 69). Eine genauere Einteilung findet man bei Skrzepietz, ebenso zum Konzept der Lehn- und Fremdwörter.

gäbe, der auf den germanischen Ausdruck *>wardja<* (Wächter, Wache) zurückgeht. Damit verbunden auch *>warda<* (mit den Augen suchen), das sich im heutigen „guarda“ wiederfindet. Das spanische „guerra“ stammt auch von unseren ungemütlichen Vorfahren, die ihre unorthodoxe Kampfesform *>wërra<* nannten, im Gegensatz zum lateinischen „bellum“, mit dem die Römer ihre eigene geordnete Kriegsführung bezeichneten. Auch das „marchar“ (marschieren) kommt, zumindest etymologisch, aus dem Germanischen, nämlich von *>markon<* (eine Spur hinterlassen), das über das französische „marcher“ auch wieder zurück ins heutige Deutsche gewandert ist. Und wer eine „tarjeta“ gebraucht, der benutzt eine Verkleinerungsform von span. „tarja“ (großer Schild, der den ganzen Körper schützt), was auf das germanische *>targo<* (Schild) zurückgeht⁹. Dass die germanischen Stämme nicht nur kämpften, beweist der Waffenstillstand, „tregua“, der zurückgeht auf das gotische *>triggura<* (Abkommen). Weitere kriegerisch motivierte Entlehnungen sind zum Beispiel: „dardo“ *>darod<* (engl. dart; Pfeil), „guarecer“ *>warjan<* (beschützen, bewahren), „heraldo“ *>heriald<* (Herald), „yelmo“ *>hilm<* (Helm) und der heutige Nachnahme „guzmán“, von *>godz<* (gut), *>manna<* (Mann), ursprünglich jemand, der in der spanischen Armee diente und sich besonders ausgezeichnet hatte oder hoher Abstammung war. Ebenso gehören zu diesem Feld „rapar“ (das [Kopf]Haar ganz abschneiden), *>*hrap<* (scharren, berühren), „raspar“ (reiben), *>*hrasp<* (scharren, schaben), „robar“ *>raubon<* (rauben), „triscar“ *>thriskan<* (trampeln, treten) und „lastar“ (für jd. anderen leiden), *>laistjan<* (der Spur folgen), „sacar“ (herausnehmen, -ziehen), *>sakan<* (suchen, streiten, drohen), „venda“ *>*benda<* (Binde, Verband), „ropa“ *>*rauba, raubon u. raupjan<* (erbeutetes [Kleidungs]stück), „ardido“ *>hardja<* (hart, tapfer, kühn). An dieser Stelle sind auch mehrere Ausdrücke zu erwähnen, die alle mit dem Pferd zu tun haben: „anca“ und „grupa“ (Kruppe) *>*kruppa<*, „brida“ (Zaumzeug), *>*bregdila<*, „estribo“

*>*striups<*, „espuela“ (Spore) *>spura<*, „roano“ (Rotschimmel) *>rauda<* (rot). Die Liste der Wörter der Kriegs-Gruppe ist zweifelsohne beeindruckend, insbesondere wenn man bedenkt, dass in den meisten Fällen bereits entsprechende lateinische Ausdrücke vorhanden waren.

Kultureinfluss der Germanen

Dass die germanischen Völker einen bleibenden Eindruck in der Hispania nicht nur bei Kriegsthemen hinterließen, davon zeugen die Wortspuren aus vielfältigen anderen Bereichen. Im Bauwesen „mastel/mastil“ vom *>mast<*, „ripia“ (schmales, unpoliertes Brett) von *>*ribjo<*, und der Hauptraum eines Hauses oder der Wohnung, die „sala“, vom germanischen *>sal<* (Saal). Im Handel und Geldwesen kommen der „dólar“ (Dollar) vom niederdeutschen *>daler<* (*Taler*), ebenso wie die Geldbezeichnungen „taler“ vom neuhochdeutschen *>taler<*, und „marco“ vom germanischen *>mark<*, und „lote“ (Los) vom althochdeutschen *>laut<*. In Industrie und Handwerk finden wir „brea“ (*sustancia viscosa de color rojo obscuro*), von germanisch *>bräda<*, „grapa“ (*pieza de hierro u otro metal doblada por los extremos para clavar*), germanisch *>krappa<*, und „gratar“ (*limpiar o bruñir un metal con la grata [escobilla de metal]*), germanisch *>kratton<*. Im Bereich der Kultur allgemein kann man an vielen Wörtern den germanischen Ursprung ausmachen: „agasar“ (*halagar*), von gotisch *>*gasalja<* (Geselle), „alojar“ (*hospedar*), von germanisch *>laubja<* (Laube – *enramada*), „ataviar“ (*componer*), von gotisch *>taujan<* (tun – *hacer*), „bedel“ (*empleado subalterno que cuida el orden en escuelas, universidades*), von germanisch *>bidil<* (*ujier*), „bigote“ (*pelo que nace sobre el labio superior*), von germanisch *>bî God<* (bei Gott - *por Dios*), „blanco“ (*de color de nieve*), von altdeutsch *>blank<*, „braco“ (*perro perdiguero*), von altdeutsch *>brakko<* (*Jagdhund – perro de caza*), „bruno“ (*de color negro u oscuro*), von germanisch *>brun<* (braun), „canica“ (*juego de*

⁹ Die Zusammenstellung basiert auf Ezquerra (1990) mit Abgleich zu Kluge (1999) und Köbler (1980). Die spanischen Definitionen stammen ebenfalls von Ezquerra (1990). Einige Wörter sind auch bei Alatorre, 1979: 69f und 148f aufgeführt. Nicht immer werden die Etymologien einheitlich dargestellt. Dies zeugt von der bestehenden Unklarheit in der genauen etymologischen Bewertung vieler Lehnwörter.

niños con bolas), von germanisch *>knicker<* (*bola de jugar*), „**cundir**“ (*extenderse hacia todas partes una cosa*), von gotisch *>*kundjan<* (*künden*), „**escarnecer** (ant. *escarnir*)“ (*hacer mofa [de uno], zahiriéndole*), von germanisch *>skernian<* (*mofarse*), „**esmalte**“ (*barniz vitreo*), von germanisch *>smaljan<* (*schmelzen – fundir*), „**estaca**“ (*palo con punta en un extremo para clavarlo*), von gotisch *>stakka<* (*Stock*), „**estampar**“ (*imprimir; sacar en estampas*), von fränkisch *>*stamon<*, „**estampida**“ (*carrera rápida y impestuosa*), von germanisch *>stampjan<*, „**franco**“ (*pueblo germánico que conquistó la Galia; lengua que hablaron los francos*), von althochdeutsch *>frank<* (*libre*), „**frasco**“ (*vaso angosto de cuello recogido*), von gotisch *>*flasko<* (*Flasche – botella*), „**fruncir**“ (*arrugar la frente o las cejas*), von fränkisch *>*hrunkja<* (*Runkel – arruga*), „**gaita**“ (*instrumento de música de viento*), von gotisch *>gaits<* (*cabra - Geiß*), „**gala**“ (*vestido o adorno sumuoso*), von germanisch *>wallan<* (*wallen - bullir*), „**galar-dón**“ (*premio, recompensa*), von germanisch *>widarlön<* (*Lohn*), „**gana**“ (*deseo, apetito, voluntad*) von gotisch *>gano<* (*Gier - avidez*), „**ganar**“ (*lograr, adquirir*) von gotisch *>gannan<* (*codiciar*), „**garante**“ (*que da garantía*), von althochdeutsch *>wären-to<*, „**grabar**“ (*labrar con el buril o cincel sobre una plancha de metal o madera*), von germanisch *>graban<* (*gravieren*), „**gripe**“ (*enfermedad infecciosa*), von schweizerdeutsch *>grüpi<*, derivado de *>grüpen<* (*sentirse mal*), „**guirnalda** (ant. *guirlanda*)“ (*corona abierta de flores y ramos*), von germanisch *>garnir<* (*adornar*), „**halar**“ (*tirar*), von germanisch *>halon<* (*tirar de algo*), „**marrar**“ (*faltar, errar*), von germanisch *>marrjam<* (*afligir*), „**mellar**“ (*hacer mellas o roturas; mermar o menoscabar una cosa*), von gotisch *>melila<*, *>mela<* (*señales*), „**orgullo**“ (*soberbia*), von fränkisch *>urgoli<*, „**pi-fiar**“ (*dejar oír el soplo, silbar*), von althochdeutsch *>pifien<* (*silbar – pfeifen*), „**renco**“ (*cojo por lesión de las caderas*), von gotisch *>*wranks<*, germanisch *>wrankjan<* (*torcer*), „**rico**“ (*noble de alto linaje; adinerado*), von gotisch *>reiks<* (*reich, mächtig*), „**tapa**“ (*pieza que cierra por la parte superior las cajas, cofres, arcas etc.*), von gotisch *>*tappa<*, „**toldo**“ (*pabellón o cubierta [de tela] que se tiende para que dé sombra*), von germanisch *>teld<* (*cubierta – Zelt*), „**ufano**“ (*orgulloso, engreído*), von gotisch *>ufio<* (*abundancia*).

In der Land- und Forstwirtschaft stößt man auf folgende Wörter germanischen Ursprungs: „**arrancar**“ (*sacar de raíz*), von germanisch *>hring<* (*herausreißen*), „**guadaña**“ (*instrumento para segar a ras de tierra*), von gotisch *>waithaneis<* (*Sense*), „**hacha**“ (*herramienta cortante*), von germanisch *>happja<* (*Axt*), „**jardín**“ (*terreno donde se cultivan plantas y flores ornamentales*), von germanisch *>gar-do<* (*Garten*), „**látigo**“ (*azote con que se aviva y se castiga a las caballerías*), von gotisch *>laitug<*, *>laitan<* (*conducir*), *>tiuhan<* (*tirar*), „**rocín**“ (*caballo de mala rasa*), von gotisch *>*rottja<*, *>rotjan<* (*pudrirse - verrotten*), „**troje/ troj**“ (*granero limitado por tabiques*), von gotisch *>thraus<* (*arca*).

Weitere, naturbezogene Entlehnungen sind zum Beispiel: „**airón**“ (*garza real; penacho de plumas*), von germanisch *>haigiro<*, „**bosque**“ (*terreno poblado de árboles y matas*), von fränkisch *>busk<* (*Wald, Busch*), „**brote**“ (*pimpollo o renuevo que empieza a desarrollarse*), von gotisch *>bruts<* (*Knospe, Brut*), „**esparaván**“ (*gavilán, ave*), von gotisch *>skparwa<* (*gavilán – Sperber*), „**esquina**“ (*columna vertebral; espina principal de los pescados*), von althochdeutsch *>skena<*, *>skina<*, „**framuesa**“ (*fruto del framueso*), von germanisch *>brambasia<* (*Himbeere / Brombeere*), „**fresco**“ (*moderadamente frío*), von germanisch *>frisk<* (*frisch*), „**ganso**“ (*ave palmípeda*), von gotisch *>gans<*, „**garfa**“ (*uña corva, garra; pieza que agarra*), von altdeutsch *>grifan<* (*coger – greifen*), „**guadapero**“ (*peral silvestre*), von gotisch *>walthapairs<*, zusammen gesetzt aus *>walthus<* (*Wald*) und *>pairs<* (*peral*), „**gualda**“ (*herba de tallos ramosos, hojas enteras, amarillas [*reseda luteola*]*), von gotisch *>wald-a<*, „**marta**“ (*cierto mamífero*), von germanisch *>marthor<* (*Marder*), „**morilla**“ (*colmenilla*), von altdeutsch *>morrhila<*, „**tasugo**“ (*tejón*), von gotisch *>*thahsuks<*, Diminutiv von *>thansus<* (*Dachs*).

Ein weiterer Bereich mit mehreren Entlehnungen germanischen Ursprungs ist die Seefahrt, mit folgenden Wörtern: „**arengue**“ (*pez marino*), germanisch *>haring<* (*Hering*), „**arpón**“ (*astil de madera armado con una punta*), von germanisch *>harpe<* (*garra*), „**arrumar**“ (*distribuir y colocar la carga en un buque*), von germanisch *>rûm<* (*Raum – espacio*), „**bordo**“ (*costado exterior de la nave*), von germanisch *>bord<* (*orilla*), „**boya**“ (*cuerpo flotante sujeto al fondo del mar*), von germanisch *>bau-*

kan< (*señal*), „**buque**“ (*casco del barco; barco con cubierta*), von germanisch *>buk*< (*Bauch – vientre*), „**esquife**“ (*bote que se lleva en el navío para saltar a tierra*), von althochdeutsch *>skif*< (*Schiff*). Bei den Speisen und Getränken findet man: „**bodrio**“ (*guiso mal aderezado*), von germanisch *>brod*< (*caldo - Brühe*), „**crujir**“ (*hacer cierto ruido*), von fränkisch *>krostjan*< (*krustig*), „**sopa**“ (*pedazo de pan empapado en cualquier líquido; plato compuesto de un líquido alimenticio*), von germanisch *>suppa*< (*Suppe*).

Einen ebenfalls wichtigen Aspekt der Lebenschultur bilden die Stoffe und Bekleidungen. Hier hat man an germanischen Entlehnungen die Folgenden: „**andrajó**“ (*jirón, pedazo de ropa usada*), von germanisch *>hald(r)a*<, *>haldrajo*< (*Falte – pliegue*), „**aspá**“ (*conjunto de dos maderas en X; instrumento para aspar el hilo*), von altdeutsch *>haspa*< (*devanadera – Haspel*), „**banda**“ (*faja o lista, especialmente de color determinado*), von germanisch *>binda*<, „**bordar**“ (*ant. brordar*) (*adornar una tela con bordadura*), von germanisch *>bruzdon*<, „**cofia**“ (*tocado femenino*), von althochdeutsch *>*kupphja*< (*Kappe*), „**estofa**“ / „**estopa**“ (*tela de labores, generalmente de seda*), von altdeutsch *>stopfon*<, „**fieltro**“ (*tipo de tela*), von germanisch *>filt*<, „**guante**“ (*prenda para abrigar la mano*), von germanisch *>want*<, „**rueca**“ (*instrumento para hilar*), von germanisch *>*rokko*< (*Rokken*), „**tira**“ (*pedazo largo y angosto de una cosa delgada; gran cantidad de una cosa*), von fränkisch *>teri*<, „**toalla**“ (*lienzo para secarse la cara, las manos*), von germanisch *>thwahlia*< (*Tuch, vergleiche englisch „towel“*).

Zum Abschluss seien als Vertreter der Bereiche Religion und Verwaltung noch folgende Wörter genannt: „**feudo**“ (*contrato de cesión de derechos de posesión a cambio de fidelidad y apoyo al vasallo*), von germanisch *>fehu*< (*rebaño, propiedad*), und „**facistol**“ (*atril grande de las iglesias donde se ponen libros para cantar; el del coro suele tener cuatro caras*), von germanisch *>faldastol*<. Last but not least sollte man auch das einzige wortbildende Element der spanischen Sprache mit germanischem Ursprung nennen: Die Nachsilbe „**-engo**“/ „**-enco**“ („-ing“ im Deutschen) bezeichnet Verwandtschaft und Zugehörigkeit und man findet sie z.B. in „**abolengo**“ oder „**ibicenco**“.

Deutschsprachige Einflüsse der neueren Zeit

Neben den zahlreichen alten germanischen Entlehnungen gibt es eine Reihe weiterer Einflüsse aus neuerer Zeit. Dazu gehören neuhighdeutsche Bezeichnungen zum Beispiel aus dem Militärwesen („**búnker**“, „**hinterland**“), aus dem Bergbau („**estemple**“ [*ademe, madero para entibar*]), „**cobalto**“, „**níquel**“, „**ganga**“ [*materia inútil que se separa de los minerales*], „**bismuto**“, „**castina**“, „**chorlo**“, „**cinc**“, „**cuarzo**“, „**drusa**“, „**gneis**“, „**hornblenda**“ [*mineral que cristaliza en el sistema monoclinico*], „**leberquisa**“, „**pecblenda**“, „**potasa**“ [*carbonato de potasio*], „**volframio**“, „**sinterizar**“ etc.), der Kultur („**brindis**“, „**albergue**“, „**giste**“ [*espuma de cerveza*]), „**lied**“, „**kitsch**“, „**saga**“, „**vals**“, „**orlo**“, „**bock**“, „**vermu**“, „**loden**“), der Verwaltung („**burgomaestre**“, „**burgrave**“, „**landgrave**“), der Wissenschaft („**aldehido**“, „**aspirina**“) sowie anderen Bereichen. Die Entlehnung ist dabei ein ständiger Prozess, in dessen Ergebnis die entlehnten Wörter entweder assimiliert werden, als erkennbares „Fremdwort“ bestehen bleiben, oder sogar wieder aus dem aktiven Wortschatz verschwinden, sobald der spezifische kulturelle Einfluss nachlässt.

Zum Abschluss

Dieser Artikel hat einen kleinen Ausblick auf die germanischen Einflüsse im heutigen Spanisch gegeben. Die germanischen Wörter im Spanischen sind auf vielen Wegen dorthin gelangt. Entweder durch den direkten Kontakt der Germanen mit der iberischen Bevölkerung, über das Lateinische durch Kontakte mit den Römern vor der Romanisierung Iberiens, oder durch andere Sprachen wie das Altfranzösische. Anhand des direkten Kontaktes der germanischen Völker wie der Goten lässt sich auch erklären, warum es viele ähnliche „Germanismen“ nicht nur im Spanischen, sondern auch im Französischen, Katalanischen und Italienischen vorkommen. Allerdings sind viele Etymologien nicht endgültig geklärt und werden auch in Zukunft Stoff für Spekulationen und neue Theorien bieten. ■

Literaturverzeichnis

- Alatorre, Antonio (1979, 9^a ed. 2001). *Los 1,001 años de la lengua española*, México D.F.: El Colegio de México.
- Dietrich, Wolf; Geckeler, Horst (1990). *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ezquerro, Manuel Alvar (ed.) (1990). *Diccionario actual de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf S.A. (Serie "VOX").
- Kluge, Friedrich (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin, New York: De Gruyter.
- Köbler, Gerhard (1980). *Germanisches Wörterbuch*, Gießen.
- Skrzepietz, Andreas M. (ohne Datum). „Germanische / Deutsche Entlehnungen im Italienischen und Rumänischen“, gefunden am 14.10.2010 unter <http://home.arcor.de/askrz/Sprachwissenschaft.pdf>

Entre el español y el zapoteco nos metimos hasta la cocina: los préstamos léxicos

Dacil Noguez Hernández¹

Resumen

En este artículo se analiza la influencia del español en el zapoteco, tal como ésta se refleja en el uso de préstamos léxicos para designar los objetos de cocina. Se incluyen datos recopilados en una comunidad zapoteca de Oaxaca, con el fin de exemplificar dichos préstamos causados por el contacto con la lengua española hablada en México y presentes en los niveles fonológico y léxico. Las manifestaciones de los préstamos se analizan de acuerdo con la delimitación que distintos autores hacen del término. De los resultados se desprende cómo el cambio en la sociedad genera un cambio en el léxico, induce la adaptación de los préstamos al sistema fonológico del zapoteco, así como el fenómeno de “extensión del significado” de algunas palabras en zapoteco que han resistido el reemplazo.

Abstract

In this article we analyze the influence that Spanish has on Zapotec in the way that this is reflected in the use of lexical borrowings to designate kitchen articles. Data is included which has been collected in a Zapotec community in Oaxaca with the purpose of illustrating the abovementioned borrowings caused by contact with Mexican Spanish present in the phonological and lexical levels. The manifestations of these borrowings are analyzed according to the delimitation that different authors make of the term. From the results one can see how change in society generates a change in the lexicon, induces the adaptation of borrowings to the phonological system of Zapotec, as well as the phenomenon of “meaning extension” of some of the words in Zapotec that have resisted being replaced.

Palabras claves: zapoteco, préstamos léxicos, influencia del español en el zapoteco, objetos de cocina, Oaxaca, extensión del significado.

Introducción

El objetivo de este estudio es recopilar información relacionada con la influencia del español en el zapoteco, a través del uso de préstamos léxicos en palabras que designan algunos utensilios de cocina.

Marco teórico

A continuación se incluyen las definiciones de diferentes autores sobre los préstamos léxicos para tratar de delimitar el término.

Lewandowski (1995) distingue entre los préstamos semánticos y léxicos. Los préstamos se-

mánticos son la adopción de un significado de una segunda lengua por parte de una palabra que es sinónima de la L2 respecto a otro significado, tiene un carácter estructural del significado léxico. También existen los préstamos léxicos, es decir, la adopción de una palabra tomada de otra lengua, la cual se asimila y adapta al sistema de la propia lengua en su imagen fónica, acentuación y flexión. En el presente estudio sólo se considerarán los préstamos léxicos, con exclusión de los préstamos semánticos.

Continuando con la delimitación del término, Lyons (1978) señala que existen ciertos *huecos*, es decir, la ausencia de un lexema para designar un objeto. Si se completan esos huecos con palabras nuevas de otra lengua, el sentido de esas palabras

¹ Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México; correo electrónico: dahhen9@yahoo.com

que no existen al presente se consideran *préstamos léxicos*. Las instituciones y las prácticas sociales cambian; por lo tanto, las lenguas pueden adaptarse a realidades diferentes, lo cual se ve reflejado en el vocabulario. Por ejemplo, un cambio que se ha dado en la sociedad es el reconocimiento de los matrimonios homosexuales; sin embargo, este cambio necesitará de palabras que designen la relación esposa/esposo. El cambio en la sociedad también genera un cambio en el léxico.

De la misma manera, Lastra (1992) menciona que los préstamos no pueden explicarse en términos exclusivamente lingüísticos, sino que tienen su origen en factores socioculturales muy complejos como se señaló en el ejemplo anterior, por lo que se aceptan préstamos léxicos, debido a la necesidad de designar objetos, personas o conceptos nuevos.

Con respecto a los cambios que se producen en la sociedad, Germain (1981) también hace referencia a la influencia que tiene la sociedad sobre el léxico que utilizan los hablantes de determinada lengua. Dicho autor indica que la sociedad y la cultura son un fenómeno dinámico, por lo que una cultura puede cambiar en sus aspectos materiales, técnicos, sociales, intelectuales, ideológicos, etc. Eso explica que la descripción semántica de “palmera” no pueda ser la misma para la gente que habita en una playa, quienes tendrán diferentes maneras de nombrar a una palmera, que la gente que habita en un lugar frío o montañoso, donde probablemente sólo tendrán un término para designar dicho concepto. Por lo tanto, el autor antes referido menciona que existe una correspondencia entre la experiencia de un pueblo y la variedad de su léxico.

Germain (1981) también señala que un cambio importante de carácter social, cultural o técnico es susceptible de conducir al reemplazo de una palabra por otra. El léxico se ve influenciado por la introducción del uso de la tecnología, materiales nuevos, etc. Por ejemplo, los préstamos del inglés que actualmente se han incorporado al español en el área de la computación como *software*, *twitter*, *internet*, etc. para los que se aceptan préstamos léxicos, debido a la necesidad de designar objetos o conceptos nuevos. En el caso de la introducción de materiales nuevos, también existen objetos que han surgido que necesitan de un término que los designe. Tal es el caso de *armour all*, *diesel*, etc.

Continuando con la delimitación del término, Lewandowski (1995) considera que un *préstamo léxico* es la adopción de una palabra tomada de otra lengua, la cual se asimila y adapta al sistema de la propia lengua en su imagen fónica, acentuación y flexión. Haughen (1953) [mencionado en Romaine (1995)] indica que el préstamo no es un estado, sino un proceso que implica el intento de trasladar una lengua al material lingüístico de otra.

Con respecto al proceso de adaptación de un préstamo, Romaine (1995) señala que una palabra puede tener un proceso de asimilación a nivel fónico-fonológico de la lengua receptora del préstamo. Para Haughen (1953) [mencionado en Romaine (1995)], las palabras que están adaptadas fonológicamente y morfológicamente se llaman préstamos.

Haughen (1953) [mencionado en Romaine (1995)] identifica otro tipo de préstamos en el cual se toma una palabra y se extiende su significado para que corresponda al significado de la palabra en la otra lengua; a ese fenómeno le llama **extensión**. Al respecto, Lyons (1978) señala que en el caso de que no existieran palabras que completen los *huecos*, es decir la ausencia de un lexema para designar un objeto, causaría un cambio que afectaría las relaciones en el léxico; la palabra ya existente tendría entonces que ampliarse en su significado o sentido. Germain (1981) indica que en el caso de una modificación de menor importancia sólo cabría la posibilidad de aumento o disminución del concepto; continúa existiendo la palabra y sólo varía la dimensión de su contenido.

Los lingüistas consideran que es normal que cambien las lenguas. El vocabulario de las lenguas también puede cambiar, debido a que las cosas cambian. En este estudio se presentará el reflejo de ese cambio en el uso de préstamos léxicos del español al zapoteco.

El zapoteco del Valle Central

De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas de México (INALI: 2008), la clasificación de las lenguas zapotecas no ha logrado una total homogeneidad, debido principalmente a un considerable grado de diversidad léxica y estructural. Sin embargo, el zapoteco que se presenta en este trabajo puede clasificarse en el grupo otomangue, de la familia za-

poteca de Valles Centrales. En un estudio del zapoteco realizado por López Nicolás (2009) se menciona que el zapoteco es una lengua tonal, es decir, que mediante la emisión de tonos altos, medios y bajos, o bien ascendentes y descendentes, se establecen los diversos significados. Este autor también señala que el acento recae siempre en la penúltima sílaba de la raíz. Algunas lenguas zapotecas han perdido la última sílaba no acentuada, por lo que se podría decir que el acento recae en la última sílaba en estas lenguas. Eso puede verse reflejado en los datos recopilados sobre los préstamos léxicos que se han incluido en el zapoteco, en los cuales se adapta el préstamo en español al sistema fonológico del zapoteco al quitar la última vocal de la palabra, como se analizará más adelante.

Lewandowski (1995) considera que un *préstamo léxico* es la adopción de una palabra tomada de otra lengua, la cual se asimila y adapta al sistema de la propia lengua en su imagen fónica, acentuación y flexión. En el presente estudio sólo se analiza el nivel de adaptación fónica. Sin embargo, será necesario realizar estudios posteriores para analizar el nivel de adaptación morfológica que sufren los préstamos recopilados en el trabajo.

Metodología

Este estudio se basa en los datos recopilados en una comunidad zapoteca de Oaxaca. La fuente de datos fue la elicitation directa de los hablantes nativos del zapoteco sobre 14 préstamos léxicos del español, relacionados con objetos de cocina.

Para la elicitation de datos se eligió a 4 informantes mujeres de 35 a 45 años de edad que no hubieran salido por mucho tiempo de su comunidad para garantizar su conocimiento del zapoteco. Se pidió a los informantes que describieran el uso de los objetos solicitados con el fin de corroborar que las palabras tuvieran el mismo significado y determinar si existían discrepancias al respecto. Al mismo tiempo se grabaron las palabras elicidadas para realizar la transcripción fonética de los datos con mayor precisión.

A continuación se presentan las palabras elicidadas. Se incluye la palabra en español y se indica entre corchetes, con símbolos fonéticos, el equivalente en zapoteco.

Palabras en español	Transcripción fonética en zapoteco
1. coladera	Antes [τΣα. ∨Σρι:] [κ O . λ α. ∨δ ε: ρ]
2. cubeta	[κ u. ∨β ε: τ]
3. estufa	[σ ∨τ u φ:]
4. licuadora	[λ i.κ u α. ∨δ O: ρ]
5. plato	[∨π λ α: τ]
6. sartén	[σ α ρ. ∨τ ε ν]
7. servilleta (papel)	[σ ε ρ. ∨ω φ ε: τ]
8. tapadera	[τ α. π α. ∨δ ε: ρ]
9. tenedor	[τ ε. ν ε. ∨δ O ρ]
10. vaso	[∨β α: σ]

Tabla 1. Palabras elicidadas que son préstamos del español

En la tabla anterior se muestran los préstamos que se incluyen del español al zapoteco. En la siguiente tabla, se muestran las palabras que no son préstamos. Es necesario señalar que a los informantes se les mostraron las imágenes de las palabras al azar, sin hacer la división de las palabras que son préstamos.

Palabras en español	Transcripción fonética en zapoteco
1. cuchara , cucharón	[∨π τΣ α ρ:]
2. cuchillo	[∨π τΣ i: λ]
3. detergente	[∨φ α:]
4. servilleta para tortillas	[β α i. ∨γ u ε:τ]

Tabla 2. Palabras elicidadas que no son préstamos del español

Los préstamos en el zapoteco

Como se mencionó anteriormente, el objetivo del estudio fue recopilar información relacionada con la influencia del español en el zapoteco, reflejada en los préstamos léxicos.

En el marco teórico se hacía referencia a ciertos *huecos* (Lyons, 1978) que, al completarlos con palabras de otra lengua, se consideran **préstamos léxicos**. Por ejemplo:

1) tenedor	$[\tau \varepsilon. v \varepsilon. \forall \delta O \rho]$
español	zapoteco

Dicha palabra se considera un préstamo léxico, debido a que no existe un equivalente en zapoteco y sólo se utiliza la palabra en español. Las instituciones, las prácticas sociales, las costumbres cambian; por lo tanto, las lenguas pueden adaptarse a realidades diferentes, lo cual se ve reflejado en el vocabulario. Por consiguiente, el cambio en la sociedad también genera un cambio en el léxico, como puede notarse en el siguiente ejemplo, en el cual todas las informantes coincidieron en el préstamo en español:

2) sartén	$[\sigma \alpha \rho. \forall \tau \varepsilon v]$
español	zapoteco

Un cambio que se ha dado en la sociedad es el tipo de objetos que se usan en la cocina. Los miembros de la comunidad señalaron que hasta hace poco tiempo sólo utilizaban cazuelas para cocinar, por lo que no tienen un término en zapoteco que designe un “*sartén*”, es hasta ahora que se ha comenzado a utilizar dicho utensilio y, por lo tanto, también se adoptó el préstamo en español que lo designa.

Otro aspecto que se encontró, es que todas las informantes señalaron la importancia de uno de los alimentos principales, la tortilla, por lo que en zapoteco la servilleta que utilizan para cubrir las tortillas tiene un nombre específico como se muestra en (3). Sin embargo, no existe en zapoteco una palabra que designe una servilleta de papel (debido a la reciente introducción de los materiales desechables), para la cual se tomó el término del español, realizando una adaptación fonológica al zapoteco como en (4).

3) servilleta	$[\beta \alpha i. \forall \gamma v \varepsilon: \tau]$
español: para las tortillas	zapoteco: para las tortillas

4) servilleta	$[\sigma \varepsilon \rho. \forall \varpi \phi \varepsilon: \tau]$
español: de papel	zapoteco: de papel

En español, en cambio, se tiene un solo término que denomina a las servilletas para cualquier uso que se les dé, sin hacer diferencia del material de que están hechas.

Como se mencionó anteriormente, un cambio importante de carácter social, cultural o técnico, es susceptible de conducir al reemplazo de una palabra por otra. El léxico se ve influenciado por la introducción del uso de la tecnología, materiales nuevos, etc. En el caso del zapoteco se encontraron varios préstamos léxicos que se han adoptado, debido al cambio en el uso de materiales nuevos en la manufactura, por ejemplo, antes se utilizaba el barro, la jícara, el metal, etc. para hacer los utensilios. Con la introducción del plástico, el acero, los aparatos eléctricos, ahora hay un cambio en los objetos y, por lo tanto, en el léxico que los designa, de ahí que se opte en la mayoría de las ocasiones por el préstamo léxico que designa los objetos, por ejemplo:

5) cubeta	$[\kappa u. \forall \beta \varepsilon: \tau]$
español	zapoteco

6) licuadora	$[\lambda i. \kappa u \alpha. \forall \delta O: \rho]$
español	zapoteco

Las informantes reconocen que no se utilizaban esos objetos anteriormente, por lo que es necesario designarlos con el préstamo en español.

Una nueva palabra, un *préstamo léxico* se asimila y adapta al sistema de la propia lengua en su imagen fónica, acentuación y flexión (Lewandowski, 1995). Haughen (1953) [mencionado en Romaine (1995)] indica que el préstamo no es un estado, sino un proceso que implica el intento de trasladar una lengua al material lingüístico de otra. En ese proceso de adaptación fonológica Haughen propuso tres etapas: 1) la forma fonética de la palabra nueva es muy similar o cercana a la del modelo original, 2) una vez que los hablantes la integran, los elementos nativos se sustituirán por elementos extranjeros 3) los hablantes monolingües después utilizarán esa palabra. En esta última etapa existe una sustitución fonética total. Este proceso en el cual la palabra se asimila y adapta para convertirse en un préstamo, se advierte claramente en el caso de la palabra *coladera*:

7) coladera español	[τΣα. √Σρι:] zapoteco: antes
8) coladera español	[κ O . λ α. √δ ε: ρ] zapoteco

Todas las informantes señalaron que anteriormente la palabra coladera se decía en zapoteco como en (7). Sin embargo, señalan que con el tiempo y el cambio de material, ahora se reconoce más el uso de la palabra en (8). La palabra en zapoteco se parece a la del modelo original *coladera*, en la cual los elementos nativos de (7) se han sustituido por elementos del español hasta reemplazarlos por (8), de acuerdo con las etapas señaladas por Haugen (1953).

Con respecto a la adaptación fonológica de un préstamo, se encontró que de las 14 palabras que se eligieron para designar algunos objetos de la cocina, 10 son préstamos; 2 de estos préstamos no se modificaron en absoluto, es decir, los informantes las pronuncian como en español (*sartén* y *tenedor*). Los demás préstamos muestran un rasgo de adaptación a la fonología del zapoteco.

Como se mencionó al inicio de este estudio, el zapoteco es una lengua tonal en la cual el acento recae en la última sílaba. Dicho rasgo se notó en los datos recopilados:

Español	Zapoteco
9) coladera	[κ O . λ α. √δ ε: ρ]
10) cubeta	[κ u. √β ε: τ]
11) estufa	[σ. √τ u φ:]
12) licuadora	[λ i. κ u α. √δ O: ρ]
13) plato	[√π λ α:. τ]
14) servilleta (papel)	[σ ε ρ. √ω φ ε: τ]
15) tapadera	[τ α. π α. √δ ε: ρ]
16) vaso	[√β α: σ]

En los ejemplos anteriores se notó que el préstamo sufrió una adaptación fonológica al zapoteco, debido a que perdió la última vocal y el sonido de la última sílaba se alargó como se muestra en las palabras anteriores con el símbolo [:].

Algunas palabras del zapoteco mostraron la extensión de significado, en las que continúa existiendo la palabra y sólo varía la dimensión de su

contenido. Tal es el caso de la palabra *cuchara* en zapoteco, por lo que la introducción de un nuevo objeto (*cucharón*) no hace necesario que se nombre con una nueva palabra; únicamente se hace una extensión de la palabra ya existente en zapoteco para cuchara como se muestra en el ejemplo (14).

14) cuchara español	[√π τΣ α ρ:] zapoteco
------------------------	--------------------------

Otro ejemplo de extensión en el que coincidieron las informantes fue la palabra *jabón*, en la que la palabra en zapoteco se utiliza para designar todo tipo de consistencia del jabón, lo mismo si es en barra, líquido o en polvo y así no se incorpora el préstamo léxico de la palabra en español *detergente*, como se muestra en el ejemplo (15), (16).

15) jabón español	[√φ α:] zapoteco
16) detergente español	[√φ α:] zapoteco

Bergmann *et al.* (2007) señalan que la extensión en el significado ocurre cuando el contexto o referente de una palabra se incrementa, cuando se generaliza. Las palabras *cuhara*, *cucharón* y *detergente*, *jabón* pueden considerarse una *extensión*, ya que coinciden en sus espectros de significado, por lo que el hablante zapoteco extiende fácilmente el uso de estos dos términos a la acepción que tienen en zapoteco.

Como podemos apreciar en los ejemplos anteriores señalados, el zapoteco ha incluido en su léxico una variedad de préstamos para designar diferentes objetos.

Lastra (1992) menciona que los préstamos se caracterizan por su frecuencia de uso, desplazamiento del sinónimo equivalente en L1, integración morfofonémica y sintáctica, y aceptabilidad. En el caso de los préstamos léxicos que designan algunos objetos de cocina, se notó que los hablantes nativos del zapoteco utilizan con frecuencia esos términos, la mayoría de los cuales se ha tratado de integrar en la fonética-fonología de su lengua y en algunos casos no consideran que el origen de la palabra es español, es decir, que las han incluido como parte de su léxico en zapoteco.

Conclusión

Para concluir quisiera subrayar que los resultados encontrados muestran cómo las lenguas pueden cambiar cuando están en contacto por un periodo de tiempo. En el trabajo realizado se ve reflejada la influencia de factores socioculturales del español en el zapoteco, en el tipo de objetos de cocina que utilizaban antes y cómo el nombre que asignaban en algunos casos estaba relacionado con el material de que estaban hechos. Ahora, la manera de nombrar dichos objetos ha cambiado. Sin embargo, el término que utilizan para designar dicho cambio tiene que ver no sólo con el uso que le dan al objeto, sino con el cambio de material. Por ejemplo, al introducirse el acero, la electricidad, el gas, los elementos quími-

cos, han cambiado las cosas que ahora se utilizan. Los hablantes han incluido en su léxico palabras que provienen del español y especifican que no existe la palabra en zapoteco, debido a que antes no eran objetos que se utilizaran.

Al cambiar las costumbres locales como resultado de la influencia de la tecnología y materiales distintos, algunas herramientas, utensilios de cocina y otros artefactos de la cultura zapoteca están sufriendo cambios que se ven reflejados a nivel fonológico y léxico entre otros.

Lo que me parece interesante es que los hablantes nativos están incorporando los préstamos tratando de adaptarlos al zapoteco para comenzar a formar palabras nuevas, lo cual confiere vitalidad a la lengua zapoteca. ■

Referencias

- Bergmann, A. (2007). *Language Files: Materials for an Introduction to language and linguistics*. USA: The Ohio State University Press.
- Germain, C. (1981). *La semántica Funcional*. Madrid: Gredos.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lewandowski, T. (1995). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Ed. Catedra.
- López Nicolás, O. (2009). *Construcciones de doble objeto en el zapoteco de Zochimilco*. Tesis de maestría, México.
- Lyons, J. (1978). *Éléments de sémantique*. París: Larousse.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

La traduction automatique, art de l'illusion?

Jean Hennequin Mercier¹

Scott Ritter Hadley²

Dorit Heike Gruhn³

Résumé

L'article ci-dessous fait le point sur la traduction automatique: vieux songe de l'humanité destiné à se concrétiser dans un avenir proche, ou simple chimère sans lendemain? Afin de répondre à cette question seront analysés quelques-uns des principes fondamentaux sur lesquels repose ce type de traduction, puis contrastés avec les procédés mentaux mis en œuvre par le traducteur humain. Notre conclusion mettra le lecteur en garde contre les marchands d'illusions...

Resumen

El artículo que sigue establece un balance de la traducción automática: ¿viejo sueño de la humanidad destinado a convertirse pronto en realidad, o simple quimera sin porvenir? Con el afán de contestar esta interrogante se analizarán algunos de los principios fundamentales en los cuales reposa este tipo de traducción, para contrastarlos después con los procedimientos mentales a los cuales recurre el traductor humano. A modo de conclusión lanzaremos una advertencia en contra de los mercaderes de ilusiones...

Mots-clés: traduction automatique, rapports interphrastiques, langage schtroumpf, compréhension, cohérence globale, aspect intertextuel, aspect extratextuel, paramètres situationnels, illusionnisme.

La “traduction automatique”, c'est-à-dire la traduction d'un texte (oral ou écrit) à l'aide d'une machine, sans qu'un traducteur humain n'ait à intervenir, constitue un vieux rêve de l'humanité. Or, à en croire les médias et les campagnes publicitaires, un tel rêve serait sur le point de se réaliser. La “machine à traduire”, dont il est de plus en plus question depuis l'avènement de l'électronique vers le milieu du siècle dernier⁴, a déjà dépassé le stade expérimental: elle est d'ores et déjà disponible sous de nombreuses versions. Si les traducteurs de poche et traducteurs en ligne, désormais à la portée de Monsieur Tout-le-monde, laissent encore à désirer, tout ne serait qu'une simple question de temps.

Faisons le point sur le sujet: la traduction automatique est-elle un songe susceptible de se réaliser dans un avenir plus ou moins proche, ou une

simple chimère vouée à remplir les poubelles de l'histoire?

Afin de tenter de répondre à cette question, examinons tout d'abord quelques-uns des principes fondamentaux sur lesquels repose ce type de traduction. Puis, en un second temps, nous verrons – très schématiquement – comment travaille le traducteur professionnel. Finalement, la mise en contraste de ces deux façons de procéder nous permettra de porter un jugement plus objectif sur l'avenir de la traduction automatique.

I. Quelques principes fondamentaux de la traduction automatique

Lorsqu'il s'agit de traduire un texte, l'une des premières opérations auxquelles procède le traducteur

¹ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; courriel: jehenneq@yahoo.fr

² Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: shadley_k@yahoo.com.mx

³ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: heike50@hotmail.com

⁴ Émile Delavenay fait remonter ce projet aux années 1940: “Les nouvelles calculatrices numériques ultra-rapides en étaient encore à leurs premiers balbutiements lorsque, en 1946, Andrew Booth suggéra à Warren Weaver, vice-président de la Fondation Rockefeller, qu'elles pourraient servir à faciliter la tâche des traducteurs” (Delavenay, 1959: 10).

automatique consiste à le découper en phrases. La phrase est, en effet, l'unité de base sur laquelle travaille la machine à traduire⁵. En d'autres termes, la machine détruit le texte de départ pour le scinder en un ensemble de phrases sans aucun lien entre elles, afin de reconstruire ensuite un nouveau "texte", qui n'est à son tour qu'une simple juxtaposition de phrases singulières. Pour nous en convaincre, soumettons à la machine le micro-texte suivant:

Dans les jardins, il y a des fleurs, alors que dans les vergers il y a des arbres. Les premiers sont ensoleillés, alors que les seconds sont ombragés.

Le traducteur en ligne Reverso nous propose la traduction suivante:

En los jardines, hay unas flores, mientras que en los vergeres hay unos árboles. Los primeros son soleados, mientras que el segundo es sombreado.

Systran, pour sa part, traduit:

En los jardines, hay flores, mientras que en las huertas hay árboles. Los primeros son soleados, mientras que se sombrean los segundos.

Google, enfin, nous offre en guise de traduction :

En los jardines, hay flores, mientras que en las huertas hay árboles. Los primeros son soleados, mientras que el segundo están sombreadas.

Au-delà des fantaisies syntaxiques propres à chacune de ces productions, il est remarquable

qu'aucun de nos trois traducteurs n'ait mis en rapport "les seconds" avec "les vergers". En effet, travaillant sur des phrases isolées, la machine omet totalement l'accord grammatical qui devrait exister entre "*las huertas*" (féminin pluriel en espagnol) et "*las segundas*" (au lieu de "*los segundos*", directement calqué sur le français⁶).

Néanmoins, la machine semblerait parfois capable d'établir des rapports interphrasiques. Ainsi, soumettons à Systran une phrase débutant par l'expression "*Por una parte*", suivie du corrélatif "*Por otra*"; soit, par exemple:

"Por una parte, estoy contento. Por otra, estoy un poco triste".

Ce logiciel nous offre le résultat suivant:

D'une part, je suis heureux. D'autre part, je suis un peu triste (Systran).

En réalité, la machine n'établit aucun rapport entre les deux phrases: elle se contente de traduire invariablement "*Por otra*" en début de phrase par l'expression toute faite "D'autre part"⁷, indépendamment de la phrase précédente. Vérifions-le à travers l'exemple suivant:

Iván adora a su mujer. Por otra, ¡ni de chiste la cambiaría!

Imperturbablement, la machine traduit:

Iván adore à sa femme. D'autre part, ni de blague la changerait! (Systran)⁸

Comme on le voit, "*por otra*" a été traduit par la même formule que dans le cas précédent, malgré l'absence de tout corrélatif. De sorte que la traduc-

⁵ Un tel découpage est particulièrement évident lorsque l'on travaille sur un programme de traduction en temps réel, comme tradukka: le logiciel modifie sa production dans la langue d'arrivée au fur et à mesure que l'usager capture le texte de départ, le résultat devenant irréversible une fois franchie la barrière du point: voir <http://tradukka.com/>

⁶ ou, pire encore, "*el segundo están sombreadas*".

⁷ Dans le cas de Google et de Reverso, ces logiciels traduisent tout aussi invariablement "*Por otra*" en début de phrase par "En outre" et "Par l'autre", respectivement.

⁸ Google: "Ivan aime sa femme. En outre, le changement ou la blague!"; Reverso: "Iván adora sa femme. Par l'autre: ni d'une plaisanterie il(elle) la changerait!".

tion de l’alternance “D’une part... d’autre part” par “*Por una parte... por otra*” relève de l’illusion pure et simple!

Soyons donc indulgents envers la machine et acceptons son incapacité à saisir et traduire les rapports interphrastiques. Mais est-ce à dire qu’elle est capable de saisir et de traduire les principaux rapports unissant les constituants d’une même phrase? Prenons le cas des mots composés en anglais. Comment traduire *Chinese cabbage soup*, sans savoir de quoi il s’agit? Ces trois mots, simplement juxtaposés, peuvent être interprétés soit comme une soupe de choux préparée selon une recette chinoise, soit comme une soupe élaborée à l’aide d’une variété chinoise de choux⁹.

Faute de savoir interpréter d’éventuelles données contextuelles ou situationnelles, les traducteurs automatiques tantôt prennent le risque de se tromper [1], tantôt optent pour une solution “passe-partout” [2]:

Reverso:

Allemand: *Chinakohl-Suppe* [1]

Français: Soupe aux choux chinois [1]

Italien: *Zuppa di cavolo cappuccio cinese* [2]

Espagnol: *sopa de col china* [2]

Systran:

Allemand: *Chinakohlsuppe* [2]

Français: Potage de chou de chine [2]

Italien: *Minestra del cavolo cinese* [2]

Espagnol: *Sopa de la col de China* [2]

Remarquons que Systran est plus “illusionniste” que Reverso, dans la mesure où il laisse systématiquement au lecteur la possibilité d’interpréter lui-même comme bon lui semble.

Empruntons encore une fois à Claude Piron l’exemple suivant:

He was sorting out food rations and chewing gum,

phrase qui peut signifier soit “il triait des rations alimentaires et du chewing-gum”, soit “il triait des rations alimentaires tout en mâchant du chewing-gum” (Piron: 56). Reverso et Systran optent pour la première traduc-

tion, tandis que Google propose un charabia qui semblerait se rapprocher de la seconde (“Il a été le tri des rations alimentaires et de mâcher de la gomme”).

Mais peut-être ces exemples peuvent-ils paraître trop sophistiqués, donner l’impression d’avoir été construits expressément dans le but de mettre la machine en échec. Prenons donc une phrase on ne peut plus simple, en espagnol:

Ayer caminamos,

pour laquelle les différents traducteurs automatiques proposent:

Reverso: hier nous marchons

Google: Promenade du dimanche

Systran: nous marchons hier

Comme on le voit, dans le meilleur des cas (Reverso, Systran) la machine ne fait pas le moindre accord entre le temps du verbe et l’adverbe qui le précède... Signalons que parmi tous les logiciels que nous avons testés, seul tradukka a été en mesure de faire l’accord, traduisant correctement:

“Hier nous avons marché”.

Malheureusement, les choses se gâtent si l’on ajoute “...y hoy descansamos”, auquel cas la machine propose:

Hier, nous avons marché et il s'est reposé aujourd'hui.

Autant d’exemples qui ne peuvent que donner raison à Luis Fernando Lara, lorsqu’il affirme:

Hay un error de base en la llamada “traducción automática”, que consiste en la creencia de que el sentido de un discurso o de un texto es el resultado de la adjunción de los significados de las palabras que lo constituyen, junto con el que le agregan las reglas sintácticas. Agregaría que en el fondo de ese error repta la misma ambición del doctor Frankenstein, de reproducir al ser humano cosiendo sus miembros dispersos (Lara, 2004: 57).

⁹ Exemple emprunté à Claude Piron (1994: 55).

Contrairement au traducteur, qui articule les membres de façon à obtenir un corps le plus cohérent et le plus fonctionnel possible, la machine désarticule le texte, sans être capable par la suite de recoudre les membres disloqués, ne suscitant que de temps en temps l'illusion d'une certaine cohérence.

Au vu de tels résultats, après être passés du niveau du texte à celui de la phrase complexe, puis de la phrase élémentaire, résignons-nous maintenant à descendre à celui du mot: en quoi consistent, à ce niveau, les équivalences établies par les logiciels?

Force est de constater que par rapport au dictionnaire classique, les logiciels de traduction laissent fort à désirer. En effet, une de leurs limitations les plus évidentes consiste en ce qu'ils ne proposent généralement qu'une seule "équivalence", de nature strictement dénotative, excluant donc – à la différence du dictionnaire – toute remarque d'ordre connotatif, stylistique, géolinguistique, sociolinguistique, etc¹⁰. Soit le verbe "voler", susceptible d'avoir en français deux sens fort différents. Des trois traducteurs ci-dessus mentionnés, seul Reverso signale cette possibilité (à condition encore de chercher le mot en dehors de tout contexte): "voler – robar (volar)", les deux autres se contentant d'afficher "volar". Dans ces conditions, la phrase

"Un voleur sachant voler doit savoir voler sans complice"

aurait pour équivalent espagnol

"*Un ladrón que sabe volar debe saber volar sin cómplice*"
(Reverso et Systran);
"*Un ladrón roba sabiendo que saber volar sin un cómplice*"
(Google).

De même, en espagnol le substantif "gato" ne possède pas moins d'une quinzaine d'acceptions, à en croire un dictionnaire moyennement complet, tel que le *Diccionario encyclopédico Olympia* (Vázquez, 1995: 658). Face à ce problème, les traducteurs automatiques offrent deux "solutions". La première consiste à faire confiance à la loi de la probabilité, choisissant l'acception ayant le plus de chance d'être "la bonne". Ainsi, pour la phrase "*El gato está en la cajuela*", la machine propose "Le chat est dans le coffre", considérant plus probable que le coffre de l'automobile renferme un petit félin domestique qu'un instrument destiné à soulever le véhicule en question.

Le second subterfuge auquel ont recours les traducteurs automatiques consiste à retenir le terme possédant la plus large acception. Soit le substantif "ouverture" qui, selon le contexte, doit être traduit en espagnol par "boca" s'il s'agit d'une grotte ou d'un puits, par "apertura" pour se référer à une réunion, par "vano" dans le cas d'une porte ou d'une fenêtre, par "atención al público" s'agissant des horaires d'un bureau: or, ce terme sera traduit systématiquement par "apertura", terme qui possède l'acception la plus vaste: "*la apertura de una gruta*", "*la apertura de una reunión*", "*la apertura de la puerta*", "*el horario de apertura*". Soit dit en passant, un tel procédé ne va pas sans rappeler le "langage schtroumpf" dans lequel, comme on le sait, une phrase telle que "*Vous schtroumpfez des schtroumpfs pour vos schtroumpfs*" peut aussi bien signifier "*Vous achetez des livres pour vos élèves*" que "*Vous utilisez des hélicoptères pour vos déplacements*", ou encore "*Vous photographiez des éléphants pour vos enfants*": à chacun donc d'interpréter de telles formules comme bon lui semble¹¹.

Ces deux subterfuges (le recours à la loi de la probabilité, joint à l'adoption du terme possédant la plus vaste acception) permettent, dans une certaine

¹⁰ Ce qui – entre autres limitations – interdit d'appliquer les procédés de traduction recommandés par Vinay et Darbelnet, notamment celui de la compensation (qui, rappelons-le, consiste à reporter d'un mot sur un autre une connotation, une allusion, un niveau de langue ou un trait d'humour, afin de conserver la tonalité globale du texte de départ; cf. Vinay et Darbelnet, 1958).

¹¹ N'est-ce pas là, d'ailleurs, la technique favorite des charlatans de tout genre, qui prétendent lire la boule de cristal, les cartes ou le marc de café? Ce dont il s'agit dans tous les cas, c'est d'utiliser un vocabulaire si général et si ambigu que leurs complaisantes victimes pourront l'interpréter au gré de leurs soucis et de leurs fantasmes: "Je vois une ombre noire qui plane sur votre vie", l'ombre noire en question pouvant désigner depuis l'amant jaloux jusqu'au fléau de l'alcoolisme, en passant par la mère possessive et le grand-père toxicomane.

mesure, de susciter l'illusion d'une traduction "intelligente". Toutefois, l'analyse de la manière de procéder du traducteur professionnel va nous permettre de comprendre en quoi celle-ci diffère radicalement de la traduction "presse-bouton" qui, à une phrase donnée dans la langue de départ, associe invariablement la même phrase dans la langue d'arrivée.

II. Un besoin fondamental du traducteur humain: comprendre

À la différence de la machine, sorte de monstre qui ne réagit que sur le mode élémentaire du "réflexe conditionné", le traducteur humain ne saurait traduire sans comprendre. Mais que signifie "comprendre" dans le cas particulier de la traduction?

Sous son apparente simplicité, ce terme cache en réalité des opérations fort complexes, dont les principales caractéristiques peuvent être résumées comme suit:

- a) pluri-dimensionnalité: il existe divers niveaux de compréhension. Un texte peut être compris selon divers points de vue, entre autres: grammatical, culturel, intentionnel, idéologique, etc. Comprendre un texte signifie, de façon idéale, relier entre eux l'ensemble de ces domaines.
- b) caractère ouvert et inachevé: toute compréhension est une construction provisoire, susceptible à tout instant d'être modifiée. Personne ne saurait affirmer être parvenu à une compréhension globale et définitive d'un texte. À la différence de la machine qui n'offre toujours qu'une seule version, le traducteur humain sait que la sienne est relative, sans cesse perfectible.
- c) ouverture sur le monde: comprendre un texte consiste à le mettre en rapport avec le monde extérieur. Alors que la machine se contente d'une analyse interne du texte (d'ailleurs fort élémentaire, cf. *supra*), le traducteur humain relie les éléments du texte aux éléments de la situation extérieure. Ceci lui permet, entre autres, de comprendre la valeur des déictiques, de déchiffrer l'implicite, etc.

Dans le cas de la traduction, le processus de compréhension se situe essentiellement à deux niveaux:

- 1) la compréhension du texte de départ;
- 2) la compréhension de la tâche à effectuer.

1) La compréhension du texte de départ

Afin de simplifier la présentation du processus de compréhension du texte de départ, distinguons trois aspects à l'intérieur de ce processus:

- a) l'aspect textuel;
- b) l'aspect intertextuel;
- c) l'aspect extratextuel.

a) L'aspect textuel consiste à mettre en rapport les différents éléments du texte. C'est le seul aspect sur lequel travaille le logiciel de traduction, de façon d'ailleurs rudimentaire. En effet, la compréhension humaine va bien au-delà du simple niveau de la phrase, et établit des rapports au niveau de l'ensemble du texte. Ainsi, les anaphoriques et les cataphoriques ne peuvent être interprétés – et donc traduits – correctement qu'à condition d'être mis en rapport avec l'élément auquel ils se réfèrent. Considérons par exemple le paragraphe ci-dessous, qui pourrait être le début d'un roman policier:

Su coche esperaba abajo, en la puerta del edificio. Su chofer estaba sentado al volante, presto para arrancar en cualquier momento. Su táctica había sido cuidadosamente planeada, sólo faltaba tener un poco de suerte. En el departamento número 3, su inocente víctima se encontraba desayunando.

Comment traduire en anglais, en français ou en allemand le "su" qui se répète quatre fois dans ce paragraphe, sans déterminer quel en est le référent (ou quels en sont les référents)? Une première hypothèse qu'émet le lecteur (mais encore faudrait-il la vérifier) est que ces quatre adjectifs possessifs possèdent tous un même référent – singulier ou pluriel, masculin ou féminin. À supposer que ce soit effectivement le cas, il nous reste encore à déterminer de qui il est question. La chance aidant, le paragraphe suivant pourrait commencer comme suit:

Los tres hombres se dirigieron hacia la puerta...

auquel cas les quatre “*su*” devront être traduits par “*their*”, “*leur*” ou “*ihre*”, en anglais, français et allemand, respectivement. Mais il se peut que le paragraphe débute par la phrase:

El asesino se dirigió hacia la puerta...

auquel cas les quatre “*su*” devront être traduits par “*son (sa)*”, “*his*” et “*sein (seine)*”. Au cas où le référent serait une femme, le traducteur anglais devrait retenir “*her*”, le traducteur allemand “*ihr*” ou “*ihre*”.

Mais il se peut aussi que le référent ne soit pas immédiatement explicité et que l'auteur, voulant produire un effet de suspens, ne révèle la personnalité de l'assassin (ou des assassins) qu'à la dernière page du roman. Ce serait alors une grave erreur que d'expliquer d'emblée le référent des adjectifs possessifs par un “*his*”, “*her*” ou “*their*” (en anglais; “*son*”, “*sa*”, “*leur*” en français) qui orienterait le lecteur vers la solution de l'énigme, qu'il n'est censé découvrir qu'au terme de la lecture. Que faire en tel cas? Le traducteur pourrait alors envisager de remplacer les adjectifs possessifs par de simples articles définis, ce qui pourrait donner en français:

La voiture attendait en bas, à la porte de l'immeuble. Le chauffeur était assis au volant, prêt à démarrer à tout instant. La tactique avait été soigneusement étudiée, il suffisait d'avoir un peu de chance. Dans l'appartement numéro 3, l'innocente victime était en train de prendre son petit déjeuner.

Quelles conclusions tirer de cet exemple? En premier lieu, qu'un texte possède une cohérence globale, allant bien au-delà du niveau de la phrase auquel se cantonne la traduction automatique. En second lieu, que c'est de cette cohérence globale que découle la solution à donner aux problèmes spécifiques. En d'autres termes, que c'est le tout qui dé-

termine les parties. La machine procède à l'inverse: elle commence par détruire la cohérence globale, pour “résoudre” ensuite une infinité de menus problèmes sans autre lien entre eux que ceux qui se situent au niveau strictement local. Et enfin, qu'une traduction digne de ce nom ne consiste pas à traiter un ensemble de données, mais à mettre en œuvre un projet de construction. Pauvre de celui qui voudrait donner à la machine l'instruction naïve de traduire un roman policier “en conservant le suspens”! La machine ignore un tel langage: elle travaille sur des données, non avec des idées¹².

b) L'aspect intertextuel consiste à mettre en rapport le texte à traduire avec l'univers des textes précédemment produits. En effet, tout texte peut être considéré comme l'assimilation et la transformation d'une multiplicité de textes antérieurs. Soit l'expression “*El respeto a los amantes de lo ajeno es la paz*”, dans laquelle tout Mexicain moyennement cultivé reconnaîtra une allusion facétieuse au célèbre apophtegme de Don Benito Juárez. Conserver, dans la langue/ culture d'arrivée, le caractère intertextuel de cette expression, en faisant allusion soit à Benito Juárez lui-même, soit à un autre personnage respectable connu du nouveau destinataire, constitue un redoutable problème à la solution duquel le traducteur devra consacrer toute son imagination et sa créativité. La traduction des proverbes représente un défi du même ordre: en premier lieu, il importe de reconnaître qu'il s'agit, précisément, d'un proverbe; puis de trouver un proverbe plus ou moins équivalent dans la langue/ culture d'arrivée, c'est-à-dire transmettant un message comparable de sagesse populaire, et qui, de surcroît, s'intègre harmonieusement au contexte d'arrivée.

c) L'aspect extratextuel consiste à établir des rapports entre le texte et le monde extérieur. L'appréhension des mil et une manières dont un texte se relie au monde extérieur constitue l'un des aspects

12 Voir à ce propos les observations pénétrantes de Theodore Roszak: “... el gran daño que han causado los mercaderes de datos, los futurólogos y los maestros que creen que la instrucción informática es la ola educativa del futuro, [es que] pierden de vista una verdad suprema, a saber: que *la mente piensa con ideas y no con información*. La información puede ilustrar [...] una idea; puede [...] ayudar a poner en duda otras ideas. Pero la información no crea ideas [...] Una cultura sobrevive gracias al poder, la plasticidad y la fertilidad de sus ideas [...] La tarea principal de la educación, por tanto, es enseñar a los cerebros jóvenes a tratar con ideas: a valorarlas, a ampliarlas, a adaptarlas a nuevas aplicaciones. Esto puede hacerse utilizando muy poca información, quizás ninguna en absoluto” (Roszak, 1990: 113).

les plus fascinants, mais aussi les plus délicats, de la compréhension des textes – et, partant, de leur traduction¹³. Comment les différents aspects d'un texte se rattachent-ils aux caractéristiques de son auteur? aux circonstances de production et de réception du texte? aux caractéristiques de son destinataire? aux multiples intentions que son auteur est susceptible de poursuivre? Autant de questions qui obligent le lecteur à faire appel à la sociolinguistique, à la pragmatique, à la stylistique – bref, à l'ensemble des sciences du langage. Une citation extraite des *Fondements sociolinguistiques de la traduction*, de Maurice Pergnier, nous permettra d'illustrer quelques-uns des problèmes que pose la compréhension et, par conséquent, la traduction des quatre mots suivants: “*Je vais à l'école*”:

Derrière ce signifié *unique* se cachent [...] des “sens” multiples [...] en fonction des paramètres de son émission. Considérons tout d'abord la “compréhension” de cet énoncé [...], et faisons apparaître comment les données de la situation révèlent son ambiguïté:

- Que ce soit un petit garçon de six ans, son cartable sur le dos, qui le prononce sur un trottoir en réponse à la question “Où vas-tu?” d'un interlocuteur de rencontre, et cet énoncé a pour sens (en paraphrasant): “Je suis en train de me diriger vers le bâtiment où l'enseignement est dispensé aux enfants”.
- Que le même petit garçon le prononce au mois d'août sur une plage de l'Atlantique, en maillot de bain, à l'intention d'un autre petit garçon de son âge, et tout le monde comprendra qu'il dit non se diriger vers un édifice où on dispense l'enseignement, mais être assez grand pour apprendre à lire et à compter, “être scolarisé”.
- Que l'émetteur, au lieu d'être ce petit garçon, soit un jeune homme de 25 ans, vêtu d'un uniforme et conduisant une automobile, il y a peu de chances pour que le sens de l'énoncé

puisse être réduit à l'une des gloses ci-dessus. Il est notamment probable que l'école en question sera une “grande école”, et que, donc, cet énoncé sera à entendre comme “je me dirige (au volant de ma voiture) en direction de l'X”.

- Que l'émetteur soit un homme politique connu faisant cette déclaration sur une chaîne de radio [...]

Le sens de cette phrase n'est nullement “codé” d'avance, de manière univoque, et ne peut être saisi que par relation avec les paramètres situationnels.

Cette multiplicité d'interprétations de l'énoncé rejaillit bien entendu sur la traduction. [...]

Envisageons, par exemple, sa traduction en anglais. [...]

- Dans la situation 1) “Je me rends à l'école” (bâtiment scolaire) = *I am going to school*.
- Dans la situation 2) “Je suis scolarisé, je suis un élève” = *I go to school* (ou *I am a schoolboy*, etc.).
- Dans la situation 3), cas où l'émetteur est un élève d'une “grande école”, l'école sera vraisemblablement, non une “school”, mais un “college” ou un “institute”, ou peut-être une “academy”. D'autre part, la situation rendra peut-être nécessaire de traduire *je vais* par *I am driving*. [...] La traduction sera donc peut-être: *I am driving to the college*, etc. (Pergnier, 1993: 51-52).

Cet exemple illustre clairement le fait que la compréhension d'un énoncé – et, partant, sa traduction – ne saurait se limiter à son signifié, mais doit tenir compte de son sens, celui-ci étant créé par le lecteur (ou l'auditeur) à travers la mise en rapport du signifié d'un énoncé avec la situation dans lequel celui-ci est – ou a été – produit. Une telle faculté va bien au-delà des possibilités de l'ordonnateur qui, faute d’“être-au-monde”, est incapable de

¹³ Cf. la conclusion de Marianne Lederer à son article “L'enseignement de la compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction”: “un texte, bien que composé en partie d'une langue, fait intervenir des facteurs complémentaires à la langue. [...] Les gens qui apprennent à traduire doivent apprendre à jouer un double rôle: comprendre en mobilisant des connaissances extralinguistiques et faire comprendre en utilisant les synecdoques appropriées” (*in* Delisle et Lee-Jahnke, 1998: 66-67).

tenir compte des paramètres situationnels, et encore moins de déterminer lesquels sont pertinents pour la compréhension d'un texte donné¹⁴.

1) La compréhension de la tâche à réaliser

Bien qu'étant de toute évidence fondamentale, la compréhension du texte de départ n'est cependant pas suffisante pour réaliser une traduction. En effet, traduire ne suppose pas seulement de comprendre le texte, mais aussi de savoir quoi faire avec ce texte... ce que le texte lui-même ne dit pas! Un aspect essentiel dont les logiciels ne tiennent aucun compte, simplement par ce qu'ils ne sont pas conçus pour cela, est le fait qu'on ne traduit pas seulement vers une autre langue, mais aussi pour une autre (d'autres) personne(s), possédant une autre culture, d'autres habitudes, d'autres croyances, d'autres connaissances et méconnaissances, voire d'autres intérêts et d'autres intentions, à l'intérieur d'une autre situation spatio-temporelle, etc. C'est pourquoi, comme le sait tout bon traducteur, une des étapes essentielles de son travail est l'interview de la personne qui demande la traduction d'un texte: non seulement afin de connaître les caractéristiques de ce personnage (surtout s'il est le destinataire du texte d'arrivée), mais aussi afin de déterminer les exigences de la traduction: un même texte pouvant être utilisé à des fins très différentes, la connaissance de ces objectifs revêt une importance capitale pour le traducteur. Ainsi, une recette de cuisine ne saurait être traduite de la même manière si elle est destinée à être mise en œuvre par une ménagère ou à faire l'objet d'une analyse sémiotique de la part d'un linguiste, ou encore à être exposée dans un musée ethnographique: dans le premier cas, le traducteur devra certainement convertir les unités de mesure, et peut-être même modifier la marque ou la présentation de certains ingrédients (voire ces ingrédients eux-mêmes !) en fonction des habitudes commerciales et des produits disponibles dans le contexte

d'arrivée de la ménagère¹⁵; dans le second cas, au contraire, le respect scrupuleux des unités de mesure, ingrédients et marques commerciales revêtira la plus haute importance, des notes explicatives pouvant être ajoutées afin d'expliquer certains éléments spécifiques.

Bref, l'interview du donneur d'ouvrage constitue une étape incontournable afin de recueillir les informations permettant d'articuler correctement le texte et la situation de départ sur le texte et la situation d'arrivée. Prétendre faire l'économie de cette étape ne peut que conduire à un échec plus ou moins cuisant du processus de traduction.

Conclusion

Traduire sans comprendre est un leurre, qui ne parvient à duper que ceux qui, soit ont renoncé à l'usage de leurs neurones, soit ne connaissent rien à la question. Comme l'affirme fort justement un traducteur et interprète de l'ONU, tous les efforts actuellement consacrés à la traduction automatique ne concernent qu'une partie infime du processus: celle qui ne pose aucun problème au traducteur professionnel (Piron, 1994 : 127). Si, en dépit de cette mise en garde, la communauté politique et scientifique s'obstine à allouer des sommes considérables à cette machine conçue sur des bases erronées, c'est que derrière un tel leurre se cachent de puissants intérêts, tant économiques qu'idéologiques. Dans un monde de pacotille globalisée, d'illusionnistes déguisés en leaders de l'humanité et de "marchands de données"¹⁶ se faisant passer pour des éducateurs, on ne saurait assez réhabiliter la valeur de la pensée. Puissent les lignes ci-dessus convaincre le lecteur que traduire ne consiste pas à "brasser des données au moyen de procédés formels" (Roszak, 1990: 258), mais à exercer une activité à laquelle aucun être humain ne saurait renoncer sous peine de se rabaisser lui-même au rang de la machine: la pensée. ■

¹⁴ À quelques exceptions près, toutefois: l'heure et la date, ainsi que la zone géographique dans laquelle se trouve la machine. Mais ceci ne signifie nullement qu'elle soit capable d'interpréter correctement les déictiques temporels et spatiaux contenus dans un texte. Pour reprendre l'exemple ci-dessus, le fait d'installer la machine sur un trottoir ou au bord de la mer, en période scolaire ou au moins d'août, en lui faisant écouter la phrase "Je vais à l'école", ne modifiera en rien la traduction proposée...

¹⁵ Pour la traduction d'une recette de cuisine américaine pour la "grand-mère française qui ne connaît pas l'anglais et fait ses courses au supermarché du coin", voir Élisabeth Lavault, "La traduction comme négociation", in Delisle et Lee-Jahnke, 1998: 89-95.

¹⁶ Je reprends ici l'heureuse expression de Theodore Roszak; voir note 9.

Références

- DELAVENAY, Émile (1959). *La machine à traduire*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection “Que sais-je?”.
- LARA, Luis Fernando (2004). “La construcción del diccionario”, in: *Las palabras del traductor: Actas del II Congreso “El español, lengua de traducción – 20 y 21 de mayo, 2004 - Toledo”*. Bruselas: Esletra.
- LAVAULT, Élisabeth, “La traduction comme négociation”, in Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l’Université d’Ottawa.
- LEDERER, Marianne. “L’enseignement de la compréhension dans le cadre de l’enseignement de la traduction”, in Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l’Université d’Ottawa.
- Lexilogos, traduction en ligne: http://www.lexilogos.com/traduction_multilingue.htm [consulté le 2 septembre 2010].
- PERGNIER, Maurice (1993). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- PIRON, Claude (1994). *Le défi des langues*. Paris: L’Harmattan.
- ROSZAK, Theodore (1990). *El culto a la información*. México: Editorial Grijalbo.
- tradukka: <http://tradukka.com/> [consulté le 2 septembre 2010].
- VÁZQUEZ, José Antonio, et al. (1995). *Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Olympia Ediciones.
- VINAY, Jean-Paul, et DARBELNET, Jean (1958). *Stylistique comparée du français et de l’anglais*. Paris: Didier.

hemos leído...

Neil Postman (1985). *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Viking Penguin Inc., 184 págs.

Neil Postman ya es un autor clásico; o debería serlo, por sus lúcidos análisis de la sociedad moderna, que cobran cada vez mayor vigencia a medida que la tecnología “progresa” y el mundo se va “globalizando”.

La tesis central de esta obra, publicada en 1985 en Nueva York, es que nuestra capacidad de pensar y expresarnos racionalmente está siendo corroída – desde mediados del siglo XIX en Estados Unidos – por los cada vez más feroces embates del Show Business. “Divertirse hasta morir” (como reza el título de la obra en español¹) debe comprenderse en el sentido de que ha llegado a ser tan intensa nuestra afición por las tecnologías que simultáneamente nos entretienen y aniquilan nuestra capacidad de pensar, que terminaremos pereciendo en un mar de trivialidades.

En su análisis de la sociedad estadounidense, Neil Postman empieza por constatar que a partir del siglo XVII y hasta mediados del siglo XIX floreció una “era de la imprenta”, durante la cual la lectura gozaba de una amplia difusión en todos los estratos de la sociedad norteamericana – quizá más que en cualquier otra parte del mundo. Esta cultura basada en los libros y los periódicos, tuvo como consecuencia un discurso público moldeado por la estructura de la palabra escrita. En esa época prevalecía una epistemología de la racionalidad, la coherencia discursiva y la relevancia de los temas abordados.

Todo vino a cambiar con dos inventos, más o menos simultáneos: el telégrafo y la fotografía, que dieron paso a un drástico cambio epistemológico, al abrirse la posibilidad de transmitir a la velocidad de la luz una ingente cantidad de datos a cualquier parte del globo – a expensas de la racionalidad, la coherencia y la relevancia. El discurso del *homo typographicus* tendió entonces a atrofiarse y volverse cada vez más vacío. Los Estados Unidos habían ingresado a la era del Show Business, en la cual la televisión se encargaría de presentar en forma divertida un alud de noticias y datos irrelevantes y totalmente descontextualizados. En tales condiciones, no es de sorprenderse que la televisión infantilice a la sociedad; más aún, Postman apunta que la televisión no ha sido creada para los idiotas – ella misma los crea...

Ciertamente, la evolución histórica de la sociedad mexicana difiere en mayor o menor medida de aquella que describe Postman en el caso de la sociedad norteamericana. En México, el tránsito de un paradigma a otro ha sido probablemente menos brusco y profundo, aunque la tendencia general sin duda ha sido la misma. En nuestros días es suficiente una breve ojeada al noticiero televisivo para advertir que éste presenta una información fragmentada, para no decir atomizada (piénsese en “la última pieza de los hechos”), totalmente desestructurada (ningún orden lógico preside su presentación, por más que se nos quiera convencer de que existe una “última” pieza), ampliamente irrelevante (por lo menos en lo que se refiere a nuestra conciencia social) y dominada por un afán obsesivo de diversión e infantilización.

No está por demás preguntarse cómo estas críticas de Postman se relacionan con nuestro quehacer cotidiano. Como maestros de lenguas, por ejemplo, no podemos menos que deplorar las nefastas consecuencias de esta tendencia: así, con cada vez mayor frecuencia los trabajos escritos de nuestros alumnos carecen de toda estructura lógica, lo mismo que sus exposiciones orales, que en no pocas ocasiones se reducen a una serie de simples “flashazos” más o menos inconexos. El uso de la tecnología computacional (apenas incipiente en la época en que Postman escribió su libro) no hace sino agravar tal fenómeno: así, la práctica del “copiar y pegar” ni siquiera requiere que el alumno lea la información “procesada” – mejor dicho, desmembrada. Por lo demás, el hábito de la lectura se encuentra en franca decadencia – por lo menos si por “lectura” entendemos un proceso de cierta complejidad intelectual, que va más allá del desciframiento de

¹ *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*, traducción de Enrique Odell, Ediciones De La Tempestad, Barcelona, 1991.

palabras aisladas, pintadas de vivos colores, que se desplazan compulsivamente de un lado a otro de una pantalla electrónica.

En el campo más específico del aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras prevalece desde hace mucho tiempo la consigna de la diversión: “Aprender inglés (francés, alemán, etc.) es divertido”, “Aprende jugando”, etc., como si el esfuerzo intelectual estuviera irremediablemente peleado con la didáctica de las lenguas. De ahí también la importancia que ésta concede a las canciones y las películas, como eje rector de una enseñanza basada en la repetición acrítica de fórmulas estereotipadas. Más aún: al igual que los programas televisivos, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiende a despojarse de todo contenido: incluso en el ámbito universitario el hablar, seducido por el canto de sirena del jugar, se va divorciando cada vez más del decir... Definidamente, Hollywood ha invadido nuestros salones de clases... Parodiando a Neil Postman podría afirmarse que lo problemático en la enseñanza de idiomas no es que ésta se presente de manera divertida, sino que lo presente todo como mera diversión.

Jean Hennequin Mercier (BUAP)

Guillermo Jaim Etcheverry (1999). *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Nuestra época va produciendo tragedias en cadena: crisis financieras y morales, tráfico de humanos y aumento de pobreza, cambios climáticos, desastres ecológicos, muertes inocentes a raíz de guerras o atentados. Y por si fuera poco, se están anunciando nuevas tragedias: ejércitos de obesos y dementes, guerras por el agua, la muerte de la mayoría de las lenguas...

Más trágico aún: mucho de lo que presenciamos hoy en día, ha sido pronosticado desde hace décadas¹. Pero en la actualidad, los políticos ostentan una extraña incapacidad para enfrentar los problemas trascendentales para el futuro de la humanidad.

Es precisamente lo que denuncia Guillermo Jaim Etcheverry, antiguo decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, en lo que se refiere a otra tragedia: *La tragedia educativa*. El libro – diagnóstico y pronóstico al mismo tiempo – fue publicado hace poco más de 10 años. Sin embargo, no ha perdido nada de su actualidad.

Parece que, inicialmente, Etcheverry buscó centrarse en los problemas educativos de Argentina. Queda patente, sin embargo, que su trabajo tiene un alcance mucho más amplio, y las “innumerables voces” (9) que se escuchan en su “texto coral” (por la cantidad de citas que contiene el texto) provienen de varias partes del mundo. De modo que los lectores críticos de México y otros países, fácilmente verán reflejadas sus propias observaciones cotidianas en estas páginas.

Características y razones de la tragedia educativa: el papel clave del lenguaje

La tragedia educativa consiste primordialmente en una “renuncia al vínculo lógico, a la secuencia razonada” (104, cita de Ferrarotti). Esta renuncia está íntimamente unida a la pérdida de la capacidad de abstracción, la cual se desarrolla a través del manejo de las palabras (101). En efecto, las palabras “no sólo evocan representaciones de cosas concretas sino que, en su gran mayoría, se refieren a conceptos abstractos sin correlato en objetos reales, cuyo significado no se puede traducir a imágenes” (101). En ello radica la importancia fundamental del lenguaje, esa “herramienta que cada día manejamos peor [...] Resulta alarmante comprobar que quedan ya pocas personas, jóvenes y no tanto, capaces de articular frases simples con comienzo, desarrollo y final; de mantener una idea lineal, guiada por el texto, y de retener algo de lo que han leído” (162).

¹ Véase por ejemplo Dennis Meadows, *The limits to growth*, Club of Rome 1972.

De ahí que de todas las tragedias, *la tragedia educativa* sea la de mayor alcance y urgencia, ya que “nuestra posibilidad de actuar sobre la realidad política, social y económica [y habría que agregar “ecológica”, H.G.] en la que vivimos está basada en un pensamiento conceptual acerca de entidades invisibles o materialmente inexistentes” (101). Si *la tragedia educativa* se va agudizando, está en riesgo “la riqueza, la complejidad y la diversidad de ese singular tesoro [el acervo cultural, H.G.] acumulado por la humanidad a lo largo de su historia” (10). Podría aparecer el “hombre bestia”: “Ese hombre, que ha perdido la capacidad de abstracción, es incapaz de racionalidad y termina convertido en un animal desprovisto de la posibilidad de sostener y menos aún de alimentar el mundo generado por el *homo sapiens*” (103, cita de Giambattista Vico).

Las causas de esta decadencia, Etcheverry las atribuye en amplia medida a “la nueva cultura mundial del entretenimiento” (83), distribuida por los medios de comunicación². “Uno de los objetivos de la cultura popular contemporánea es eliminar las dificultades, simplificarlo todo” (82). Lo cual es inseparable del esfuerzo cada vez menor que están dispuestos a realizar los educandos, y a menudo también los educadores: “El ‘video-niño’ se convierte en un adulto empobrecido, [...] marcado indeleblemente por una atrofia, una carencia del saber, que promueve la actual ‘cultura de la incultura’” (103f.). Sumergidos en la “sociedad contra el conocimiento” (7), “los estudiantes [y muchos maestros también] no saben que no saben” (100).

Dos agravantes de la tragedia: los enfoques educativos contemporáneos y la tecnología educativa

Lo que Etcheverry plantea no es producto de una sensación confusa. El autor presenta estudios que demuestran con toda claridad que “el nivel de conocimientos alcanzado por los jóvenes [...] ha disminuido en forma sostenida en el transcurso de los últimos veinte años” (19). Y el caso argentino es sin duda transferible a muchos otros países donde nadie se ha preocupado por realizar una investigación longitudinal de este tipo.

Puede sorprender, a primera vista, que aquello que se pone en tela de juicio sean precisamente los enfoques educativos modernos, legado de pensadores de renombre en materia de reforma educativa (y no pocas veces sacados de su contexto o mal interpretados). Aquello que hoy en día se repite por todos lados como una verdad pedagógica absoluta –“el saber construido por uno mismo”, “la enseñanza centrada en el alumno”, “la transformación del maestro en ‘facilitador’”, “la prioridad del proceso sobre el producto y del trabajo cooperativo sobre el individual” (ver 46 y ss.)– se ha estado llevando a cabo en la Argentina de los últimos veinte años. “Este enfoque estaría justificado si produjera niños cultivados e interesados por aprender. Hasta ahora, no parece haberlo hecho”, agrega Etcheverry lacónicamente (48).

En la “formación posmoderna”, con su desprecio por la enseñanza tradicional, “el conocimiento, el ‘producto’, pasó de moda”, se rehúye “el esfuerzo que se asocia con la adquisición de conocimientos concretos” (47 y ss.). Esto está íntimamente unido al rechazo del papel tradicional del maestro, ya que se pretende instaurar relaciones democráticas donde éstas no tienen razón de ser: “Si el maestro fuera igual al alumno, la escuela dejaría de tener sentido” (137). “El supuesto de que los maestros saben algo que los alumnos desconocen, en el que se sustentaban las clases tradicionales, es anatema para el igualitarismo escolar” (47). En consecuencia, se llega incluso a tolerar que el profesor no domine lo que le corresponde “facilitar” a los educandos³.

El efecto nocivo de los nuevos enfoques afecta hasta a la ciencia misma, cuando se agobia al investigador con trámites administrativos y se privilegia el trabajo en equipo frente al individual. En la historia de las humanidades han destacado pensadores solitarios, que iban a contracorriente del espíritu dominante de su época. En un contexto donde la formación y competencia de los académicos son muy heterogéneas, no es raro que un investigador creativo y capaz se encuentre ante la disyuntiva de aceptar que se adultere su trabajo, o bien que al lado de su nombre como autor figure el de personas ajenas a la realización del mismo.

² En ello Etcheverry coincide plenamente con Neil Postman, *Amusing Ourselves to Death*, Viking-Penguin, Inc., New York, 1985.

³ Valga como ejemplo el de los maestros mexicanos que, en 2009, reprobaron mayoritariamente un examen de oposición. La OCDE solicitó despedirlos por su bajo rendimiento. Sin embargo, el sindicato SNTE logró imponer que siguieran impartiendo clases a las futuras generaciones (véase *La Jornada*, 3 de diciembre de 2009).

Etcheverry desmitifica también la fe ciega que suele tenerse en la tecnología educativa. Preconizar la computadora como “solución milagrosa”, revela una grave confusión entre herramienta y fin: “[Las computadoras] no son capaces de sustituir las habilidades intelectuales y el conocimiento que los niños deben aprender a manejar para poder incorporarse a la economía mundial” (113), ya que inducen a abandonar el análisis como forma de entendimiento y, por ende, a disminuir la competencia verbal (ver 130, 164). Hay que tener presente que la decadencia educativa de las últimas décadas ha ido acompañada de un sinfín de herramientas tecnológicas. “Lo que está mal con la educación no puede ser solucionado con la tecnología” (134). El modo de ver del autor encuentra respaldo en un ámbito donde menos se esperaba: Cuando se trata de seleccionar personal, numerosos empleadores de esta “economía globalizada” dan preferencia a las características que se vinculan con la cultura del libro (ver 94 y ss., 171), ya que “las habilidades en computación pueden ser aprendidas rápidamente por cualquier persona que posea una adecuada formación básica” (127).

Críticas al libro

Ante las importantes aportaciones del libro, sus puntos flacos quedan relegados a segundo plano. El de mayor peso es – a nuestro juicio – la falta de datos bibliográficos y, a veces, hasta de fechas, en lo que se refiere a las numerosas citas que configuran la obra. Esta omisión resulta incómoda para los lectores deseosos de recurrir a las fuentes, ubicarlas en su contexto o indagar más a fondo sobre el tema.

No en todo coincidimos con el autor. Por ejemplo, no pensamos que los sistemas educativos de ciertos países asiáticos deban presentarse, sin más, como modelos a seguir, tal como lo hace Etcheverry (ver 51 y ss., 100). Difícilmente pueden considerarse ejemplares aquellas sociedades donde la presión al estudio es tan fuerte, que el suicidio infantil ha llegado a formar parte de la realidad educativa.

En su libro, Etcheverry va perfilando una cierta dicotomía norte-sur en materia de educación. Y aunque lo deja entrever en muchas citas, le falta subrayar que en la actualidad las diferencias sólo tienden a ser graduales. En Europa también se multiplican las críticas a sistemas educativos cada vez más deficientes. Bajo el lema de una homogeneización muy cuestionable, la actual Alemania, por ejemplo, va arrasando la “universidad humboldtiana”, tradición secular fundamentada en una amplia cultura general y la autonomía del estudiante, para sustituirla por un sistema utilitarista y altamente escolarizado. Ante la omnipresente “industria universal del entretenimiento”, que termina homogeneizando lo mejor de nuestra cultura “en una especie de papilla insulsa al alcance de todos” (82), es de temerse que, dentro de poco, *la tragedia educativa*, tal como se perfila en estas páginas, se habrá extendido a todo el planeta. En este sentido, la siguiente frase del historiador Georges Duby tiene un alcance que va mucho más allá de su Francia natal: “Una civilización que, como la nuestra, deja perecer sus órganos de educación, está gravemente enferma” (201).

En pos de esperanza

Es comprensible que Etcheverry, al final de su libro, busque encender una luz de esperanza: propone que la escuela se desempeñe como “baluarte de la resistencia de lo humano” (151). Pero es el propio autor quien, a lo largo de su libro, ha demostrado que esta esperanza no reposa en bases sólidas. ¿Cómo proteger a los niños, los padres de familia y los maestros de los efectos nocivos que sobre ellos ejerce “la cultura universal del entretenimiento”? ¿De cuáles herramientas disponemos para luchar contra la primacía de lo inmediato y la simplificación? Explica Etcheverry que poco hay que esperar al respecto de la sociedad y los políticos, ya que son ellos mismos los que ofrecen “modelos de superficialidad” (70). Constata “la deserción de la dirigencia” (69). Y casi suprime cualquier esperanza, citando al filósofo español Julián Marías: “Cuando la humanidad desciende, es decir, cuando entra en períodos de decadencia, la recuperación resulta difícil, dado que se produce tal destrucción de la personalidad social que, sencillamente, *no hay quién* que permita tomarse para remontar” (68).

Hoy en día, se escuchan por todas partes palabras grandilocuentes en materia educativa, se plantean, con gran estruendo, reformas y proyectos. Pero éstos, a menudo, se dejan en manos de personas sin méritos.

Más aún, “se premia al pícaro, al deshonesto, al impreparado”, como lo afirma el periodista mexicano Humberto Musacchio⁴. Esto ocasiona un enorme desgaste administrativo, sin que jamás se lleguen a enfrentar los problemas de fondo – como son, entre otras, las deficiencias lingüísticas de estudiantes y maestros, deficiencias que impiden cualquier trabajo académico de seriedad, sea cual sea la ideología educativa del momento.

Se imponen cambios que supuestamente obedecen a las necesidades de la globalización. He aquí, otra vez, las tendencias homogeneizadoras, sufridas con mucho fatalismo, como si no se tratara de decisiones de unos cuantos, sino de una ley natural de la cual no hay manera de escapar. El dictado de la globalización suele conllevar teorías educativas extranjeras, principalmente anglosajonas, que en no pocas ocasiones contribuyen a agravar los problemas, ya que inducen a tomar medidas incompatibles con las realidades locales, especialmente en los llamados países en vías de desarrollo.

En este contexto debe mencionarse también la tendencia actual de someterlo todo a evaluación y comparación. Si bien es verdad que los indicadores pueden ayudar a descubrir logros y desmantelar inefficiencias, también surten efectos extraños y contraproducentes. En su afán de conseguir fondos y prestigio, instituciones y maestros “desarrollan habilidades” para manipular cifras, descuidando a menudo lo que no se evalúa. En suma, se llega a confundir frecuentemente cantidad con calidad, a producir la primera, sin que ésta refleje necesariamente la segunda. Hay que preguntarse si, para aumentar la calidad educativa, no debería permitirse que los indicadores estén a la baja. A ninguna sociedad le son útiles ejércitos de licenciados iletrados y doctores incompetentes, ni una pléthora de publicaciones intrascendentes.

Ni *La tragedia educativa* de Etcheverry, ni la realidad educativa dan realmente paso a la esperanza. Lo que sí promueve la obra, es una toma de conciencia de las causas, manifestaciones y dimensiones de la tragedia. Y cualquier intento serio para remediarla deberá necesariamente partir de allí.

Dorit Heike Gruhn (BUAP)

⁴ Humberto Musacchio: En la educación, ¿crisis o desastre terminal?, [en línea: <http://crisolplural.com/2008/08/30/en-la-educacion-crisis-o-desastre-terminal/>].