

Índice

Presentación Jean Hennequin Mercier	2
Bakhtinian Voice and Agency: Returning Mexican students forced to build new transnational lives Gerrard Mugford	3
Le résumé scolaire: un genre de texte à perpétuer? Verónica Portillo Serrano	12
The views of students about peer evaluation: some considerations to improve its implementation Rosalina Domínguez Angel y Manuel Camacho Higareda	25
<i>In xochitl, in cuicatl</i>: los retos de la traducción al español de la poesía náhuatl Scott Ritter Hadley, Jean Hennequin Mercier y Dorit Heike Gruhn	35
Construyendo fantasmas Ma. Eugenia Garduño Pérez, Ma. Eugenia Olivos Pérez y Getzemani Sanjuan Montes	42
Estudio del perfil y análisis de necesidades de formación de maestros del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica del estado de Puebla Guadalupe Blanco López, María Virginia Mercáu y Peter Sayer	47
Recabando datos para diseñar una estrategia de traducción: la entrevista a la persona que solicita la traducción (PET) Jean Hennequin Mercier, Gaspar Ramírez Cabrera y Scott Ritter Hadley	60
hemos leído... Guy Deutscher (2010). Through the Language Glass. Dorit Heike Gruhn	67

Presentación

Jean Hennequin Mercier

Contrariamente a las anteriores ediciones de *Lenguas en contexto*, los artículos del presente número no se encuentran agrupados por temática ni por idioma. En esta ocasión hemos optado por publicar los artículos conforme a su orden de recepción, de modo a mezclar las temáticas y presentar un mosaico vivo de las lenguas y sus diversas problemáticas.

Así, empezamos con una contribución de Gerrard Mugford quien analiza, desde la perspectiva del dialogismo bajtiniano, las voces de los estudiantes transnacionales que regresan de Estados Unidos para integrarse al contexto académico mexicano, con todos los retos que implica el enfrentamiento de experiencias a menudo contradictorias.

El artículo siguiente, de Verónica Portillo Serrano, se propone refutar la concepción tradicional del resumen escolar. Para ello demuestra a través de un riguroso análisis semántico de dos textos fuente y sus diez reescrituras, que lejos de ser reducciones de un texto, los resúmenes son auténticas creaciones de sus autores, que actualizan elementos semánticos ausentes en sus respectivas fuentes y establecen nuevas interacciones entre sus componentes. Son evidentes las implicaciones de este artículo, tanto para la enseñanza de una lengua (materna o extranjera), como para la traducción.

A continuación, Rosalina Domínguez Ángel y Manuel Camacho Higareda discuten acerca de los méritos, pero también los desafíos de la observación/evaluación por pares en el medio académico mexicano, concretamente en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un hecho de particular interés que este estudio pone en evidencia, es la dificultad para conciliar la observación/evaluación por pares con las normas culturales propias de cada sociedad.

“Quizá no haya género que ponga tanto a prueba la traducción como el discurso poético”: tal es la afirmación que el artículo de Scott Ritter Hadley *et al.* pretende demostrar, a través del análisis de la obra de dos poetas nahuas contemporáneos y las traducciones que ellos mismos propusieron de sus poemas al español. La esencia metafórica del náhuatl no es, sin duda, una de las menores dificultades a las que se enfrenta el traductor de versos concebidos y escritos en esta lengua.

En el artículo siguiente, María Eugenia Garduño Pérez *et al.* nos contagian su curiosidad por averiguar cómo se construye un fantasma en un relato. Para dar respuesta a esta interrogante, analizan diversos relatos de aparecidos en los edificios de la Universidad Autónoma de Puebla, tratando de dilucidar cuestiones tales como el nombre, los atributos, el entorno del fantasma, así como la posición jerárquica que ocupa dentro del relato.

A continuación, Guadalupe Blanco López *et al.* presentan el perfil profesional de los maestros del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) del estado de Puebla, en junio de 2012. Entre otros aspectos abordados en su estudio, cabe destacar la percepción que estos maestros tienen de su práctica docente cotidiana, así como de sus necesidades de capacitación.

Finalmente, en su afán por ir más allá de la problemática meramente lingüística de la traducción, Jean Hennequin Mercier *et al.* proponen diseñar una estrategia de traducción basada en la recopilación de datos a través de la entrevista a un actor insuficientemente reconocido en los estudios traductológicos: la persona que solicita la traducción. Más que un conjunto de datos de utilidad inmediata, la entrevista a este personaje constituye, en opinión de los autores, un verdadero signo que el traductor debe aprender a descifrar.

Como complemento a esta serie de artículos, en la sección “Hemos leído” Heike Dorit Gruhn reseña una obra reciente de Guy Deutscher: *Through the Language Glass*, que plantea problemas en gran parte sin resolver, pese a su fundamental relevancia: ¿Es la lengua de un pueblo el espejo de su carácter? ¿Hay lenguas cuya gramática es demasiado sencilla como para que sus hablantes puedan elaborar pensamientos complejos? Más que contestar estas interrogantes, la obra de Deutscher invita al lector a continuar indagando en torno a este complejo y fascinante tema de la relación entre lengua y pensamiento.

Bakhtinian Voice and Agency: Returning Mexican students forced to build new transnational lives

Gerrard Mugford¹

Abstract

The constant and relentless migratory movement across the border between the United States-Mexico is often defined in concise terms such as globalisation, multiculturalism, acculturation and assimilation which, with varying degrees of success, categorise the phenomenon. Transnationalism – the social, economic and cultural movement across borders – reflects the difficulty of tidy compartmentalisation as participants encounter a wide range of seemingly irreconcilable experiences that embrace cultural confusion and liberation, social belonging and difference, and personal advantage and rejection. By employing Bakhtinian concepts of voice, polyphony and *unfinalizability of dialogue* (Bakhtin 1984: 252), I examine the experiences of returning transnational students in the Mexican university context and argue that they face up to challenging and disorienting quests for identity within the educational environment.

Resumen

El constante movimiento migratorio a través de la frontera entre Estados Unidos y México suele definirse por medio de términos precisos tales como globalización, multiculturalismo, aculturación y asimilación que, hasta cierto grado, categorizan el fenómeno. La palabra transnacionalismo –movilidad social, económica y cultural a través de las fronteras– refleja la dificultad de establecer una clasificación clara, ya que los que participan en este fenómeno se enfrentan a una amplia gama de experiencias aparentemente incompatibles que comprenden la confusión y la liberación, la pertenencia y la diferencia social, la ventaja competitiva y el rechazo. Empleando los conceptos bajtinianos de voz, polifonía y diálogo sin fin (Bajtín, 1984: 252), examino las experiencias de estudiantes transnacionales que regresan de Estados Unidos para integrarse al contexto universitario mexicano y sostengo que enfrentan una búsqueda retadora y desorientada a fin de lograr su identidad dentro del ámbito educativo.

Key words: Transnationalism, polyphony, unfinalizability of dialogue, quest for identity.

Introduction

I came to Mexico when I was 3 and then I went back to the States when I was, like, 4. And from 4 to 5 stayed over there. And then from 5 to 9, I lived here. And then from 9 to 15 I lived over there. And then from 15 to right now I live here, and now I'm gonna be 20. (Noemi)

Noemi's experience succinctly summarises the personal narrative of the Mexican transnational individual whose upbringing and education embraces a variety of cross-border experiences. The economic, cultural and sometimes very personal motives behind migratory movements extract a heavy price on children and teenagers as they

constantly attempt to adjust to changing and varying social and educational circumstances.

To develop an understanding of Mexican migratory movements, in this paper I ask the following research question: How do transnational students understand and deal with their return to Mexico? To answer this challenge, I examine both the positive and negative experiences of Mexican transnational students by carrying out fairly lengthy and wide-ranging semi-structured interviews with eleven university undergraduates who have studied on both sides of the United States border and relate how they try to come to terms with fluid and unsteady educational circumstances. I argue that by studying transnational lives in terms of confusion, liberation, advantage, rejection and difference, teachers can be

¹ Universidad de Guadalajara, Departamento de Lenguas Modernas; correo electrónico: gerrymugford@yahoo.com

in a stronger position to cater to their needs and understand their problems of socialisation and identity. In order to develop a language of description which enables me to study transnational lives, I relate the Bakhtinian concepts of voice, polyphony and unfinalizability to the context of the returning Mexican student.

Defining transnationalism

Whilst the concept 'transnationalism' emerged in the 1990s (Kivisto and Faist 2010) to describe a migratory phenomenon that involves millions of people around the world, it is easy to lose sight of the fact that such practices essentially involve individuals and their personal experiences. Therefore in this section, first of all, I describe the phenomenon in general terms and then focus on the transnational individual.

Portes and de Wind define transnationalism as '...a ceaseless back-and-forth movement, enabling migrants to sustain a presence in two societies and cultures and to exploit the economic and political opportunities created by such dual lives' (2008: 9). Therefore, transnationalism contrasts with one-way migratory flows in that its participants do not have a permanent status in one community and often do not intend to do so. Castles (2008: 40) interprets transnational communities as 'groups based in two or more countries, which engage in recurrent, enduring and significant cross-border activities, which may be economic, political, social and cultural (Portes, Guarnizo and Landolt, 1999)'. In examining, Portes and de Wind's definition, it is important to highlight the 'ceaseless' aspect of transnational practices. Zhou notes, for instance, that

Historically, movements back and forth between sending and receiving countries have been a fact of life for many immigrant groups. What is new about contemporary transnationalism is that the scale, diversity, density, and regularity of such movements and the socioeconomic consequences that they have brought about are unmatched by the phenomena of the past (Zhou 2008: 233)

and the trend can be expected to continue given 'the restructuring of the world economy along with the globalization of capital and labor' (Zhou 2008: 233).

Meanwhile, 'back-and forth movement' is part of globalization which Castles argues 'essentially means flows across borders – flows of capital, commodities, ideas and people' (Castles: 2008: 39). Given the current economic climate, globalization can be expected to increase and consequently the phenomenon of transnationalism. Finally, besides highlighting that transnational participants 'exploit ... economic and political opportunities', Portes and de Wind (2008: 9), along with Castles, could also have emphasised the educational opportunities and difficulties encountered by transnational learners who study across geographical borders – the focus of this study.

At the same time, transnationalism should not solely be seen in terms of economic, social or cultural cause-and-effect. Often, it reflects choice and agency (Hollifield 2008) as the transnational individual seeks out the best opportunities for personal advancement. Therefore, individuals will often look for better educational opportunities in another country with no intention of permanently settling in that country. The short-term vision of such actions is emphasised by Smelser (1998) who, Vertovec says, 'points to profound social transformation that develop out of both individual and short-term actions within immediate environments: these accumulate in often unexpected ways to constitute fundamental changes in society' (2008: 151).

The individual dimension to transnationalism can also be analysed in terms of 'ways of being and ways of belonging' (Levitt & Glick Schiller 2008: 182). Ways of being 'refers to the actual social relations and practices that individuals engage in rather than to the identities associated with their actions' (Levitt & Glick Schiller 2008: 189). Vertovec describes the transnational individual as a person engaged in '... sustained cross-border relationships, patterns of exchange, affiliations and social formations spanning nation states' (2009: 2). Therefore, transnational students may participate in a range of domains and environments without referring to or stressing their identity. On the other hand, ways of belonging underline identity and 'refer to practices that signal or enact an identity which demonstrates a conscious connection to a particular group. These actions are not symbolic but concrete, visible actions that mark belonging... Ways of belonging combine

action and an awareness of the kind of identity that action signifies' (Levitt & Glick Schiller 2008: 189). Ways of belonging allow the transnational individual to assert his or her membership of a given group. Transnational learners may engage in one or the other practice but they are not one and the same concept as Levitt & Glick Schiller argue:

If individuals engage in social relations and practices that cross borders as a regular feature of everyday life, then they exhibit a transnational way of being. When people explicitly recognize this and highlight the transnational elements of who they are, then they are also expressing a transnational way of belonging. Clearly, these two experiences do not always go hand in hand. (Levitt & Glick Schiller 2008: 190)

The concepts 'ways of being' and 'ways of belonging' provide a useful point of reference in trying to understand the transnational individual as he or she forges her own identity and engages in socialisation practices.

Giving a voice to transnational students

Kandel and Massey (2002) argue that transnationalism is part of everyday culture at societal and individual levels for a wide range of communities in Mexico. One way to understand the experiences of the Mexican students in this study is in Bakhtinian terms as they express their identity in terms of voice whilst in fact manifesting a range of voices (polyphony) and, at the same time, reflecting the ongoing interaction between contrasting communities (unfinalizability of dialogue). Voice allows interactants to express individuality, polyphony reflects interaction in different contexts and unfinalizability underscores the ongoing nature of transnationalism.

The transnational voice is expressed through the utterance – 'a unit of speech' rather than 'a unit of language' (Bakhtin 1986: 73) and, furthermore, this is contextualised as it is 'an expression of the position of someone speaking individually in a concrete situation of speech communication' (Bakhtin 1986: 84). In contrast with the decontextualised and formalistic sentence which reflects grammatical patterns and structures, the utterance employs dialogic resources in specific interactional events. The utter-

ance, therefore, reflects the interlocutory nature of transnationalism as interactants try to come to terms with and react to their environment as '... every utterance is oriented toward this apperceptive background of understanding, which is not a linguistic background but rather one composed of specific objects and emotional expressions' (Bakhtin 1981: 281). The utterance reflects dialogism and is the 'true unit of speech communication: the capability of determining the active responsive position of the other participants in the communication' (Bakhtin 1986: 82). The transnational participant is constantly trying to express his / her voice as he /she participates in and responds to a fluid and changing environment.

At this same time, transnational interaction means that no participant ever projects one single voice and will have a wide range of social voices (polyphony) and he /she interacts and reacts to a myriad of bicultural events and bilingual experiences. As Booth argues, '... each of us is a "we", not an "I." Polyphony, the miracle of our "dialogical" lives together, is thus both a fact of life and, in its higher reaches, a value to be pursued endlessly' (1984: xxi). Polyphony displays an ongoing process of expressing identity as participants initiate and respond to changing circumstances and are aware of these different roles: 'We come into consciousness speaking a language already permeated with many voices – a social, not a private language. From the very beginning we are "polyglot," already in process of mastering a variety of social dialects derived from parents, clan, class, religion, country' (Booth 1984: xxi). Importantly, the concept of polyphony helps explain the diverse and often contradictory objectives and goals in transnational lives: 'If one is to talk about individual will, then it is precisely in polyphony that a combination of several individual wills takes place, that the boundaries of the individual will can be in principle exceeded' (Bakhtin 1984: 21).

Besides reflecting a range of voices, transnationalism reflects an ongoing and never-ending dialogue and interaction in contrasting communities which can be understood through the term the unfinalizability of dialogue: '... the unique speech experience of each individual is shaped and developed in continuous and constant interaction with others' individual utterances' (Bakhtin 1986: 89).

Given this ‘a ceaseless back-and-forth movement’ (Portes and de Wind 2008: 9), transnationalism reflects continuous dialogue of interaction in terms of being and belonging: ‘To be means to communicate dialogically. When dialogue ends, everything ends. Thus, dialogue, by its very essence, cannot and must not come to an end’ (Bakhtin 1984: 252). Belonging may present a dilemma to the transnational participant as he / she may not feel fully part of any community and the unfinalizability of dialogue may reflect this predicament.

Methodology

The phenomenon of transnationalism has become increasingly apparent in Mexican schools and universities over recent years with the ever-growing presence of returning students. Therefore, the problem area I am examining concerns the transnational experience for Mexican students returning from the U.S. To try to understand this development, I interviewed 11 transnational BA students from a public university in Guadalajara who were in their first, third and fourth years of study. The students made up 14 per cent of the total student numbers. The reasons for the increase in transnational student numbers are manifold ranging from the implementation of stricter immigration measures in the United States to families returning to take care of elderly relatives.

In my specific research question, I asked: How do transnational students understand and deal with their return to Mexico? In semi-structured interviews, participants were questioned about the reasons they went to the United States and their subsequent return, positive and negative educational experiences whilst living on both sides of the border, social construction and reconstruction of their lives and future plans regarding transnationalism.

In order to give the participants anonymity, pseudonyms have been used.

Results

Positive and negative experiences

In examining the positive and negative experiences of the transnational students, I draw attention to the interviewees’ reflections and comments in terms of Bakhtin’s concepts of voice, polyphony and un-

finalizability of dialogue: voice reflects experiences and perception; polyphony captures the range of an individual’s social voices and unfinalizability of dialogue underscores the never-ending interaction between the two communities.

A key comment that interviewees made regarding education was how they missed school in the United States. This was expressed by Noemi and Leticia:

I miss the school maybe. I really like to ... uh ... study over there. (Noemi)

I liked very much how we used to do the things at school because it was more time that you spent at school than at home and it was more distracting ... and we have a lot of ... of ... I don’t know, free time with uh ... classmates. (Leticia)

Noemi and Leticia identify with their school experiences in the United States and their individual voices reflect an underlying nostalgia, not about education as such but concerning classmates and teachers. However, they seem to present a tentative voice with such hedges as *maybe* and *lot of ... of ... I don’t know*.

On the social level, interviewees, such as Berta and Celia, appreciated the level of independence they were able to enjoy in the United States:

... people like to be independent. I like that. I like being independent, but at the same time ... uh ... well, I don’t like to (Berta)

I like that you can, you can go to school and travel, meet people, work and get paid a lot, so there are things that we don’t have here. (Celia)

Students often voiced their feeling of greater freedom in the United States but then again they do not seem to fully identify with this new found independence as Berta appears to hesitate with *at the same time ... uh ... well* and Celia repeats the auxiliary can as in *you can, you can go*. Later I shall offer opposing views regarding the perception of increased independence whilst living in the United States.

Regarding negative experiences, interviewees missed their families from two points of view.

They express this with a clear voice as their identity is firmly rooted in their families. First of all, students felt they saw less of their family whilst residing in the United States than they did when living in Mexico. For instance, Lidia said:

... most of all I missed being with my family, that's what I missed. Because... um.. when we were over there, my mom had 2 jobs, and my dad would get out of his job really late ... and we didn't really have a chance to be like, together, yeah, family time So that's what I missed. And when we came back over here, yeah, we had more family time 'cos my mom and dad both ... um ... get out of work like at 4, so from 4 on, we're together and it's more family time, more communication so it's yeah, really good. (Lidia)

Lidia states that she wanted to be with her family and used *missed* three times and repeats the words *family time* stressing its importance. At the same time, whilst in the United States, students missed their family back in Mexico. Leticia and Blanca commented:

when we returned to the United States, there were only my father and me. My mother stayed here in Mexico with my brothers because the school and everything (Leticia)

Everything, everything like my friends, my grandparents, my cousins, food ..everything (Blanca)

Therefore, interviewees projected a much clearer voice when they reflected on the negative side to living and studying in the United States.

In contrast, returning to the family in Mexico provided a strong positive experience as summarised by Pablo and Alberto:

It's the place where I grew up ... It's everything that is familiar to me you know, it's Mexico, most of my family and my friends, you know, um I enjoy (Pablo)

... it is better here because there it was just a routine. Every day I would wake up at 5.00 in the morning and work the whole day... and that's it. And now here, well I live with my parents again and well, I love them and I really enjoy the time with them. (Alberto)

Pablo and Alberto have less difficulty expressing key concepts regarding their identity in Mexico: *the place where I grew up* (Pablo) and *I live with my parents again and well, I love them* (Alberto).

In contrast to feelings of independence when living in the United States, Mariana and Pablo found an enhanced sense of freedom in returning to Mexico:

... here we have ... um ... liberties to go out.... It's not because it's more dangerous or anything, but ... um ... my parents would work almost all day and we would stay at home 'cos nobody else would take us out. And here you can go out by yourself. (Mariana)

Yeah. I mean I've never tried living on my own in the United States *per se*, but I think, yeah, I think as far as freedom goes, maybe Mexico's. (Pablo)

The interviewees found it easier to express their voice regarding Mexico and its importance in their lives. Whilst appreciative of the positive aspects regarding living in the United States, they were much more tentative in their reflections. Family ties and independence offer experiences and values are relatively easy to think about. It was much more difficult for the interviewees to comment on concepts such as a sense of being and a sense of belonging.

Being & Belonging

When focusing on being and belonging, interviewees found it challenging to articulate their identity in one single voice as a myriad of complementary and contradictory views often vie to express themselves. Confusion, liberation, advantage, rejection and difference reflect the mixed emotions and experiences of returning students and can be seen through Bakhtin's concept of polyphony i.e. a wide range of social voices. For instance, Berta found herself in a dilemma:

I'm kind of in the middle 'cos like I say, I spend there some years of my life and ... uh ... learned about the culture and also from here. Like for example, Cinco de Mayo. I would celebrate it like, in big, Cinco de Mayo, even though we know it's not a big celebration here. But also, for example, on the Fourth of July, I would celebrate, like uh... me as a student in high school for example. But my family, they don't... the

American culture isn't very important for them. But for me ... uh ... to become part, also of ... of my friends and everything of that high school, I started, like, liking it. At the beginning it was like, why do I have to celebrate something not.... For example, Halloween. The first two years, I didn't dress up, but later on, I said why not? I mean, I'm here, I have to spend time with my friends and everything, I have to learn things that I don't know, so.... (Berta)

Berta was caught between two cultures and identities and even felt distanced from her parents. Building up social relations and the importance of friendships became key determinants in developing a sense of belonging in the United States. A sense of not belonging to a single culture was echoed by Noemi and Blanca as they felt caught between different life styles:

So I think I feel more comfortable here... Not comfortable, maybe I feel comfortable over there, but it's like ... um ... its more, it's more enjoyable to be in this type of environment. (Noemi)

I used to date with a boy from Mazamitla, and he doesn't know English ... it's like very different to get a balance like in, like in two persons that are kind of the same but linguistically or ... yeah, it's different. (Blanca)

Noemi found it difficult to express where she felt more at ease fluctuating between the United States and Mexico. There appear to be opposing polyphonic voices regarding how she wanted to express her identity. Meanwhile, Blanca felt it difficult to *get a balance* when trying to relate to others.

Construction and reconstruction

Besides facing up to the challenges of polyphony, the interviewees braved serious obstacles when they returned and resumed their social lives in Mexico. Both Celia and Berta felt out of place:

I feel, um, I felt weird, um, I felt like, I dunno, I didn't fit in any more, um, I mean, I dunno, (Celia)

... in my case is a little bit complicated because when I went there, I was like 14 years old, so I was in like secondary here, and ... uh ... maybe the level of Span-

ish wasn't ... for example ... when I came back was kind of difficult for me to start thinking about a career in Spanish because maybe I didn't have the level. I studied English and for me was easier to express myself in written English than in Spanish. For spoke, it was Spanish. (Berta)

Besides not smoothly adapting to their new environments, Celia and Berta reflect the unfinalizability of transnational lives: Celia *didn't fit in any more* whilst Berta found that she was more comfortable writing in English than in Spanish. Other interviewees such as Mariana and Pablo were lost when it came to using the spoken word:

... when I'm speaking fast, there are some words that I say in English instead of Spanish 'cos I can't remember, and well, talking with my parents sometimes... how do you say ... like this for example, and I say it in English, and they say oh yes ... and they can't remember either. (Mariana)

English has taken over my Spanish speaking. (Pablo)

The English language was becoming the default language not through choice but rather as a result of the interviewees experiencing transnational lives.

At a social level, the interviewees sometimes suffered from discrimination

Both Celia and Berta felt out of place when coming back to Guadalajara. One specific case of discrimination was mentioned by Lidia:

I felt like, discriminated because I didn't really know um. some of the uh culture from here, some of the things that were important here, and like for example, when I came back, Fox was the president in Mexico, and I don't know, the teacher asked me and I didn't really know who he was. I mean, I knew everything from over there, but here I didn't have a clue of any of that, and he wanted to put me in a lower grade... and OK, I'm Mexican, I'm from here, what does it have to do if I don't know who's the president? I mean, I'm Mexican, that doesn't mean anything. And I felt like, weird, I dunno, I said I wanna go back, I don't wanna be here... I was like Oh my God, I dunno why I came back (Lidia)

Lidia is caught in an unfinalizability of dialogue and wrestles between two lives as she tries to

reconstruct her life in Mexico but is not able to participate in academic life due to a lack of knowledge: *I'm from here, what does it have to do if I don't know who's the president?*

The unfinalizability of transnational lives was reflected by Noemi as she wrote about the different lives she had led in the United States:

Yeah, I had, I had Mexican friends, well, uh, like people from all over.... we used to go to a party and dance a lot... like it's really... like in Mexico they dance a lot Yeah, and with the other ones I used to be cheerleading, so I used to hang around with them, like go out and eat, or just hang around in someone's house or ... maybe that's what I miss because I used to like to cheerlead a lot, so, and here I haven't, I don't know, because I didn't grow up here I don't know what activities there is (Noemi)

Future plans

The unfinalizability of transnational lives can also be seen through the future plans of the interviewees. Berta, Mariana, Celia and Leticia all expressed a desire to go back when they finished their studies:

I most likely plan to ... uh ... go back if I can find a job. (Berta)

I wanna live there for ... I don't know... some years. Not all my life. (Mariana)

I'm looking forward to going back. (Celia)

If I can stay there and work, it would be like because I have the opportunity to change my life because I think that if I stay here, I'm gonna be stuck 'cos there are not so many opportunities here. So I would like to go. (Leticia)

Plans sounded tentative and did not reflect the wish for a permanent life on either side of the border. Interviews revealed the continuous transnational movement between the United States and Mexico. Students were caught between being Mexican and being attracted to the United States as voiced by Celia and Berta:

I don't like that part of the Mexican...like everybody's like well my mom had me when she was 15

so I'm gonna have babies. I mean, that's not me. I always wanna do great things. (Celia)

.... my mom would say, you live by yourself, you think like Americans, and ... uh she would tell me You think like an American because in the past, I wanted to live alone, not with my sister. (Berta)

Analysis

As the transnational learners move between the borders, they reflect a sense of belonging and of not belonging. Their voices identify with both the United States and Mexico: they are caught between two societies, two cultures and two ways of thinking. For instance, they can relate to schooling in the United States and value a sense of independence north of the border but on a personal and family level they belong to Mexico. At the same time relationships can be difficult as Blanca remarked: "... it's like very different to get a balance like in, like in two persons that are kind of the same". Consequently, transnational students often feel alienated from those who have not undergone their experiences and cannot relate to transnational lives.

The students' voices reveal confusion as they value newly-found independence through living in the United States but, at the same time, express a strong allegiance to Mexico: they want to be reunited with their family and friends. Even with regards to independence, some participants often felt freer in Mexico. As Noemi says, "So I think I feel more comfortable here. Not comfortable, maybe I feel comfortable over there." This confusion results from the desire for the physical and personal freedom of belonging frequently to be found in Mexico as opposed to the social and economic freedom which allows one to be what one wants in the United States.

Multiplicity of voices – polyphony – emphasised how the transnational student found him/herself caught between contrasting societies which did not allow him/her to project one voice as Berta underlined: "I'm kind of in the middle 'cos like I say, I spend there some years of my life and ... uh ... learned about the culture and also from here". Furthermore, transnational students came across as isolated when coming to terms with their polyphonic lives as Celia recalled: "I felt weird, um, I felt like, I

dunno, I didn't fit in any more". Meanwhile, Berta, Mariana and Pablo recounted that they found it difficult to express themselves in Spanish to an audience that did not identify with the English language and more importantly understand ways of being and belonging in the United States. The English language had become the vehicle for conveying their national experiences.

Polyphony was more pronounced when it came to trying to participate in everyday life in Mexico or when confronting negative experiences such as discrimination.

The unfinalizability of transnational lives can be seen in terms of ebb and flow as interviewees felt attracted to both the United States and Mexico. They did not convey a sense of definitiveness when talking about their plans for the future. Transnational students often conveyed a sense of being, liberation, and the ability to achieve their goals and ambitions as Celia said: "... like everybody's like well my mom had me when she was 15 so I'm gonna have babies. I mean, that's not me. I always wanna do great things". Celia has decided that that is not the life for her.

Conclusion

The concept of transnationalism offers a more effective way of understanding the dynamic movement and emotions that confront students who study or have studied on both sides of the border. Terms

such as bilingualism or biculturalism often fail to underscore to continuous interblending of cultures, languages and experiences as students face confusion, liberation, advantage, rejection and difference. Furthermore, the interviewees themselves reject the bilingual tag as they appear to be looking for a third way which is neither monolingual nor bilingual but is a way of being that accommodates life on both sides of the border and allows them to proceed with their ongoing dual lives.

The concept of transnationalism represents difficult challenges for foreign-language teaching and learning whether it be students who are returning to their home country or students who are going to come into contact with target-language communities. Teachers need to be aware that students enter the foreign-language classroom with their own voice based on past or ongoing experiences. Students are not a *tabula rasa* – they may have already 'lived' the language. Furthermore, learning is not just about communicating in the target language but about experiencing and feeling different ways of being and belonging. Furthermore, such voices will represent a range of values, beliefs, and histories which may not be easy to reconcile and reflect an unfinalizability of dialogue of incessant dealings between two or more communities. Therefore both transnational and other students may need to learn to live with a range of conflicting feelings regarding two cultures and two languages. ■

References

- Bakhtin M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*, edited by Michael Holquist, University of Texas Press.
- Bakhtin M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, edited and translated by Caryl Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Booth (1984). Introduction, Bakhtin Mikhail (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, edited and translated by Caryl Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Castles S. (2008). 'The Factors that Make and Unmake Migration Policies', Portes A & J. DeWind (2008). *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 29 - 61.
- Hollifield J. (2008). The Emerging Migration State, Portes A & J. DeWind (2008). *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 62 - 89.
- Kandel, W., and D. Massey (2002). The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis, *Social Forces*, vol. 80, no. 3, p. 981-1004.
- Kivisto P. & T. Faist (2010). *Beyond a Border: The Causes and Consequences of Contemporary Immigration*, Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

- Levitt P. and N. Glick Schiller (2008). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society in Portes A & J. DeWind (2008). *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 181 - 218.
- Portes A & J. DeWind (2008) A Cross-Atlantic Dialogue: The Progress of Research and Theory in the Study of International Migration In Portes A & J. DeWind, *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 3 - 26.
- Portes A., L. E. Guarnizo and P. Landolt, (1999). "The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field," *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2): 217 - 237.
- Vertovec S. (2008). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation in Portes A & J. DeWind, *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 149 - 180.
- Vertovec S. (2009). *Transnationalism*, London: Routledge.
- Zhou M. (2008). Revisiting Ethnic Entrepreneurship: Convergencies Controversies, and Conceptual Advancements in Portes A & J. DeWind, *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn, pp. 213 - 253.

LE RÉSUMÉ SCOLAIRE: UN GENRE DE TEXTE À PERPÉTUER?

Verónica Portillo Serrano¹

Résumé

Cette étude montre la nécessité de réfuter la conception traditionnelle et dominante du résumé scolaire, grâce à une analyse sémantique d'un corpus constitué de deux textes-source et de dix réécritures produites par des enseignants et des étudiants universitaires. L'objectif de cette analyse a été de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle ces réécritures ne sont pas des condensés, des réductions, ni des contractions de leur texte-source, mais de nouveaux textes qui actualisent des éléments sémantiques absents dans leur source. La démarche méthodologique permettant la constitution du corpus, objet de notre analyse et de sa description, a trouvé ses fondements dans la « Sémantique interprétative » de François Rastier. Les résultats montrent qu'il s'y établit une nouvelle interaction entre composantes sémantiques au sein des réécritures en question.

Resumen

Esta investigación demuestra la necesidad de refutar la concepción tradicional y dominante del resumen escolar, gracias al análisis semántico de un corpus constituido por dos textos fuente y diez reescrituras producidas por profesores y estudiantes universitarios. El objetivo de este análisis fue poner a prueba la hipótesis según la cual estas reescrituras no son condensados, reducciones ni contracciones de su texto fuente, sino nuevos textos que actualizan elementos semánticos ausentes en su fuente. La metodología que permitió constituir el corpus y su descripción se fundamentó en la "Semántica interpretativa" de François Rastier. Los resultados demuestran que se establece una nueva interacción entre componentes semánticos en las reescrituras analizadas.

Mots clés : résumé scolaire, texte-source, réécriture, genre de texte.

Introduction

Il existe, à l'heure actuelle, plusieurs sortes de résumés selon le discours et la pratique sociale dans laquelle on se situe. Ainsi, dans le discours scientifique, il y a le résumé de l'article scientifique qui diffère de celui du chapitre de livre ou bien de celui de la thèse. Dans le discours journalistique, le résumé du film n'est pas le même que celui de la pièce de théâtre. Chacun obéit à des normes spécifiques configurées par la pratique sociale dans laquelle il a lieu.

Le résumé scolaire, dont il sera question dans cet article, est un genre de texte extrêmement

sollicité en raison des idées reçues imposées par toute une tradition épistémologique. Le succès de ce genre a été tel qu'il existe des manuels pour « réussir des résumés » (Alvarez Angulo, 1998, 2007 ; G. Clerc, 1992). Néanmoins, l'existence de ce genre ne va pas sans poser certains problèmes.

L'article ci-dessous est organisé en deux parties. La première rend compte de la problématique posée par le résumé scolaire et présente ses fondements épistémologiques. La deuxième détaille le déroulement de l'analyse à laquelle nous nous sommes livrée, et en montre les résultats.

¹ Tecnológico de Monterrey. Courriel : vportillose@yahoo.fr. Cette recherche a été financée par le Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) mexicain, dans le cadre du projet de recherche intitulé: « *La alfabetización académica: un acercamiento a través de la pedagogía basada en la caracterización y el estudio de géneros discursivos universitarios* ».

Problématique posée par le résumé scolaire

Bien que ce genre, appelé aussi résumé de texte, ait été introduit dans l'enseignement en France pendant la deuxième moitié du XX^e siècle, bien après la dissertation, sa pratique s'est rapidement généralisée, à partir des années soixante-dix, à tous les niveaux de l'enseignement du français langue maternelle (Jomand-Baudry, 1991: 105).

Les raisons pour lesquelles la pratique de ce genre scolaire s'est répandue un peu partout et en un temps relativement court (une vingtaine d'années), tiennent sans doute au fait que les manuels et les instructions officielles le présentent comme un exercice formateur permettant de tester « l'intelligence » et la « maîtrise de l'expression » (Jomand-Baudry, 1991: 105) du scripteur, ses aptitudes à lire, à comprendre un texte et à en rendre compte par écrit.

Le résumé scolaire fut mis en place au départ pour une élite. Introduit en 1952 en France comme une possibilité, parmi d'autres, dans les épreuves de français des concours d'admission des grandes écoles d'ingénieurs, il devint obligatoire la même année à l'entrée de l'Ecole Polytechnique. Ce n'est qu'en 1968 qu'il fut institué dans l'enseignement secondaire, plus précisément pour la session de 1969 au baccalauréat « où un nouveau type de sujet intitulé : *résumé ou analyse et discussion*, est proposé » (Jomand-Baudry, 1991: 106). A cette époque-là, les consignes de l'exercice n'étaient cependant pas bien définies, ni stabilisées. Ce n'est qu'en 1972 que furent établies des règles de production du résumé telles que le système d'énonciation et l'objectivité.

Que ce soit dans les manuels en français ou en espagnol, on définit le résumé comme « un condensé du texte de départ »² (Clerc, 1992: 15), autrement dit, comme la réduction d'un texte. Parmi les traits constitutifs de son genre, un résumé scolaire ne doit comporter ni les idées personnelles de l'étudiant, ni des marques en troisième personne pour se référer à l'auteur du texte de départ, c'est-à-dire : on demande à l'étudiant de s'exprimer à la place de l'auteur. Certains auteurs suggèrent que le

résumé doit être lu pour lui-même indépendamment du texte-source et il doit être fidèle au contenu informationnel tout en étant plus bref et formellement différent du texte-source (M. Charolles, 1991 :10).

Ces dernières contraintes ont l'air d'aller de soi pour qui n'a pas travaillé cet exercice scolaire de près. En revanche, pour les enseignants qui sont confrontés à cette activité avec les élèves et les étudiants, elles présentent quelques difficultés: premièrement, il est discutable que le texte-cible puisse être lu pour lui-même indépendamment du texte-source. Dans le contexte institutionnel, l'enseignant qui demande d'écrire un résumé et qui le lit ensuite connaît forcément le texte-source et le prend comme référence pour sa lecture. D'autre part, nous estimons qu'un « texte trouve ses sources dans un corpus, il est produit à partir de ce corpus et doit y être maintenu ou replongé pour être correctement interprété » (Rastier, 2011: 23).

Deuxièmement, si la contrainte de réduction imposée est facilement évaluable en nombre de mots, il n'en va pas de même pour ce qui est du contenu. La fidélité au contenu informationnel exigée se traduit par une soumission, de la part du candidat, au sens véhiculé par le texte original tout en respectant le registre énonciatif, le niveau de langue et même les connotations stylistiques. Mais en même temps, il doit être lexicalement différent du texte-source. Nous sommes ici face à une contradiction : on voudrait être fidèle au sens mais en même temps on voudrait se servir d'un lexique différent. Or, nous sommes dans l'impossibilité de concilier ces deux souhaits, car d'une part « la seule modification d'un signifié peut suffire à entraîner à sa suite celle d'une chaîne de signifiés voisins » (Hagège, 1985: 135) et d'autre part, « les reprises modifient et transforment inévitablement les sources, puisque de fait le changement des contextes rend toute répétition impossible » (Rastier, 1999: 89).

Par ailleurs, des auteurs tels que M. Charolles (1991) et R. Jomand-Baudry (1991) ont souligné l'artificialité de ce genre de texte du fait qu'il

² Pour ce qui est des manuels en espagnol, nous avons consulté ceux qui circulent au Mexique. Voici une définition proposée dans l'un de ces manuels : « *El resumen es un texto que describe objetivamente el contenido de otro, pero con menos palabras; [...] En otras palabras, un resumen es un texto elaborado por nosotros mismos, que expone ordenada y coherentemente la misma información de un escrito original, pero en menor extensión.* » (González Gaxiola, 2002: 45-56).

ne met en jeu que des opérations de contraction-reformulation, sans tenir réellement compte des contraintes communicationnelles réelles.

Notre pratique dans l'enseignement nous a amenée à observer que les enseignants demandent cet exercice scolaire, dans la plupart des cas, par pure tradition ou bien pour avoir un paramètre de plus à évaluer. C'est lorsque cet exercice est considéré comme une simple activité à évaluer que l'artificialité dont parlent les auteurs est la plus visible.

Or, certains enseignants et ceux qui se sont intéressés à cet exercice scolaire savent qu'il est bien difficile d'évaluer les « résumés » qu'écrivent les étudiants (Álvarez Angulo, 2007 ; Beke et Bruno de Castelli, 2005). Le problème qui se pose notamment est celui de la version la plus fidèle au texte-source, mais aussi celle qui en retient les idées principales. Si chaque apprenant et chaque enseignant font une interprétation subjective du texte-source, ces idées principales seront donc relatives. Ce qui peut être important pour l'un ne l'est forcément pas pour l'autre.

Le résumé scolaire est traité, dans le monde francophone et dans le monde hispanophone³, au sein d'une certaine conception de langue inscrite dans une problématique logico-grammaticale (Rastier, 2001). Ainsi Charolles fait-il remarquer que « l'exercice scolaire de résumé de texte doit en fait être considéré pour ce qu'il est, à savoir : *un test destiné à évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves* (1991: 12 ; en italiques par l'auteur). Charolles fonde ses propos sur la conception cognitive des psycholinguistes de la compréhension du texte, selon laquelle le thème ou le sujet d'un texte serait une macroproposition, constituée des propositions qui seraient constitutives en même temps de la microstructure. L'ensemble des macropropositions formerait sa macrostructure. Pour cette conception cognitive, le sens d'un texte se composerait de propositions logiques et serait de nature conceptuelle. Ainsi, pour Kinstch (1991) la macrostructure et la microstructure seraient des niveaux conceptuels, ce qui conduit à la séparation de la linguistique et de la sémantique, la première étant réduite à la morphosyntaxe et la seconde conçue

comme une entité conceptuelle. Charolles relie ainsi l'activité de résumer à la compréhension d'un texte selon ces présupposés cognitivistes.

Si des auteurs comme Charolles n'ont pas questionné les fondements qui sous-tendent les normes du résumé scolaire, d'autres ont exprimé certaines réserves.

Se référant aux textes officiels (B.O., N° 27 du 7 juillet 1983) dans son étude « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », B. Veck analyse certains passages dans lesquels il attire l'attention sur le fait que les *Instructions Officielles* reposent sur deux présupposés : « 1) Le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable. 2) Le texte à résumer est donné comme réductible » (1991: 92).

Pour lui, le premier présupposé renvoie à une conception de la langue dans laquelle « le sens (signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) ; celle-ci peut donc changer, et le sens être conservé, voire exhibé s'il est exprimé sous une forme différente » (1991: 92). Par ces propos l'auteur y a perçu, nous semble-t-il, la conception universaliste et codique du langage qui suppose que le sens est indépendant de la langue, celle-ci étant conçue comme un simple instrument de la pensée.

Analysant aussi certains passages des *Instructions Officielles*, Jomand-Baudry remet également en cause la conception du sens présente dans la définition du résumé en soulignant qu'il n'est pas possible de reformuler le sens du texte de départ sans l'altérer, car le simple processus de réécriture implique une transformation (1991: 107-108). L'auteur aboutit à une conclusion, à notre sens, tout à fait juste : « En somme, faire le résumé du baccalauréat serait un pari intenable » (1991: 108). En d'autres termes, il estime que ce qui est demandé à l'épreuve du résumé de texte, à savoir condenser un texte, est tout simplement impossible. Ces questionnements nous paraissent d'une grande pertinence, car notre expérience dans l'enseignement, et plus précisément, dans celui du résumé scolaire, nous amène au même constat.

Si les deux auteurs que nous venons de citer questionnent justement les présupposés du résumé scolaire, ils n'ont pas proposé d'analyse propre à

³ Voir les travaux de Teodoro Álvarez Angulo (1998, 2007), référence principale en Espagne et au Mexique, qui adhère pleinement aux présupposés de Charolles.

démontrer que les textes qu'écrivent les étudiants ne sont pas des condensés.

Ainsi, en nous inscrivant dans le cadre épistémologique d'ascendance rhétorique/herméneutique du sémanticien François Rastier (1987, 1989, 1994, 2001), nous avons analysé des textes écrits par des étudiants afin de montrer que les résumés ou réécritures ne sont aucunement des contractions, ni des condensés du texte-source.

Analyse sémantique du corpus

Objectif de l'analyse

Nous nous sommes intéressée à ce que des étudiants – qui n'avaient pas nécessairement suivi de formation spécifique sur cet exercice avec nous – réécrivaient lorsqu'ils résumaient. Notre propos n'était pas tant de savoir si les réécritures comportaient les normes du genre prescrites par les manuels, que de déterminer ce qui était transmis lorsqu'ils réécrivaient un résumé scolaire à partir d'un article journalistique.

L'objectif de notre analyse a donc été le suivant: caractériser au niveau sémantique des réécritures produites par une même population estudiantine, sous la consigne d'un genre à partir d'un autre genre.

Nous nous sommes donc proposé concrètement de répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-il transmis au niveau du contenu lorsqu'on écrit un résumé scolaire en milieu institutionnel à partir d'un article journalistique?
- Quelles différences s'établissent entre les textes écrits en langue maternelle et ceux écrits en langue étrangère par une même population estudiantine ?

Hypothèse

« Les réécritures constituant notre corpus ne seraient pas de simples condensés qui représenteraient les textes-source, mais des textes à part entière écrits dans un genre textuel autre que le résumé ».

Méthodologie

Constitution du corpus et conditions de production des textes.

Notre corpus a été constitué de productions écrites en situation institutionnelle par deux enseignants (l'un francophone, l'autre hispanophone) et quatre étudiants mexicains⁴. Les enseignants ont produit une réécriture en langue maternelle et les étudiants, d'abord en langue étrangère, puis en langue maternelle à partir d'une seule consigne dans chaque langue, à savoir celle de rédiger un résumé. Il a été demandé aux étudiants d'écrire en langue étrangère parce que nous voulions savoir si l'étudiant/scripteur mettait en place les mêmes procédés dans sa langue maternelle et dans une langue étrangère. Autrement dit, le propos était de savoir si les normes du genre étaient configurées de la même façon tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu dans une langue ou dans l'autre.

Ce corpus a été recueilli en milieu universitaire, car nous avons constaté que faire des résumés des textes étudiés en cours est une activité assez courante lors de la formation des étudiants, mais on enseigne rarement à faire des résumés. Dans certaines institutions cette activité semble jouer simplement le rôle de paramètre d'évaluation dans de nombreux enseignements.

Nous avons demandé aux enseignants d'y participer en produisant un résumé, car nous voulions voir quelles étaient leurs représentations sur ce genre de texte et quelles différences s'établissaient par rapport aux productions des étudiants. En outre, nous voulions voir comment était configuré le contenu du texte-source dans leur réécriture en langue maternelle.

Nous avons donc disposé de deux textes-source et de dix réécritures : deux issues des enseignants et huit issues des étudiants. En prenant le parti d'un nombre réduit de textes, nous estimons avoir privilégié une étude qualitative plutôt que quantitative.

Les deux textes-source ont été extraits d'un journal : le premier du *Monde* (France – analyse journalistique) et le second de l'*Universal* (Mexique – chronique journalistique).

⁴ Nous tenons à remercier les enseignants et les étudiants ayant participé à la constitution de notre corpus.

La rédaction des textes, que nous avons appelés « réécritures », a eu lieu en deux étapes : les premières réécritures ont été produites en langue maternelle par les enseignants, et en langue étrangère par les étudiants en août 2011. Ces mêmes étudiants ont produit, en langue maternelle, leur deuxième réécriture un mois plus tard, sous la même consigne.

Les enseignants et les étudiants font partie de la Faculté de Langues de l'*Universidad Autónoma del Estado de México*. En ce qui concerne les enseignants, l'un enseigne le français langue étrangère et l'autre l'espagnol langue maternelle. Pour ce qui est des étudiants, ils poursuivent des études de licence en langues vivantes et sont inscrits en septième et huitième semestres. Ils sont âgés de 20 à 23 ans en moyenne.

Une fois notre corpus constitué, nous avons analysé les textes dont nous disposions en nous inscrivant dans le cadre épistémologique de la sémantique interprétative de Rastier. Ainsi, plutôt que de projeter une grille surplombante – conformément à une problématique de tradition logico-grammaticale – qui permettrait simplement de juger l'appartenance des textes écrits par les étudiants au genre « résumé » et de les classer *a priori*, nous avons opté pour une problématique *descriptive*, à savoir la caractérisation de ces textes du point de vue sémantique.

La caractérisation ou description de ces textes a eu lieu grâce aux propositions théoriques de cet auteur concernant le cadre conceptuel d'une sémantique des genres dans lequel il conçoit « la production et l'interprétation des textes comme une interaction non séquentielle de composantes autonomes : thématique, dialectique, dialogique et tactique » (Rastier, 2001: 247). **La thématique** rend compte du sujet du texte grâce au repérage des isotopies génériques qui relèvent des domaines sémantiques. La thématique rend également compte des thèmes spécifiques, à savoir des ensembles récur-

rents de sèmes spécifiques que l'auteur a nommés des « molécules sémiques ». **La dialectique** traite des intervalles de temps représenté et fait apparaître, selon le niveau, des unités de base. Ainsi, si un texte comporte, par exemple, un niveau dit « événementiel », on fera apparaître des acteurs, des rôles et des fonctions qui structurent le texte. **La dialogique** permet de rendre compte de la modalisation des unités sémantiques et d'établir une typologie des énonciateurs dans le texte. **La tactique** explicite la disposition linéaire des unités sémantiques. Ces composantes sont constitutives du plan du signifié⁴.

Démarche d'analyse

Dans un premier temps, nous avons décrit les quatre composantes sémantiques, mentionnées plus haut, de chaque texte-source. Nous avons ensuite décrit leurs réécritures, c'est-à-dire les productions des enseignants et des étudiants. Nous avons analysé d'abord les textes écrits en français, puis en espagnol. Aussi avons-nous numéroté les réécritures produites par les enseignants (R1) et par les étudiants (de R2 à R5). Après avoir procédé à l'analyse de chaque réécriture, nous avons effectué des analyses comparatives et l'interprétation respective des résultats.

Nous voudrions enfin souligner que bien que certains textes écrits en français langue étrangère présentent des problèmes d'organisation textuelle, nous avons pris le parti de reconstituer, de façon implicite, leur cohérence et d'en tenir compte dans le corpus et l'analyse. Cela fait partie du contrat interprétatif de lecture que nous avons établi et effectué sur ces textes.

Il est important, par ailleurs, de préciser que nous avons transcrit les textes écrits par les étudiants et que c'est à partir de cette transcription que nous les avons analysés. Nous avons pris ce parti, car nous avons vu qu'il ne nous était pas possible de procéder à une lecture-interprétation aisée à cause des ratures et des biffures retrouvées dans les textes originaux.

4 Nous ne procédons pas dans notre analyse à une description fine des composantes constitutives du plan du signifiant que Rastier fait correspondre à celles du signifié : médiatique (écrit, oral, polysémiotique), rythmique, prosodique-tonale et distributionnelle (sections). La raison principale en est l'inexistence à ce jour de propositions concrètes pour procéder à une analyse de ces composantes. Lorsque nous nous sommes adressée à l'auteur pour lui demander de nous conseiller des lectures susceptibles de nous éclairer sur ces composantes, il nous a fait savoir que l'analyse de ces composantes était à un état « naissant ». Etant cependant consciente de la déficience qu'une analyse exclusive des composantes du plan du signifié peut représenter, nous avons tenu compte naturellement de la façon dont les textes-source et les textes-but étaient disposés : sections, paragraphes, ponctuation, entre autres.

Cela ne nous a pas empêchée d'y revenir sans cesse pour, par exemple, tenir compte de l'agencement textuel (ponctuation, paragraphes, etc.) ou de la mise en page.

Si, comme Rastier l'a maintes fois précisé, « le sens n'est pas immanent au texte, mais à la pratique de l'interprétation » (2001: 112), en tant que lectrice-interprète, nous avons construit le sens des textes faisant partie de notre corpus grâce à un parcours interprétatif obéissant à notre objectif.

Il est à préciser que, lors de notre analyse, nous avons situé les textes des étudiants dans leur intertexte, c'est-à-dire dans leur corpus d'étude. C'est ainsi que chaque texte a été perçu et interprété en fonction des autres textes, car comme le souligne l'auteur, « les rapports d'interdépendance mutuelle font que la lecture d'un texte exige des 'détours' par d'autres » (2001: 91).

La lecture-interprétation que nous avons effectuée sur ces textes a donc été située dans une pratique spécifique, celle de la mise en place d'une analyse, qui a obéi à des objectifs précis définis par cette pratique. C'est en ce sens que nous pourrions dire que nous n'avons pas effectué d'interprétation totalisante ni définitoire, car « l'interprétation change avec les motifs et les conditions de sa description » (Rastier *et al.*, 1994: 13).

Résultats

Remarques préliminaires

Avant de présenter les résultats de notre analyse, nous tenons à souligner les divergences que nous avons trouvées dans les réécritures produites par les enseignants et celles produites par les étudiants du point de vue de l'organisation textuelle. La divergence la plus importante est que les réécritures des enseignants ne comportent pas de problèmes de cohésion ni d'organisation textuelle. Leurs réécritures comportent une réorganisation importante des contenus et donc une nouvelle organisation des composantes sémantiques qui s'écartent considérablement de leur source. En revanche, les réécritures des étudiants produites en langue étrangère comportent

des problèmes d'organisation textuelle et de cohésion. Ces réécritures contiennent plusieurs reprises textuelles, mais elles n'empêchent pas une nouvelle organisation des contenus du fait du changement des contextes.

Résultats de l'analyse des réécritures produites en français⁶

La thématique

Données qualitatives

1. Isotopies mésogénériques

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
ABCD ⁷	ABC	ABC	CD	ABCD	ABCD

Le tableau ci-dessus montre les différences existant entre le texte-source et les cinq réécritures au niveau des classes sémantiques. La réécriture numéro 1 (R1) a été produite par un enseignant francophone et les autres (R2, R3, R4 et R5) par des étudiants.

Les isotopies mésogénériques A //médias//, B //science//, C //technologie// et D //économie// du texte source n'ont été conservées que dans les R 4 et 5. La R1, produite par l'enseignant francophone, a délaissé une isotopie, de même que la R2, alors que la R3 en a délaissé deux.

Aucune réécriture n'a intégré une nouvelle classe sémantique par rapport au texte-source.

2. Opérations interprétatives au palier microsémantique concernant la réécriture du texte-source.

	R1	R2	R3	R4	R5
Conservation	+	+	+	+	+
Délétion	+	+	+	+	+
Transposition	+	+	+	+	+
Insertion	+	+	+	+	+

Les sémies du texte-source ont subi une conservation, une délétion, une transposition et une insertion dans toutes les réécritures. Cette insertion est présente dans les molécules sémiques de ces réécritures : chaque molécule diffère considérablement

⁶ Faute de place, nous ne présentons ici que les résultats du corpus écrit en langue étrangère.

⁷ Chaque lettre représente une isotopie mésogénérique différente. Dans ce corpus A représente l'isotopie //medias// ; B //science// ; C //technologie// et D //économie//.

du texte-source et comporte donc une configuration unique. Ces différences présentes dans toutes les molécules sémiques traduisent incontestablement la subjectivité de l'énonciateur/scripteur des réécritures.

Données quantitatives

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
B>C>A>D	C>B>A	C>B>A	C>D	C>B>A>D	C>B>A>D

Au niveau quantitatif, aucune réécriture ne conserve le même poids isotopique ni la même densité que le texte-source. Dans celui-ci, l'isotopie mésogénérique B //science// l'emporte sur les isotopies C //technologie//, A //médias// et D //économie//, alors que dans ses réécritures, c'est l'isotopie C //technologie// qui l'emporte.

La dialectique

Aspectualité

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
/Perfectif/	/Perfectif/	/Imperfectif/	/Imperfectif/	/Imperfectif/	/Imperfectif/

Nous avons constaté la prédominance du trait /perfectif/ présent dans les lexèmes verbaux, ce qui nous permet d'avancer que la perfectivité qui se trouve dans ces lexèmes verbaux induit à l'argumentation dans le texte-source. Au sein des réécritures, on ne retrouve cette perfectivité que dans celle qui a été produite par l'enseignant francophone, mais elle n'est pas présente dans les réécritures des étudiants où il n'y a guère d'argumentation.

Les intervalles temporels (IT)

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
IT 1, 2, 3	IT 1, 2	IT 1, 2	IT 1, 2	IT 1, 2, 3	IT 1, 2

Seule une réécriture conserve les trois intervalles temporels (1,2,3) du texte-source, les autres ne retiennent que deux intervalles temporels (1 et 2). La déletion du même intervalle temporel (3) dans quatre réécritures prouve un choix de l'énonciateur qui ne serait pas dépourvu d'intérêt : celui-ci ne serait pas déterminant dans la configuration sémantique des réécritures, et donc non nécessaire.

Les acteurs

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
'Fukushima' 'quelque voix' 'charbon' 'nature' 'occident' 'promesse' 'technologie' 'technophobie' 'réacteurs' 'on' 'nous'	'Fukushima' 'médias' 'atomistes' 'nous'	'Fukushima' 'civilisation technoscientifique' 'on' 'nous'	'Fukushima' 'charbon' 'nature' 'on' 'technologie' 'nous'	'Fukushima' 'charbon' 'nature' 'nous' 'le Japon'	'Fukushima' 'occident' 'couverture médiatique' 'nous'

Le texte-source comporte onze acteurs et tous ne sont pas conservés dans les cinq réécritures. Il y a donc eu conservation et déletion des acteurs, mais aussi insertion.

Les rôles

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
ERG ACC DAT LOC S LOC N ATT	ERG ACC DAT LOC S ATT	ERG ACC DAT ATT	ERG ACC DAT LOC S LOC N ATT RES	ERG ACC DAT LOC S ATT	ERG DAT LOC S LOC N ATT

En ce qui concerne les rôles sémantiques, la conservation de trois rôles sur six dans toutes les réécritures et de trois dans quelques-unes nous amène à constater une faible insertion des rôles dans les réécritures : seulement le résultatif.

Les fonctions

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
DESTRUCTION CRAINTE IMPOSITION BATAILLE	EXAGERATION REMISE EN QUESTION	-	DESTRUCTION REJET CRAINTE	DESTRUCTION	-

Pour ce qui est des fonctions, aucune réécriture n'a conservé toutes les fonctions du texte-source. Seules deux ont été conservées dans une réécriture et trois ont été insérées dans deux réécritures différentes. Cette insertion témoigne non seulement de la présence de la subjectivité de l'énonciateur, mais aussi d'une certaine créativité qui aboutit à une création et non à une répétition. Par ailleurs, deux réécritures ne comportent pas de fonctions. Cela tient à la faible insertion de rôles dans les réécritures et leur absence quasi-totale d'interaction. Ce phénomène se traduit, comme le montrent les analyses, par un manque de cohésion sémantique au sein des réécritures.

La dialogique

Les univers et les mondes

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
UNIVERS					
- référence - Fukushima - quelques voix - on - technologie - nature - charbon - technophobie - promesse - occident	- référence - Fukushima	- référence - Fukushima - civilisation technoscientifique	- référence - Fukushima - technologie - charbon - nature	- référence - Fukushima - charbon - nature - Japon	- référence - Fukushima - occident - couverture médiatique
MONDES					
- Factuel - Du possible - Contrefactuel	- Factuel - Du possible - Contrefactuel	- Factuel - Du possible - Contrefactuel	- Factuel - Du possible	- Factuel - Du possible - Contrefactuel	- Factuel - Du possible - Contrefactuel

Les dix univers du texte-source ne sont pas tous présents dans les réécritures. Seuls deux sont conservés dans toutes les réécritures et trois nouveaux y sont insérés. La conservation et l'insertion des univers dans les réécritures a lieu dans une configuration propre à chaque texte. Cela montre la référence au texte-source, mais aussi son éloignement qui rend possible le caractère unique de chaque réécriture.

En ce qui concerne les mondes, toutes les réécritures, sauf une, conservent les trois mondes qui existent dans le texte-source. La conservation considérable et la faible déletion des mondes dans les réécritures traduisent ici une certaine fidélité au texte-source.

Les énonciateurs et les interlocuteurs

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
Énonciateur Représenté					
- On énonciateur scripteur (journaliste) et les spécialistes	- on les autres	- on énonciateur scripteur (étudiant)	- on énonciateur scripteur du texte-source		
- nous énonciateur scripteur (journaliste)	- nous énonciateur scripteur (étudiant)	- nous énonciateur scripteur du texte-source	- nous énonciateur scripteur (étudiant)	- nous énonciateur scripteur (étudiant)	- nous énonciateur scripteur (étudiant)
Interlocuteur Représenté					
- on lecteur (citoyen francophone)		- on lecteur (enseignant qui lit son texte)	- on lecteur (enseignant qui lit son texte)		
- nous lecteur (citoyen francophone, l'occident)	- nous lecteur (enseignant qui lit son texte)	- nous lecteur du texte-source	- nous lecteur (enseignant qui lit son texte)	- nous lecteur (enseignant qui lit son texte)	- nous lecteur (enseignant qui lit son texte)

Si les marques linguistiques des énonciateurs représentés et des interlocuteurs représentés (« on » et « nous ») sont les mêmes, l'analyse montre cependant que le texte-source et les réécritures configurent chaque énonciateur et chaque interlocuteur différemment. Nous sommes ici, une fois encore, face au caractère unique de chaque réécriture.

La tactique

Tactique et thématique

Texte-source	R1	R2	R3	R4	R5
P1: ABCD P2: ABC P3: AB P4: BCD P5: BC P6: BC P7: BC P8: BC P9: BC P10: BC	P1: ABC P2: BC	P1: BC P2: AB P3: BC P4: BC P5: C	P1: C P2: CD P3: C P4: C	P1: ACD P2: CC P3: C P4: BCD	P1: CD P2: BCD P3: AC P4: BC P5: BC P6: C P7: C

La disposition des contenus (suites rythmiques) dans toutes les réécritures a subi un changement important, d'abord parce que le texte-source et l'ensemble des réécritures ne comportent pas le même nombre de périodes, et ensuite parce que l'ordre linéaire d'apparition des contenus est complètement différent dans le texte-source et dans les réécritures. D'autre part, trois réécritures sur cinq insèrent de nouvelles suites de contenus, ce qui contribue à une configuration différente des contenus au sein de chaque texte faisant partie du corpus.

Conclusion

Les résultats de notre analyse sémantique montrent que les réécritures des étudiants ne sont ni des condensés, ni des réductions du texte-source. Il s'établit, dans ces réécritures, une nouvelle interaction entre composantes par rapport aux textes-source.

Bien que les réécritures des deux corpus reprennent des contenus du texte-source, ces résultats montrent que ce sont de nouveaux textes qui s'écartent de leur source, c'est-à-dire qui actualisent de nouveaux éléments sémantiques non présents dans leur source.

La lecture d'un texte appartenant à un genre et sa réécriture dans un autre, implique au moins deux interprétations : la première a lieu lors de la lecture et la seconde lors de la réécriture ou production d'un nouveau texte, car « sa production est déjà une interprétation, et l'auteur en se corrigeant, se relisant, ne cesse de s'interpréter lui-même » (Rastier, 2001: 48). Ainsi, les résultats ont montré que la réception du texte-source n'est pas la même pour tous les lecteurs/scripteurs ayant participé à la constitution de notre corpus.

Par ailleurs, les réécritures s'écartent inéluctablement de leur source à cause des conditions herméneutiques de lecture/interprétation et de production des textes. Une analyse est produite au sein d'un discours journalistique pour un journal spécifique comportant une certaine idéologie. Il est normalement lu par les lecteurs de ce journal ; ces lecteurs ne sont pas censés le réécrire, mais se faire une opinion de ce qu'ils lisent. Or, la réécriture de cette analyse par des étudiants dans un cadre institutionnel (milieu universitaire) entraîne des changements qui proviennent des conditions particulières telles que : la consigne de production, le lieu de lecture (salle de classe) et de production du texte dans un genre déterminé, la maîtrise de la langue maternelle et étrangère, le bagage culturel et encyclopédique de l'étudiant.

Les différences des réécritures par rapport à leur texte-source montrent que les contenus ne sont jamais les mêmes dans les réécritures. Cela concerne naturellement aussi la forme de ces réécritures. Nous ne sommes donc pas face à des réductions, ni à des représentations du texte-source, mais à des textes écrits dans un autre genre de texte qui ne peut pas

être le résumé scolaire tel qu'il est conçu par la tradition dominante. Bref, l'analyse des corpus permet de confirmer notre hypothèse face aux réécritures des étudiants, à savoir qu'elles ne sont pas répétition, mais création, car elles véhiculent de nouvelles possibilités sémantiques qui ne sont pas présentes dans les textes-source.

Concernant la problématique en langue maternelle et en langue étrangère, les résultats ont montré que les étudiants avaient les mêmes représentations du résumé dans les deux langues, tant au niveau de la forme (titre, agencement des paragraphes identique à celui du texte-source, idée globale de réduction) qu'à celui du contenu, où ils ont retenu ce qu'ils ont considéré comme étant les idées principales. Cependant, on a observé qu'en raison du faible niveau de langue, la nouvelle organisation de contenus des réécritures s'éloignait plus du texte-source en langue étrangère qu'en langue maternelle. Ainsi, l'utilisation non pertinente de connecteurs provoquait des contresens. Ce n'est pas le cas en langue maternelle, mais la nouvelle organisation de contenus s'éloigne elle aussi du texte-source.

Pour ce qui est du rôle du texte-source dans les deux langues, les résultats ont montré que les réécritures n'y mettaient pas en place les mêmes procédés, car chaque texte-source imposait l'organisation de la réécriture au niveau de la forme (titres et sous-titres) et aussi au niveau du contenu. Dans les réécritures du texte-source en langue étrangère, on prend la place de l'énonciateur du texte-source, mais les contenus s'en éloignent en raison de la nouvelle organisation de contenus. Des marques de subjectivité y sont très présentes. Dans les réécritures du texte-source en langue maternelle, l'inexistence des marques d'énonciateur représenté est respectée, mais, une fois encore, la nouvelle organisation de contenus modifie le contenu du texte et on observe également des marques de subjectivité de la part de l'étudiant.

Concernant les réécritures produites par les enseignants, on observe les mêmes phénomènes que ceux présents dans les réécritures des étudiants par rapport à la nouvelle organisation de contenus, à la seule différence près que leurs textes sont mieux agencés et structurés au niveau textuel.

Les résultats de notre analyse nous amènent donc à réfuter la conception traditionnelle et domi-

nante du résumé inscrite au sein d'une problématique logico-grammaticale, afin de nous ancrer dans une conception interprétative dans laquelle on ne parlerait plus de résumé scolaire, mais « *des réécritures interprétatives* ».

Nous avons vu par ailleurs que la question de l'intertextualité est très présente dans nos corpus. Les réécritures ne prennent leur sens que dans le corpus au sein duquel elles ont été produites. Elles sont autonomes et dépendantes à la fois : autonomes du fait qu'elles ne représentent pas leur texte-source, qu'elles ne sont pas des condensations ni des réductions ; mais leur sens n'est actualisé que grâce au corpus auquel elles appartiennent. Nous sommes ainsi face à une fluctuation entre autonomie et dépendance : des réécritures certes, mais en même temps de nouveaux textes.

Il semblerait dans tous les cas que nous soyons face à des prototypes de textes dans ces réécritures. Quel serait alors le rôle du genre ici ?

Catherine Boré, dans une étude sur des genres scolaires, soutient que « ce sont les produc-

tions verbales qui façonnent les genres et non les genres qui modélisent les productions concrètes » (2007: 19). Nous nuancerions ce point de vue : en tant qu'horizons d'attente, au sens de Jauss (1986), les genres seraient nécessaires à la lecture et à la production des textes en situation scolaire, mais cette production de textes contribuerait à l'évolution et même à la création de nouveaux genres ou des « transformations de leurs sources » en termes de Rastier (2001: 252). Les uns (textes) et les autres (genres) se correspondraient nécessairement, se retrouveraient dans un rapport permanent. De là l'intérêt, à nos yeux, d'intégrer une réflexion de fond sur la notion de *genre* à la didactique des langues, qui poserait « la question de la reconnaissance et de 'l'enseignabilité' des genres : non pas enseigner et apprendre des moules génériques, mais enseigner et apprendre, au sein même des pratiques (écrites et orales) que constituent les genres, les conditions et les enjeux de ces pratiques » (Boré, Laborde-Milaa, 2007: 3-8).■

Références

- Álvarez Ángulo Teodoro (1998). *El resumen escolar. Teoría y Práctica*, Ontadro.
- (2007). *A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador*, Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 19, pp. 13-30.
- Beke Rebecca, Bruno de Castelli Elba (2005). "Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes". *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, n° 75, enero-abril, p. 9-30. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65916614002>
- Boré Catherine (2007). « Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés », in Boré C. & Laborde Milaa I., « Les genres : corpus, usages, pratiques, *Le Français aujourd'hui*, N° 159, Paris, Armand Colin, pp. 19-28.
- Charolles Michel (1991) « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration », in Schnedecker C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, N° 72, Metz, CRESEF, pp. 7-32.
- Clerc Geneviève (1992). *50 modèles de résumés de textes*, Allier (Belgique), Marabout.
- González Gaxiola Fermin et al. (2002). « *El lenguaje de los textos* », in « Presentación de trabajos académicos », Departamento de Letras y Lingüística, México, Unisson, pp. 45-56.
- Hagège Claude (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard.
- Jauss Hans Robert (1986). « Littérature médiévale et théorie des genres », in Genette Gérard, Todorov Tzvetan (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Éditions du Seuil, pp. 37-76.
- Jomand-Baudry Régine (1991). « Le résumé de texte au baccalauréat », in Schnedecker C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, N° 72, Metz, CRESEF, pp. 105-123.
- Kintsch Walter (1991). "Knowledge in discourse comprehension", in Denhière G. & Rossi J.-P. (éds.), *Text and Text Processing*, Amsterdam-New York, North Holland, pp. 107-154.

- Rastier François (1987). *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- (1989). *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- (1999). De genres à l'intertexte. *Cahiers de Praxématique*, Ioannis Kanellos (dir.), « *Sémantique de l'intertexte* », N° 33, pp. 83-111.
- (2001). *Arts et Sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France.
- (2011). *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris, Honoré Champion.
- Rastier François, Cavazza Marc et Abeillé Anne (1994). *Sémantique pour l'analyse : de la linguistique à l'informatique*, Paris-Milan-Barcelone, Masson.
- Veck Bernard (1991). « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », in Schnedecker C. (coord.), « Le résumé de texte », *Pratiques*, n° 72, Metz, CRESEF, pp. 91-104.

ANNEXE 1

Fukushima, un accident de civilisation

Le Monde 09.04.11

« Les médias en font-ils trop ? Ici ou là se lèvent quelques voix pour relativiser le désastre en cours dans la centrale de Fukushima 1. Certains rappellent quelques vérités de bon sens. D'abord, le nombre de décès directement imputables au dégagement de particules radioactives est, jusqu'à présent, nul. Quant aux dommages économiques, ils sont très limités - comparés à l'impact global du séisme et du tsunami du 11 mars -, même s'ils s'inscrivent dans la durée. Ensuite, force est de reconnaître que d'autres sources d'énergie sont bien plus dangereuses que l'atome.

Le charbon, par exemple. Plusieurs milliers de mineurs meurent chaque année dans les coups de grisou, sous les galeries effondrées ; les mines de houille à ciel ouvert ravagent les paysages, exproprient les paysans, étêtent les montagnes, consomment et détruisent les terres arables... Ce n'est bien sûr pas tout : une fois sorti de terre, le charbon aggrave le changement climatique en cours, dont l'inertie rendra irréversibles - aux échelles de temps humaines - les dégâts qu'il occasionnera sur l'ensemble de la biosphère et sur les sociétés... Pourtant, les voix sont rares qui demandent de "sortir du charbon", quand il n'est question que du désastre nucléaire japonais.

Malgré leur bon sens apparent, les tentatives d'objectiver la réelle portée de cette catastrophe sont hors de propos. Car ce qui se joue dans la centrale nipponne n'est pas seulement un accident industriel de première grandeur. C'est, aussi, un accident de civilisation.

Depuis la fin du XIX^e siècle, l'Occident s'est affirmé comme la civilisation techno-scientifique par excellence, proposant ou imposant au reste du monde un mode de développement fondé sur l'innovation technologique comme principal moteur de croissance économique. Parce que nous l'assimilons de manière univoque au progrès humain, le progrès technique prime sur toute autre considération - politique, sociale, morale -, exception faite, parfois, des situations dans lesquelles l'humain lui-même devient en quelque sorte un matériau expérimental (cellules souches, procréation assistée, etc.).

Cette prééminence de la techno-science repose sur un contrat tacite : la promesse de domination de la nature et de maîtrise du monde. Ce contrat tacite, passé entre les élites techno-scientifiques et la société, fonde, en somme, une large part de notre vision du monde et de l'avenir souhaitable. La place occupée par la question nucléaire dans la couverture médiatique du drame japonais ne tient pas à des données objectives ; elle tient à la rupture de cette promesse.

Car, dans les opinions occidentales, la technophobie, minoritaire mais émergente depuis quelques années, tient surtout à la crainte de voir cette promesse non tenue, à la crainte que les créations techno-scientifiques n'échappent à leurs maîtres.

De fait, le rejet de la techno-science apparaît surtout lorsqu'une technologie agit de manière invisible, qu'elle porte en elle le risque de devenir ubiquitaire et qu'elle semble pouvoir s'émanciper de son créateur ou échapper au contrôle

du tout-venant. La technophobie récente concerne surtout l'ingénierie génétique et les nanotechnologies : ce sont, à chaque fois, les mêmes ressorts qui sont à l'oeuvre. Dans le cas des organismes génétiquement modifiés (OGM), par exemple, des constructions génétiques sont introduites dans la matière vivante : on redoute qu'elles se propagent de manière incontrôlable dans la nature, on craint une toxicité indécélable lors de leur introduction dans la chaîne alimentaire... On s'inquiète aussi d'une perte de contrôle des individus sur cette matière vivante modifiée, qui devient par la grâce des brevets la propriété de grands groupes industriels.

A Fukushima 1, que voit-on ? La matérialisation de toutes ces craintes, la preuve tangible qu'elles sont fondées : les événements échappent non seulement à la perception de tout un chacun, mais aussi au contrôle des élites technoscientifiques. Dans le nord du Japon se compose le sidérant tableau d'une technologie qui menace l'intégrité de vastes régions par le biais de particules infimes et incontrôlables, émettrices de rayonnements toxiques et invisibles, dispersées au gré des masses d'air et des courants marins. Une technologie qui supprime son créateur jusqu'à lui interdire de venir l'observer. C'est un constat inouï : les maîtres de l'atome ignorent ce qui se déroule précisément dans les lieux-clés de la centrale - les réacteurs - puisque nul ne peut s'en approcher sans périr aussitôt.

Les cœurs des réacteurs, partiellement fondus, semblent avoir acquis une sorte de vie autonome. Les réactions de désintégration des radioéléments qui les constituent donnent à ces fauves de magma assez d'énergie pour se maintenir pendant plusieurs mois à plus de 2 000 °C, sans la moindre intervention extérieure. Un chercheur du Commissariat à l'énergie atomique (CEA) parle de la nécessaire «*reconquête*» de ces réacteurs, qui se fera au terme d'une «*guerre de tranchées*». Les mots le disent : nous sommes entrés en conflit armé avec notre créature. Et la désespérante image des hélicoptères larguant de l'eau de mer sur les réacteurs bouillonnants résume à elle seule l'ampleur du désarroi des hommes dans cette bataille.

Dans la centrale japonaise, c'est la promesse de maîtrise du monde et de contrôle de la nature qui part en fumée. Un coup de grisou, un cyclone, un séisme, un accident industriel classique, font partie de l'aléa. Le désastre de Fukushima, lui, nous donne à voir, dans le pays le plus avancé en la matière, une technologie cessant d'être l'alliée inconditionnelle et servile de son créateur pour se rendre maître d'elle-même, lui devenir hostile et s'emparer d'un territoire d'où il sera durablement banni. C'est toute la notion occidentale du progrès humain comme fonction linéaire du progrès technique que cette catastrophe nous invite à repenser.

ANNEXE 2

Résumé R4

Les médias nous ont montré le désastre qui s'était passé à la centrale de Fukushima 1, le nombre de décès directement au dégagement des particules radioactives est jusqu'à présent, nul. À cause de cela il y a des pertes économiques qui viennent à se comparer avec le tsunami du 11 mars. Il est nécessaire de reconnaître qu'il existent d'autres sources d'énergie plus dangereuses que l'atome comme le charbon.

En plus, milliers de mineurs meurent chaque année dans les coups de grisou, sous la terre et au contraire des mines de houille qui sont en plein air ravagent les paysages, étêtent les montagnes et détruisent les terres arables. Néanmoins, les propriétés qui a le charbon aggravent le changement climatique et les dégâts qu'il occasionnerait quand il sorte ne sera d'autre qu'un désastre nucléaire.

Malgré les personnes ont de l'espérance, les faits montrent autre réalité de cette catastrophe parce que n'est pas seulement un accident industriel, c'est un accident pour toute la civilisation en ses différents aspects : politique, social, morale, etc.

Aussi, il est un problème pour la société et pour les scientifiques parce que cet événement vienne à imposer au monde. Japon était un pays de développement technologique, c'était le principal moteur de croissance économique mais aujourd'hui la place qui occupe dans le monde se définira seulement s'il y a des bons résultats dans la questions nucléaire. D'une part, les opinions des scientifiques occidentales ont des craintes pour que ses créations technoscientifiques n'échappent de ses mains et provoquent situations incontrôlables comme ça donc la nature a intervenu comme dans ce cas là. D'autre part avec cet événement il vienne un rejet pour la techno-science qui apparaît d'une manière invisible donc laquelle il existe le risque et le progrès.

The views of students about peer evaluation: some considerations to improve its implementation.

Rosalina Domínguez Angel¹
Manuel Camacho Higareda²

Abstract

This article presents the reactions and opinions of Mexican student-teachers with regard to the use of peer observation and peer evaluation carried out in English microteaching presentations. 25 student-teachers in the BA program 'Applied Modern Languages' at the *Universidad Autónoma de Tlaxcala*, Mexico, responded to a questionnaire that aimed at eliciting the student-teachers' views on peer evaluation. Their comments were analyzed in order to answer the four research questions of the study in relation to: a) the students' opinion concerning the use of peer observation and evaluation, b) the student-teachers' feelings when doing peer evaluation, c) the cultural aspects involved in providing feedback and in carrying out fair peer evaluation, and d) aspects considered to improve further peer evaluation practices. These aspects are presented in a checklist of important criteria, deriving from the present study and other studies focused on peer observation and evaluation.

Resumen

Este artículo presenta las reacciones y opiniones de estudiantes-maestros mexicanos acerca del uso de la observación y evaluación por pares, que se llevó a cabo a través de presentaciones de micro-enseñanza del idioma inglés. 25 estudiantes-maestros del programa de Licenciatura de Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, contestaron un cuestionario encaminado a obtener los puntos de vista de los estudiantes-maestros en torno a la evaluación por pares. Se analizaron sus comentarios con el objeto de dar respuesta a las cuatro interrogantes del presente estudio, acerca de: 1) la opinión de los estudiantes en torno al uso de la observación y evaluación por pares; 2) los sentimientos de los estudiantes-maestros mientras realizan la evaluación por pares; 3) los aspectos culturales involucrados en la retroalimentación y la realización de la evaluación por pares; 4) los aspectos que deben tomarse en cuenta para futuras prácticas de evaluación por pares. Se presentan estos aspectos en una lista de criterios importantes, derivados del presente estudio y otros estudios más enfocados en la observación y evaluación por pares.

Key words: peer evaluation, peer observation, microteaching, student teachers views, cultural beliefs.

1. Introduction

Peer observation and evaluation can be used as a training and development activity where mutual learning experience is shared. Peer observation, however, requires clear guidelines and procedures to which the observers and the observed need to adhere. Bell (2002: 7) highlights many of the advantages that may be obtained from this activity: a) It develops awareness that problems in teaching are shared by others and that solutions can be found with others, b) It builds awareness of the value of, and skills in, critical reflection and reflective prac-

tice, c) It stimulates discussion about teaching and learning within a community of practice, d) It develops a sense of collegiality and an environment which values the sharing of experiences and ideas through teaching discourse, e) It promotes self-assessment and benefits the observer by providing insights and ideas.

Other benefits that could be derived from peer observation and peer assessment are mentioned by Bostock (2000), Vacilotto & Cummings (2007) and Carolan & Wang (2011) who support the idea that peer assessment can enhance the students' development of skills such as critical thinking skills,

¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala; correo electrónico: rosalinangel@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Tlaxcala.

development of social skills, learner responsibility, metacognitive strategies, evaluation skills and a flexible, active and deeper approach to learning.

Moreover, peer assessment can contribute to strengthening learner self-management and autonomy, which are clearly desirable qualities in pre-service language teacher trainees. In this respect, Crookall & Ho (1995) recommend the reinforcement of learner independence and autonomy through the use of large-scale simulations to transform the ordinary classroom into a learning environment that powerfully promotes learner autonomy. Hence microteaching presentations can be considered this type of real context simulations that could promote independence in learning. Additionally, an improvement in subject delivery, and confidence, can take place through these microteaching presentations accompanied by observation and evaluation.

Success in the implementation of peer observation and evaluation requires redefining the students' views about teacher-learner roles. In this sense, it is necessary to help learners realize how important it is to take on responsibility for their own learning. There are, however, cultural differences that can prevent learners from taking an active role in peer evaluation. Roskams (1999) points out that in Asian cultures, active participation and accurate, appropriate and meaningful feedback are constrained by fear of mistakes, politeness norms, and the possible belief that peer feedback lacks credibility.

In this vein, Roskams (1999) raises the importance of cultural issues in peer assessment and how there is some tension between public disagreement in relation to 'face' and the need for honest feedback for peer learning to take place. According to Roskams, this type of collaborative work is framed in terms of Western values and cultural beliefs and assumptions have a direct influence on learning behaviors. It is also true that in addition to cultural differences, the personal beliefs of the students show significant variation, so, it is of paramount importance to collect information on trainee teachers' beliefs about observation and peer evaluation and relate these beliefs to their cultural and personal beliefs. For these reasons, the present study is quite relevant and will be focused on the following research questions.

2. Research questions

- 1.- What are the students' opinions concerning the use of peer observation and evaluation?
- 2.- What were the most recurrent feelings that students claimed to have when doing peer evaluation?
- 3.- Were cultural aspects involved in providing feedback and in carrying out fair peer evaluation?
- 4.- What aspects can be considered to improve further peer evaluation practices?

3. The background of the study

The exploration of the issues mentioned above is a follow-up stage of a study that aimed at analyzing significant differences or coincidences between the course teacher and the observers of microteaching presentations for the sake of reliability when assigning grades and when providing qualitative feedback on the teaching performance of their peers.

The present study is a complementary analysis of qualitative data on the students' views about peer observation and evaluation (Dominguez & Camacho, 2012). The preliminary exploration of this issue was focused on the analysis of peer microteaching evaluations of 25 trainee English teachers at the Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), Mexico. These trainee teachers evaluated their peers' performance in microteaching sessions and provided scores and qualitative feedback on twelve different behaviors to be observed (see appendix 1). This quantitative and qualitative information was used in order to: a) Find significant differences concerning the scores and the feedback given by the teachers and the student observers of microteaching presentations, b) Identify coincidences and differences that the discrete evaluation of criteria showed between the course teacher and the observers and c) Identify the perceived advantages of doing peer observation and assessment of microteaching presentations from the features observed.

The analysis of this data provided by the student-teachers was carried out together with the course teachers' evaluation of the trainees' performance. Results highlight some teaching skills that need to be strengthened in further teaching courses (explanations, instructions, improvement of activities, feedback, elaboration and/or reaction to students'

answers, oral accuracy) and confirms the advantages of doing peer evaluation of the microteaching presentations. These results, however, suggested that knowing the students' opinion about evaluating and being evaluated in microteaching presentations was necessary in order to have a complete picture of the results of the use of peer evaluation in the classroom.

4. The methodology of the study

4.1 The subjects

The subjects were all part of an intact group in the 7th term of the BA program in Applied Modern Languages at the UAT. There were 25 student-teachers' in this class where 19 were females and 6 males. They carried out microteaching presentations as a learning activity in the course 'Didactics II'. They observed their peers' performance and evaluated them using an observation scheme that contained twelve different criteria (see appendix 1). Student-teachers were able to provide a written overview of the microteaching presentation in question.

1.2 The data collection

The qualitative data about the student-teachers' opinions was collected through a questionnaire that consisted of five multiple-choice questions that aimed at knowing the students' opinions about: 1) The student-teachers' general opinion of peer evaluation, 2) the student-teachers' feelings when doing peer evaluation, 3) the student-teachers' opinion about the fairness of the evaluation, 4) the student-teachers' views as evaluators. The format of the questionnaire can be seen in appendix 2. This questionnaire was administered at the end of the course 'Didactics II' where student-teachers were required to observe and evaluate the teaching performance of their classmates.

5. The results and discussion of the results

The first question of our study addressed the student-teachers' opinion about the use of peer evaluation in the microteaching presentations. Most student-teachers regarded peer evaluation as an 'excellent way to advise their partners about their performance in teaching', 64% of the student-teachers agreed on this answer while 28% thought 'it was

good to do peer evaluation but it had some disadvantages'. Only 8% of them considered peer evaluation as a process to evaluate their partners which presented many disadvantages. Figure 1 presents these results.

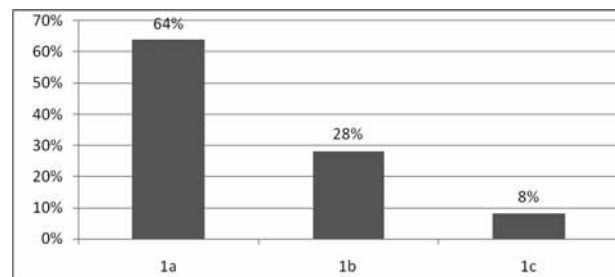


Figure 1. Student-teachers' opinion about the use of peer evaluation

Some of the student-teachers' positive comments regarding peer evaluation were formulated in terms of an interesting and important activity.

10. *'I think it was a pretty interesting activity'*

1. *'I think it is important to do peer evaluation'*

15. *'The evaluation of a microteaching presentation is very important'*

25. *'I think that the opinion of the observers when evaluating is very important'*

Some other comments were focused on peer evaluation as a good and effective strategy:

16. *'Personally, I reckon that the evaluation of our microteaching is good doing'*.

1. *'I think it was a good method to evaluate our performances'*.

Also, some comments reflected the possible benefits of doing peer evaluation:

11. *'It was very good to identify the strengths and weaknesses of our classmates'*.

20. *'I'm certain that this is an excellent way to improve'*.

The purpose of the peer microteaching evaluations was expressed in the student-teachers' comments usually after they talked about its importance. The purpose was expressed in hypothetical terms

or in terms of really living the experience and describing it. Two of the issues that were recurrently mentioned were awareness raising and correction of teaching weaknesses e.g.

1. *'We were able to provide and receive feedback, moreover, we were able to know what our mistakes were and what aspects we could change and improve'.*

2. *'It was good to comment about the microteaching presentations and give our opinion about the aspects where peers fail and how they can improve the class. In a way the goal was to mention either, the positive and the negative aspects of the class'.*

10. *'We were aware of our mistakes and our classmates' mistakes and became conscious that we need to be very well prepared because teaching a class is not easy, one needs to be prepared and have very clear in mind what we are going to do and how'.*

16. *'We know that the comments that our peers make could be useful to be aware of our mistakes and correct them on time'.*

Kwok (2011) presents similar opinions from her subjects who said they learnt from their classmates' mistakes and from the marking criteria. Our student-teachers' and Kwok's students surely learnt not only from mistakes but from their peers' success.

Some student-teachers in our study highlighted the importance of the role as observer since they had an impartial view of what was going on in the class because their attention was totally focused on the microteaching presentations.

15. *'This procedure is very productive regarding the criticism since our classmates, from their places, can see things that the performer cannot see and their comments are useful to change things and improve'.*

25. *'It is the observers who are involved in the work that the presenter is carrying out'.*

The second question of our instrument attempted to elicit the student-teachers' feelings concerning their role as observers and as evaluators, assigning a specific score that in the end might influence the

grade of the evaluatee. Their opinions are presented in the following graph.

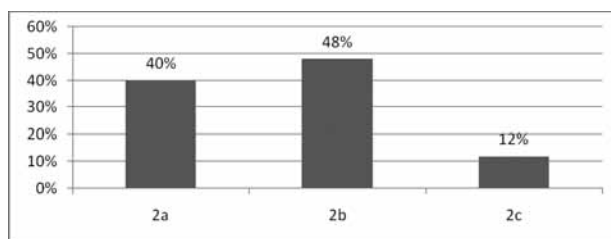


Figure 2. STs' opinion about how they felt when doing peer evaluation

The majority of the student-teachers, 48% of them, said they felt good when doing the evaluations but sometimes they did not. The instrument did not allow us to know why they did not feel good but perhaps the answer is given in the third optional answer where 12% of the student-teachers' said they felt bad especially when the evaluation was not very positive. It seems it is to some extent difficult for them to tell their partners what they thought was not correctly done and we must accept that, in general, this is a cultural issue for Mexicans, who avoid straight forwardly expressing negative opinions because it is considered impolite. These results are in line with Roskams (1999) who found that feedback was limited due to cultural issues. Moreover, Kwok (2011) reported that her subjects (19 Cantonese-speaking undergraduates) were 'slightly lenient as they are reluctant to give adverse ratings and show empathy for their peers'. In the same vein, Praver *et al.* (2011) found that 76% of their Japanese students (n=86) experienced nervousness and 61% felt embarrassed when providing written feedback.

The above results suggest a positive answer to question three, which addressed whether cultural aspects were involved in providing feedback and in carrying out fair peer evaluation. It seems that the Mexican culture still imposes politeness norms that prevent learners from being collaborative enough and able to express their views without prejudice. The following comment made by one of the students illustrates this situation clearly.

23. *'We all had the chance to present a class and also to evaluate someone and it was very difficult to tell the truth but I think that the com-*

ments, either good or bad were necessary to improve our activities and our classes in general'.

The above comment shows a high degree of awareness about the importance of giving feedback even if this feedback is negative but still some work needs to be done to not just think that peer evaluation is a beneficial process but to carry it out naturally without restriction.

Figure 2 on the other hand, also shows that 40% of the evaluators felt comfortable enough when observing and evaluating because they knew it was for a good purpose. This was expressed in student-teachers' opinions that were more holistic and referred to the purpose but most importantly to the general benefits of peer evaluation.

3. 'In this form the practitioner will be more skillful and totally capable in the class, in other words, he/she will be able to deal with fears and will feel more confident due to a previous evaluation of his/her performance. In general teaching performance will be more effective'.

4. 'We will be able to improve our classes since they have been previously evaluated. The essential aspects of the class would have been commented on and some pieces of advice would have been received in order to be used in further classes'.

We can conclude in this respect, in response to question three that student-teachers are ready to tackle peer evaluation in a mature and responsible way but more training is needed in order to prepare them to express honest points of view. They need not be afraid of hurting their classmates' feelings and contrary to that recognize that they can learn a lot from giving and receiving comments.

A complementary aspect of the third question aimed at getting the student-teachers' views about the fairness of the evaluation in terms of having an observation format that evaluated the most important teaching aspects. Their opinions are presented in figure 3.

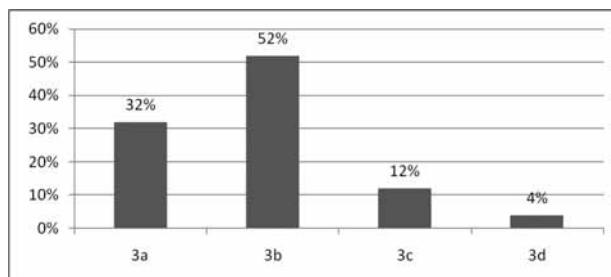


Figure 3. Student-teachers' opinion about the fairness of the evaluation.

As can be seen in the graph, half of the student-teachers (52%) thought that the evaluation format (see appendix 2) was thorough but still some aspects were not taken into account, and 12% of them even said that many aspects were missing in the evaluation. Evidently, the survey limited the possibility of getting more detailed information in this respect, but the general comments of the student-teachers show some of the inconveniences they found, which were related to the negative reactions of their partners when highlighting aspects that were not done appropriately. These comments are made from the point of view of the observer but also from the practitioner's point of view.

4. 'It was not nice sometimes because some peers did not do their duty appropriately. The fact is that it is difficult to show someone's weaknesses without provoking annoyance. I guess some classmates think we make comments on purpose, only to bother them'.

17. 'Sometimes criticism can be tough and I think that people can be more sensitive when criticizing. Nevertheless, the evaluations helped us to improve what was not done well'.

From the comments above we can see from the evaluators' perception that it is still difficult for them to highlight the errors made by the evaluatees. Reciprocally, the evaluatees are concerned about 'saving face' and they would not like to receive severe comments. However, they openly recognize the improvement of their performance due to feedback. Similarly, Praver *et al.* (2011) report that according to their students' perceptions, a large majority seemed to anticipate experiencing discomfort, in the form of anxiety or embarrassment, in evaluating others.

In the present study, other considerations referred to the circumstances where microteaching presentations were carried out, which provoked anxiety in the presenters and as a consequence a bad performance in teaching took place.

7. *'I think that when we used the observation formats to evaluate someone's presentation, this makes the presenters feel more nervous because they know that apart from the teacher others are evaluating his/her performance'.*

8. *'One needs to consider different aspects, for example, when classmates are observed and evaluated they become very nervous and this provokes deficiencies during their presentations'.*

A pertinent remark was made in relation to the concentration needed to carry out the observation and evaluation of presentations. Student-teachers argue that some observers were not really paying attention to the complete presentations and to the observation format, hence distraction or a lack of concentration would lead them to evaluate in a subjective or careless way.

11. *'I consider that some observations were unfair since the observers were doing something else and not really paying attention to the class, hence, in the end the class seemed boring and unstructured to them'.*

7. *'In some occasions, the person who evaluated was not paying enough attention and when it came to give a grade, they did it without a real reference'.*

16. *'The only inconvenience that I could find is that sometimes the evaluators were not objective enough and were influenced by unimportant things'.*

25. *'However, some observers are not objective at the moment of expressing their opinions and they don't see really the effort and dedication that presenters have invested when preparing and carrying out their classes. Observers are deviated by irrelevant aspects and I guess that it is up to the teacher to really evaluate the presentation, taking into consideration all the aspects to be able to express a fair opinion'.*

The student-teachers' opinions about the observation and evaluation processes point out aspects that need to be handled in class before the microteaching presentations take place. It is necessary to work more on awareness-raising about the responsibility that observers have when providing feedback so that they do it with more accountability and complete engagement in the task. Similarly, in Kwok's study (2008) students reported that it was difficult to concentrate, listen and evaluate simultaneously and that they were unable to point out all mistakes due to a similar language competence to that of the presenters'.

Finally, in relation to the students teachers' perceptions about the fairness of the evaluation process, we must mention that 32% of them thought that the observation scheme evaluated the most important aspects of teaching, so it is necessary to find out, according to the other 68% of the students, what aspects the observation scheme is not considering.

The rest of the items in the questionnaire referred to the amount and quality of the feedback that the evaluators provided. The following graph shows that student-teachers recognize that they do not write feedback all the time.

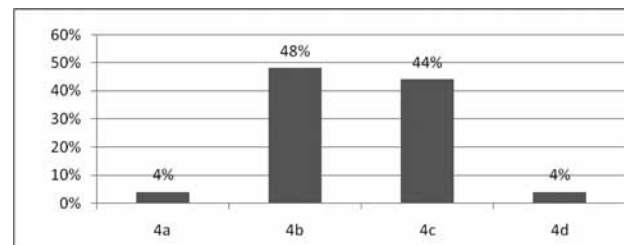


Figure 4. The student-teachers' frequency of writing feedback.

Figure 4 shows that 48% of the student-teachers wrote feedback sometimes and 44% of them very rarely provided this feedback to their partners. These figures indicate that evaluators need to be aware that their partners expect their opinions about their teaching performance, otherwise; the observation and evaluation processes become a wearisome and vacuous activity.

Evaluators reported that they wrote feedback when the class was either good or bad (32% of them) or when the class was mostly bad (32%). Moreover, only 8% of them wrote feedback when the class was

good. Then, this indicates that the students, as evaluators, hold the belief that feedback should be provided only to highlight the weak aspects of teaching and to make recommendations to improve those weak aspects. They very rarely consider feedback as encouragement and as recognition of excellent performance.

Hence, given the above results, the issue of providing feedback needs to be tackled so that in future observations the evaluators could also express satisfaction and approval of teaching performances. Moreover, as Roskams (1999) highlights, we need to make students know that their feedback could be really enlightening to their classmates and that they expect to get it whether their performance is good or bad.

The opinions of the student-teachers have indicated areas that need to be taken into account gradu-

ally in the course before student-teachers take the responsibility for doing peer evaluation. In order to respond to question four, related to the recommendations to improve peer evaluation, the aspects noted by our student-teachers will be mentioned in this section and these aspects will be compared and complemented with the opinions of other students in other studies that explored their attitudes in relation to peer evaluation.

Roskams (1999), Kwok (2008), Mok (2011) and Praver *et al.* (2011) identified various aspects in their respective studies that can be improved through a series of actions that could eventually lead to a more successful peer assessment process. These aspects are included in table 1 together with our own contribution to improving the implementation of peer assessment.

Table 1 Aspects to consider in peer observation and peer evaluation.

Needs	Roskams (1999)	Kwok (2008)	Mok (2011)	Praver <i>et al.</i> (2011)	Our study
Building up the student- teachers' confidence to prevent them from being dependent on the teacher and become independent.		√	√		√
Talking explicitly about the benefits and principles of peer assessment in class, ensuring that student-teachers understand that they can learn a lot from both, giving and receiving comments.		√	√		√
Ensuring that student-teachers have a clear understanding of the assessment process and ready to pay attention to their peers' performance.	√	√	√	√	√
Getting student-teachers motivated by helping them understand the underlying principles of the new assessment.	√		√		
Involving student-teachers as much as possible in the change (e.g. by creating a safe place for them to express their ideas freely regarding the change).			√		√
Training student-teachers in assessment procedures, giving appropriate types of feedback.	√	√	√	√	√
Eliciting and building on positive peer feedback from students, especially at the early stage of implementation.	√		√		√
Making students know that their feedback is important and is valued by their peers.	√	√	√	√	√
Reducing the potential for embarrassment and anxiety, ensuring that students are not unfairly challenged because of low English proficiency (e.g. allowing students to give peer feedback in the mother tongue or using anonymous evaluations).		√		√	√

The qualitative information collected in the different studies cited in this manuscript, including ours, coincide in aspects that are central in the implementation of peer evaluation for the sake of the various advantages mentioned above in the introduction of the present document. One of those aspects has to do with making student-teachers aware of the peer assessment process and its implications, especially with the aspects that require the evaluators' responsibility, readiness, attention, and fairness to carry out the task successfully.

Another aspect of paramount importance that would eventually ensure the accomplishment of the assessment procedure is the specialized training that student-teachers require before participating in this process. Student-teachers need clear examples as to the type of feedback that is expected by the presenter that would serve as guidance for future presentations. They need to be aware that their comments should address the positive aspects as well as the negative aspects of their peers' performance, bearing in mind that these comments would be deeply valued by their peers. It is also important to make them feel confident when providing feedback without being lenient or reluctant to provide adverse ratings when it comes to providing reliable grades.

Finally it must be mentioned that rich feedback could be stimulated if we allow learners to use their mother tongue because they will concentrate on what they really want to highlight in their peers' performance, without worrying about the accurate use of the target language. Anonymous evaluations

could also be used in the preliminary stages of peer evaluation and they could be taken as a training strategy that would lead us to face-to-face, straight forward, honest feedback without cultural prejudice and with the single aim of polishing our pre-service teachers' skills.

6. Conclusions

We have explored the opinions, feelings, reactions and suggestions of student-teachers that must be seriously considered when implementing microteaching observations and peer evaluation in pre-service teaching courses. We must take advantage of the direct benefits in the use of these two processes namely: critical thinking skills, evaluation skills, learner responsibility, metacognitive strategies, autonomy and learner self-management among others, but this can only be achieved through a reflected, nourished, refined and informed implementation process.

It is important to highlight that pre-service teachers of English need to be integrated into reflective learning communities. Goker (2005) states that in addition to knowledge, pre-service programs like ours are expected to prepare teachers with a variety of techniques and strategies for acculturating into their profession. We agree with Goker (2005) that our ultimate aim as a BA program of pre-service teachers of English is to create reflective learning communities where student-teachers could also be trained as reflective practitioners. ■

References

- Bell, M. (2002). *Peer Observation of Teaching in Australia* (Monograph on the Internet). Wollongong, Australia: LTSN Generic Center. Available at http://www.pu.uu.se/pu-wiki/mediawiki/images/f/fd/CF_Australia.pdf (accessed on 15 January 2012).
- Bostock, S. (2000). 'Student peer assessment'. Available at http://www.reading.ac.uk/web/FILES/engageinassessment/Student_peer_assessment_-_Stephen_Bostock.pdf (accessed on 20 February 2012).
- Carolan, L. & L. Wang (2011). Reflections on a transactional peer review. *ELT Journal* 66/1, 71-80.
- Crookall, D. & J. Ho (1995). Breaking with the Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. *System* 23/2, 235-243.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez R. & Camacho, M. (2012). Peer observation and evaluation of microteaching presentations by pre-service teachers of English. *Memorias del V Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas*, 2012, Colima, México.

- Göker, Süleyman D. (2005). A School-based management and supervision model (SBMS) in EFL Schools. *The Internet TESL Journal*, January 2005.
- Kwok, L. (2008). Students' perceptions of peer evaluation and teacher's role in seminar discussions. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5/1, 84-97.
- Mok, J. (2011). A case study of students' perceptions of peer assessment in Hong Kong. *ELT journal* 65/3, 230-239.
- Praver, M., G. Rouault, & J. Eidswick (2011). Attitudes and Affect toward peer evaluation in EFL reading circles. *The Reading Matrix* 11/2, 89-101.
- Roskams, T. (1999). Chinese EFL students' attitudes to peer feedback and peer assessment in an extended pairwork setting. *RELC Journal* 30/1, 79-123.
- Vacilotto, S. & R. Cummings (2007). Peer Coaching in TEFL/TESL Programmes. *ELT Journal* 61/2, 153-160.

APPENDIX 1

Modern Languages Didactics II Name: _____ Class: _____ Time: _____					
Excellent Very Good Good Passing Bad					
OBSERVATION schedule					
Teaching skills					
1. All instructions were clear (Ss understood what was wanted).					
2. The teacher had a good classroom language (command of English and suitability).					
3. There was genuine communication.					
4. There was a good integration and natural sequence of activities and tasks.					
5. Dynamics and interaction patterns were varied and successfully organized.					
6. The materials and /or technical resources were appropriately exploited.					
7. There was enough variety of activities and they were productive.					
8. The pacing of the activities and of the whole lesson was convenient.					
9. The class atmosphere and the T→ Ss rapport were positive.					
10. TTT was not more frequent than STT.					
11. The teacher was enthusiastic, dynamic and showed a positive attitude.					
12. Error correction, language explanations and feedback were appropriately given.					

APPENDIX 2

Questionnaire about the use of peer evaluation in Microteaching Presentations (MTPs)

Name (optional) _____

Please, indicate the answer you agree with.

1.- What is your opinion about the use of peer evaluations in microteaching presentations?

- a) It is an excellent way to advise our partners about their teaching performance
- b) It is good to do it but it has a few disadvantages
- c) It is ok but it has many disadvantages
- d) I don't think it is good to do peer evaluation

2.- How did you feel when doing the evaluations?

- a) I felt comfortable enough because I knew it was for good
- b) I felt good but sometimes I did not
- c) I felt bad especially when the evaluation was not very positive
- d) I really did not like doing it
- e) Other _____

3.- What was your reaction concerning the fairness of the evaluation?

- a) I think the criteria evaluated the most important aspects of teaching
- b) I think it is complete but some aspects were not taken into account
- c) I think the criteria are not complete and many aspects are missing in the evaluation.
- d) The criteria included do not evaluate at all someone's teaching performance

4.- How often did you write comments as feedback for your classmates?

- a) I wrote comments all the time
- b) I wrote comments most of the time
- c) I wrote comments very rarely
- d) I never wrote comments for feedback

5.- In case your answer for the previous question was a, b or c say if you wrote comments when (more than one answer is possible).

- a) The class was either good or bad
- b) When the class was mostly good
- c) When the class was mostly bad
- d) When it was your friend presenting
- e) Neither of the previous options were relevant

6.- On average, how long were your evaluative comments ?

- a) 1-2 lines long
- b) 3-5 lines long
- c) More than 5 lines long
- d) Only a few evaluations included my comments

Please, write on the back of the page your personal opinion about evaluating your partners' microteaching presentations.

In xochitl, in cuicatl: los retos de la traducción al español de la poesía náhuatl

Scott Ritter Hadley¹
Jean Hennequin Mercier²
Dorit Heike Gruhn³

Resumen

Quizá no haya género que ponga tanto a prueba la traducción como el discurso poético. Sin duda, los retos de la traducción poética provienen de la relación íntima que existe entre la forma y el contenido, junto con otros elementos, tales como la polisemia, la paronomasia, el contexto cultural y los elementos idiosincrásicos. El presente artículo explora los versos de Juan Hernández Ramírez y Natalio Hernández, dos poetas nahuas contemporáneos ganadores del premio Netzahualcōyotl, junto con sus traducciones al español, a fin de resaltar las dificultades que enfrentaron al elaborar la versión bilingüe de sus propios poemas.

Abstract

Perhaps there is no other genre that puts translation to the test more than poetic discourse. Without a doubt, the challenges of poetic translation come from the close relationship that exists between form and content together with other elements like polysemy, paronomasia, cultural context and idiosyncratic elements. With this as a starting point, this article explores the bilingual versions of the poems of Juan Hernández Ramírez and Natalio Hernández, two contemporary prize-winning Nahuatl poets, with the purpose of pointing out the difficulties that they encountered while translating their own poems.

Palabras clave: traducción poética, poesía náhuatl, difrasismo.

Introducción

La traducción de poesía merece una aproximación analítica específica por varias razones. En primer lugar, aunque haya una relación directa entre forma y contenido en la traducción de todos los géneros discursivos, en la traducción de poesía esta relación es aún más estrecha. En segundo lugar, el lenguaje figurativo y los tropos retóricos que son las herramientas indispensables para la poesía, están cargados de un significado cultural específico. De esta manera, es probable que un poema, aunque esté escrito en la lengua del lector, le resulte incoherente si no pertenece a su entorno sociocultural. En tercer lugar, las obras poéticas, si bien poseen en ocasiones sus propias reglas, están restringidas en

gran medida por la gramática de la lengua en la que están redactadas; esto crea una estética que no es fácil de reformular en otras lenguas. El propósito del presente trabajo es explorar las traducciones del náhuatl al español de los poemas de Natalio Hernández y Juan Hernández Ramírez, junto con un breve repaso de la morfología del náhuatl para poder apreciar las dificultades de este tipo de traducción, tratando de conservar la propuesta estética original.

Algunas perspectivas modernas sobre la traducción poética

Ante la gran cantidad de comentarios que desde los tiempos clásicos se han vertido en Occidente sobre la traducción poética, nos concretaremos a examinar

¹ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: shadley_k@yahoo.com.mx

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: heike50@hotmail.com

a algunos estudiosos del siglo XX. Empecemos con Vladimir Nabokov y su ensayo sobre la traducción de la novela en verso *Eugenio Onegin*, de Aleksandr Sergueievich Pushkin. Al llegar a la conclusión de que es imposible traducir esta novela respetando las rimas y la estructura métrica, Nabokov observa que la única opción para describir la estructura consiste en desglosar sus elementos en notas a pie de página. De hecho, prefiere una traducción con un “sentido literal absoluto” y plagada de notas, pero al fin y al cabo exenta de esa contaminación que constituyen las versiones rimadas de los traductores (1955: 83). En otros términos, Nabokov considera las versiones poéticas de los traductores como una corrupción del poema original y prefiere una paráfrasis en forma de glosas y notas, que por lo menos permita rescatar el poema tal como ha quedado plasmado en el texto original.

Roman Jakobson, quien afirmaba que “toda experiencia cognoscitiva y su clasificación es comunicable en cualquier lengua existente”, al mismo tiempo admitía que la poesía es “intraducible”; a lo sumo se podría alcanzar una “transposición creativa” (1959: 118). Esta intraducibilidad se debe a la paronomasia o los juegos de palabras que reinan en forma limitada o absoluta en el discurso poético. De esta manera, son los elementos retóricos, tales como la relación entre lo fonético y lo escrito, lo extratextual y lo intertextual, los que quedan plasmados en el discurso poético y no pueden pasarse por alto.

Para profundizar en el tema es ineludible mencionar la obra de Eugene Nida, quien dedicó su vida a la traducción de la Biblia a lenguas no indoeuropeas. Nida considera que ciertos elementos como el quiasmo, los acrósticos y otros juegos de palabras constituyen obstáculos insuperables para la “correspondencia formal” (1964: 135). Ahora bien, Nida no necesariamente recomienda la “correspondencia formal” como opción obligada para toda traducción. Un factor que influye en la decisión de optar ya sea por una equivalencia formal o una equivalencia más dinámica, es la finalidad de la traducción (su *skopos*, como diría Vermeer) y las características de los lectores de la versión de llegada.

Para resumir estas reflexiones en torno a los retos de la traducción poética, cabe mencionar a Umberto Eco. Este lingüista parece haber argumentado en contra de la intraducibilidad, al afirmar que

aunque las lenguas son “inconmensurables” entre sí, de cierta manera son “comparables” (2008: 455). Además, ante las numerosas traducciones exitosas en el mundo, es legítimo preguntarse con los filósofos “si existe un modo (o incluso muchos, pero no un modo cualquiera) en que *son las cosas*, independientemente de cómo nuestras lenguas hacen que sean” (2008: 457); en otras palabras, si la esencia de las cosas sólo se encapsula en las capacidades expresivas de las lenguas del mundo o no. Pero, en consonancia con Jakobson y su “transposición creativa”, Eco describe la traducción poética como algo situado más allá de la equivalencia aproximada que evoca en el título de su libro “*Decir casi lo mismo*”:

Obviamente, en la traducción poética, el problema del *casi* se vuelve central, tanto que hay recreaciones tangenciales que rompen todo límite y del *casi* se pasa a algo absolutamente *otro*, a *otra cosa* que con el original tiene sólo una deuda, quisiera decir, moral (Eco 2008: 359).

Una vez más, los malabarismos entre los elementos formales, el contenido del poema y sus características lingüísticas y extralingüísticas, nos conducen a la creación de otro texto, que sólo indirectamente alude al poema original que lo inspiró. Por cierto, Octavio Paz ya había tocado este tema mucho antes:

El texto original jamás reaparece (sería imposible) en la otra lengua; no obstante, está presente siempre porque la traducción, sin decirlo, lo menciona constantemente o lo convierte en un objeto verbal que, aunque distinto, lo reproduce: metonimia o metáfora (1972: 10).

El náhuatl: lo polisintético y lo sinestésico

Una característica singular del náhuatl, de suma importancia para los argumentos de este trabajo, es la manera en que construye el sentido al nivel morfoló-

gico. Es una lengua de extraordinaria plasticidad que permite construir nuevas palabras, volver a acomodar palabras existentes y asociar distintos sentidos metafóricos de múltiples maneras. Patrick Johanson, un estudioso de la lengua náhuatl, resume estas características como sigue:

El náhuatl es una lengua polisintética, que permite la composición de bloques nominales o verbales compactos, donde los adjetivos, los adverbios y los complementos se funden con los radicales sustantivos o verbales en una masa sonora, unidad expresiva reacia en separar lo circunstancial de lo esencial, reflejo a la vez de un mundo en el que la circunstancia y la esencia resultan inseparables. Por ejemplo, cuando el poeta náhuatl dice: *xochicueponi in nocuic*, “mi canto se abre (como) una flor” (literalmente: “flor abre mi canto”), prescinde del elemento comparativo “como”, herraje lingüístico que impide la fusión en una unidad sinestésica⁴ de la fragancia y de la imagen (2010: 34-35).

Al no ser una lengua con tendencias polisintéticas tan fuertes como el náhuatl que construye palabras valiéndose de otras palabras como diría Katamba (1994: 48), el español tiende a romper esta relación sinérgica entre las imágenes entrelazadas dentro de una misma palabra, y es precisamente esta asociación de imágenes la que forma parte, no sólo del discurso poético, sino también del habla cotidiana del náhuatl.

Para ilustrar esta peculiar manera de construir el significado, veamos sus antecedentes históricos, empezando con algunos ejemplos de difrasismos, o metáforas basadas en la yuxtaposición de dos palabras que llegan a formar una sola:

in xochitl in cuicatl: “la flor y el canto”, la poesía;
in ixtli in yollotl: “el rostro y el corazón”, la personalidad (Leander, 1981: 62-3).

Como se advierte, estos difrasismos combinan dos palabras en una relación sinestésica: en el primero, se mezcla una imagen visual (flor) con una auditiva (canto); el segundo vincula lo concreto (rostro) con lo abstracto (corazón) para formar un solo concepto. Ahora bien, estos difrasismos no son exclusivos de los poetas nahuas, sino que eran comunes también en la antigua poesía germánica, donde se conocen bajo el nombre de “*kenningar*”, como lo observa Borges en un ensayo que dedica a este tema (1980: 270-278); por ejemplo, “*ban-hus*” se traduciría literalmente como “casa de huesos”, pero se refiere más bien al cuerpo (Borges 1980: 277-278). Tanto en el caso de los difrasismos como las *kenningar*, se trata de una estrategia que consiste en unir dos sustantivos en una comparación metafórica con intenciones claramente poéticas.

Pero, como ya lo hemos mencionado, la estrategia polisintética es un procedimiento rutinario en náhuatl, incluso dentro de una misma palabra. Ejemplo de ello son los topónimos en náhuatl, presentes en todos los estados de la República Mexicana (con cuatro excepciones: Baja California Sur, Campeche, Coahuila y Quintana Roo) (Montemayor *et al.*, 2009: 188). Algunos topónimos del estado de Puebla encontrados en Montemayor *et al.* son:

Ixcaquixtla: “donde abunda el caquiste” (de *ixtli* llano, superficie; *caquixtli*, caquiste, una planta medicinal desconocida y *-tlan* sufijo abundancial)
 Xochiltepec: “en el cerro de las flores” (de *xochitl*, flor; *tepetl*, cerro; y *-c*, locativo);
 Zacapoaxtla “valle donde se cuenta el zacate” (de *zacatl*, zacate; *poa*, contar; *ixtlahuatl*, llanura o valle).

Pero además de describir el pasado, estas palabras compuestas también pueden referirse a realidades modernas, sin necesidad de tomar prestados lexemas de las lenguas hegemónicas. Éstos son los neologismos compuestos, que Jakobson llamaba “circunlocuciones” (1959: 115); constituyen un testimonio de la flexibilidad expresiva y descriptiva del náhuatl, que es parte fundamental del discurso poético:

4 Según la Real Academia de la Lengua, “senestesia” es un “tropo que consiste en unir dos imágenes o sensaciones procedentes de diferentes dominios sensoriales” [S. R. H. *et al.*].

Tren: *motepozhuilana*: fierro que se arrastra;
Automóvil: *motepoztlaloo*: fierro que corre;
Avión: *tepozpatlani*: fierro que vuela (según informantes de San Miguel Canoa, Puebla).

Los poetas modernos

Centremos ahora la atención en los dos poetas objeto del presente estudio: Juan Hernández Ramírez y Natalio Hernández. A primera vista, tienen mucho en común: son coetáneos (Natalio nació en 1947, Juan en 1951) y oriundos del mismo municipio de Veracruz (Ixhuatlán de Madero). Además, ambos se hicieron acreedores al premio Nezahualcóyotl por su poesía (Juan en 2006, Natalio en 1997). A primera vista también, su obra poética presenta importantes similitudes. Aunque también abordan temas contemporáneos, sobre todo la protesta y la identidad indígena, los dos escriben poemas que se arraigan en la tradición prehispánica, con el leitmotiv de los “cantos floridos”. Ejemplo de ello es el poema “*Queman cueponque xochimeh*/El día que brotaron las flores”, de Natalio Hernández:

*Ica tlatzotzontli
sempa quiyolitihque xochitl ihuan cuicatl.*

*Ipan toyolo cueponi xochitl
ipan toyolo tlacati cuicatl
ihquino cueponi xochitl ihuan cuicatl
ipan Semanahuac.*

Con la música recrearon
la flor y el canto.

De nuestros corazones brotan las flores
de nuestros corazones nacen los cantos,
así nacieron las flores y los cantos,
en el universo (2007: 54, 55).

En el poema “Oración a Chicomexóchitl/*Chikomexochitl tlatiochiuali*”, Juan Hernández Ramírez ofrece una oración a Chicomexóchitl, una deidad de las flores, para pedirle una buena cosecha:

*Nikanij,
ika xochitl tiualjtokej
ika xochitl ipan ni tlali tiasitokej.*

*Ika xochikuikatl xochipetlatl
iuan ketsaljtik xiukoyolij.*

*Totomej inkuik
iuan tlatsotsonali nikanij timitsualikiliaj.*

*Tijnekij yoljpaktok xiitsto
ipampa kemaj ta tiyoljpaktok,
temitok eljtos chikiuitl
tlen timiltojkej yaljua.*

Aquí,
con flores hemos venido
con flores llegamos a este lugar.

Con pétalos de poesía
y preciosas hojas de coyol.

Canto de pájaros
Y música te traemos aquí.

Alegre queremos que estés
porque al estar tú feliz
el canasto de fruta lleno estará
de la milpa sembrada ayer (2010: 94, 97).

En estos dos poemas, la poesía y el canto se mezclan con la imagen de las flores y, aunque el verso de los dos poemas es bastante libre, existe una tendencia a marcar el ritmo a través de la anáfora.⁵

En cuanto a los poemas de identidad, la tendencia es de reafirmarla por medio de un contraste con el “otro”, como ocurre en el poema: “*Uelis tinoiknij*/Quizá seas mi hermano”, de Juan Hernández Ramírez:

*Uelis tinoiknij...
uelis axkanaj.
Tonatij itlapalis moxayak...
na tlali notlapalis.
Na nikinamati sitlalimej,
ta tikinolinia.*

⁵ Anáfora: repetición de una o varias palabras al comienzo de una frase o verso, o de varios.

*Ta axkanaj timoneki
sekinok nojia axkanaj.
Na nihualaj iuan nikijtoua; ni istok nikanij,
Sekinok nikin tlepanitatok.*

Quizá seas mi hermano...
quizá no.
Tu rostro es del color del día...
yo tengo el color de la tierra.
Yo admiro las estrellas,
tú las inquietas.
Tú no te quieres a ti mismo
mucho menos a los otros.
Yo vengo y digo; estoy aquí
respetando a los demás (2010:76-77).

En “*Cuicac yaotecatl/Canto guerrero*”, Natalio Hernández asegura a través de la voz del guerrero que pronto surgirá una nueva era para la identidad indígena:

*Mexco tlacameh, Anahuac ehuaneh –quiihto-
nihualahtoc
nimechmatiltico
huala se yancuic tonati
huala yancuic tlanextli.*

Mexicanos, hombres del Anáhuac –dijo–
he venido a anunciarles la llegada de un nuevo día,
de un nuevo amanecer (40-41).

Como lo revelan estos ejemplos, los problemas de traducción no se deben a las restricciones de una ambiciosa propuesta de prosodia, sino a algo más intangible y engañosamente superficial: las imágenes léxicas.

Empecemos el análisis léxico con la comparación de los títulos en náhuatl y en español. Natalio Hernández escribió un hermoso poema de introspección y autoestima, titulado “*Xocoyotzin moyolnotza/Xocoyotzin dialoga con su corazón*” (14-15). Antes que nada, llama la atención que el título en español precise de cinco palabras para expresar lo que el náhuatl sólo dice en tres. Esto se debe al hecho de que si dividimos el verbo en sus morfemas: “*mo*” (pronombre reflexivo), “*yollotl*” (corazón) y “*nonotza*” (consultar o razonar), éste expresa implícitamente en qué consiste el supuesto diálogo. Ahora

bien, estos mismos morfemas pueden combinarse con otros, como “*-liztli*”, para formar el sustantivo “*teyolnonotzaliztli*” que Clavijero define como “consejo” (1974: 137). Esta combinación de morfemas para crear un solo elemento léxico, también aparece en el título del poema “*Xiuisiuatl/Mujer de hierba*”, de Juan Hernández Ramírez (2010: 30). Aquí, los sustantivos “*xihuitl*” (hierba) y “*siuatl*” (mujer) se funden en un solo concepto: ni hierba ni mujer, sino ambas cosas a la vez. Esta indivisibilidad se pierde en el título castellano que introduce la preposición “de”. En el mismo poema se traduce “*xochitototl*” como “pájaro-flor” (30, 31); pero aparte de usar el guión, que no logra realmente unir las dos palabras, esta traducción las invierte, ya que el original dice, literalmente: “flor pájaro”. En el mismo poema tenemos el hermoso verso “*iuan notlaljtlakayo tikaljtia*”, que el poeta traduce como: “y bañas mi cuerpo de tierra” (2010: 30, 31). A través de la palabra “*notlaljtlakayo*”, que amalgama las voces “*tlalli*” (tierra) y “*tlakayo*” (cuerpo), queda plasmado de manera muy clara que el cuerpo y la tierra se encuentran unidos en su esencia.

La plasticidad del náhuatl también se manifiesta a través de su capacidad para expresar un mismo concepto a través de distintas fórmulas, como lo hace Natalio Hernández cuando se refiere a la Madre Tierra. Esta deidad puede designarse como “*totlalnantzin*” (2010: 112-113), que viene de “*to*” (nuestro), “*tlalli*” tierra y “*nantzin*”, forma reverencial para referirse a la “madre”. Pero también tenemos “*tonantzin tlatipactli*”, formulación similar pero que recurre a la palabra “*tlaltipactli*”, el orbe de la tierra (2010: 154), así como una expresión más familiar: “*tonana tlatipactli*”, en vez de “*tonantzin*” (2010: 20). Todas estas variantes son perfectamente legítimas, aunque no necesariamente intercambiables. Sin embargo, una sola sobrevive en la versión castellana: “Madre Tierra”.

Volviendo a Juan Hernández Ramírez, podemos apreciar cómo este autor usa los nombres de los puntos cardinales como recurso poético, en su poema “*Xochipitsauak sones/Son Xochipitsauak*”. Esta última palabra, que significa “flor diminuta”, hace referencia a la música que se toca durante las bodas y otras ceremonias, reforzando así la asociación entre la flor, el canto y el ritual. A continuación, la séptima estrofa de este poema, junto con su traducción al español:

*Tlen xochitl tlatlajko
tlali, in tlakatl,
san tlaeljtok.*

*In miktlampaj in uitstlampaj
Tonatij ikisayan iuan tonatij ikalakiay
Ajkopa, tlatsintlaj, ikxitl*

Tlauili, ayajtli, tlayouali.

El centro de la flor,
la tierra, el hombre,
el equilibrio.

Es el norte, el sur
el este y el oeste.
Arriba, abajo, el ombligo.

Luz, niebla, obscuridad (2010: 91, 93).

Al comparar estas dos versiones, se advierte el equilibrio que mantienen tanto su forma, como su estructura; sin embargo, el significado de los puntos cardinales en náhuatl encierra significados metafóricos mucho más ricos. Por ejemplo, “*miktlampaj*” (el Norte) alude a Miktilan, la tierra de los muertos, que dio origen a la expresión “aires de muerto”, es decir, los vientos fríos que en otoño soplan del Norte. Por su parte, “*uitstlampaj*” (el Sur) es más difícil de interpretar, ya que esta palabra ha sido objeto de por lo menos dos interpretaciones. Así, Miguel León-Portilla (2004) sostiene que hace referencia a “la región de espinas”, mientras que otros estudiosos arguyen que es la región de Huitzilopochtli, el “Colibrí del lado izquierdo”, como lo describe Natalio Hernández (2007:145). En cuanto a “*tonatij ikisayan*”, esta expresión designa el Oriente y su traducción literal es “donde sale el Sol”, mientras que “*tonatij ikalakiay*” es el lugar donde “entra” el Sol (el Poniente). Por lo tanto, todo parece indicar que la traducción que ofrece el poeta da prioridad a la estructura visual del poema, a expensas del mensaje, ya que una paráfrasis de los puntos cardinales en español, si bien permitiría conservar su poder metafórico, al mismo tiempo comprometería la estructura de la estrofa que debe caber en el mismo espacio reducido que el texto original de la página opuesta.

Otro aspecto que difícilmente puede rescatarse en su totalidad, es la propuesta estética que transmite cada uno de los poetas a través de su peculiar ortografía. Por un lado, Natalio Hernández utiliza una ortografía conservadora, que mucho comparte con las transcripciones del siglo XVI; por ejemplo, emplea las letras “c”, “q” y “z”, “h” en vez de “k”, “s” y “j”; en otras palabras, la ortografía de Natalio Hernández vincula sus poemas con una tradición que se remonta al náhuatl clásico. La ortografía de Juan Hernández, en cambio, data del siglo XX y apunta a conferir al náhuatl un aspecto menos hispanizado: es una ortografía basada parcialmente en las normas establecidas por el primer Congreso Azteca, celebrado en Milpa Alta en 1940, y que hoy en día se usa en muchas regiones de México. Al hojear las obras de los dos poetas se nota que Juan escribe “*kuikatl*” (*Tlatlatok tetl*) (Hernández Ramírez, 2010: 90), allí donde Natalio escribe “*cuicatl*” (2007: 36) para decir “poema” o “canción”.

La letra “j” transcribe las aspiraciones, como en el sufijo “-*meh*” o “-*mej*”, usado para formar el plural de los sustantivos. Es por eso que Natalio escribe “*sitlalimeh*” para “estrellas” (2007: 110), mientras que Juan escribe “*totomej*” para “pájaros” (2010: 80). Esta diferencia ortográfica se observa también en el título del poema ya mencionado “*Chikomexochitl tlatiochiuali*/Oración a Chicomexóchitl”, de Juan Hernández Ramírez. El poeta escribe el nombre de esta deidad de las flores de dos maneras: con “k” en náhuatl y con “c” en español, sin alterar ninguna otra letra. Si bien es cierto que estas variaciones ortográficas no pueden conservarse en español, al mismo tiempo es indudable que contribuyen a la estética visual de los textos en náhuatl.

Conclusiones

Como se advierte a través de los ejemplos que acabamos de citar, el náhuatl es una lengua polisintética por naturaleza, que a nivel léxico construye al significado de manera distinta al español. La esencia metafórica de las palabras radica en su estrecho vínculo con la concatenación de morfemas, la cual se rompe con una traducción parafrástica al español. Estas mismas brechas entre el texto náhuatl y español, se manifiestan en las traducciones de nuestros poetas, quienes en la versión castellana se esfuerzan

por respetar tanto la estructura, como el contenido de sus poemas. Como quiera que sea, estos versos nos invitan a experimentar con una gramática más extranjerizante (Venuti citado en Eco 2008: 221) e idiosincrásica, donde encontrarían un espacio más amplio para desplegarse en toda su esencia. ■

Referencias

- Borges, Jorge Luis (1980). “Las Kenningar”, en: Borges Jorge Luis, *Nueva antología personal*. Barcelona: Club Bruguera, pp. 270-278.
- Clavijero, Francisco Xavier (1974). *Reglas de la lengua mexicana con un vocabulario*. México, D.F.: UNAM.
- Eco, Umberto (2008). *Decir casi lo mismo: experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Hernández Ramírez, Juan (2007). *Chikome xochitl/Siete flor*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hernández Ramírez, Juan (2010). *Tlatlatok Tetl: Piedra Incendiada*. México, D.F.: Escritores en Lenguas Indígenas, AC.
- Hernández, Natalio (2007). *Yancuic Anahuac cuicatl: Canto nuevo de Anáhuac*. México, D.F.: Escritores en Lenguas Indígenas, A.C.
- Jakobson, Roman (1959). “On linguistic aspects of translation”, en: Venuti, Lawrence (ed.) (2000). *The translation studies reader*. London & New York: Routledge. pp. 113-118.
- Johansson, Patrick (2010). *El español y el náhuatl: encuentros, desencuentros y reencuentros* (Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua, 26 de agosto de 2010). México, D.F.: UNAM.
- Katamba, Francis (1994). *English Words*. London & New York: Routledge.
- Leander, Birgitta (1981). *In xochitl in cuicatl, flor y canto: la poesía de los aztecas*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- León-Portilla, Miguel (2004). *Obras de Miguel León Portilla: En torno a la historia de Mesoamérica*, Tomo II, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio Nacional.
- Montemayor, Carlos (coordinador) (2009). *Diccionario del náhuatl en el español de México*. México, D.F.: UNAM.
- Nabokov, Vladimir (1955). “Problems of translation: ‘Onegin’ in English”, en: Venuti, Lawrence (ed.) (2000). *The translation studies reader*. London & New York: Routledge, pp. 71-83.
- Nida, Eugene (1964). “Principles of Correspondence”, en: Venuti, Lawrence (ed.) (2000). *The translation studies reader*. London & New York: Routledge, pp. 127-140.
- Paz, Octavio (1972). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editor.

Construyendo fantasmas

Ma. Eugenia Garduño Pérez¹

Ma. Eugenia Olivos Pérez²

Getzemani Sanjuan Montes³

Resumen

Los autores de este trabajo exploran la construcción narratológica de la identidad de “fantasma” en relatos de apariciones en edificios de la Universidad Autónoma de Puebla, a través de estrategias narrativas y referenciales. Los informantes que participaron en el estudio laboran en algunos de los edificios antiguos de la mencionada universidad. La orientación teórica procede de la narratología, especialmente a la luz de conceptos fundamentales vertidos por Luz Aurora Pimentel (1998). Partiendo de la interrogante: ¿Cómo se construye un fantasma en un relato?, se analizan cuestiones tales como el nombre, los atributos, el retrato, el entorno del personaje, así como la posición jerárquica del fantasma dentro del relato.

Abstract

The authors of this work explore the narratological construction of “ghost” identity in stories of apparitions in buildings of the Universidad Autónoma de Puebla, through narrative and referential strategies. The informants that participated in the study work in some of the old buildings of the above mentioned university. The theoretical orientation comes from narratology, especially inspired by the fundamental concepts of Luz Aurora Pimentel (1998). Starting from the question of how a ghost is constructed in a story, we analyze such topics as the name, the attributes, the story and the character’s surroundings, as well as the hierarchical position of the ghost.

Résumé

Les auteurs de ce travail explorent la construction narratologique de l’identité du « fantôme » dans des récits sur l’apparition de spectres dans des bâtiments de l’Université Autonome de Puebla, à travers des stratégies narratives et référentielles orientées vers la construction de l’identité du fantôme en tant que personnage. Les informateurs ayant participé à cette étude travaillent dans d’anciens bâtiments historiques de l’université. L’orientation théorique de ce travail s’inspire de la narratologie, notamment des concepts élaborés par Luz Aurora Pimentel (1998). A partir de la question « Comment construit-on un fantôme dans un récit ? », sont analysés des aspects tels que le nom, les attributs, le portrait, l’environnement du personnage, ainsi que sa position hiérarchique à l’intérieur du récit.

Palabras claves: Relato, identidad, personaje, narratología

Introducción

La figura del personaje ha sido un cambiante objeto de interés y su tratamiento es resultado también de distintas formas de análisis que han sido todo menos homogéneas, pues ha transitado desde la concepción aristotélica que subordinaba el personaje a la acción, hasta otros enfoques de corte psicologista con tendencia a asimilar las caracterís-

ticas del personaje en tanto entidad construida, a las cualidades morales del modelo real y, en menor medida, lo situaban y diferenciaban según los modos de la conducta observable entre el *ser* y el *hacer*.

Posteriormente, con la puesta en boga de las corrientes estructuralistas esta preocupación por analizar la relevancia y función del personaje es sustituida por la atención de que fue objeto el tema de la acción; consecuentemente, el término “perso-

¹ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: egarduh@yahoo.com.mx

² Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: olivos1maria@gmail.com

³ Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: getzemani123@hotmail.com

naje”—con todas las implicaciones que conlleva— fue paulatinamente desplazado por el de “actor”. Dicha circunstancia replanteó el papel del personaje para situarlo en niveles de abstracción más altos, relacionados tanto con la acción como con los procedimientos discursivos que lo componen. Esta combinatoria dio mejores frutos para la reflexión que los modelos anteriores, más restringidos.

Vladimir Propp, considerado pionero en el análisis del cuento maravilloso, estableció que un componente esencial de este género es la construcción de las unidades estructurales en torno a las que se agrupan las motivaciones (1977: 184). Para él, los personajes son el producto de su hacer y de su función en la acción del relato, mientras que su desempeño funcional es el punto de partida para el estudio de la estructura de los cuentos.

Por otro lado, Chatman abogó por una teoría que define al personaje en términos de rasgos, entendidos en el sentido de cualidades personales, ya que para los fines narrativos es de suma importancia determinar qué rasgos caracterizan a los personajes. Para este autor, un rasgo es un “adjetivo narrativo sacado del lenguaje ordinario que califica una cualidad personal de un personaje, cuando persiste durante parte o toda la historia” (1990: 133); precisamente por esa razón, el personaje puede ser considerado como *paradigma de rasgos*, pues en tanto que construcción narrativa, necesita de términos que puedan ser descritos independientemente de su origen. Por consiguiente, “no hay razón para rechazar los que se extraen del vocabulario general de la psicología, moralidad y cualquier otro aspecto relevante de la experiencia humana” (1990: 148). Finalmente, rasgo de un personaje de ficción es sólo un elemento de la estructura narrativa.

En el marco de la teoría narrativa, Pimentel analiza los modos de funcionamiento, sus formas de transmisión y de significación de los aspectos que constituyen la realidad narrativa. Bajo esta mirada, la autora señala que el relato “es una construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (1998: 109). Partiendo de esta definición el relato abarca tanto una tira cómica, relatos maravillosos, cuentos cortos, autobiografías, hasta una novela. Es decir, el relato se organiza y proyecta un mundo de acción a través

del narrador. En esta misma perspectiva, Pimentel afirma que en el relato, la construcción del personaje está basada en principios de organización discursivos y narrativos, debido a que el personaje no es otra cosa que “un efecto de sentido, que bien puede ser del orden de lo moral o de lo psicológico, pero siempre un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas” (1998: 59). Así, el personaje no es una representación o una copia del ser humano sino una construcción de sentido. Por lo tanto, lo importante es determinar los factores discursivos y narrativos que hacen posible la producción de ese efecto que da identidad a un personaje.

En el presente trabajo tomaremos en cuenta las orientaciones de esta autora acerca de las estrategias utilizadas por los informantes para la conformación de la identidad del personaje “fantasma”, principalmente sobre la caracterización de los personajes, el discurso del informante y las funciones narrativas que éstos cumplen.

Construcción del personaje en el relato

Esencialmente, un personaje se configura con un nombre. Siguiendo a Pimentel, hay que subrayar que “el nombre es el centro de imantación semántica de todos sus atributos, el referente de todos sus actos, y el principio de identidad que permite reconocerlo a través de todas sus transformaciones” (1998: 63). Para la autora, las formas de denominación de los personajes cubren espectros semánticos muy amplios que pueden ir desde la “plenitud referencial” de un nombre histórico (Napoleón), hasta el alto grado de abstracción de un papel temático —el rey—, o de una idea, como “la Pereza”. Retomando la clasificación de personajes propuesta por Philippe Hamon, Pimentel rescata el concepto de “personaje referencial” para aludir a los personajes que se caracterizan a partir de códigos culturales, literarios o sociales, tales como *el guerrillero* o Pedro Páramo, por ejemplo.

En el caso de los relatos sobre fantasmas de los edificios de la Universidad, nos encontramos ante un personaje referencial, ya que su figura se construye a partir de una serie de características que culturalmente propician el miedo a lo desconocido: sensaciones de presencias, objetos que se mueven, sombras, oscuridad, etc.; o bien, visiones que se desvanecen, e incluso algunos ruidos y olores.

La identidad del personaje: el nombre y sus atributos

El nombre, desde el punto de vista narrativo, debe tener cierto grado de motivación, así como estabilidad y recurrencia, características éstas que dotarán paralelamente, de identidad al personaje y de coherencia al relato.

En los relatos transcritos resulta notorio que los informantes eviten nombrar directamente lo sobrenatural, ya que en la narración el nombre simula estar implícito al relacionarse, de alguna manera, con situaciones propicias para el miedo, produciendo con esto un efecto de sentido en la identidad del personaje al vincularlo con sucesos extraordinarios: el “ente” pertenece al campo de lo irreal y lo etéreo, por tanto, las denominaciones referenciales corresponden al mismo campo. Por otra parte, los informantes prefieren la designación “espíritu” a la denominación “fantasma”, pues aunque esta última pudiera parecernos más propicia para este tipo de relatos, no pertenece a la construcción cultural de los informantes. “La denominación “espíritu” es más apropiada en nuestra cultura”, es lo que parece estar diciendo de manera velada la informante; esto es tan cierto que en ninguna de nuestras entrevistas se menciona el nombre *fantasma* y sí, en cambio, *espíritu*.

En las entrevistas, los informantes utilizan denominaciones tales como “lo malo”, “malos humores”, “sombra”, “aire”, “energía”, “nadie”; y en algunos otros relatos, el implícito en la conjugación verbal: “aventaron”, “botaron”, o el uso del impersonal: “se oyó”, “se mueven las cosas”, “se empezó a azotar”. Como vemos, existe una negación de la identidad, pero una aceptación de su existencia, comportamiento evidentemente cultural: evitar la invocación directa protege al informante, ya que el simple hecho de nombrar a una entidad indeseable puede atraer su presencia.

En este tenor, y a manera de ejemplo, alguno de los narradores testigos mencionó:

Sí siento cosas, sí las siento, pero ver no. No. Percibo alguien en la noche que hay, que te está observando [...] Se siente como que ahí está parado detrás de mí [...] y de repente nos dijeron una grosería, pero no fuimos nosotros.

Así, la identidad del fantasma está relacionada con un conjunto de rasgos que son denominados vagamente con palabras o frases: “algo”, “como que ahí está”, “nos dijeron una grosería”, que lo caracterizan como tal y lo invisten semánticamente. Al mismo tiempo, el uso reiterado de palabras que se refieren al “fantasma” le da una cierta orientación temática al personaje, ya que el simple hecho de nombrarlas lo hace entrar en una categoría predeterminada. En síntesis, a partir del nombre o sus atributos, y debido a ciertas estrategias discursivas como la repetición y la acumulación de ciertos rasgos, el personaje va adquiriendo significación y complejidad.

El retrato

La descripción física y moral del personaje proveniente de la información que ofrece el narrador o los personajes dentro del relato es, de acuerdo con Pimentel, otra de las formas de otorgarle identidad a un personaje: al caracterizar un personaje por su apariencia física, una buena parte del retrato moral ya está dado. En el caso de los fantasmas, hay muy poca información al respecto: primeramente tenemos el retrato de lo “invisible” al que nos referimos en el apartado anterior (el implícito o el impersonal). Enseguida, encontramos en el discurso de los testigos, muchas referencias a los aspectos exteriores de la entidad, no sólo en lo que concierne a su aspecto físico, sino incluso a sonidos u olores. La apariencia es, evidentemente, oscura (retrato moral), etérea, anormal, y los sonidos descritos son apropiados a una descripción fantasmal; por ejemplo, en el relato de “Los monjes del Carolino” el informante reporta que su padre

“[...] a lo lejos vio unas sombras, no sé cuántas, pero pocas, encapotadas como monjes con sotanas negras, que rezaban, caminaban poco a poco, hasta quejidos se oían [...] y dice que no tenían pies, sí, no tenían pies, como que flotaban, no apoyaban, decía que pudo ver unas manos huesudas, y una cara como de muerto”.

En otro ejemplo, en el relato “La Monja”, obtenido en el edificio de la preparatoria Lázaro Cárdenas, se describe a una religiosa que se aparece en los pasillos, de la manera siguiente: “[...] y de repente entró la silueta de una monja en blanco y todavía se movió así y se salió al nivel flotando, no se le veían pies ni nada”. Pero no sólo lo visual forma parte de la descripción de lo sobrenatural, los olores también están presentes: “Fuimos, fuimos a ver, y sí salía humo por abajo, pero era como incienso, o sea olía a eso. No era humo de que se estuviera quemando”. De esta manera, el retrato que se va conformando a través del discurso de los testigos es una imagen compleja y, de repente, contradictoria. En el último ejemplo, tenemos la percepción primero del humo como elemento letal (un incendio) que se transforma en relación a lo sacro: incienso, como esencia de lo divino o lo sagrado.

El retrato del fantasma es mediado por las diferentes visiones del mundo que se proyectan en el discurso de los narradores. Frente a las imágenes de lo oscuro también encontramos descripciones menos oscuras, cuando se trata de descripciones de personajes infantiles:

“un niñito que se le apareció a la señora, anda de trajecito, como si fuera a hacer su primera comunión”, “una niña con tutú está jugando”, “una muchacha muy bonita, tenía su cabello como chinito, chinito, hasta la cintura... ¡ah, caray, qué bonita!”

En estos relatos se hace patente la identidad construida por el narrador: los entes infantiles no provocan miedo e incluso tienen una apariencia agradable; a diferencia de los entes adultos, éstos provocan intriga, pero no temor.

Por lo anterior, podemos afirmar que al caracterizar al personaje por su apariencia física, se va definiendo también la postura ideológica de cada uno de los narradores: en la infancia no hay maldad, ésta es característica de la edad adulta.

El entorno

Tanto el espacio físico como el social son elementos de gran importancia en el relato, ya que funcionan como marco donde se desarrolla la acción narrada.

Como señala Pimentel, el entorno “si no predestina el ser y el hacer del personaje, sí constituye una indicación sobre su destino posible” (1998: 79); es decir, que existe una relación importante entre el personaje y el espacio físico y social al grado de fungir “como una prolongación, casi como una explicación del personaje” (1998: 79). De acuerdo con lo anterior, abundan las referencias al espacio físico en que se desenvuelven los protagonistas, los datos que se encuentran en el texto se refieren a los lugares donde se desarrollan los acontecimientos; por ejemplo: los pasillos y el segundo patio del edificio Carolino, el auditorio de la preparatoria Emiliano Zapata, la Escuela de Música, el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), el edificio de la 4 Oriente, etc. Evidentemente, estos lugares no tuvieron como función original la de ser recintos académicos, pues se ocupaban para otras tareas antes de ser donadas a la Universidad: “fue clínica de maternidad, vaya usted a saber cuánto dolor debió haber allí”, “vivió ahí un señor con su hija”, “había gente emparedada”, lo que da cuenta de una habitación y un lugar de castigo, por ejemplo.

La posición del fantasma dentro del relato

Otro punto de caracterización de la identidad de los fantasmas parte de la posición jerárquica que ocupa el narrador dentro de la historia respecto a los hechos y a los personajes, y de éstos dentro del relato. Dicha posición puede ser baja (de sumisión, de reconocimiento de la autoridad del otro, de obediencia, de víctima, etc.), alta (de autoridad, de imposición, de victimario, etc.) o de igualdad. La posición ocupada puede variar a lo largo de la historia, dependiendo del momento en el desarrollo de la narración y de la interpretación de los hechos por parte del narrador (él mismo puede auto colocarse en diferentes posiciones jerárquicas dependiendo de su apreciación de los hechos).

En el caso que nos ocupa, observamos que frecuentemente el narrador se ubica a sí mismo en posición baja frente a lo desconocido o lo incomprendible (los espíritus), otorgándoles en consecuencia, una posición alta que puede incluir rasgos de violencia. Los informantes son tomados por sorpresa y se cuentan vulnerables ante la voluntad de los fantasmas: “me apagaron la grabadora”, “la

puerta se empezó a azotar muy feo”, “la impresora salió volando hasta la puerta de entrada”, “siento una mano en el hombro y me zangoloteó”. En estos ejemplos los informantes son víctimas de la voluntad (no escuchar la grabadora) o de la manifestación de los espíritus (“la impresora salió volando”) y sufren la imposibilidad de resistirse (“me zangoloteó”). Los actos violentos de los fantasmas victimizan a los personajes al punto de que éstos llegan a abandonar los lugares de la manifestación: “tuvo una crisis nerviosa y ya no regresó”, “la señora dejó de trabajar, sólo así lo salvó (a su hijo)”, posicionando al fantasma, por la narrativa, sobre el informante o el narrador.

Sin embargo no todas las manifestaciones de los espíritus son violentas, en algunas ocasiones la simple aparición, el dejarse ver y sorprender así a los informantes constituye un rasgo de posición alta, pues constituye una imposición de la voluntad del ente frente a los vivos. Podemos observar una especie de desafío o de juego de un espíritu en el siguiente fragmento recogido en la Escuela de Música:

“un niño que venía en dirección hacia ella (la informante) y luego, llegando hacia él, llegando hacia el árbol, ¡se desapareció!”.

Aquí se focaliza la sorpresa (la entonación exclamativa da cuenta de esto) en el desvanecimiento del niño frente al observador, ubicando a éste en posición baja.

Otro relato, ocurrido en la Preparatoria Lázaro Cárdenas nos cuenta: “y yo vi una muchacha [...], la vi en el baño de las mujeres pero caminando y en eso que nos volteamos y se pierde en la parte

del arco”, “la muchacha se aparece acá atrás en el tercer patio; se anda paseando por ahí”. Vemos en este fragmento otro ejemplo de la aparición y desaparición a voluntad de los fantasmas en una especie de demarcación del territorio ya que su presencia es recurrente (el uso del presente lo deja ver), frente al narrador.

Conclusiones

El análisis de las narraciones obtenidas nos permite comenzar a construir el paradigma de rasgos de la figura “fantasma” dentro de los edificios de la universidad. La recurrencia de los adjetivos en las descripciones (violencia, posición jerárquica alta, relación con la historia del edificio, etc.) es constante en las diferentes historias recogidas de informantes diferentes en edificios diferentes, por lo que podemos hablar de la construcción de la figura de fantasma por el imaginario colectivo, que se ha consolidado seguramente por la repetición de los relatos de forma oral.

La identidad de los fantasmas como representación mental se dibuja por factores como el miedo, los tabúes y las creencias propias de la cultura y está relacionada con un conjunto de rasgos que lo caracterizan como tal, del mismo modo que el uso reiterado de palabras que se refieren al “fantasma” le da una cierta orientación temática y lo determinan.

Sin duda, los relatos de fantasmas nos revelan una serie de aspectos de una identidad colectiva en la que confluyen las huellas de un pasado que se integra a un constructo narrativo. ■

Referencias

- Chatman, Seymour (1990). *Historia y discurso*. Madrid, Taurus Humanidades.
- Pimentel, Luz Aurora (1998). *El relato en perspectiva*. México, UNAM: Siglo XXI.
- Propp, Vladimir (1977). *Morfología del cuento*. Madrid, Editorial Fundamentos, vol. 21.

Estudio del perfil y análisis de necesidades de formación de maestros del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica del estado de Puebla

Guadalupe Blanco López¹

María Virginia Mercau²

Peter Sayer³

Resumen

Integrado en el contexto del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), el tema del presente trabajo es el perfil profesional del profesor de inglés en el estado de Puebla. Los objetivos del estudio fueron investigar el perfil académico y profesional de una muestra de maestros PNIEB; algunos aspectos de su contratación; su percepción respecto a diferentes aspectos (institucionales y metodológicos) de su práctica docente cotidiana; y finalmente, la percepción que tienen de sus necesidades prioritarias de capacitación. Los datos del estudio se recabaron a través de una encuesta en línea realizada en junio de 2012 y se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa. Si bien el estudio se realizó a nivel nacional, este artículo presenta únicamente los resultados concernientes al estado de Puebla.

Abstract

The article reports on a needs analysis study which examined the professional profile of English teachers in the National Program of English teaching in basic levels of education (PNIEB or NEPBE in English), specifically in the State of Puebla, Mexico. The study of English teacher profiles is part of a more extended research project centered on the training needs of teachers in educational institutions in Mexico. This work presents the results of a survey, which was aimed at identifying the training needs and interests of a sample of English teachers of Puebla working in the PNIEB. The research question was: What are the training needs of the PNIEB English teacher in the state of Puebla? The objectives were to collect data in the aspects of professional profile status of PNIEB English teacher, job contract, teacher perceptions about academic and methodological aspects in practicum, and finally, the teacher perceptions of their main training needs. The analysis of these data enabled the researchers to identify the different profiles of teachers working within the PNIEB and recommend areas to focus teacher training efforts.

Palabras clave: perfil de maestros, necesidades de maestros, formación de maestros.

Antecedentes: la política educativa que enmarca el PNIEB

La política educativa en el marco de la cual se inscribe el PNIEB, surge por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, a través de la Subsecretaría de Educación Básica. En esta política se reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés de una manera articulada a

los planes y programas de estudio de la educación básica (desde tercer grado de preescolar hasta la escuela secundaria). La plataforma contextual de esta política tuvo como fundamento atender las necesidades de desarrollo de México en un mundo globalizado, dando como resultado una reforma integral de la educación básica.

La propuesta de Plan de Estudios 2009, que contempla un espacio curricular para la enseñanza del inglés (Asignatura Estatal. Lengua adicional),

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

² Coordinación de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa; correo electrónico: vmercau@hotmail.com

³ Department of Bicultural-Bilingual Studies, University of Texas at San Antonio; correo electrónico: peter.sayer@utsa.edu

considera fases de crecimiento gradual hasta lograr su generalización en el año 2018. El plan propone criterios tales como construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global; respetar la propia cultura y la de los demás; la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales; el establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos; la certificación del dominio del inglés; así como la formación de profesores en el área de inglés para este nivel educativo (Martínez, 2007: 24).

La estrategia integral que diseñó la SEP para la asignatura “Segunda Lengua: Inglés” en 2008 para extender la cobertura del PNIEB por etapas, según lo acordó la SEP con las autoridades educativas estatales en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), comprende acciones de carácter general: determinación, revisión y publicación del perfil docente del PNIEB; desarrollo e implementación de estrategias, lineamientos, materiales para la selección, formación y certificación de los docentes del programa en las 32 entidades federativas, de 2009 a 2011. Entre estas acciones se propuso también el establecimiento de alianzas estratégicas para la formación de maestros, la evaluación y el seguimiento del PNIEB⁴ de 2009 a 2011 (Sayer, 2012: 19). El Acuerdo 592⁵ menciona como un aspecto importante el establecimiento de lineamientos para regular la selección, formación y certificación de profesores (Sayer, 2012: 22). Estos lineamientos comprenden la revisión de aspectos laborales para la contratación de profesores especializados en la enseñanza del inglés para las escuelas de enseñanza preescolar y primaria; la definición del perfil de los profesores de preescolar y primaria, de acuerdo con el ciclo en el cual se impartirán clases, considerando asimismo el nivel de dominio del idioma, de acuerdo con los estándares internacionales y la formación profesional (Sayer, 2012: 26).

Acerca del perfil de los maestros PNIEB

Entre las características definidas en el perfil docente de inglés PNIEB se encuentran las siguientes: demostrar un dominio como usuario del inglés competente y ser un agente crítico e informado de los aspectos relacionados con el análisis lingüístico. Asimismo, el docente deberá poseer conocimientos relacionados con el desarrollo de estudiantes de distintas edades, sobre todo del desarrollo del niño y del adolescente y demostrar sus conocimientos de didáctica de una lengua extranjera, tales como: manejar estrategias didácticas; ser capaz de modelar diversas prácticas sociales, tanto en forma oral como escrita; facilitar y promover actitudes de reflexión y análisis; planear actividades y decidir el producto que se obtendrá a partir del tratamiento didáctico; elegir, o en su caso elaborar, los recursos impresos y multimedia; organizar y crear ambientes en una atmósfera de respeto (Martínez, 2007: 43).

Evaluación de la aplicación del PNIEB 2010-2011

En el periodo escolar 2010-2011 se llevó a cabo una evaluación de la aplicación del PNIEB. Ésta estuvo a cargo de especialistas contratados por la SEP. A continuación se presentan algunos de los resultados de dicha evaluación:

- Se observó que el dominio de inglés correspondía al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- El conocimiento sobre la metodología básica de enseñanza del inglés fue calificado como intermedio “entre bajo y regular”.
- La percepción de los maestros sobre el currículo y los materiales educativos del PNIEB, es que implica poca exposición al inglés fuera del salón de clase.
- Los profesores manejan la mayor parte de su clase en inglés.

4 Esta evaluación se planeó con organismos internacionales de carácter gubernamental, como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) e instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, como la Universidad de Texas en San Antonio, la Universidad de Dayton (Ohio), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Sayer, 2012: 19).

5 Este acuerdo, publicado el 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación* (SEP, 2011b: 629), establece que la articulación de la educación básica PNIEB se vuelve obligatoria.

Como conclusión, la evaluación realizada reveló una percepción positiva y exitosa del PNIEB en la gran mayoría de los profesores (Sayer, 2012: 32 y 142-147).

El PNIEB en Puebla

En Puebla, la etapa piloto del PNIEB inició en noviembre de 2009, atendiendo a 22 escuelas con 19 asesores. Dos años después el PNIEB ya estaba operando en 148 escuelas, atendidas por 163 maestros; la proyección para 2012 es de 400 escuelas. Entre las escuelas donde se inició el PNIEB, ubicadas en la capital del estado y sus alrededores, se encontraron escuelas primarias y preescolares estatales y federales. El 10% de estas escuelas contó con un espacio para la enseñanza del inglés (Sayer, 2012: 127).

La proyección del PNIEB en el estado de Puebla, de acuerdo con la SEP (2010: 7), la expansión de los ciclos en 5 fases, prevé un crecimiento gradual anual de la cobertura con 37,857 grupos y 4,732 docentes en diez años.

La contratación de docentes se realiza de acuerdo a los lineamientos de la SEP. Aunque hay una carencia de profesores con un perfil idóneo como el antes descrito, la mayoría de los profesores contratados son egresados de programas de educación superior⁶ y cubren un nivel de inglés B1 del MCER. Cabe destacar, sin embargo, que desafortunadamente su contratación es temporal y sin prestaciones.

De acuerdo con Sayer, los resultados del PNIEB en el estado de Puebla en general han sido satisfactorios. No obstante, cabe señalar que para el desarrollo del programa hace falta personal administrativo, infraestructura y recursos suficientes.⁷ Por ejemplo, son necesarios más coordinadores por zona, supervisores y capacitadores, con sus respectivas oficinas de operación (Sayer, 2012: 128 y 129).

El estudio

Se diseñó una encuesta de 20 reactivos (preguntas abiertas y cerradas) para conocer el perfil profesional de los docentes, algunos aspectos de sus condiciones laborales, problemas y dificultades a los que se enfrentan en su práctica cotidiana y sus necesidades de capacitación, así como su percepción de dicho programa.

La encuesta fue llenada en línea utilizando el software *Survey Monkey*, durante el mes de junio de 2012 (Mercau *et al.* 2012: 3).

Diseño de la encuesta

La encuesta fue diseñada por los autores del estudio, siguiendo las pautas para la elaboración de los cuestionarios de investigación en lingüística aplicada, señaladas por Dörnyei (2003). La versión final incluyó 18 reactivos de tipo “cerrado”: elección múltiple y escala tipo Likert (véase Anexo). Para la construcción del instrumento se procedió en tres etapas: diseño de las preguntas, pilotaje y revisión del cuestionario.

En la primera etapa los investigadores generaron una lista de posibles preguntas, basadas en sus experiencias previas con la enseñanza del inglés como lengua adicional a niños, y en pláticas con profesores que habían laborado en el PNIEB. Posteriormente se afinaron las preguntas y se seleccionaron las que conformarían el instrumento siguiendo los lineamientos de Dörnyei (2003) y Brown (2004). Una vez terminada, la encuesta se subió al software para aplicarla en línea.

En la segunda etapa se hizo la prueba piloto del instrumento. Tres personas entraron a la liga de la encuesta y la completaron. Inmediatamente después nos enviaron una retroalimentación sobre la claridad de las preguntas, problemas con el formato y otros aspectos que, en una tercera etapa, permitieron a los investigadores realizar cambios importantes al instrumento antes de aplicarlo a la población en general.

⁶ “Los maestros con mejor perfil fueron en su mayoría egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, también hay algunos de la Normal [...] La BUAP ha diseñado un diplomado específicamente para los profesores del PNIEB” (Sayer, 2012: 128).

⁷ “La falta de recursos para poder cubrir el pago a docentes” (SEP, 2011a: 11).

La colecta de datos se logró enviando invitaciones a maestros PNIEB a través de mensajes electrónicos, en las redes sociales como Facebook y en blogs relacionados con el PNIEB. Asimismo, con el fin de lograr una mejor tasa de respuestas, se enviaron invitaciones a las coordinaciones estatales.

Un reto que enfrentaron los investigadores –y que por cierto enfrenta cualquiera que pretenda aplicar un cuestionario en línea– fue la identificación y reclutamiento de las personas que podrían llenar la encuesta. En este caso, los investigadores contaron con un número significativo de profesores que laboraban en el PNIEB, para tener un mayor grado de confiabilidad en los resultados (Mercau *et al.*, 2012: 4).

En resumen se podría afirmar que el uso de diferentes estrategias para invitar a los maestros a responder la encuesta –sobre todo el uso de las redes sociales– brindó buenos resultados: se alcanzó un total de 370 respuestas que representan a maestros de 24 de las 31 entidades federativas. En el caso de Puebla, cabe destacar que fue uno de los estados con mayor número de respuestas ($n = 117$, equivalente al 31.6%), lo cual nos permitió filtrar las respuestas para analizarlas independientemente de la base de datos completa.

Análisis de los resultados

El perfil del docente PNIEB en el estado de Puebla

Esta sección abarca los temas de la contratación de los maestros en el programa PNIEB; la percepción de los maestros PNIEB respecto a diferentes aspectos (institucionales y metodológicos) de su práctica docente cotidiana; y por último, la percepción de las necesidades prioritarias de capacitación de estos maestros.

Perfil académico y profesional

De los 117 maestros de Puebla que llenaron la encuesta, el 75.2% tienen grado de licenciatura relacionada con la enseñanza del inglés y un 12% manifestaron ser pasantes de licenciatura. Las licenciaturas mencionadas fueron: Lenguas Extranjeras, Lenguas Modernas, Lenguas Modernas Inglés y Licenciatura en Idiomas.

Ante la pregunta de si contaban con alguna certificación como maestros de inglés, el 4.4% de los maestros respondieron afirmativamente; especificaron, por ejemplo, haber tomado el examen TOEFL (56 respuestas),⁸ el examen *Cambridge Preliminary English Test* (PET) (8 respuestas) o el *Teaching Knowledge Test* de Cambridge (TKT) (7 respuestas). El objetivo de la pregunta consistió en conocer la percepción que los maestros tienen sobre su profesión y sobre el tipo de estudios o certificados que avalan su profesión, así que en algunas respuestas el grado de licenciatura también fue percibido como una certificación.

El siguiente tema que abordó la encuesta fue si los maestros contaban con capacitación específica para la enseñanza del inglés a niños. Al respecto, la mitad de los maestros (50.4%) reportaron haber tenido algún tipo de capacitación como, por ejemplo, alguna materia de la licenciatura o maestría sobre la enseñanza a niños, diplomado o cursos de metodología de duración variable en instituciones públicas o privadas, etc. La mayoría de los cursos que reportaron fueron breves o bien no parecieron ser específicos de la enseñanza a niños.

Ahondando en el tema de la preparación de los maestros, se les preguntó si habían recibido capacitación por parte del PNIEB, a lo que el 82.9% respondió afirmativamente. Varios profesores mencionaron haber recibido capacitación en áreas como la enseñanza a niños, didáctica, planeación, nivelación lingüística, uso de materiales en clase y evaluación.

Respecto al tipo de contratación, el 97.9 % de los maestros señalaron que contaban con una contratación por “honorarios y sin beneficios” y que percibían entre 60 y 80 pesos por hora-clase.

Aspectos de la práctica docente (institucionales y metodológicos) percibidos como problemáticos

Esta sección consta de tres subsecciones, las cuales incluyen 25 opciones que tratan respectivamente de: a) aspectos institucionales; b) el alumnado; c) la propia práctica docente. La consigna de la encuesta fue

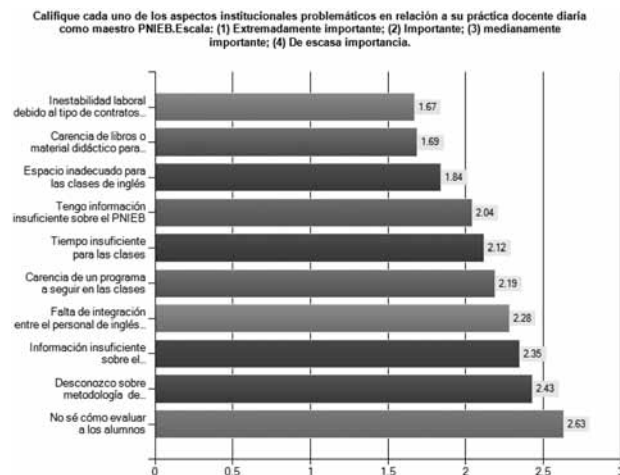
⁸ Los puntajes obtenidos en el examen TOEFL oscilaron entre los 460 y los 600 puntos.

asignar a cada uno de los reactivos una escala de tipo Likert, de cuatro valores (“extremadamente importante”, “importante”, “medianamente importante” y “de escasa importancia”). A continuación se analiza separadamente cada una de estas tres secciones.

Aspectos institucionales

Los problemas institucionales percibidos como más importantes (la interpretación de la gráfica se hizo considerando como más relevantes los valores cercanos al número 1, porque se acercan al valor de la escala “extremadamente importante”) fueron: inestabilidad laboral, carencia de libros o material didáctico para conducir las clases, seguido de espacio inadecuado para las clases de inglés. Le siguen en importancia: información insuficiente sobre el PNIEB y tiempo insuficiente para las clases.

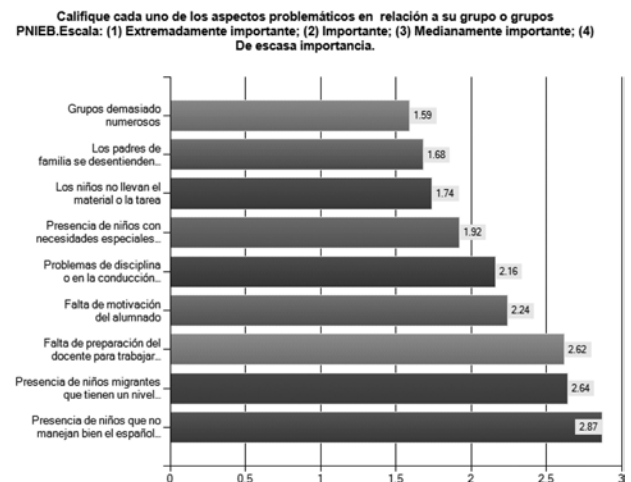
Gráfica 1



Sobre el trabajo con los grupos de alumnos

Esta subsección incluyó nueve opciones en torno al trabajo con los grupos de estudiantes (ver Gráfica 2). En los valores promedio de la gráfica se observó que los dos factores percibidos como más problemáticos fueron los grupos demasiado numerosos y el hecho de que los padres de familia se desentienden de la escuela. Igualmente importantes fueron el hecho de que los niños no lleven el material o la tarea, la presencia de niños con necesidades especiales (problemas de aprendizaje o de alguna discapacidad), los problemas de disciplina o en la conducción del grupo de alumnos.

Gráfica 2

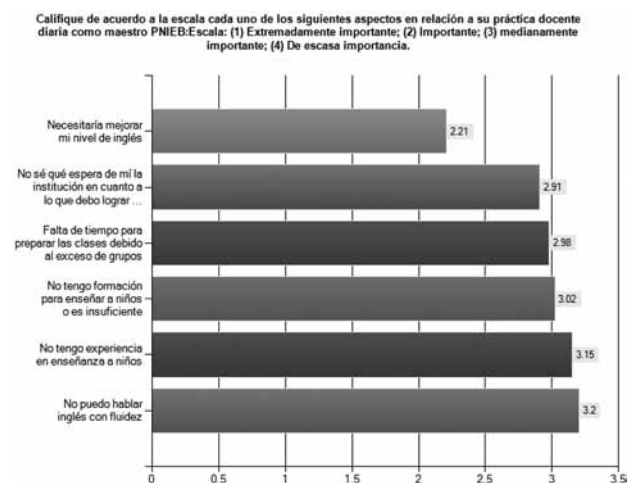


La propia práctica docente

Esta subsección, que constó de seis reactivos, llamó la atención por la variedad de las tendencias que se pueden observar (ver Gráfica 3). En primer lugar, se observa que la opción percibida mayoritariamente como muy importante fue mejorar el nivel de inglés; no saber qué espera la institución del profesor en cuanto a su logro con el grupo; no tener tiempo para preparar las clases debido al exceso de grupos; seguido de no tener formación suficiente para enseñar a niños. Estos resultados reflejan necesidades muy claras que redundan en aspectos como la capacitación docente y la comunicación en el seno de la institución y con la SEP respecto a cómo implementar el PNIEB.

La Gráfica 3 presenta la escala completa de las respuestas obtenidas.

Gráfica 3

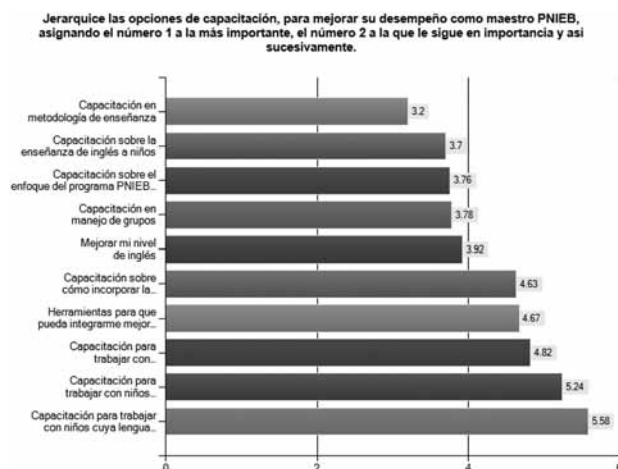


Necesidades de formación docente

En esta sección la instrucción de la encuesta pidió que los maestros jerarquizaran sus necesidades de capacitación para mejorar su desempeño como maestro PNIEB numerando las opciones del 1 al 10 (siendo 1 el valor de mayor importancia). Sin embargo, se observó en el análisis de las respuestas que ninguno de los maestros siguió la consigna de jerarquización y que los maestros utilizaron el valor 1 para indicar la necesidad o necesidades más importantes de capacitación. Si bien la Gráfica 4 presenta los primeros cuatro valores, para el análisis se propone considerar únicamente el valor más cercano a 1.

En la gráfica se observa que para algunos maestros la opción de capacitación más necesaria se refiere a la metodología de la enseñanza, seguida de la enseñanza del inglés a niños, y del enfoque del programa PNIEB y la manera de implementarlo. Por último, se señaló como muy importante la capacitación en el manejo de grupos. Es evidente que los profesores requieren de elementos metodológicos, tanto generales como específicos.

Gráfica 4



Discusión

El presente trabajo mostró un análisis del profesor PNIEB en el estado de Puebla, a partir de los resultados de una encuesta aplicada en junio de 2012. La encuesta consistió en indagar el perfil y los intereses y necesidades de formación de los docentes con base en la pregunta: ¿Cuáles son las necesidades de for-

mación del profesor PNIEB en el estado de Puebla? Los objetivos versaron sobre el perfil académico y profesional, algunos aspectos de la contratación; la percepción de la práctica docente cotidiana; y las necesidades de capacitación

La literatura sobre el tema reveló las características del profesor PNIEB (Martínez, 2007; Sayer, 2012; SEP, 2010; SEP, 2011a) como un usuario competente en el dominio del inglés, además de mostrar estar informado de los aspectos relacionados con el análisis lingüístico y tener conocimientos y experiencia en la didáctica de una lengua extranjera, así como diseñar recursos impresos y multimedia y demostrar un manejo de la clase.

El hecho de contar el PNIEB con profesores con grado de licenciatura en el área de la enseñanza del inglés, tiene la ventaja de llenar el espacio profesional con profesores preparados específicamente en las disciplinas tanto lingüísticas como pedagógicas, y en el dominio de la lengua inglesa. Asimismo, se observó que un alto porcentaje de docentes cuentan con certificados adicionales en inglés y/o en la enseñanza del inglés, tales como el TOEFL o el PET y el TKT de Cambridge.

Fue evidente que en las instituciones los profesores PNIEB sufrieron de una falta de adaptación a los diferentes contextos educativos donde laboraban. Así, los profesores se encontraron con una carencia de libros o material didáctico, espacios inadecuados para las clases de inglés, desinformación sobre el PNIEB y tiempo insuficiente para las clases. A estos aspectos se agrega la inestabilidad laboral que padecen los profesores.

La información que arroja la encuesta respecto a la formación en la enseñanza de inglés a niños, fue muy general. Los docentes reportaron haber tomado cursos de un determinado número de horas, integrados en los programas de licenciatura o en programas de preparación de profesores. Por ejemplo, cinco maestros reportaron haber obtenido este entrenamiento específico en los talleres de capacitación del PNIEB.

Otro aspecto a destacar es que los profesores manifestaron de manera recurrente su preocupación respecto a diferentes aspectos del contexto institucional: grupos demasiado numerosos, niños que no llevan el material o la tarea de inglés y los padres de familia que se desentienden de la escuela. También

se mencionó la necesidad de recibir apoyo respecto a la presencia de niños con necesidades especiales (problemas de aprendizaje o alguna discapacidad) y los problemas de disciplina en los grupos.

La percepción de los profesores respecto a su práctica docente refleja la necesidad de una capacitación en aspectos metodológicos, tanto generales como específicos. Los primeros se traducen en la enseñanza, especialmente a grupos numerosos (más de las tres cuartas partes de los profesores atienden entre 4 y 8 grupos). En lo específico, los profesores mencionaron la necesidad de capacitación en cuanto a la enseñanza del inglés a niños y al enfoque del programa PNIEB y la manera de implementarlo. Respecto a su nivel de inglés, los profesores mencionaron la necesidad de mejorarlo.

Por último, la encuesta reportó otros aspectos más generalizados, por ejemplo una situación laboral inestable, que se traduce en contratación por honorarios sin beneficios, retraso en los pagos e incertidumbre en cuanto a su permanencia en el sistema PNIEB.

Conclusiones

Como conclusión general se destaca el hecho de que los profesores enfatizaron dos aspectos: el contextual educativo y el metodológico. El primero se centra en la carencia de material didáctico, los espacios inadecuados para las clases de inglés, la desinformación sobre el PNIEB y el tiempo insuficiente para las clases, los grupos demasiado numerosos y sus problemas de disciplina, los niños que no cumplen con la tarea y los padres de familia que se desentienden de la escuela, la presencia de niños con necesidades especiales. Se agrega a este listado el que los profesores requieren de una estabilidad laboral.

El segundo se traduce en la necesidad de capacitación en la enseñanza, especialmente a grupos numerosos y de inglés a niños, y en el enfoque del programa PNIEB y la manera de implementarlo. ■

Referencias

- Brown, H.D. (2004). Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards. En A. Davies and C. Elder (Coords.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Malden, MA: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Rojas, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Ed. Paidós.
- Martínez García, J.M. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). SEP. México.
- Mercau, V., Sayer, P. y Blanco, G. (2012). *Estudio del perfil y análisis de necesidades de formación de maestros PNIEB de Tlaxcala*. Memorias del XIII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México.
- Sayer, P. (2012). Informe de Resultados de la Etapa de Implementación del Ciclo 1 y de la Etapa Piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo escolar 2010-2011. México.
- SEP (2006) Reforma Integral de la Educación Básica. Consultada en agosto de 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- SEP (2010) Fundamentos curriculares (PNIEB). Asignatura estatal; lengua adicional; inglés. Consultado en agosto de 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/pnieb/start.php?act=DocAcademico>
- SEP (2011a) 4a. Reunión Regional para el Fortalecimiento Académico a Docentes adscritos al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en la fase de expansión de los Ciclos I, II y III y prueba en aula Ciclo IV, en 5 fases. México.
- SEP (2011b). Acuerdo 592: por el que se establece la articulación de la educación básica. México.

ANEXO

Estudio del perfil y Análisis de necesidades e intereses de formación docente de maestros PNIEB

Estimado colega docente:

Un grupo de profesores universitarios estamos desarrollando un proyecto cuyo objetivo principal consiste en:

Conocer el perfil académico y las necesidades e intereses de formación docente de los maestros del PNIEB con el fin de difundir dichas necesidades en diversos foros nacionales.

*Los datos que usted nos proporcione nos serán de gran utilidad, por lo que le solicitamos que, por favor, responda **todas** las preguntas.*

El cuestionario consta de tres secciones:

Sección I: Perfil académico del docente PNIEB

Sección II: Diagnóstico sobre diversos aspectos de su práctica docente cotidiana

Sección III: Intereses prioritarios de capacitación

Este cuestionario es de carácter anónimo y confidencial. Agradecemos su tiempo y valiosa colaboración.

Sección I: Perfil académico del docente PNIEB

- Indique con una cruz (X) su grado máximo de estudios y si es su caso, complete la/las líneas indicando, qué licenciatura, maestría o doctorado ha estudiado o se encuentra estudiando

() Preparatoria
() Pasante de licenciatura en _____
() Licenciatura en _____
() Pasante de maestría en _____
() Maestría en _____
() Pasante de doctorado en _____
() Doctorado en _____

- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuenta con alguna certificación como docente de inglés?

() Sí () No

- En caso de haber respondido afirmativamente, especifique con qué certificación cuenta

- Si ha aprobado alguno de estos exámenes u obtenido alguno de los diplomas que se mencionan a continuación indíquelo con una cruz (X) en el espacio correspondiente

a) <i>Examen International English Language Testing System (IELTS)</i>	
b) <i>Teaching Knowledge Test (TKT)</i>	
c) <i>Examen Cambridge Preliminary English Test (PET)</i>	
d) <i>Examen Cambridge First Certificate in English (FCE)</i>	
e) <i>Examen Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)</i>	
f) <i>Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE)</i>	
g) <i>Certificate for Overseas Teachers of English (COTE)</i>	
h) <i>Diploma for Overseas Teachers of English (DOTE)</i>	
i) <i>Curso de Formación de Profesores de inglés (UNAM)</i>	
j) <i>Exámenes de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros y de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (UNAM)</i>	
<i>TOEFL institucional: INDICAR PUNTAJE AQUÍ:</i>	
l) <i>Otro(s) (especificar ¿cuál?)</i>	

- ¿Ha tomado cursos sobre cómo enseñar la lengua inglesa a niños?

() Sí () No

- En caso de que su respuesta haya sido afirmativa, complete la siguiente tabla:

<i>Nombre del curso</i>	<i>Institución que ofreció el curso</i>	<i>Duración en horas del curso</i>

6. ¿Ha recibido alguna capacitación de parte del PNIEB?

() Sí () NO

- En caso de respuesta afirmativa, especifique en que consistió la capacitación

c) Experiencia Docente y tipo de contratación

<i>Nivel o niveles en que trabaja en el PNIEB</i>	<i>Tipo de contrato (nómina, honorarios, otro)</i>	<i>Puesto que ocupa (Coordinador, docente , otro.)</i>	<i>Carga horaria semanal total frente a grupos</i>
<i>Preescolar</i>			
<i>Primaria</i>			
<i>Secundaria</i>			

Sección II: diagnóstico sobre diversos aspectos de su práctica docente cotidiana

Califique con una cruz (X) y de acuerdo a la escala cada uno de los aspectos problemáticos en relación a su práctica docente diaria como maestro PNIEB:

Escala: (1) Extremadamente importante; (2) Importante; (3) medianamente importante; (4) De escasa importancia.

NOTA: Si quiere, en la columna derecha puede proponer alguna(s) solución(es) que le parezca(n) viable(s) para su escuela.

- Aspectos pedagógicos generales

Aspecto problemático	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	Solución que usted propone
<i>Carencia de libros o material didáctico para conducir las clases</i>					
<i>Tengo información insuficiente sobre el PNIEB</i>					
<i>Carencia de un programa a seguir en las clases</i>					

<i>Desconozco sobre metodología de enseñanza para niños</i>					
<i>Tiempo insuficiente para las clases</i>					
<i>Información insuficiente sobre el enfoque sociocultural</i>					
<i>No sé cómo evaluar a los alumnos</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					

b) El alumnado

Aspecto problemático	1	2	3	4	Solución que usted propone
<i>Presencia de niños que no manejan bien el español porque tienen otra lengua materna</i>					
<i>Presencia de niños con necesidades especiales (problemas de aprendizaje, o con alguna discapacidad como la sordera, etc.)</i>					
<i>Presencia de niños migrantes que tienen un nivel de inglés diferente al del grupo</i>					
<i>Problemas de disciplina o en la conducción del grupo de alumnos</i>					
<i>Falta de motivación del alumnado</i>					
<i>Los niños no llevan el material o la tarea</i>					
<i>Los padres de familia se desentienden de la escuela</i>					
<i>Grupos demasiado numerosos</i>					

<i>Falta de preparación del docente para trabajar con grupos heterogéneos</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					

- Aspectos institucionales

Aspecto problemático	1	2	3	4	Solución que usted propone
<i>Espacio inadecuado para las clases de inglés</i>					
<i>Falta de integración entre el personal de inglés y el resto de los maestros de la escuela</i>					
<i>Inestabilidad laboral debido al tipo de contratos que maneja la escuela</i>					
<i>No he recibido capacitación sobre el PNIEB</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					

- Aspectos personales

Problemática	1	2	3	4	Solución que propongo
<i>Necesitaría mejorar mi nivel de inglés</i>					
<i>Falta de tiempo para preparar las clases debido al exceso de grupos</i>					
<i>No puedo hablar inglés con fluidez</i>					
<i>No sé qué espera de mí la institución en cuanto a lo que debo lograr con cada grupo</i>					
<i>No tengo experiencia en enseñanza a niños</i>					
<i>No tengo formación para enseñar a niños o es insuficiente</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					
<i>Otro ¿Cuál?</i>					

Sección III: Intereses prioritarios de capacitación

Jerarquice las opciones de capacitación, para mejorar su desempeño como maestro PNIEB, asignando el número 1 a la más importante, el número 2 a la que le sigue en importancia y así sucesivamente.

- () Mejorar mi nivel de inglés
- () Capacitación en metodología de enseñanza
- () Capacitación sobre el enfoque del programa PNIEB
(socio-cultural, de prácticas sociales) y en cómo implementarlo
- () Capacitación en manejo de grupos
- () Capacitación sobre la enseñanza de inglés a niños
- () Capacitación sobre cómo incorporar la tecnología en el aula
- () Herramientas para que pueda integrarme mejor en el entorno
escolar (colaborar con otros maestros, con los titulares, con
los directivos, con los padres de familia)
- () Capacitación para trabajar con niños de población rural
- () Capacitación para trabajar con niños cuya lengua materna no
es el español
- () Capacitación para trabajar con grupos heterogéneos (grupos
en los que hay niños con alguna discapacidad o con problemas
de conducta)
- () Capacitación en _____
- () Capacitación en _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN!

Recabando datos para diseñar una estrategia de traducción: la entrevista a la persona que solicita la traducción (PET)

Jean Hennequin Mercier¹

Gaspar Ramírez Cabrera²

Scott Ritter Hadley³

Resumen

Si el texto de partida no proporciona dato alguno acerca de la manera como debe traducirse, según plantea el axioma en el cual se basa el presente artículo, ¿de dónde debe el traductor extraer la información necesaria para llevar a cabo su labor? La respuesta a esta interrogante se desprende de la entrevista a la persona que le encarga la traducción (PET), personaje que reviste una importancia capital –aunque a menudo ampliamente descuidada por los traductólogos– para la articulación de la situación del discurso de partida con la del discurso de llegada. Las líneas que siguen analizan los distintos papeles que a este respecto puede desempeñar la PET, y proponen considerar la entrevista a este personaje clave como un signo a descifrar, con el propósito de elaborar posteriormente una estrategia de traducción.

Résumé

Si, comme le pose l'axiome à la base de l'article ci-dessous, le texte de départ ne fournit aucune indication sur la manière dont il doit être traduit, d'où le traducteur devra-t-il donc extraire les informations nécessaires à la réalisation de son labeur ? La réponse à cette question se dégage de l'interview du donneur d'ouvrage, personnage qui revêt une importance capitale – quoique souvent fort négligée par les traductologues – en vue de l'articulation de la situation du discours de départ sur celle du discours d'arrivée. Les lignes qui suivent analysent les différents rôles que le donneur d'ouvrage peut jouer à cet égard, et proposent de considérer l'interview de ce personnage clé en tant que signe à déchiffrer, afin d'élaborer par la suite une stratégie de traduction.

Palabras clave: traductología, estrategia de traducción, situación del discurso, persona que encarga la traducción.

Introducción

En materia de traducción, la noción de “estrategia” es relativamente reciente. Hasta los años 1970-80, mientras imperaba la lingüística estructural, prevalecía la idea según la cual traducir era una operación si no estricta, por lo menos esencialmente lingüística. Hija particularmente fecunda de esta concepción fue la lingüística contrastiva aplicada a la traducción, con Vinay/Darbelnet y su estilística comparada (1977), Newmark y sus procedimientos de traducción (1988), el primer Nida (1964), Vázquez-Ayora (1977), etc. Al limitarse a la lengua, independientemente de su concreción en un discurso arraigado en una determinada situación, estos autores no hacían sino proponer simples *técnicas*

de traducción: calco, préstamo, equivalencia, modulación, transposición, explicitación, omisión, etc.

La noción de estrategia de traducción surge de la insuficiencia misma de tales técnicas, que si bien ofrecen posibilidades de traducción, no permiten determinar en cuáles circunstancias es preciso recurrir a una u otra, obligando al traductor a trabajar caso por caso. Empezó entonces a perfilarse la idea de que determinada técnica sólo puede aplicarse en el marco de una estrategia global de traducción. Por estrategia de traducción debe entenderse un conjunto coherente de instrucciones que permiten al traductor resolver cada uno de los problemas que se le van presentando, en el entendido de que las decisiones de orden lingüístico están determinadas, en última instancia, por factores extralingüísticos.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: jehenneq@yahoo.fr

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: gasparfirst@gmail.com

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

En consonancia con este enfoque, el punto de partida de nuestras reflexiones en torno a las estrategias de traducción, es el axioma según el cual el texto original no proporciona información alguna acerca de la manera como debe ser traducido. Así, nos oponemos a la concepción de acuerdo con la cual las características del texto original determinarían (total o parcialmente) el tipo de traducción que debe realizarse –como lo planteaba, entre otros, Katharina Reiss (1971, 1976).⁴ Muy por el contrario, postulamos que son los factores extralingüísticos los que determinan la manera como un texto debe traducirse. En otros términos, el que se actualice o no determinada elección léxica o construcción gramatical, determinada técnica de traducción, etc., depende en última instancia de datos extralingüísticos. Por consiguiente, la tarea del traductor consiste, en una primera etapa, en recabar estos datos, los cuales posteriormente le permitirán diseñar una estrategia específica. ¿Cuáles son estos datos?

Los datos que determinan la estrategia a adoptar

Todo discurso está inscrito dentro de una situación (llamada a veces “contexto situacional”) que condiciona el mensaje, no sólo en su producción, sino también en su recepción. Un ejemplo de Mariane Lederer (1986: 44) ilustra claramente el papel clave que desempeña la situación para la formulación y recepción del mensaje: “La luz, por favor”, decía un conferencista que presentaba diapositivas durante su comunicación. Cuando pronunciaba estas palabras en la oscuridad, el técnico prendía las luces; en cambio, cuando algunos minutos más tarde volvía a pronunciar las mismas palabras, el técnico sumía la sala en la oscuridad. Con ayuda de los mismos elementos lingüísticos el conferencista daba sucesivamente dos órdenes diametralmente opuestas: prender o apagar la luz. Esto es posible debido a que el mensaje, lejos de existir en sí y por sí mismo, está integrado dentro de una situación que le confiere su sentido específico.

Lo mismo ocurre con el texto que llega al escritorio del traductor, con la diferencia de que se

encuentra separado (temporal, espacial y a veces culturalmente) de la situación específica en la cual surgió y con respecto a la cual debe interpretarse. La tarea del traductor (y del lector en general) consiste en reconstruir mentalmente esta situación original, a la luz de la cual el texto adquiere su sentido. Y como en el ejemplo de Lederer, un mismo texto puede ser objeto de interpretaciones muy distintas, e incluso opuestas, dependiendo de la situación que el lector sea capaz de reconstruir a su alrededor.

Ahora bien, cuando el traductor deja de ser lector del texto de partida para convertirse en autor del texto de llegada, debe imaginar a su vez el contexto situacional dentro del cual está destinado a integrarse su nuevo texto, llamado traducción. Huelga decir que debe poseer un conocimiento lo más perfecto y profundo posible del nuevo entorno situacional en el cual deberá inscribirse su discurso.

Traducir consiste, por lo tanto, en reformular un mensaje dentro de una nueva situación de discurso. Dicho en otros términos, todo el problema de la traducción radica en determinar cómo debe articularse la situación de partida con la situación de llegada, en el entendido de que ambas no sólo difieren por el hecho de que sus destinatarios dominan lenguas distintas, sino también por un gran número de elementos extralingüísticos que el traductor debe analizar y sopesar cuidadosamente, con el objeto de tomar las decisiones lingüísticas pertinentes. Como lo afirma Maurice Pergnier (1993: 47),

“en ré-émettant le message, [le traducteur] engendre une nouvelle situation d’émission et ré-énonce en fonction, non seulement d’une autre langue, mais aussi en fonction de nouvelles données situationnelles” [“al re-emitter el mensaje, [el traductor] genera una nueva situación de emisión y re-enuncia, no solamente en función de una lengua distinta, sino también de nuevos datos situacionales”].

⁴ Esta autora postulaba una correspondencia estricta entre tipo de texto y metodología de la traducción: para los textos informativos, era preciso salvar la invariante del contenido; para los textos expresivos, la analogía de la configuración artística; para los textos operativos, la identidad de la apelación inmanente en el texto (Reiss, 1971).

Entre los múltiples datos situacionales susceptibles de variar citemos el tiempo y el espacio del discurso, las características socioculturales de los destinatarios, las intenciones perseguidas por el autor del discurso, la relación del autor con su destinatario, etc.

El traductor se encuentra, por lo tanto, en la encrucijada, más que de dos lenguas, de dos situaciones de discurso. ¿Cuáles son los medios de los que dispone con el fin de conocer estas dos situaciones y, posteriormente, de articularlas coherentemente una con otra?

Uno de estos medios lo constituye la persona que encarga la traducción,⁵ pieza clave en la articulación de las situaciones de discurso y de la cual el traductor puede obtener numerosos y valiosos datos, debido a que mantiene una relación privilegiada con el texto a traducir (sin lo cual no estaría dispuesta a sufragar los gastos de la traducción). Con este fin es preciso realizar una entrevista concienzuda a esta persona.

La entrevista a la PET

De lo antes expuesto puede deducirse que la entrevista a la PET no apunta únicamente a determinar a qué lengua debe realizarse la traducción, sino a recabar un máximo de información acerca de ambas situaciones de discurso.

Sobre la *situación de partida*, la entrevista debe incluir, cuando menos, las preguntas siguientes:⁶

- 1) ¿Quién es el autor del texto? Es decir, más allá de su nombre, ¿cuáles son sus características sociales, culturales, profesionales, ideológicas, etc.?

- 2) ¿A qué destinatario y con cuáles características socioculturales está (estuvo) destinado el texto?
- 3) ¿Qué tipo de relación guardan (guardaban) su autor y su destinatario?
- 4) ¿Cuáles son (eran) sus circunstancias de producción, en cuanto a tiempo y espacio? Por ejemplo: ¿en qué país, en qué fecha y en ocasión de qué acontecimiento se redactó el texto?
- 5) ¿Cuáles son (eran) las circunstancias de recepción del texto, en cuanto a tiempo y espacio?
- 6) ¿Cuáles son (eran) las intenciones del autor con respecto a su(s) destinatario(s)?
- 7) ¿Se publicó? ¿Bajo qué forma? ¿En el marco de qué colección o revista? ¿Acompañado de qué material gráfico?

En cuanto a la *situación de llegada*, la entrevista debe incluir la misma serie de preguntas:

- 1) ¿Quién es el autor del texto de llegada? O mejor dicho: ¿cómo debe presentarse ante sus nuevos destinatarios?⁷
- 2) ¿A qué destinatario, y con cuáles características socioculturales, está destinado el texto de llegada? En particular, ¿cuál(es) lengua(s) domina?⁸
- 3) ¿Cuáles serán sus circunstancias de producción, en cuanto a tiempo y espacio? Por ejemplo: ¿en qué fecha deberá entregarse el texto?
- 4) ¿Cuáles serán sus circunstancias de recepción, en cuanto a tiempo y espacio? ¿En ocasión de qué acontecimiento está destinado a leerse el texto de llegada?

⁵ Esta persona recibe distintos nombres en la literatura especializada: a diferencia del francés y del alemán, donde tiene un nombre consagrado (*donneur d'ouvrage*, *Auftraggeber*), en español no existe una denominación única para referirse a ella (mandante, comitente, mecenas, etc.); nosotros la designaremos por medio de sus iniciales: PET (persona que encarga la traducción).

⁶ Como lo señalan Christiane Nord (1991: 36) y Virgilio Moya (2004: 117), estas preguntas retoman en gran parte las preguntas de la retórica clásica, que los estoicos acuñaron en el siglo II a. C. y que Mathieu de Vendôme puso en hexámetro en 1170: *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?*

⁷ Si se postula que el texto de llegada constituye un discurso referido, es evidente que su autor principal es el propio traductor. La pregunta que debe contestarse, es la de saber cómo éste debe presentarse ante sus destinatarios, en el entendido de que existen dos polos extremos, con una infinidad de variantes intermedias: la traducción encubierta, en la que el traductor se vuelve invisible; y la traducción abierta, en la que el traductor se presenta como tal.

⁸ Esta pregunta reviste especial importancia, no sólo porque indica a qué lengua debe traducirse el texto, sino también si deben traducirse o no las citas o palabras en una tercera (y eventualmente, cuarta) lengua.

- 5) ¿Cuáles son las intenciones de la PET con respecto a los nuevos destinatarios?
- 6) ¿Se publicará el nuevo texto? ¿Bajo qué forma? ¿En el marco de qué colección o revista? ¿Acompañado de qué material gráfico?

Las respuestas a esta doble serie de preguntas son de vital importancia para que el traductor pueda realizar la correcta articulación de ambas situaciones de discurso, de acuerdo con las particulares exigencias de la PET.

La PET como autor del texto a traducir

Si de la entrevista se desprende que la PET es el propio autor del texto cuya traducción solicita, las preguntas deberán poner especial énfasis en la situación de partida. Porque en este caso la PET constituye una fuente inmediata e inagotable de información acerca del discurso de partida y su situación de producción, por lo que el traductor podrá inferir cuáles son, por ejemplo, las intenciones del entrevistado, sus características educativas, sociales y culturales, y cómo éstas se reflejan en el texto a traducir.

A este respecto viene al caso mencionar la diferencia que establece la lingüística postestructural entre el *discurso* y el *relato* (o *historia*): mientras que el primero conserva las marcas lingüísticas de su situación de enunciación (deícticos, apelativos, valores aspectuales de los verbos), el segundo se empeña en borrarlas (Benveniste, 1966: 237-250; Maingueneau, 1976: 104-107). Si el texto a traducir es un discurso, la entrevista a la PET deberá estar encaminada a interpretar las marcas enunciativas; por ejemplo: ¿a qué fecha se refiere el autor con la palabra “hoy”? ¿a qué lugar se refiere con la palabra “aquí”? etc. En cambio, si se trata de un relato, la entrevista deberá arrojar luz sobre los datos relevantes de la situación de enunciación, por definición ausentes del texto.

Como quiera que sea, podría pensarse que si la PET es el autor del texto a traducir se facilita considerablemente la labor del traductor, puesto que la articulación de la situación del discurso de partida con la del discurso de llegada ya corrió por cuenta del propio autor y que la traducción se limita, por lo tanto, a una simple operación lingüística. Sin embar-

go, esto dista mucho de ser siempre el caso, por dos series de motivos.

En primer lugar, aun si la PET es autor del discurso a traducir, esto no significa que haya producido originalmente su discurso con vistas a insertarlo en la situación de llegada que ahora está planteando. Por ejemplo, una conferencia elaborada inicialmente para ser dictada en México, se manda traducir para presentarse en París, Londres o Nueva York –y lo que es más, con algunos meses de diferencia– o para publicarse en una revista de Montreal, ¡con todos los desajustes y reajustes que esto supone!

En segundo lugar, aun suponiendo que la PET/autor del discurso lo haya producido en función de la específica situación en la cual pretende que se inscriba, la representación que se hace de esta situación no necesariamente coincide con la situación de llegada real. Supongamos, por ejemplo, que el representante de un organismo de promoción turística en México solicite la traducción de un folleto turístico de su autoría para difundirlo en otros países. La simple consigna de “traducirlo al inglés, francés, alemán o japonés”, con frecuencia oculta una representación errónea de los nuevos destinatarios, ya que éstos no sólo difieren de los destinatarios originales por el hecho de que hablan otra lengua, sino también por el hecho de que poseen características culturales posiblemente muy distintas, sin hablar de su condiciones de viaje, intereses, posibilidades económicas, etc.: así, ciertas sugerencias (en materia gastronómica, de compras, etc.) perfectamente legítimas para un público nacional, pueden resultar totalmente desplazadas para turistas extranjeros. Para tomar un ejemplo concreto, si la visita a ciertos sitios presenta para los turistas mexicanos un indudable interés patriótico, esto no necesariamente será el caso tratándose de turistas de otra nacionalidad... ¡quienes incluso podrían sentirse agraviados por tales sugerencias!

Estos problemas, derivados de una falsa representación que la PET/autor del discurso se hace de su destinatario y de su medio sociocultural, sólo pueden salvarse por medio de la *negociación*. En este caso será responsabilidad del traductor sugerir a la PET una serie de modificaciones debidamente fundamentadas, tratando de hacerle comprender que la consecución de determinado objetivo en determinada situación implica el empleo de determinados medios lingüísticos, con exclusión de otros.

La PET como destinatario del texto a traducir

Puede parecer paradójico que la PET se designe a sí misma como destinatario de un texto cuyo tenor desconoce, por no dominar o sólo dominar parcialmente la lengua en la cual está redactado. ¿Cuáles son los motivos, deberá preguntarse entonces el traductor, por los cuales seleccionó este texto? O, dicho de otra manera, ¿corresponden las características del texto a las expectativas de lectura de la PET? Porque puede ocurrir que haya seleccionado un texto que no responda – o sólo responda en parte – a sus expectativas; en este caso, forma parte de la labor del traductor orientar a la PET para que seleccione otro texto o delimite, dentro del mismo texto, aquellos pasajes que respondan efectivamente a sus expectativas. Supongamos, por ejemplo, que la PET es un ingeniero que ha adquirido una máquina de segunda mano en Estados Unidos, con vistas a instalarla en una fábrica. El último capítulo del instructivo que manda traducir, titulado “*Warranty*”, le será de escasa o nula utilidad, por lo que el traductor deberá plantearle la posibilidad de no traducirlo.

Mientras que la determinación de las expectativas generales de la PET sirve para delimitar la materia a traducir, la determinación de sus expectativas particulares es de suma utilidad para saber cuáles aspectos del texto revisten para ella fundamental importancia y deben, por lo tanto, ser objeto de particular atención, en tanto que otros pueden, eventualmente, ser objeto de una traducción más libre o, incluso, sacrificarse. Si, para decirlo con Umberto Eco (2008), traducir es “decir casi lo mismo”, es conveniente que el traductor determine cuáles aspectos requieren de la máxima fidelidad y claridad posibles, y cuáles no.⁹

Además de responder a las expectativas de la PET, el traductor debe entregarle un texto com-

plisible en función de su específico bagaje cultural. De ahí que la entrevista deba apuntar a obtener una imagen lo más completa y coherente posible de sus conocimientos/desconocimientos. ¿Qué tanto sabe la PET acerca del tema sobre el cual versa el texto? ¿de la cultura de la cual procede? ¿Qué tanto domina la lengua extranjera en la cual está redactado el texto? ¿Domina otras lenguas? ¿Cuáles son, por lo tanto, los elementos del texto que son susceptibles de plantearle problemas de comprensión, ya sea en cuanto a vocabulario, sintaxis o presentación? Como complemento indispensable de esta serie de preguntas, es de vital importancia que el traductor trate de deducir qué tan dispuesta está la PET a realizar por cuenta propia un esfuerzo de investigación (bibliográfica, lexicográfica, etc.) para dilucidar el significado de ciertos términos que quizá le resulten desconocidos.¹⁰ Huelga precisar que para obtener una correcta representación de la PET,¹¹ el traductor debe convertirse en avezado psicólogo, pues si generalmente gustamos de lucir nuestros conocimientos, en la mayoría de los casos tratamos de ocultar nuestros desconocimientos.

En resumidas cuentas, el traductor siempre debe tener presente que la lengua extranjera es tan sólo uno de los múltiples elementos que integran el conjunto específico de conocimientos/desconocimientos de la PET. Delimitar, por medio de la entrevista, este bagaje de conocimientos/desconocimientos, constituye un prerrequisito ineludible para poder tomar las decisiones lingüísticas que implica la actividad de traducir y constituye, asimismo, un criterio indispensable para navegar entre los dos escollos extremos que suelen acechar al traductor: la traducción literal y la traducción explicativa.

9 Ya en 1957 Georges Mounin se interrogaba: “*Traduction fidèle... mais à quoi?*” (Traducción fiel... pero ¿a qué?). Tras enumerar los principales aspectos de un texto (semánticos, sintácticos, estilísticos, fonéticos, rítmicos, poéticos, connotativos, etc.) concluía que era imposible ser fiel a todos y que el traductor debía necesariamente proceder a una selección (1957: 145-149). Sin embargo, para Mounin la respuesta a esta interrogante dependía del texto mismo y de sus características, y no de datos extratextuales.

10 Estos datos revisten gran importancia tanto para la selección léxica, como para la eventual redacción de notas aclaratorias.

11 Christiane Nord se fija el mismo objetivo tratando de contestar las tres preguntas siguientes: “¿Quién es el destinatario del texto a producir?”; “¿Qué cantidad y qué tipo de conocimientos previos puede (o no) suponerse que posee?”; “¿Qué ‘espera’ este destinatario?” (2011: 83). Pero curiosamente esta autora no plantea la posibilidad de responderlas directamente a través de una entrevista a la PET, sino indirectamente mediante la consulta de “textos paralelos”, es decir, representativos de determinado tipo de textos, dotados de “características [que] pueden servir como indicadores del perfil del destinatario” (2011: 87).

En la mayor parte de los casos, la PET no es el único destinatario, ni el destinatario final de la traducción; con mucha frecuencia suele ser un simple intermediario, ya sea que se proponga citar ciertos pasajes del texto traducido dentro de algún trabajo suyo o publicar en extenso el texto traducido. De ser así, el traductor deberá aprovechar la entrevista para formarse una imagen lo más completa y coherente posible del público al cual estará dirigida la traducción. En este caso, ya no corre peligro de herir la susceptibilidad de la PET y nada le impide formular preguntas directas: “¿Cree usted que los lectores de la revista donde se publicará la traducción poseen los conocimientos necesarios para comprender la terminología que utiliza el texto original? ¿y las alusiones a la cultura extranjera que allí aparecen? ¿Cuál es, en términos generales, el nivel cultural de sus lectores?”, etc. Una solución para dilucidar estas interrogantes, consiste en solicitar a la PET un ejemplar de la revista o colección en la cual la traducción está llamada a integrarse.

La caracterización del público meta va íntimamente ligada a los objetivos que con respecto a éste persigue la PET como intermediario. Por ejemplo, ¿es este objetivo didáctico o de entretenimiento?¹² ¿Qué esfuerzo de investigación terminológica o documental puede exigirse del destinatario? ¿Deberá éste caer en la cuenta de que el texto es una traducción o debe dársele la impresión de que se trata de un texto escrito originalmente en su lengua materna? Las respuestas a estas y otras preguntas ayudarán al traductor a tomar las decisiones lingüísticas pertinentes.

Una vez recabado este conjunto de datos acerca de la situación, tanto del discurso de partida, como de llegada, el traductor estará en condiciones de diseñar una estrategia de traducción. Ésta consiste en determinar —antes de proceder a la traducción propiamente dicha— cuáles elementos del discurso de partida deben conservarse, cuáles modificarse (y de qué manera), cuáles suprimirse y cuáles agregarse. En la práctica, esto significa que el traductor deberá establecer una lista de estos elementos (por ejemplo: contenido del texto, intenciones, lengua o variante de la lengua, registro, estilo, presentación tipográfica, etc.), especificando para cada uno de ellos y de la manera más detallada posible, qué tratamiento conviene darle.

Como se advierte, para el diseño de esta estrategia la entrevista a la PET desempeña un papel primordial, que hasta la fecha ha sido ampliamente descuidado por la literatura. Asimismo, se ha hecho insuficiente hincapié en el proceso de negociación, que muy a menudo se impone como un requisito indispensable, debido a las representaciones erróneas que la PET tiene de la traducción, de la situación de llegada del texto, de sus destinatarios, etc.¹³ Este olvido teórico quizá se deba en gran parte a la muy difundida práctica de la “fetichización” del texto que, al deificar su apariencia lingüística, impide advertir las relaciones que a través de éste mantienen los hombres.¹⁴ Ante esta miopía, es indispensable que el traductor rehabilite el texto original como *signo* de las intenciones, necesidades y características de la PET, ya sea que ésta lo haya producido o lo haya seleccionado. A su vez, la interpretación de este “texto-signo” debe con-

¹² A este propósito importa recalcar que los objetivos del texto meta no necesariamente tienen que coincidir con los del texto fuente (Reiss y Vermeer, 1984: 139).

¹³ La negociación debe ir mucho más allá de la “negociación del significado entre productores y receptores de textos”, que mencionan Hatim y Mason (1990: 3); en este sentido, Élisabeth Lavault declara: “*La négociation implique [...] une stratégie intégrant l'écoute et l'observation attentives de l'autre et de tous les points de vue représentés, la prise en considération de toutes les pistes susceptibles d'aboutir, la défense de certains intérêts propres, l'ouverture aux concessions, aux compromis. Si une négociation s'impose, si tous ces échanges sont nécessaires, c'est que la solution ne va pas de soi, du fait du rapport de force qui existe entre les parties*” (1998 : 87) [La negociación implica [...] una estrategia que comprende la atenta escucha y observación del otro y de todos los puntos de vista representados, la consideración de todas las pistas susceptibles de prosperar, la defensa de ciertos intereses propios, la apertura a las concesiones, los arreglos. Si se impone una negociación, si son necesarios todos estos intercambios, ello obedece a que la solución no es evidente, debido a la correlación de fuerzas que existe entre las partes].

¹⁴ Como se advierte, aplico al texto la noción de “fetichismo de la mercancía”, desarrollada originalmente por K. Marx, quien escribiera en la *Contribución a la crítica de la Economía Política*: “La Economía Política no trata de cosas, sino de *relaciones* entre personas [...] si bien estas relaciones van siempre *unidas a cosas y aparecen como cosas*” (Marx y Engels, 1976: 529). Parafraseando esta afirmación podría declararse: “La traductología no trata de *textos*, sino de relaciones entre personas, si bien estas relaciones van siempre *unidas a textos y aparecen como textos*”.

ciliarse, de la manera más coherente posible, con la interpretación de otro conjunto de signos: los signos orales y paralingüísticos que proporciona la entrevista a la PET. Mientras más coherente sea la relación que el traductor consiga establecer entre estos dos sistemas de signos (el texto y las declaraciones de la PET), más firme será la base sobre la cual asentará su labor de recreación lingüística.

Para decirlo en forma metafórica a través de una antigua parábola china, cuando el sabio apunta con el dedo hacia las estrellas, el loco se fija en el dedo (Plantin, 1996: 67). Ojalá las líneas anteriores contribuyan a disuadir al traductor de adoptar la misma actitud frente a la PET y al texto que ésta le somete. ■

Referencias

- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris, Gallimard.
- Eco, Umberto (2008). *Decir casi lo mismo*, México, Lumen.
- Hatim, Basil y Mason, Ian (1990). *Discourse and the Translator*, London: Longman
- Lavault, Élisabeth (1998). “La traduction comme négociation”, en Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (sous la direction de). *Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement*, Ottawa, Les Presses de l’Université d’Ottawa, pp. 79-95.
- Lederer, Mariane (1986). “Implicite et explicite”, en *Interpréter pour traduire*. Paris, Didier.
- Maingueneau, Dominique (1976). *Initiation aux méthodes de l’analyse du discours. Problèmes et perspectives*. Paris, Hachette.
- Marx, C. y Engels, F. (1976). “Contribución a la crítica de la Economía Política”, en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas I*, Moscú, Editorial Progreso, pp. 521-530.
- Moya, Virgilio (2004). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Mounin, Georges (1957). “Traduction fidèle... mais à quoi?”, en Mounin, *Linguistique et traduction* (1976). Bruxelles, Dessart et Mardaga.
- Nida, Eugene A. (1964). *Toward a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden, E. J. Brill.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam & Atlanta, Rodopi.
- Nord, Christiane (2011). “Der Adressat – das unbekannte Wesen? Möglichkeiten und Grenzen der Adressatengerechtigkeit beim Überstezen” [El destinatario, ¿este ser desconocido? Posibilidades y límites de hacer justicia al destinatario en la traducción], en *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*, Berlin, Frank & Timme.
- Pergnier, Maurice (1993). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Plantin, Christian (1996). *L’argumentation*. Paris, Seuil.
- Reiss, Katharina (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* [Posibilidades y límites de la crítica de la traducción]. München, Hans Hueber.
- Reiss, Katharina (1976). *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text* [Tipo de texto y método de traducción. El texto operativo]. Kronberg, Scriptor.
- Reiss, Katharina y VERMEER, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationsstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Vázquez-Ayora, Gerardo (1977). *Introducción a la traductología*. Washington, Georgetown University.
- Vinay, Jean-Paul y Darbelnet, Jean (1977 [1958]). *Stylistique comparée du français et de l’anglais. Méthode de traduction*. Paris, Didier.

hemos leído...

Guy Deutscher (2010). *Through the Language Glass. How Words Color Your World*. Inglaterra: William Heinemann / Estados Unidos: Metropolitan.

Guy Deutscher (2011). *Prisma del lenguaje. Cómo las palabras colorean al mundo*. Barcelona: Ariel. Traducción al español de Manuel Talens.

Hay textos que instruyen, otros que entretienen. El libro de Deutscher cumple con ambos propósitos: maneja gran cantidad de información científica en un lenguaje perfectamente claro y recurre a numerosos ejemplos que ilustran las explicaciones teóricas, algunos de los cuales son muy curiosos, e incluso reveladores. Su trabajo es tan cautivador que el lector difícilmente abandonará la lectura antes de la última página.

En esta obra se discuten preguntas como éstas: ¿es la lengua de un pueblo el espejo de su carácter? La estructura aparentemente lógica del alemán, ¿hace que sus hablantes sean más organizados que otros? ¿Hay que usar el francés para hablar de amor? Más aún: ¿hay lenguas cuya gramática es demasiado sencilla como para que sus hablantes puedan elaborar pensamientos complejos? ¿Se ven los hablantes de ciertas lenguas limitados en su percepción del mundo, por falta de palabras o de estructuras capaces de expresar determinados conceptos? Estos y otros planteamientos fueron defendidos en algún momento de la historia de las ideas sobre la relación entre la lengua de un grupo humano y las características colectivas que supuestamente se desprenden de ella.

En la primera parte de su libro, titulada “La lengua como espejo”, Deutscher se centra en la relación entre naturaleza y cultura, en lo que a lenguaje se refiere. Emprende una minuciosa revisión histórica, que va dando diversos giros temáticos: el muy peculiar uso de los términos referentes a colores en la *Iliada* de Homero, fenómeno que desde el siglo XIX ha intrigado a los estudiosos ¿es señal de que Homero era ciego? ¿O quizá todos los griegos de la Antigüedad adolecían de un defecto visual?

A partir de la observación de que las palabras para designar los colores surgieron en un orden similar en la mayoría de las lenguas, terminando siempre con la palabra “azul”, el autor se pregunta si existen lenguas más primitivas o más complejas que otras. A esta interrogante, que ha recibido respuestas “científicas” distintas, y hasta opuestas, a lo largo de las décadas, la mayoría de los lingüistas responde por medio de una fórmula sin comprobar, según la cual todas las lenguas serían igual de complejas: respuesta que Deutscher califica como “políticamente correcta”, pero muy alejada de la verdad.

También en la segunda parte del libro (“La lengua como prisma”) que aborda esencialmente la pregunta de si la lengua que hablamos modela nuestra percepción del mundo y cómo lo hace, el autor sigue desmantelando mitos pasados y presentes. Por ejemplo, en cuanto a la teoría de Sapir y Whorf, una especie de principio de relatividad lingüística que pretendía que la lengua materna impone límites a las posibilidades mentales de sus hablantes, ésta ya ha sido ampliamente rechazada por la comunidad de los lingüistas desde que se descubrió la poca científicidad metodológica con la que se había formulado. Deutscher no deja lugar a duda: nadie se ve limitado en su posibilidad de aprehensión del mundo debido a las características de su lengua, ya que todo puede expresarse en cualquier lengua del mundo.

Para muchos lingüistas, la discusión terminaría ahí. No así para el autor de este libro, cuya forma de proceder da un giro importante: ahora Deutscher intentará demostrar que, a pesar de todo, sí existe una relación entre lengua materna y pensamiento. Basándose en una observación de Roman Jakobson quien, en los años 50, escribiera que las lenguas se distinguen principalmente por lo que *obligan a* expresar y no por lo que *pueden* expresar, Deutscher empieza a trazar con pericia un nuevo horizonte de búsqueda.

Si bien todas las lenguas obligan a sus hablantes a hacer explícita determinada información, algunas pueden prescindir de ella. En español o en alemán, por ejemplo, es indispensable señalar el sexo de un amigo o una amiga, un vecino o una vecina, mientras que esto no es necesario en inglés (*a friend, a neighbour*);

la lengua inglesa, por su lado, impone especificaciones muy precisas en materia de relaciones temporales, para lo cual recurre a tiempos verbales que en otras lenguas simplemente no existen.

Ahora bien, mientras que desde Kant los filósofos pretendían que nuestro concepto egocéntrico del espacio constituía un rasgo universal de la humanidad, el estudio de lenguas indígenas de todo el mundo revela otra realidad: existen lenguas que no recurren a coordenadas egocéntricas (es decir, que sólo adquieren sentido a partir de la posición del hablante: derecha, izquierda, delante, atrás), sino a coordenadas geográficas. Tal es el caso, por ejemplo, del guugu yimithirr de Australia, o del tzeltal de México. Un hablante del guugu yimithirr nunca diría: “Mueve tu silla un poco a la derecha”, sino: “Mueve tu silla un poco hacia el sur”; y un hablante del tzeltal señala las direcciones con relación a la cadena montañosa junto a la cual vive: “Mueve tu silla montaña arriba”. Estas costumbres lingüísticas van a la par de una conciencia aguda de la ubicación geográfica del hablante en cada instante de su vida, como lo han revelado algunos estudios; por ende, parecen influir en su manera de percibir el mundo.

Asimismo, se han realizado experimentos que demuestran la existencia de una relación entre el género gramatical y las cualidades que los hablantes atribuyen a un objeto. Sin embargo, las pruebas de un impacto decisivo de la lengua sobre el pensamiento y/o la percepción todavía son escasas y, además, frágiles. Los ejemplos que Deutscher logra reunir se limitan a tres ámbitos: la dimensión espacial, el género gramatical y la problemática de los colores, a la cual regresa al final de su trabajo.

De modo que el lector termina convenciéndose de lo poco que realmente sabemos acerca de la relación entre lengua, naturaleza y cultura humanas, y de lo mucho que aún resta por investigar en este campo. Pero no llega a esta –por así decirlo– desalentadora conclusión sin haber experimentado, a lo largo de esta amena lectura, una verdadera ampliación de su horizonte. Es más: el libro despierta el deseo de lanzarse personalmente a esta tarea. En suma, se trata de una muy recomendable lectura, tanto para profesores como para estudiantes de lenguas, o para cualquier aficionado a las cuestiones lingüísticas.

Sería interesante retomar la observación de Jakobson –pieza clave de la argumentación de Deutscher– para emprender un estudio traductológico: ¿qué hacer, por ejemplo, cuando la lengua de partida deja sin aclarar alguna información que la lengua de llegada precisa explicitar? ¿Cuando, por ejemplo, el inglés se concreta a decir “*I saw my friend*”, mientras que en español debemos necesariamente elegir entre “mi amigo” y “mi amiga”? ¿Tenemos que rendirnos, por ejemplo, ante la aparente imposibilidad de traducir al guugu yimithirr o al tzeltal una descripción hecha originalmente en una lengua con un sistema de coordenadas egocéntricas? ¿Qué decir en guugu yimithirr o en tzeltal, cuando no sabemos si el asesino llegó de la esquina sur o norte, porque la lengua de partida menciona simplemente que apareció “detrás” de la víctima, y cuando ignoramos si apretó el gatillo con su mano oriental u occidental? En otras palabras: ¿cómo llenar los espacios en blanco de un texto?

Dorit Heike Gruhn (BUAP)