

ISSN

# VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA  
LENGUA Y  
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



AÑO 1, NÚMERO

1



Verbum et Lingua, Año 1,  
No. 1, enero - junio 2013, es una  
publicación semestral editada por la  
Universidad de Guadalajara, a través  
del Departamento de Lenguas  
Modernas por la División de Estudios  
Históricos y Humanos del CUCSH;  
Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde  
Barranquitas, planta baja, C.P.  
44260. Guadalajara, Jalisco, México,  
tel. (33) 38 19 33 00  
ext. 23351, 23364 y 23555,  
[http://www.verbumetlingua.cucsh.  
udg.mx](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx), [verbum.udg@gmail.com](mailto:verbum.udg@gmail.com).

Editora responsable:

Adriana Galván Torres. Reservas de  
Derechos al uso exclusivo  
04-2013-081214035300-203,  
ISSN en trámite, otorgados por el  
Instituto Nacional de Derechos de  
Autor. Responsable de la última  
actualización de este número:  
Departamento de Lenguas  
Modernas, CUCSH; Carlos César  
Solís Becerra. Fecha de la última  
modificación: 24 de abril de 2013,  
con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los  
autores no necesariamente reflejan  
la postura del editor de la publicación.  
Queda estrictamente prohibida  
la reproducción total o parcial de  
los contenidos e imágenes de la  
publicación sin previa autorización de  
la Universidad de Guadalajara.

#### Rector general

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh  
Bravo Padilla

#### Vicerrector ejecutivo

Dr. Miguel Ángel Navarro  
Navarro

#### Secretario general

Mtro. José Alfredo Peña  
Ramos

## VERBUM ET LINGUA

#### Directores

Sara Quintero Ramírez  
Olivia C. Díaz Pérez  
Gerrard Mugford

#### Editor responsable

Adriana R. Galván Torres

#### Secretario técnico

Carlos César Solís Becerra

#### Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno  
Olivia C. Díaz Pérez  
Adriana R. Galván Torres  
Salomé Gómez Pérez  
Humberto Márquez Estrada  
Gerrard Mugford  
Ulrike Pleß  
Margarita Ramos Godínez  
Sara Quintero Ramírez

#### Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

##### Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

##### Secretaría académica

Dra. María Guadalupe Moreno  
González

##### Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina Planter  
Pérez

Directora de la División  
de Estudios Históricos y  
Humanos

Dra. Lilia V. Oliver Sánchez  
Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

#### Consejo asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma

de México

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad de Texas

Dr. Dominique de Voghel

Lemercier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

# VERBUM ET LINGUA

## ÍNDICE

### Presentación

Sara Quintero Ramírez  
Olivia C. Díaz Pérez  
Gerrard Mugford **4**

### Ensayos

Juan Villoro  
Te doy mi palabra.  
Un itinerario en la  
traducción **8**

Erwin Tschirner  
El Marco Común Europeo  
de Referencia en diálogo  
con el ACTFL: Indicadores de  
competencia **25**

Humberto Márquez  
Usos y abusos en la  
evaluación a partir  
de un producto  
derivado del Marco Común  
Europeo de Referencia **35**

Christian Fandrych  
La enseñanza de lenguas  
extranjeras con fines  
específicos: el discurso  
académico, sus retos y  
perspectivas **57**

Renate A. Schulz  
Vorschläge zu Lernzielen  
und zur Evaluierung  
interkulturellen Lernens  
im Kontext DaF? **68**

Rebeca Acevedo  
La tradición histórica  
del español de California **86**

### Reseña

Sara Quintero Ramírez **100**

Sara Quintero Ramírez  
Olivia C. Díaz Pérez  
Gerrard Mugford  
Universidad de Guadalajara

La primera edición de la revista *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura* tiene la especial particularidad de reunir a destacados especialistas cuyas contribuciones son resultado de ponencias presentadas en diversos eventos académicos del Departamento de Lenguas Modernas de la División de Estudios Históricos y Humanos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Entre éstos es importante destacar el *Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* que organiza el Departamento de Lenguas Modernas desde hace más de veinte años en el marco del programa académico de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

Para este primer número nos congratula poder contar con la contribución del reconocido escritor mexicano Juan Villoro, titulada *Te doy la palabra. Un itinerario en la traducción*. El texto de Juan Villoro es una aproximación personal a su labor como traductor de obras literarias en alemán al español, para lo que destaca su experiencia personal en el Colegio Alemán y su primer acercamiento con la lengua alemana. Villoro enfatiza los grandes retos culturales de la traducción y el importante papel que juega la calidad de una traducción en el fracaso o el éxito de un libro. En un magnífico recuento de traducciones de textos de Lichtenberg, Gregor von Rezzori, Arthur Schnitzler y Goethe, Villoro lleva a cabo un repaso personal y analítico de los principales libros que ha traducido y las enseñanzas que esto le ha dejado. Juan Villoro dio lectura a esta contribución en el Paraninfo de la Universidad de Guadalajara por invitación de la Cátedra Julio Cortázar en el contexto del *XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos* (ALEG), organizado por el Departamento de Lenguas Modernas en marzo del 2012.

Tanto la segunda como tercera colaboraciones de la revista formaron parte del programa académico del *Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* realizado el año 2011 (país invitado Alemania), el cual tuvo como tema principal los procesos de evaluación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. En su ensayo, *El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en diálogo con el ACTFL: indicadores de competencia*, Erwin Tschirner de la Universidad de Leipzig presenta las propuestas del MCER y aquéllas de las Normas de Habilidades (*Proficiency Guidelines*) marcadas por el Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras a fin de tratar las colaboraciones ya establecidas entre ambos sistemas, identificar las ventajas que se derivan de dichas colaboraciones y finalmente, proveer sugerencias para la concepción de un posible marco mexicano de referencia o incluso un marco común latinoamericano.

En este mismo contexto, en el ensayo *Usos y abusos en la evaluación a partir de un producto derivado del Marco Común Europeo de Referencia*, Humberto Márquez Estrada de la Universidad de Guadalajara se propone analizar la ponderación de qué y cómo evalúan los criterios de evaluación de producción escrita B2 derivados del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En primer lugar, nos presenta la noción de tarea en el marco de la producción escrita desde diversas perspectivas para posteriormente, analizar un par de producciones escritas de estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara, titulares de B2. Al final de su artículo, Márquez nos presenta

su propuesta de rejilla de evaluación, concluyendo de tal suerte que la ponderación de los criterios y la disposición de éstos sin duda alguna influyen en la obtención de la certificación.

En la cuarta colaboración, Christian Fandrych de la Universidad de Leipzig nos presenta, en el contexto de las discusiones sobre el todavía incipiente campo de estudios del discurso académico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, un panorama general del papel que juegan el alemán y el inglés en la enseñanza académica en Alemania. Para ello presenta un estudio realizado por el Instituto Herder a través del análisis de la situación de los estudiantes extranjeros en diversos programas de maestrías impartidas en inglés y las condiciones existentes para adquirir al mismo tiempo el alemán. Con base en sus resultados, el autor reivindica el papel de las lenguas nacionales en el contexto académico y científico para responder de manera adecuada a las perspectivas plurilingües, lo cual se aunaría a las demás propuestas claramente identificadas que presenta en su artículo y que involucran en buena medida diferentes actores institucionales.

El quinto ensayo, *Vorschläge zu Lernzielen und zur Evaluierung interkulturellen Lernens im Kontext DaF?*, es el único texto de la revista en una lengua distinta al español, en el que Renate Schulz de la Universidad de Arizona presenta siete tesis que incluyen el aprendizaje intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, Schulz aborda cinco objetivos que pretenden motivar al aprendiz a observar los productos culturales y el comportamiento, a analizar las perspectivas tanto

de la cultura propia como ajena y, como último, a comparar y analizar de manera crítica la complejidad de los fenómenos culturales. La autora llega a la conclusión de que el aprendizaje cultural no debe considerarse como un aprendizaje de simples hechos sino más bien como un proceso paulatino que incluye elementos relacionados con el afecto y el comportamiento de las personas. Esta contribución es resultado de la ponencia presentada en el marco del Simposio internacional *Interkulturelle Deutschstudien im lateinamerikanischen Kontext: Entwicklungstendenzen* llevado a cabo por el Departamento de Lenguas Modernas en noviembre de 2007.

En el sexto y último de los ensayos de la revista, *La tradición histórica del español de California*, Rebeca Acevedo de la Universidad Loyola Marymount de California realiza un estudio diacrónico de la transformación del panorama lingüístico de la California decimonónica, cuyo enfoque principal es sociolingüístico, ya que hace un análisis de los factores que influyeron tanto en la pérdida de las lenguas indígenas, como en la conservación y extensión del inglés y el español.

Finalmente, Sara Quintero Ramírez presenta una reseña de un interesante li-

bro de reciente edición titulado *Ypan alepet monotza san Antonio de padua tlaxomulco 'En el pueblo que se llama San Antonio de Padua, Tlaxomulco' textos en lengua náhuatl, siglos XVII y XVIII* de la autora Rosa H. Yáñez Rosales. En esta obra se expone la diversidad lingüística en la zona del occidente de México durante los siglos XVI y XVII con base en diez géneros textuales que pertenecen a dichos siglos haciendo especial énfasis en el papel que desempeñó el náhuatl.

Para terminar, consideramos importante mencionar que este primer número y el surgimiento de la revista no hubiese sido posible sin todo el apoyo recibido por la Unidad de Apoyo Editorial, la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje y todas las autoridades de nuestro Centro Universitario, así como también de la invaluable colaboración y apoyo de la Cátedra Julio Cortázar, del Comité Editorial, el Comité Asesor, Carlos Solís Becerra y Verónica Segovia. Por supuesto, nuestro principal agradecimiento es para cada uno de los autores por su invaluable contribución.

El contenido de este primer número de *Verbum et Lingua* es muy prometedor, por lo que se invita a compartir con nosotros su edición inaugural.



# ENSAYOS

## Te doy mi palabra Un itinerario en la traducción

### El álgebra y la luna

A los cuatro años comenzó para mí una travesía que se asemeja al recorrido por los bosques hechizados de los cuentos de hadas. Entré al Colegio Alemán de la Ciudad de México y, luego de un examen de aptitudes del que no tengo memoria, fui asignado al Grupo A de Primero de kinder, donde los alumnos eran mayoritariamente alemanes o hijos de alemanes.

A los seis, si alguien me preguntaba entonces si ya sabía leer, mi respuesta era: “Sólo en alemán”. El conocimiento me llegó en una lengua extranjera. Si Elias Canetti y Georg Christoph Lichtenberg descubrieron que vivir en Inglaterra les permitía gozar más del alemán, yo descubrí en el Colegio que nada me interesaba tanto como el español, idioma que sólo hablaba en los recreos o en la clase de Lengua Nacional y representaba para mí una reserva de libertad.

En un apunte de 1881, Nietzsche resume las bondades filosóficas de estar inmerso en una cultura ajena: “Quiero vivir durante un periodo largo entre musulmanes y, por cierto, ahí donde ahora su fe es más rigurosa. Así, sin duda, se agudizarían mi juicio y mis ojos para todo lo europeo”. Lo exótico es la mejor escuela para entender lo propio.

Al inicio de *Memorias de un antisemita*, novela que traduje para editorial Anagrama, Gregor von Rezzori escribe: “Skuchno es una palabra rusa difícil de traducir. Significa algo más que un intenso aburrimiento: un vacío espiritual, un anhelo que atrae como una marea imprecisa y vehemente”. El libro comienza con un problema de traducción propio del ejercicio de la memoria. Recordar es traducir, conocer de nueva cuenta. No siempre estamos seguros de la veracidad de una época pretérita y nos

Este texto fue presentado como ponencia en el marco de la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara el 08 de marzo de 2012. Agradecemos a la Cátedra el habernos otorgado el derecho de su publicación en nuestra revista.



desconcierta la forma en que nos conducíamos entonces. “El pasado es un país extranjero”, escribe Hartley en su novela *The Go-between*. Nada más lógico que lo evoquemos con palabras de otro idioma. Rezzorri elige el ruso para titular su búsqueda del pasado y Nerval titula su poema sobre la melancolía con un sustantivo español, “El desdichado”. El recuerdo entristecido provoca cierta extranjería del alma; somos y no somos los mismos que actuamos en otro tiempo. Rezzorri agrega al respecto: “Lo que aquí relato parece tan lejano, no sólo en el espacio sino en el tiempo, que a veces creo haberlo soñado”.

Mi evocación del Colegio Alemán ya tiene la misma condición onírica. Resulta difícil remontarse a la época en que los padres confiaban a ciegas en las escuelas donde crecerían sus hijos y pensaban que el único antecedente para llegar ahí consistía en ser admitido. Un amigo de la familia nos franqueó el acceso a la selecta *Deutsche Schule*. Así me convertí en el primero de mi familia en aprender la lengua de Goethe o al menos de los crueles cuentos del *Struwelpeter*. El hecho de pertenecer al Grupo A forzó mi extrañeza. Mis compañeros de clase se apellidaban Roth, Schurenkämper, Friedmann, Stransky o Weber. Curiosamente, entre los pocos niños de nombres hispanos había dos Juanes. Para distinguirlos, la titular del grupo, *Fräulein Hahne*, resolvió que me dijieran “Juanito”.

Esto favoreció mi identificación con la primera canción alemana que recuerdo, “*Hänschen klein*” (“El pequeño Juanito”). He olvidado muchas cosas de ese tiempo, pero no el estupor esencial de ese niño que se adentra en el mundo en soledad:

“*Hänschen klein ging allein in die ganze Welt hinein*”. El bosque del conocimiento semejaba un sitio oscuro, cargado de peligros. La canción narra la errancia de Juanito durante siete años. Su madre llora de manera inconsolable mientras él vaga por el mundo. Cuando finalmente regresa a su casa, su hermana no lo reconoce. Su madre lo abraza como si recibiera a un extraño. La historia era una metáfora de nuestra educación. Durante nueve años recorreríamos un sitio desconocido hasta dejar de ser niños.

La melodía refuerza el tono apesadumbrado del aprendizaje. Si tuviera que elegir, al modo de Rezzorri, una idiosincrática palabra extranjera para ese momento acudiría a *Weltschmerz*, el intraducible dolor de mundo.

El extrañamiento de aprender en alemán se intensificaba por lo lejos que Europa estaba entonces de nosotros. La primera vez que volé en avión (creo que a Acapulco), mi madre me puso corbata para honrar el venerable acontecimiento. En 1960, cuando entré al Colegio, las noticias que el cine traía de Alemania casi siempre eran negativas. Abundaban las películas de la Segunda Guerra Mundial y yo las contemplaba con perplejidad: ¿por qué estudiaba el idioma de los perdedores? Mi padre había crecido en Bélgica y dominaba el francés, lengua de la Resistencia, y el idioma de moda era el inglés. Mientras los Beatles grababan *She loves you*, yo aprendí *Hänschen klein*.

La falta de un entorno propicio para comprender las ventajas del alemán me hicieron estudiar en contra del idioma. Aprendí como lo hace un condenado. Sobreviví sin reprobar un curso, pero

sintiéndome un intruso que provenía de una parte más limitada y pobre de la realidad, donde nadie sabía qué eran las declinaciones.

Salí del Colegio Alemán como quien regresa de una expedición. De pronto estaba en mi propio país. Pero en ocasiones, el bosque oscuro volvía a rodearme. Bajo las tupidas frondas de la noche, soñaba en alemán. Solía despertar empapado en sudor frío, como si estuviera preso en otra identidad. Joseph Conrad tenía una pesadilla recurrente: soñaba que olvidaba el inglés y volvía a ser un marino polaco. Su deseo de adaptación a otro país hacía que la lengua del origen se transformara en una amenaza que debía rechazar. Mi desafío era el opuesto: alejar la lengua impuesta en la que aprendí a leer.

Esta reacción neurótica ante un conocimiento adquirido se debía a la poca utilidad que concedía a un idioma que percibía como una elevada forma de la dificultad y que me hacía sentir en entredicho. En alemán yo era tonto. Es posible que mis facultades no mejoraran gran cosa en español, pero no había duda de que en temas de alemán estaba por debajo de los discípulos del Colegio.

La disciplina imperante en la época, no muy distinta de la de las demás escuelas europeas, ponía el énfasis en la subordinación del alumno ante el maestro. Un amigo del Liceo Francés me dijo que a ellos los calificaban con un sistema de 20 sobre 20, pero que era imposible obtener las máximas notas. El 20 era para Dios, el 19 para Víctor Hugo y el 18 para el maestro. Los alumnos comenzaban a existir a partir del 17. Esto garantizaba tres niveles de disminución respecto a la autoridad.

Durante siglos, la pedagogía y la literatura infantil trataron al niño como bobo. La gran rebeldía de Rousseau en el Emilio fue la de considerar que la infancia no era una preparación para una etapa posterior, sino un fin en sí misma.

En Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Bruno Bettelheim hizo un ensayo pionero de entender el papel liberador del *märchen* (el relato fantástico) en la imaginación infantil. Sin embargo, su análisis no está exento de una visión reductora de la infancia. Por ejemplo, considera que el niño se percibe a sí mismo como alguien intrínsecamente bobo o simple: “La inadaptación del niño le hace sospechar que es tonto, aunque no sea culpa suya”. En consecuencia, celebra que haya cuentos como “Las tres plumas”, de los hermanos Grimm, que permiten que los niños se identifiquen con el personaje que es “el más joven y el más inepto”.

Vale la pena citar in extenso a Bettelheim: “Al oír por primera vez un cuento cuyo héroe es ‘bobo’ un niño –que en su fuero interno también se cree tonto– no desea identificarse con él. Sería algo demasiado amenazante y contrario a su amor propio. Sólo cuando el niño se sienta completamente seguro de la superioridad del héroe, después de haber oído la historia varias veces, podrá identificarse con él desde el principio”. En otras palabras, el niño se siente tonto. Al ver a un personaje que se le parece, tiene miedo de identificarse con él; poco a poco advierte que dicho personaje supera pruebas y acepta su identidad.

La interpretación es sugerente pero elude una pregunta cardinal: ¿por qué el niño se siente tonto? No se trata de

una condición inherente a su conciencia, como mostró Rousseau y como han mostrado numerosos psicólogos posteriores. La sociología de los cuentos de hada permite confirmar que la educación ha sido discriminatoria y punitiva con la mente infantil. Durante siglos, el niño fue educado para sentirse inferior y acatar a los mayores. En este sentido, llama la atención que a Bettelheim le pareciera normal que la identificación con “El patito feo” proviniera del hecho de que el niño “se desprecia por su torpeza”.

Al renunciar a su iniciativa y sus capacidades el niño se sometía con mayor facilidad a una disciplina que lo rebasaba.

No es éste el sitio para detallar los castigos del Colegio y comparar mi educación con Las tribulaciones del estudiante Törless, de Robert Musil. Lo importante, para efectos de mi itinerario personal, estriba en mostrar que la riqueza y la fascinación de la lengua alemana puede surgir, incluso, de una pedagogía que no me la presentó como un estímulo placentero o al menos útil, sino como una imposición destinada que me superaba en forma insalvable y, en esa medida, representaba un instrumento de dominio.

Acepté, como un personaje de los hermanos Grimm, mi condición de tonto y sobreviví a los rigores asumiendo que eran necesarios.

En la adolescencia, procuré no sólo evitar el alemán, sino olvidarlo. Pero nadie es dueño de sus sueños y el idioma de mi primer aprendizaje regresaba en las vacilantes visiones del inconsciente.

A los 15 años, en las vacaciones previas a entrar a la preparatoria, descubrí que la vida tenía sentido porque existía la

literatura. Franz Kafka, Heinrich Böll y Bertolt Brecht se convirtieron en algunos de mis autores favoritos. Sin embargo, no pensé en leerlos en su idioma original. Esto cambió cuando leí *El tambor de hojalata*, de Günter Grass, en la traducción del transterrado catalán Carlos Gerhard. El encuentro fue una transfiguración. La historia del niño que enfrenta la guerra armado de un juguete y suspende su crecimiento en forma voluntaria, me remitió a mi propia infancia. La nostalgia por la ciudad libre de Danzig, el poderío visual de la narración (¿cómo olvidar al hombre que muere sosteniendo un castillo de naipes!) y, sobre todo, el idioma, que en la traducción de Gerhard conservaba la potencia vitricida de Oskar Mazerath, me despertó el deseo de volver al bosque de la lengua alemana. La anti-maduración del protagonista de *El tambor de hojalata* me llevó a un deseo de maduración.

Instrumento de exactitud, la lengua alemana dispone de ricas variantes que no siempre tienen equivalente en otros idiomas. En español, la palabra “infantil” puede ser positiva o negativa. El alemán distingue lo que es bueno como un niño (*kindlich*) de lo que es malo como un niño (*kindisch*). Mi relación con la lengua pasó del repudio pueril a una compleja recuperación del idioma en que transcurrió mi infancia escolar.

En *Minima Moralia*, Theodor W. Adorno considera que *Hänschen klein* enfrenta el desafío del intelectual, que debe pensar en radical aislamiento. El pavor que me producía ser un niño perdido para siempre se transformó con los años en el deseo de explorar por mi cuenta un bosque cargado de significados.

Muchos años después, leí las memorias de Günter Grass y de nuevo apareció Häschen klein. Pelando la cebolla narra el momento en que el escritor se extravió en un campo de batalla, cerca del frente donde se encuentra el ejército soviético. Se encuentra solo y angustiado cuando escucha un ruido. Alguien anda por ahí. Se detiene, y a su vez, hace ruido. ¿Quién está en las inmediaciones? ¿Un alemán o un ruso? También el otro advierte su presencia. ¿Cómo identificarse sin delatar de inmediato la identidad nacional? El otro comienza a silbar una canción que lo define: Häschen klein. Grass silba la siguiente estrofa, y continúan a dúo. Los soldados alemanes se saben a salvo. ¿Es posible entender la emoción que este encuentro produce en alguien que aprendió la misma melodía en un país remoto? En Pelando la cebolla, la soledad que transmite la canción se convierte en una clave de identificación, un gesto solidario. El miedo se traduce en alivio.

La anécdota captura a la perfección el paso de lo ajeno a lo propio, del ruido amenazante a la melodía compartida. Pasé por un tránsito semejante. Häschen klein fue en su origen un ruido adverso para mí. Al reaprender voluntariamente el idioma me identifiqué con esa búsqueda solitaria, a tal grado, que deseé llevarla a mi propio bosque, es decir, a mi idioma.

El impulso decisivo para acercarme a la traducción provino de un veterano en el género. En 1978, la escritora Julieta Campos, presidente del PEN Club mexicano, organizó un ciclo donde un escritor consagrado se presentaba con un principiante. Tuve la suerte de alternar con

Sergio Pitol, quien ha vertido al español cerca de cien libros.

En el Museo de la Traducción propuesto por Ricardo Piglia para destacar los traslados que han enriquecido nuestra lengua, no podrían faltar las versiones que Pitol hizo de Witold Gombrowicz, Boris Pilniak, Anton Chéjov, Henry James y muchos otros.

Pitol, que entonces vivía en Moscú, me insistió en la importancia de la traducción como aprendizaje literario. Encontrar equivalentes en tu lengua para cada palabra y cada giro, permite entrar en el taller secreto de otro autor, conocer y valorar sus decisiones, precisar su estética. Pero sobre todo amplía tu propio lenguaje, obligado a decir cosas imprevistas. La lengua de llegada se moderniza con los desafíos de la lengua de partida. Los alemanes disponen ahora del “nuevo” Cervantes traducido por Susanne Lange, del mismo modo en que nosotros disponemos del “nuevo” Laurence Sterne traducido por Javier Marías.

De 1981 a 1984 viví en Berlín Oriental, donde trabajé para la Embajada de México. Durante esos tres años, las calles y los cafés me pusieron en contacto con los matices y los sonidos que una lengua sólo tiene en el sitio donde se habla. Sin embargo, a medida que ese idioma crecía como un organismo vivo, tenía presente el principal consejo de Pitol: lo que decide la calidad de una traducción es la fuerza de la lengua de llegada.

¿Qué tan confiable es un traductor que además aspira a escribir ficción? El novelista y traductor mexicano José María Pérez Gay preguntó a Elias Canetti por qué no ejercía la traducción, pues

buena parte de sus intereses provenían del contacto con otras culturas. Además, Canetti compartió treinta años de su vida con su esposa Veza, que era traductora. La respuesta que recibió Pérez Gay resume la tensión inevitable en el intérprete que en el fondo desea escribir su propia obra: “un traductor es un autor tímido”. Canetti deseaba explorar la voz de los otros (uno de sus mejores libros lleva el título de *Der Ohrenzeuge*, El testigo de oídas), con el fin de revelar la suya propia.

Sí, el traductor atempera su iniciativa para resaltar la ajena. Esto provoca que al ejercer de intérpretes, los escritores se distraigan con mayor frecuencia que los traductores profesionales y busquen soluciones personales que llevan al pecado de infidelidad.

Pero la posibilidad de falsear el texto no sólo proviene de la mala interpretación o la inventiva del traductor. Pertenece a la naturaleza misma de la lengua ser incierta, ambivalente.

Nietzsche, de quien no podemos olvidar su formación como filólogo, escribe en *La voluntad de poder*: “Lo que se dice siempre es demasiado o demasiado poco. Las exigencias de que uno se desnude con cada una de las palabras que dice es un ejemplo de ingenuidad”. El lenguaje comunica, pero también disimula.

La escritura se funda en un deseo de corregir el mundo. No se refleja de manera indiferente una realidad; se construye otra. En *Después de Babel*, titánico recorrido por los misterios de la traducción, George Steiner comenta que el texto literario se desmarca creativamente de aquello que nombra: “Este repliegue ante los hechos dados, este modo de negar y contradecir

son inherentes a la estructura combinatoria de la gramática, a la falta de precisión de las palabras, al carácter fluctuante del uso y de la corrección gramatical. Nacen mundos nuevos entre líneas”.

En otras palabras: disponemos de un instrumento aproximativo y cambiante para decir lo que pensamos. La lengua es dúctil y cambia tanto como sus usuarios. Es por ello que en su célebre ensayo sobre la traducción, tan hermético que Steiner lo considera un texto gnóstico, Walter Benjamin juzga que las malas traducciones “comunican demasiado”. La lengua de llegada debe transmitir el significado del mensaje original. En sentido riguroso, esto significa preservar el misterio, la ambigüedad, el desconcierto que produce un estilo literario. La *Ur-Sprache* (la lengua primigenia) en la que se basa el traductor también depende de vacilaciones, rarezas, malentendidos, sobreinterpretaciones, alusiones vagas, puntos negros del idioma. La estética de Samuel Beckett demuestra que la confusión, el silencio y el sinsentido son poderosas formas de comunicación.

Una frase hecha revela los desafíos del traductor literario: “Te doy mi palabra”. Quien hace esa promesa, propone un pacto de lealtad. No sólo ofrece su palabra; la empeña; promete cumplir.

El traductor literario aspira a la fidelidad, pero sólo puede cumplirla si libera a su propio idioma. La tensión inherente a la lengua observada por Steiner, el “repliegue ante los hechos dados”, obliga a ser leal negando un poco la realidad. Se trata, pues, de un compromiso espectral. El autor del original puede seguir el ideal de Goethe de romantizar la naturaleza; su visión del paisaje es también una cla-

ve de su vida interior. Para ser leal a esa subjetividad el traductor debe buscarle acomodo en su idioma, lo cual puede implicar cambios de ritmo, supresiones, la búsqueda de imaginativas equivalencias. Más que un pacto entre realidades se sella un pacto entre fantasmas. No es casual que la traducción se haya asociado con la transmigración de las almas.

En ocasiones, los equívocos crean literatura. Cuando Malcolm Lowry entró a una fonda mexicana, dos letreros lo convencieron de que estaba en un país mágico. El primero decía: “Huevos divorciados”. El autor de *Bajo el volcán* juzgó estupendo estar en un sitio donde un platillo merecía esa jurídica sentencia. En este caso, su interpretación de una rareza idiomática fue correcta. El segundo letrado lo fascinó por un error lingüístico. Lowry creyó que en esa fonda se ofrecía “Pollo espectral de la casa”. La idea de comer un guiso indivisible le pareció aún más fascinante que la de los “huevos divorciados”. La cocina del lugar no daba para tanto; se limitaba a ofrecer “pollo especial de la casa”, pero el *misreading* del escritor fue altamente productivo y perfeccionó la atmósfera de su principal novela. ¿Valía la pena sacarlo del equívoco? Desde un punto de vista literario, no. El traductor no puede darse esos lujos. Si se interesa en una frase porque entrevé en ella un pollo espectral, debe frenar su entusiasmo y conformarse con un pollo que sólo es especial.

Ciertos traductores elevan al autor que siguen sin llegar a traicionarlo. Al hacerse cargo de Jack London, Borges creó en español una tensión estilística muy superior a la del novelista de aventuras. Las

rápidas frases de London adquirieron el tono de una saga épica: “Subiéndkov miraba y se estremecía. No temía la muerte. Demasiadas veces había arriesgado la vida en esa fatigosa huella de Varsovia a Nulato, para que el hecho de morir lo arredrara. Pero se rebelaba contra la tortura. Su alma se sentía ofendida. Y esta ofensa, a su vez, no se debía al mero sufrimiento que debería soportar, sino al doloroso espectáculo que daría”. Los autores de textura lingüística débil mejoran al ser traducidos por un autor de voz más levantada: Jack London corregido por Borges o Patricia Highsmith, por Peter Handke.

En ocasiones, las libertades que se toma el traductor literario redefinen una obra. Augusto Monterroso encomió la solución que el escritor argentino José Bianco encontró para *The Turn of the Screw*, de Henry James. El traslado literal del título es *La vuelta del tornillo*, expresión de ferretería que dice poco en español. En sentido figurado, la frase significa *La coacción*. Un traductor competente hubiera optado por esta acepción. Pero el autor de *Sombras* suele vestir era algo más que un traductor competente. En consecuencia, decidió crear una nueva frase con sentido figurado: *Otra vuelta de tuerca*. Desde entonces, cuando algo se enreda y requiere de solución decidida, el hispanohablante culto tiene la opción de decir: “necesita otra vuelta de tuerca”.

Incorporar un nuevo sentido al propio idioma a partir de una lengua ajena es uno de los mayores logros de la traducción. Esto se manifiesta con especial fuerza en la poesía. El primer verso de “El desdichado”, de Nerval, es: “Je suis le Ténébreux, -le Veuf, -l’Inconsolé”. Octa-

vio Paz lo traduce de este modo: “Yo soy el tenebroso –el viudo- el sin consuelo”. Aunque no conserva la rima del soneto original, el poeta mexicano obliga a que su lenguaje dé un giro inusitado: traduce l’Inconsolé como “el sin consuelo”. Es evidente que esta original manera de decir “desconsolado” o “desolado” sólo podía surgir de la necesidad de reaccionar con vitalidad ante un modelo previo.

En las grandes traducciones poéticas, el texto original es un desafío para la búsqueda y el juego en el texto traducido. En su prólogo a *Versiones y diversiones*, Paz comenta: “A partir de poemas en otras lenguas quise hacer poemas en la mía”. No se refiere a poemas propios (las libertades que se toma son muchas, pero no tan grandes); su cometido es lograr que el español disponga de nuevos versos gracias a otras literaturas.

Tomás Segovia extiende esta tarea al ritmo de la lengua. En la introducción a su deslumbrante versión de *Hamlet*, se adentra en un tema decisivo en el traslado de obras: la ilusión de naturalidad que deben provocar. Pocos efectos literarios son tan difíciles de provocar como el de la espontaneidad. Esto depende de la elección de las palabras, pero también del ritmo en que se dicen. Cada tradición responde a una sonoridad distinta. Por ello, Segovia propone cambiar la métrica de recepción de Shakespeare, sustituyendo el pentámetro isabelino por la “silva modernista”, más próxima a la respiración habitual del español. Vale la pena seguir al poeta Segovia en su viaje en pos de equivalencias rítmicas: “Mi primera reflexión tenía que ser la cuestión del nivel y el tono. Intentar escribir de veras en español del siglo

xvii es a la vez imposible y absurdo. Pero tampoco quería hacer yo una ‘trasposición’ de *Hamlet* al mundo moderno, ni literalmente al español moderno. Hay cosas que una traducción no puede dar sino sólo sugerir. Yo quería sugerir a mi lector que esa tragedia no sucede en sus días ni en su barrio ciudadano, pero a la vez no quería hacer una reconstrucción de cartón-piedra de la lengua y el mundo en que sucede”. Este modelo, difícil de alcanzar, representa una meta ideal en la traducción.

Acaso lo más fascinante del ejercicio de comerciar con lenguas sea que sólo se obtienen reflejos, ecos, espectros del original. La meta decisiva no se alcanza porque es tan evanescente como la luz que se refleja en el agua.

Borges captó a la perfección este intangible objetivo en su poema “Al idioma alemán”:

Mi destino es la lengua castellana,  
El bronce de Francisco de Quevedo,  
Pero en la lenta noche caminada  
Me exaltan otras músicas más íntimas.

[...]

Tú, lengua alemana, eres tu obra  
Capital: el amor entrelazado  
De las voces compuestas, las vocales  
Abiertas, los sonidos que permiten  
El estudioso hexámetro del griego  
Y tu rumor de selvas y de noches.  
Te tuve alguna vez. Hoy, en la linde  
De los años cansados, te diviso  
Lejana como el álgebra y la luna.  
Das kommt mir Spanisch vor

Cada idioma escoge a otro para nombrar lo extraño. En español, lo in-

comprensible “está en chino”. Cuando recuperaba el conocimiento de la lengua, me divertí saber que en alemán las cosas inextricables están “en español”: *Das kommt mir Spanish vor*. Otro aliciente para traducir.

En 1984, luego de una estancia de tres años en Berlín Oriental, comencé mi primera traducción formal: *El retorno de Casanova*, de Arthur Schnitzler. No tenía contrato con ninguna editorial; pensaba proponer la novela una vez terminada, aprovechando que los derechos ya eran de dominio público.

Schnitzler resultaba un buen estímulo para iniciarme en el traslado literario. Su alemán es suficientemente rico para estimular y poner a prueba mi idioma, y suficientemente directo y descriptivo para evitar excesivas ambigüedades.

Disfruté la trama en la que el seductor veneciano regresa a su ciudad natal y se enfrasca en una de sus últimas conquistas a la “vetusta” edad de 53 años, dos menos de los que yo tengo ahora. Para seducir a una joven, Giacomo Casanova suplanta a otra persona. En la oscuridad, ella lo confunde con su amado. El libertino se “traduce” en otro para lograr su fin.

Mientras me ocupaba de esta trama de mixtificación entendí que también el traductor trata de convencer con voz ajena. La mayor lección que recibe un intérprete es la de descubrir las ignotas posibilidades de sí mismo. No se trata de un acto de despersonalización, sino de exploración interior siguiendo a un guía externo.

En ocasiones, necesitamos de un largo rodeo para descubrir un misterio íntimo. En este sentido, los viajes se asemejan a la traducción. Nos alejamos del entorno

en busca de algo diferente, pero de pronto advertimos que lo más significativo está en el punto de partida: la distancia sirve para ver lo habitual en perspectiva y obtener revelaciones personales. Fue la lección que Goethe aprendió en Italia: “Este viaje no responde al deseo de formarme falsas ideas sobre mí mismo sino al de conocerme mejor”.

En *El retorno de Casanova* me convertí en espectro de un espectro (el libertino veneciano deseoso de ser tomado por otro), hasta que me enteré de que la UNAM acababa de publicar el mismo libro, traducido del italiano por Guillermo Fernández.

Me ocupé entonces de los relatos de Schnitzler e hice una antología en torno al tema del engaño amoroso. De nuevo, el texto trataba de suplantaciones. Como traductor, debía ser fiel a una ronda de infidelidades.

Cuando la antología se publicó con el nombre de *Engaños*, en el Fondo de Cultura Económica, había hecho un doble aprendizaje. Conocía los estimulantes desafíos de la traducción y lo difícil que es vivir de eso. Cuesta trabajo pensar en otro trabajo en el que haya más disparidad entre los méritos que se requieren para ejercerlo y la remuneración que se recibe. Decidí ser, para siempre, un aficionado y no un profesional del tema.

Mi siguiente traducción siguió en la órbita austriaca. En 1984, la ópera de Richard Strauss *Ariadna en Naxos* se estrenó en México y me pidieron que tradujera el libreto de Hugo von Hoffmansthal, para ser publicado en el programa de mano.

De nueva cuenta, la trama parecía una parábola sobre el teatro de los disfraces que propone la traducción. Un



mecenas ha solicitado dos espectáculos, uno dramático y otro buffo. Se entera de que las obras durarán demasiado, impidiéndole disfrutar de los fuegos artificiales que rematarán la velada. Como no desea prescindir de ninguna de ellas, ordena que se fundan en una sola.

El resultado se parece a los espejos cóncavos y convexos de las ferias. La disparatada trama en la que dos espectáculos se despedazan para transformarse en uno solo, ofrece una imagen extrema de los retos del traductor, obligado a respetar impulsos que muchas veces le resultan contradictorios. Lo que él hubiera resuelto como comedia se presenta como tragedia, y viceversa.

Mi versión de Ariadna en Naxos circuló en las cinco o seis funciones de la ópera, y desapareció en la noche de los tiempos.

En las vacilaciones y las fatigas de aquellos primeros esfuerzos en la traducción me servía de modelo heroico la trayectoria de Sergio Pitol. Durante un tiempo, él vivió exclusivamente de la traducción. Para lograrlo, residía a bordo de barcos cargueros que le alquilaban un camarote a precio de paquetería. Cuando atracaba en Barcelona, entregaba un manuscrito.

A partir de fines de los años sesenta, casi todas las traducciones del idioma comenzaron a hacerse en España. México perdió el predominio que había tenido durante el franquismo. Esto obligaba a que el traductor literario peruano, argentino o mexicano se conformara con obras de dominio público o tuviera que buscar suerte en Europa.

Algún día se escribirá la saga de los peregrinos que pasaron toda clase de penurias en busca de manuscritos que de-

seaban traducir. Pensemos, tan sólo, en la diáspora peruana y en los viajes necesarios para que Ricardo Silva Santiesteban tradujera a Joyce, César Palma a Savinio, Juan del Solar a Dürrenmatt, Luis Loayza a Arthur Machen.

El traductor latinoamericano estaba dispuesto a enfrentar el calvario de un personaje de Puccini a cambio de vivir en una buhardilla europea y traducir a sus autores predilectos.

Mi modelo, Sergio Pitol, vivió en barcos como un personaje de Joseph Conrad y luego continuó su trabajo en las aguas no siempre plácidas de la diplomacia.

Es posible que me hubiera apartado de la traducción de no ser porque en 1986 recibí una invitación a hacer un curso de especialización en el Instituto Goethe de Munich. Pitol me propuso que hiciera escala en Barcelona para entrevistarme con Jorge Herralde, director de la editorial Anagrama. “Debes sorprenderlo con un título que no conozca, algo exquisito que esté en sintonía con su catálogo”, me recomendó. Por entonces, Herralde había publicado *El rey de las Dos Sicilias*, de Andrej Kunsiewics. Decidí proponerle *Marte en Aries*, de Alexander Lernet-Holenia, que había dejado algunas alegorías de rara belleza (entre ellas, esa parábola sobre el horror del nazismo).

Lernet-Holenia cumplía con el requisito de ser un autor raro, pero su prestigio era incierto. Cuando los poemas de *La horda dorada* fueron comparados con Rilke, el implacable Karl Kraus dijo que ese poeta más bien era un “Puerilke” o un “Sterilke”.

El autor de *El Estandarte* puede ser visto como representante de lo que en

alemán se llama edelkitsch, una aristocratizante cursilería. Sin embargo, Marte en Aries cumplía con los requisitos de sofisticación mencionados por Pítol.

En ocasiones, ofrecer un libro sirve para conseguir otro. Heralde escuchó con atención mi arenga sobre la enrarecida estética de Lernet-Holenia. Esto no lo convenció de contratar el libro, pero sí de que yo tradujera una obra ubicada en la punta rumana del imperio austro-húngaro, Memorias de un antisemita, de Gregor von Rezzori.

Recuerdo mi felicidad al salir de la oficina en el barrio de Sarrià, cargando esa novela como quien lleva un país. Una vez más mi contacto con el alemán se orientaba hacia Austria. Por razones complejas y acaso esotéricas, la monarquía imperial y real de Francisco José ha cautivado a una franja de la cultura mexicana.

Maximiliano de Habsburgo dejó una ambivalente reputación en México. Llegó como un monarca que no tenía derecho a gobernar el país y usurpó el gobierno legítimo de Benito Juárez. Al mismo tiempo, lo hizo con peculiar ingenuidad, convencido de que llegaba a un sitio donde era querido. Fue una figura impositiva y trágica a la vez, un monarca títere, manipulado por conspiradores. No es casual que la novela mexicana más celebrada por la crítica en los últimos treinta años, Noticias del imperio, de Fernando del Paso, trate del emperador que se deslizó por el país como por un sueño ininteligible y murió como un hombre cordial y educado, dando propina a sus verdugos.

México pudo haber sido un imperio más o menos austriaco. Por otra parte, la larga dominación de Francisco José,

dilatado ejercicio del poder en el que nada parecía cambiar, donde convivían comunidades muy diversas y en pugna, y que se apoyaba en una inexpugnable burocracia, parecía una metáfora de otro país presidido por el águila, el México del PRI. Cuando José María Pérez Gay publicó El imperio perdido, reunión de ensayos sobre escritores austriacos, la crítica celebró la estupenda reconstrucción de esa cultura. Lo extraño fue que un libro de tema bastante especializado se convirtiera en best-seller instantáneo. El título mismo tenía un aire nostálgico. Sólo se pierde lo que nos pertenece. ¿En qué medida teníamos que ver con Robert Musil y Hermann Broch? Más allá de la importancia de esos autores, admirados pero poco leídos en México, el libro interesó porque ponía en juego las tensiones de un campo cultural que nos resultaba vagamente familiar. Las originales aventuras del psicoanálisis, la dodecafonía y la filosofía del lenguaje se distanciaban de las búsquedas culturales mexicanas, pero ocurrían contra la tradición sin romper del todo con ella, un vivero del carnaval y la decadencia, bajo un gobierno autoritario, en medio de una atmósfera de discriminación racial, sexual y política. En 1986, la gran exposición sobre la cultura austriaca en el Centro Georges Pompidou de París llevó un título que podría aplicarse a la cultura mexicana: “El apocalipsis gozoso”. Las rondas de aniquilación y creatividad que marcaron la Viena de principios del siglo XX ofrecen paralelismos con la cultura mexicana. ¿Hay mejor descripción del D. F. que la de Karl Kraus para Viena: “El laboratorio del fin de los tiempos”?

Durante décadas, nada parecía cambiar en la Austria de las dos águilas y todo cambiaba por debajo del agua. Esta tensión, perfectamente captada por Pérez Gay, convirtió su libro en un espejo distante de nuestra convulsa tradición.

Memorias de un antisemita fue escrita por un apátrida exiliado en Italia. Si no se hubiera movido de su natal Bucovina, el siglo XX le hubiera deparado tres nacionalidades a Gregor von Rezzori: austro-húngaro, soviético y rumano.

Un tema obsesivo de la cultura mexicana ha sido la búsqueda de la identidad. De La querrela de México (1915) de Martín Luis Guzmán a El difícil oficio de ser mexicano (2010) de Heriberto Yépez, pasando por El laberinto de la soledad (1950) de Octavio Paz y La jaula de la melancolía (1987) de Roger Bartra, la inteligencia mexicana ha explorado la indecisa forma que tenemos de aceptarnos a nosotros mismos. La cultura austro-húngara también sucumbió al vértigo de la identidad. Musil solía decir que un austriaco era alguien a quien se le había restado un húngaro.

Memorias de un antisemita es la reconstrucción de un país que ya sólo existía en la memoria. Educado para odiar a los judíos, el narrador se vincula de múltiples modos con ellos. La novela es una celebración a contrapelo de quienes han sido designados como enemigos.

En su evocación memoriosa, Rezzori asume una cadencia proustiana; busca el detalle significativo y convierte el recuerdo en un ejercicio de precisión sensorial.

El diapasón lingüístico de esta tentativa es mucho más amplio que el de Schnitzler. Sin llegar a la exuberancia de

Thomas Mann, Rezzori otorga especial importancia a la minuciosa y adjetivada creación de atmósferas. En su estética, la trama y la reflexión importan menos que la temperatura del aire y la inclinación de los rayos del sol.

Durante seis meses viví inmerso en el libro. Una lección decisiva fue la de narrar en mi lengua situaciones del todo ajenas a mi experiencia, como las batidas de caza y las descripciones agrícolas.

Rezzori es un autor que se detiene mucho para mirar de cerca un objeto o una persona. Como autor de ficción, rehúyo las cadencias morosas. Por eso mismo, agradezco la obligación a la que me sometió Memorias de un antisemita. Ofrezco un ejemplo sobre la voracidad de un personaje. En un texto mío, habría sido incapaz de explorar tanto este momento, al que sólo pude llegar con la voz vicaria del traductor: “Durante las comidas, Stiassny se sentaba en un extremo de la mesa, por lo general a mi lado o cerca de mí. Comía con una fruición que se volvió proverbial en casa de los tíos. ‘Traga como Stiassny’ se decía, por ejemplo, de un caballo que había dejado de comer por estar enfermo y ya empezaba a recuperarse. Por más que su apetito me chocara, no podía dejar de mirar a Stiassny de reojo. Veía ese perfil noble, de rasgos hermosos, sensible, mimado, que tragaba como un animal. En ocasiones comía compulsivamente; en forma casi maquinal, daba cuenta de toda clase de platos, en cantidades insospechadas. Esto me deparaba un oscuro placer, semejante al de los cuadros manieristas donde la belleza aparece junto a su oscuro revés. Stiassny era demasiado sensible para no advertir mis miradas furtivas.

Con implacable constancia me sorprendía cuando menos lo esperaba; entonces se volvía hacia a mí y me ofrecía, por así decirlo, su repulsión en face: posaba para mí con una sonrisa de perverso entendimiento, como si supiera que éramos cómplices del mismo vicio”.

Es interesante la forma en que alguien que jamás escribiría por decisión propia con demorado deleite y giros tentativos como “por así decirlo”, expanda su lengua a través de una obsesión estilística ajena.

La detallada recreación de un país y una época me convencieron de que en mi siguiente proyecto debía buscar lo contrario: el misterio de la brevedad. Alejandro Rossi tenía una columna en la revista *Vuelta*, dirigida por Octavio Paz. Formado como filósofo, ofrecía textos misceláneos donde la reflexión se beneficiaba de situaciones narrativas. En una ocasión no encontró tema y decidió desaparecer bajo el disfraz de otro: tradujo del italiano un puñado de aforismos de Georg Christoph Lichtenberg. Fue un descubrimiento cardinal para mí. Busqué más cosas del autor y hallé algunos aforismos en la *Antología del humor negro*, preparada por André Breton, y una brevísima antología de sus textos publicada en Argentina por Ediciones Brújula, posiblemente traducida del francés.

La reputación de Lichtenberg era enorme. Freud, Nietzsche y Goethe lo citaban. En nuestra lengua, Guillermo Cabrera Infante había parodiado el “mehr Licht” (más luz) de Goethe con un título celebratorio del profesor de Gotinga: “Mehr Lichtchenberg!”.

Durante dos años (1987-89) me dediqué a buscar ediciones de y sobre Lichten-

berg. La tarea no era fácil en tiempos anteriores a Internet y sin acceso a buenas bibliotecas alemanas.

Lichtenberg representa una de las más fecundas vertientes de la Ilustración alemana, donde el sentido crítico no es ajeno a la tolerancia de las debilidades ajenas. La ironía, el ingenio, la curiosidad por todos los temas bajo el sol, la independencia de pensamiento y la versatilidad de estilo hicieron que, desde entonces, Lichtenberg se transformara para mí en un modelo de escritura.

Aunque publicó tratados científicos y textos de divulgación sobre variadísimos asuntos, sus páginas más significativas tuvieron carácter privado. Al final del día llevaba sus *Sudelbücher*, “libros de saldos” en los que anotaba los haberes y deberes de su mente. El hecho de que se tratara de textos de desahogo personal, sin otro lector que él mismo, hizo que quedaran sin corregir. Muchas veces a una palabra le falta una letra y podría significar dos cosas distintas. En este caso, traducir significaba conjeturar un sentido que no acaba de cristalizar en la frase. Mi edición de los *Aforismos* apareció en 1989, tres años antes de que Wolfgang Promies publicara en la editorial Hanser la edición definitiva de las *Obras Completas* de Lichtenberg. Pocos meses después de mi versión apareció la de Juan del Solar, excelente traductor peruano afincado en Sitges. Es interesante cotejar ambas versiones. Del Solar es un traductor más próximo al original; yo procuro aumentar las libertades del texto de llegada (espero que sin alterar el sentido). Su ordenación es cronológica, lo cual enfatiza su sobriedad; la mía es temática, lo que refuerza mi lectura personal.

Lichtenberg reparó en la paradoja de que las traducciones literales casi siempre son malas. A fuerza de acercarse a un texto ajeno, se pierde el ritmo y la naturaleza del propio idioma. Uno de sus más célebres aforismos repara en la subjetividad inevitable que cada lector agrega al texto: “Un libro es como un espejo: si un mono se asoma a él, no puede ver reflejado a un apóstol”.

La frase no podía ser más elocuente de mi siguiente escala en la traducción. El director polaco radicado en México Ludwik Margules me propuso enfrentarme a Heiner Müller. Durante mis tres años en Berlín Oriental vi muchas de sus obras. Admiraba la fuerza deliberadamente oculta de su lenguaje. Müller fue un maestro de la alusión y la sugerencia. Como los demás autores de la RDA, debía sortear la censura y procuraba que lo más significativo ocurriera entre líneas.

Cuarteto, la pieza que traduje, se basa en *Las relaciones peligrosas*, de Choderlos de Laclos. Müller combina la obscenidad y el oprobio con la retórica de la Ilustración para lograr una enrarecida poética. La literatura en lengua española del siglo XVIII no es tan potente como la alemana. Esto llevó a decir a Octavio Paz que nuestro idioma no había tenido Ilustración. Para crear un efecto equivalente al de Müller acudí a giros de nuestra más conocida edad clásica, el Siglo de Oro. En vez de un texto con ecos ilustrados, surgió uno con ecos renacentistas. El montaje de Margules fue impecable y el éxito de la obra rotundo. Una versión descuidada de mi traducción se publicó en una edición minoritaria. De ahí extraigo este cínico pasaje donde la Condesa de Merteuil se

dirige en forma imaginaria a su reacia pupila, Madame Tourvel, asumiendo la identidad de Valmont, amante de ambas: “¡En qué suciedad he medrado! ¡Qué arte del disimulo! ¡Qué depravación! ¡Pecados como escarlatina! La sola vista de una mujer hermosa, y ni siquiera una mujer, ¡el trasero de una criada bastaba para transformarme en animal de presa! Un precipicio, madame. ¿Desea echar un vistazo, o mejor dicho, desea usted bajar la vista desde la cima de su virtud? Veo que se ruboriza. ¡Cómo sube el rojo a sus mejillas amada mía! Qué bien le sienta. ¿De dónde toma su fantasía los colores para pintar mis vicios? ¿Acaso del sacramento del matrimonio, con el que creía acorazarse contra la mundana violencia de la seducción? [...] Su rubor me permite al menos suponer que tiene sangre en las venas. ¡Sangre! El triste destino de no ser el primero. No me haga pensar en ello. Aunque se abriera las venas por mí, toda esa sangre no podría compensar su boda: alguien se anticipó para siempre. El momento irrecuperable. La mortal singularidad del parpadeo. Etcétera.”

El trabajo con Margules en *Cuarteto* me hizo volver a Schnitzler y su idea de la voz hablada. Me interesaba como dramaturgo (una de mis ilusiones canceladas fue la traducción de *La cacatúa verde*, singular expresión del teatro dentro del teatro), pero sobre todo, me deslumbraba el monólogo donde se anticipó a Joyce en la técnica del *stream of consciousness*: El teniente Gustl. Es conocida la frase en la que Freud declara que nunca visitó en Viena a Schnitzler porque temía conocer a su doble. En su opinión, el escritor revelaba en forma intuitiva los secretos del

inconsciente. La novela breve *El teniente Gustl*, escrita en 1900, transmite los pensamientos inconexos de un oficial del ejército austro-húngaro que pasa la noche en vela, obsesionado porque se comportó con cobardía. Recorre Viena buscando excusas para su conducta. El logro maestro de Schnitzler consiste en hacer que el lector entienda lo contrario a lo que dice el personaje. Al tratar de justificarse, Gustl se incrimina.

Para traducir el mecanismo de asociación libre de ideas se requiere un idioma espontáneo. Ante un desafío así, el reflejo instintivo del traductor es el de usar coloquialismos para sonar natural. Esto ha dado lugar a peculiares versiones de la obra. El español Miguel Ángel Vega hizo una versión muy correcta de *El teniente Gustl*, en lo que toca al sentido del texto, y aportó valiosas notas aclaratorias. Pero cedió a localismos que expulsan al lector de otro país hispanohablante. Un tipo fornido es descrito como “un cachas”, algo que a un mexicano le suena a zarzuela. Me detengo en un ejemplo. La frase “Bokorny sigue en Sambor y tal vez se quede otros diez años ahí, cada vez más viejo y canoso” se españoliza de la siguiente manera: “El Bokorny está todavía en Sambor y puede chuparse diez años hasta hacerse viejo”. Sólo en España los años se chupan.

Uno de los mayores logros de la representación mexicana de la Academia del Lengua Española fue el de introducir en el diccionario la palabra “españolismo”. Así se puso en entredicho la propiedad exclusivista de la lengua. Los usos asentados en España no necesariamente pertenecen al español correcto. Sin embargo,

el traductor español no siempre toma en cuenta que existen lectores latinoamericanos. Recuerdo la molestia del novelista Juan García Ponce, gran conocedor de la literatura austriaca, ante una traducción de Heimito von Doderer donde un personaje era “pillado” por un tranvía. Este traslado remitía de inmediato a una calle de Madrid.

Toda versión tiene algo impuro. No existe la lengua neutra. Sin embargo, es posible aspirar a un tono común. El reto se complica cuando el texto en cuestión pone en juego un lenguaje improvisado, roto, inconexo y coloquial, que sigue el desordenado fluir de la conciencia. Es el caso de *El teniente Gustl*.

En vez de aportar otra versión regional del texto, me propuse crear una ilusión de naturalidad que pudiera ser compartida por cualquier lector hispanohablante. El lenguaje debía circular con inmediata sencillez y al mismo tiempo conservar la expresividad de lo que es espontáneo y tentativo: “Si llegaras a cumplir cien años y recordaras que alguien partió tu sable y te llamó ‘imbécil’ y te quedaste ahí, sin poder hacer nada... No, no hay nada qué reflexionar... a lo hecho, pecho... también lo de mamá y Klara es una tontería... ya lo superarán, todo se supera... ¡Cómo lloró mamá cuando murió su hermano y a las cuatro semanas ya no pensaba en eso!... Solía ir al cementerio... primero cada semana, luego cada mes... y ahora sólo va en el aniversario de su muerte... Mañana es el día de mi muerte... Cinco de abril”.

Una creciente pasión por la dramaturgia, es decir, por la voz hablada y las apariencias de naturalidad que pue-

de adoptar, me llevó a aceptar en 2009 una encomienda desmesurada: traducir y adaptar Egmont, de Goethe, para la Compañía Nacional de Teatro.

El estreno de la obra en 2010, cuando se cumplían doscientos años de la independencia, tenía como objeto estimular la discusión. Egmont, noble holandés que lucha por la autodeterminación y la coexistencia de distintas religiones, es perseguido y ultimado por las tropas de Felipe II. Esta lucha histórica cobró otra curiosa actualidad, porque los países que disputaban en escena, Holanda y España, llegaron a la final de la Copa del Mundo en Sudáfrica.

El arte no prospera sin ciertos atrevimientos. Uno, no necesariamente perdurable, es el de retocar a Goethe. Pero había varios alicientes. Egmont es una obra fallida. El propio autor lo reconoció y buscó auxilio en Beethoven. La asociación de titanes no llegó a buen término. Tranquiliza adentrarse en un proyecto en el que fracasaron predecesores tan ilustres. Egmont sólo tuvo fortuna en la versión de Schiller, propiciada por el propio Goethe.

El trabajo con materiales ajenos sedujo al demiurgo de Weimar. En algún momento pensó en reescribir el Dux de Venecia, de Lord Byron, que le parecía una obra extraordinaria, pero demasiado extensa, prolija, falta de efecto dramático. Lo mismo se puede decir de Egmont, cuyo montaje íntegro dura cinco horas. Goethe no pensaba alterar los parlamentos de Byron ni suprimir escenas o personajes decisivos, sino resumir la obra con su propia lógica, condensando su efecto. Seguí ese principio en mi versión, a diferencia de lo que hizo Schiller, que elimina

a la Regenta, protagonista del conflicto.

Goethe comenzó a trabajar en Egmont hacia 1774 y la concluyó en 1788. En esos catorce años perdió la tensión dramática e infló la retórica. Esto dejó pasajes memorables para ser leídos, pero difíciles de escenificar. Desde su fallido estreno, Egmont surgió como una obra maestra destinada a ser intervenida.

En la obra campea un espíritu de rebelión. Goethe no fue un admirador de la revolución francesa. El baño de sangre al que llevó el Comité de Salud Pública le producía horror. No aceptaba la violencia, pero creía en la autodeterminación del pueblo. En sus conversaciones con Eckermann dice que si los monarcas fueran justos no habría revueltas y precisa que todo levantamiento obedece a la injusticia de un soberano. No se entusiasma con la insurgencia, pero la acepta como una necesidad del pueblo para liberarse de la opresión.

Pero no siempre los rebeldes son leales con sus líderes. Cuando es apresado, Egmont cae en la incertidumbre; no puede dormir. Se sabe perdido pero no depona su rebeldía. Su arenga es una de las mayores piezas de la prosa alemana. Más de medio siglo después de haber aprendido Hänschen klein, transcribo esta escena, final anhelado de mi travesía. Un preso duerme en una celda. Johan Wolfgang von Goethe, le otorga una libertad bajo palabra:

Sueño, leal y viejo amigo, ¿también tú me abandonas? ¡Con qué gusto descendías sobre mi mente despejada!... En medio de las armas y en la marea de la vida me entregué a ti tranquila-

mente... Cuando la tormenta agitaba el follaje, soplando entre las ramas y las hojas, mi corazón permanecía intacto en su interior profundo. ¿Qué te inquieta ahora? ¿Qué turba la firmeza y la lealtad de tu sentido? Lo sé: es el ruido del hacha letal que ya se encaja en las raíces. Todavía sigo en pie, pero un escalofrío me atraviesa. Sí, triunfa la traición, va minando el tronco alto y recio. Antes de que la corteza se seque, la copa se desgajará con terrible estruendo. Tú, sueño leal, que tantas veces librate a mi cabeza de preocupaciones poderosas como si fueran simples pompas de jabón, ¿por qué no consigues ahuyentar ese presentimiento que de mil maneras me trabaja? ¿Desde cuando le temes a la muerte? Enfrentabas sus variadas formas con la misma relajación con que enfrentas los variados espectáculos de la Tierra... Pero no estás ante el veloz enemigo que se enfrenta a pecho descubierto: la cárcel es una imagen anticipada del sepulcro, tan repugnante para el héroe como para el cobarde... No eres más que una imagen, el sueño recordado de la dicha que fue mía por tanto tiempo. ¿Adónde te ha llevado el traidor destino? ¿Se niega a concederte la muerte instantánea que jamás temiste, cuando podías enfrentarla bajo el sol, y te ofrece el sabor anticipado de la tumba en el repug-

nante lodo del presidio? ¡Con qué asco percibo su aliento en estas piedras! La vida se adormece en este lecho como el pie en la sepultura. ¡Oh, zozobra! comienzas el asesinato antes de tiempo. ¡Déjame! ¿Desde cuando Egmont está solo, completamente solo? La dicha que nunca pudo desarmarte, es vencida por la duda. La justicia del Rey, en quien confiaste toda la vida, la amistad de la Regenta que —ahora puedes confesarlo— casi parecía amor, ¿han desaparecido de repente como brillantes meteoros de la noche para dejarte solo en una senda oscura?... ¡Oh, muros que me apresan, no impidan que lleguen hasta mí los impulsos de tantos espíritus bien intencionados! El valor que una vez salió de mis ojos hacia ellos regresará desde su corazón al mío. ¡Sí, se movilizan por millares! Vienen a ponerse de mi lado. Su piadosa súplica sube al cielo en busca de un milagro. Si un ángel no desciende para ponerme a salvo, empuñarán lanzas y espadas. Por sus manos las puertas saltan en pedazos, las cadenas revientan, los muros se derrumban y la libertad del nuevo día saluda alegremente a Egmont. ¡Cuántos rostros conocidos vienen gozos a mi encuentro! Ay, Clara, si fueras hombre seguramente llegarías aquí antes que nadie y tendría que agradecerte lo que es difícil agradecer a un Rey: la libertad.



## El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el ACTFL: indicadores de competencia

**RESUMEN:** El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se concibe como un documento de diálogo entre los representantes de las diversas lenguas extranjeras, es decir un diálogo entre las diferentes instituciones así como un diálogo entre los países y sus culturas. En México y Latinoamérica no resulta tan fácil establecer el diálogo entre las lenguas extranjeras, las indígenas y aquéllas de los inmigrantes así como entre las instancias políticas, económicas y educativas. En el presente artículo nos proponemos presentar las propuestas del MCER así como aquéllas de las Normas de Habilidades (Proficiency Guidelines) marcadas por el Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras a fin de tratar las colaboraciones ya establecidas entre ambos sistemas, identificar las ventajas que se derivan de dichas colaboraciones y finalmente, proveer sugerencias para la concepción de un posible marco mexicano de referencia o incluso un marco común latinoamericano.

**PALABRAS CLAVE:** MCER, ACTFL, diálogo, culturas.

**ABSTRACT:** The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is conceived as a document to promote dialogue between representatives from diverse foreign languages, that is, a dialogue between different institutions as well as a dialogue between countries and cultures. In Mexico and Latin America it is not as easy to establish such a dialogue between foreign languages, indigenous languages and those of immigrants as well as between the political, economic and educational authorities. In this paper we aim to present the proposals of the CEFR and the Proficiency Guidelines set out by the American Council on Teaching Foreign Languages to study the existing collaboration between the two frameworks, identifying the advantages that arise from such collaborations and finally, to provide suggestions for the design of a possible Mexican framework of reference or even a Latin American common framework.

**KEYWORDS:** CEFR, ACTFL, dialogue, cultures.

## Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre los profesionales que a ellas se dedican y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la formación de profesores, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El MCER es, sobre todo, un documento de diálogo: de diálogo entre los representantes de las diferentes lenguas extranjeras; entre escuelas, universidades, política y economía; del diálogo entre los países y sus culturas. Una comunicación como ésta es de gran importancia. Se trata de la comparabilidad y transparencia, de la transferibilidad, de la prevención de certificaciones duplicadas. Tiene como objetivo que, quien aprende un idioma pueda desempeñarse comunicativamente de una manera exitosa y que los maestros satisfagan realmente las necesidades de sus estudiantes. De igual forma, aboga por que los sistemas de educación formen a sus alumnos de tal manera que puedan aprovechar los derechos y cumplir con las obligaciones del mundo globalizado del siglo veintiuno, así como satisfacer sus metas, deseos y esperanzas, y a su vez poder contribuir al beneficio de sus familias, de su sociedad y de su país.

Tales diálogos son importantes a nivel mundial. En México y en otros países latinoamericanos es casi seguro que tampoco

es tan fácil establecer el diálogo entre los idiomas, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras y las de los inmigrantes, entre la política, la economía, las instancias educativas; entre los maestros, los desarrolladores de materiales didácticos y examinadores. Tal vez no sería tan equivocado desarrollar un marco mexicano de referencia para las lenguas o, tal vez, un marco común latinoamericano.

La globalización significa ocuparse de la diversidad, aprender uno del otro, trabajar en conjunto. A nivel global existen, por el momento, dos grandes sistemas de aprendizaje, enseñanza y examinación de lenguas: el MCER y las Normas de Habilidades (*Proficiency Guidelines*) marcadas por el Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL por sus siglas en inglés) en Estados Unidos. Antes de buscar el hilo negro, por ejemplo para un marco mexicano de referencia de las lenguas, vale la pena echarle un ojo a estos dos sistemas de referencia a fin de poder utilizarlos para fines propios.

Por eso hablaremos a detalle, a continuación, de estos dos sistemas, para tratar las ya establecidas colaboraciones entre ambos, identificar las ventajas que de ahí resultan y, finalmente, dar sugerencias para un posible marco mexicano de referencia.

El Marco Común Europeo de Referencia El MCER se remonta a la teoría del lenguaje de los años sesenta y al modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain de 1981. La teoría del lenguaje llevó a un cambio en la lingüística y más tarde en la didáctica de lenguas extranjeras y al papel central de la capacidad de actuar, de

la habilidad para utilizar una lengua extranjera en una situación auténtica, tanto receptiva al leer y escuchar, así como productiva al hablar y escribir. El modelo de Canale y Swain amplió la perspectiva de lo que se entiende por competencia comunicativa y agregó la competencia gramático-lingüística entre otras, como la textual, la habilidad de producir y entender textos más extensos, las competencias pragmáticas ya mencionadas, las socio-culturales y la estratégica.

El inicio del trabajo en el MCER está ligado al año de 1971 en el que John Trim dirigió el Primer Simposio de Rüsçhlikon, en Suiza y que finalmente resultó en el Nivel Umbral (1975 en Inglés; 1979 en Español; 1980 “Kontaktschwelle” en Alemán) y en el enfoque nocional-funcional en la didáctica de lenguas extranjeras. El grupo proyectado para el nivel umbral, que corresponde al nivel B1 en el Marco de referencia actual, contemplaba a alumnos adultos que tenían que efectuar por sí mismos acciones comunicativas en el país de la lengua meta. El nivel umbral describe al idioma desde un punto de vista pragmático, detalla situaciones, roles, temas, funciones y nociones y enlista los recursos lingüísticos para ello: los medios gramaticales, el léxico y las rutinas lingüísticas. Por funciones se entienden los actos de habla como preguntar, pedir, quejarse y por nociones se entienden conceptos generales para expresar tiempo, lugar, calidad, cantidad, etc., así como conceptos específicos de campos temáticos como biografía, vivienda, vida cotidiana, tiempo libre, viajes, etc.

Las publicaciones del nivel umbral, al igual que antes, son los fundamentos del

Marco de Referencia y siguen siendo desarrolladas en el marco de los proyectos del perfil del Consejo Europeo (por ejemplo el *Profile Deutsch o Perfil Alemán*, que se originó como “edición revisada de la publicación ‘Kontaktschwelle’ por encargo del consejo europeo” entre 1999 y 2001). La edición revisada de las publicaciones del nivel umbral contiene, además de las situaciones, roles, temas, funciones y nociones originales, otros medios lingüísticos como las estrategias discursivas, de compensación y socioculturales, así como la noción “aprender a aprender”.

En 1991, 20 años después, se llevó a cabo el Segundo Simposio de Rüsçhlikon, el cual llevó al MCER que se publicó en 2001. Brian North desarrolló las escalas del Marco de Referencia basándose en escalas ya existentes y en una encuesta dirigida a profesores. Daniel Coste escribió el capítulo referente al tema del aprendizaje y enseñanza de la lengua y al desarrollo de currículos y John Trim, por su parte, escribió los capítulos de los parámetros y categorías de la competencia comunicativa. Finalmente, Günther Schneider desarrolló el portafolio de idiomas en el marco de otro proyecto. Juzgamos prudente pronunciar unas palabras acerca del desarrollo de las escalas, de las cuales siempre se dice que fueron desarrolladas empíricamente. Las escalas, en efecto, se desarrollaron de esta forma pero no basadas en observaciones de lo que los alumnos de diferentes niveles podían hacer, sino en opiniones de los profesores, de lo que ellos creían que los alumnos de los distintos niveles podían hacer. Además, estos profesores eran profesores suizos de alemán, inglés y francés como lenguas ex-

tranjeras. Esto no habría que perderlo de vista si se trata de implementar el MCER en países no europeos y claro, también muy posiblemente en países europeos cuya distancia con el inglés, el alemán o el francés es muy grande y cuyos sistemas educativos son también muy diferentes al suizo.

De todos modos, el MCER es muy seguramente el documento más completo hasta el momento que describe el uso del idioma orientándose hacia las acciones:

“El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje de la misma – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.” (Europarat 2001: 9).

Los conceptos marcados en negritas son explicados detalladamente a lo largo del documento y crean el fundamento de las escalas y descriptores del MCER, así como sus propuestas metódico-didácticas.

Las escalas del marco de referencia son a su vez tan explotables, como sus problemáticas. En total, hay 54 escalas de las cuales, por ejemplo, 35 de ellas hacen declaraciones relevantes sobre el desarrollo de competencias orales. Las escalas han sido un punto de referencia para el desarrollo de currículos y de materiales didácticos. Sin embargo, en el momento de concebir exámenes o evaluaciones, éstas resultan muy heterogéneas, un tanto contradictorias y finalmente no muy operacionales.

El MCER fue un rotundo éxito tanto en la creación de materiales didácticos, como en el desarrollo de exámenes durante un período de 10 años. Sin embargo, también llegó muy claramente a sus límites al momento de idear evaluaciones. Todavía no hay ninguna instancia que se preocupe por asegurar la calidad de estos últimos. Los materiales didácticos y exámenes, podemos pensar, se orientaron en el MCER, pero queda como un hecho que no han sido corroborados. Lo mismo pasa con los exámenes: Los del Instituto Goethe o del Instituto Cervantes son válidos y confiables, pero no está muy claro si el nivel B2 del Instituto Cervantes, por ejemplo, corresponde al nivel B2 del Goethe-Institut. Otro problema de los exámenes europeos es que, si bien es cierto, examinan todas las habilidades, sólo existe un certificado en común. Si por ejemplo se aprueba el nivel B2 del Instituto Cervantes, puede darse el caso de que se hayan acumulado muchos puntos en la parte de lectura y en la parte escrita pero no muchos en la auditiva y, tal vez, estar por debajo de los puntos necesarios para aprobar; es decir con sólo el sesenta por ciento en la parte

oral. La pregunta es: ¿qué representa el sesenta por ciento del nivel B2?

Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)

A continuación quisiera mostrar que el sistema del ACTFL está en condiciones de compensar los puntos débiles del MCER en el campo de la examinación; pero también de acentuar sus puntos fuertes en el campo del desarrollo de currículos y materiales didácticos, del de la descripción de medios lingüísticos en diferentes niveles, así como en el desarrollo de productos innovadores como las afirmaciones “Yo puedo” y el portafolio de idiomas europeo.

El ACTFL es la federación de todas las asociaciones de profesores de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Podría pensarse que es la asociación de lenguas extranjeras más grande del mundo, ya que cuenta con más de diez mil miembros. Seguramente también en México se conocen las Normas de Habilidades (*Proficiency Guidelines*) del ACTFL, así como los congresos anuales realizados en noviembre que cuentan con una asistencia de aproximadamente seis mil participantes, además de las revistas especializadas publicadas como, *Foreign Language Annals* y *The Language Educator*. //

Los lineamientos del ACTFL para las *normas de habilidades orales (Oral Proficiency Guidelines)* se basan en el catálogo de criterios del *Foreign Service Institute (FSI)*, el Instituto Federal de Idiomas del Ministerio de Relaciones Exteriores de EE.UU. Este catálogo de criterios fue creado para desarrollar un examen que pudiera evaluar de manera confiable la habilidad oral de diplomáticos y funcionarios que serían ubi-

cados en el extranjero. Para tales fines se necesitaba un examen que pudiera valorar la competencia oral en todos los niveles, desde los principiantes sin conocimiento alguno del idioma, hasta los que dominaban la lengua extranjera sin errores. Los primeros exámenes fueron evaluados de manera holística y meramente numérica; de cero, equivalente a *sin competencia*, a cinco, equivalente a *competencia de lengua materna*, hasta que en 1958 se desarrollaron las primeras descripciones de nivel.

La escala y el formato de entrevista del FSI fue corregido en 1981 por parte de ACTFL para hacerlo más fructífero en escuelas y universidades. En los años 90 se establecieron los lineamientos de la ACTFL y de la Entrevista de Habilidades Orales (*Oral Proficiency Interview, OPI*) basados en estas nuevas modificaciones; lo mismo sucedería con los exámenes estandarizados de competencia oral en las escuelas, las universidades y en la economía de los EE.UU. En la política, la administración y la milicia se continúa utilizando la escala del FSI, cuyo perfeccionamiento desembocó en la escala y en el formato de entrevista del ILR (*Interagency Language Roundtable*) y que además son compatibles con la escala del ACTFL. Incluso la OTAN utiliza esta escala. El éxito de los lineamientos y su influencia metódico-didáctica se hace evidente gracias a la publicación de la edición corregida de los Lineamientos de las Competencias de Acción oral 1999 y de Acción escrita 2001 y recientemente fueron publicadas de nuevo completamente corregidas las Normas de Habilidades del ACTFL 2012 para las cuatro habilidades.

Al igual que en el MCER, el punto de partida para el desarrollo del ACTFL fue

la necesidad de implementar las mismas normas en la evaluación de los conocimientos de distintas lenguas extranjeras en las escuelas y universidades así como en la economía y el gobierno. El ACTFL se comprometió sobre todo con la evaluación de habilidades de acción oral. El ACTFL OPI evalúa este tipo de competencias en más de 20 idiomas con un grado extraordinario de confiabilidad y se ha establecido a nivel mundial como un estándar de oro para exámenes orales. Un *Advanced Mid*, al que le corresponde en nivel B2 del MCER, es un *Advanced Mid* por encima de 20 idiomas. Sólo este hecho hace muy interesante al ACTFL para el MCER y para el Consejo de Europa, tema que abordaremos en el siguiente apartado.

#### Los Simposios ACTFL-MCER

Desde hace dos años los representantes y asociaciones educativas de los Estados Unidos y de Europa, además de autoridades gubernamentales, trabajan en poder hacer compatible los dos grandes sistemas de referencia de las lenguas. Esto, con el fin de permitir una transición mucho más simple entre ambos lados, por ejemplo con el enfoque de materiales didácticos, con el intercambio de estudiantes y maestros; para evitar la duplicidad de certificaciones y para apoyarse mutuamente en el aumento de la validez y la confiabilidad de sistemas de certificación, así como en el desarrollo de estándares educativos.

El primer simposio ACTFL MCER se llevó a cabo el año pasado en Leipzig. Fue organizado por el ACTFL, la Asociación Americana de Profesores de Alemán (*American Association of Teachers of German*, AATG) y por la Universidad de Leipzig.

Junto a los representantes de las autoridades norteamericanas de educación, del Inter-Agency Language Roundtable (ILR), del Instituto de Defensa del Lenguaje (*Defense Language Institute*) y del Departamento de Defensa de los EE.UU. y Canadá, participaron también representantes del Consejo de Europa, de la OTAN, de la Asociación General de Lenguas Modernas de Alemania, del Goethe-Institut, así como también un gran número de científicos examinadores de talla mundial.

Además de los objetivos ya planteados, una meta importante fue la elaboración de correspondencia entre el MCER, la escala del ACTFL, la escala ILR y la escala STANAG de la OTAN. Un punto esencial fue fundamentar la elaboración de correspondencia teórica y criticar los primeros trabajos empíricos. Tales trabajos abordaban el tema de exámenes de lectura, evaluaciones escritas y orales. La parte científica de examinación fue complementada a través de grupos de enfoque a la competencia intercultural, estándares para los jóvenes alumnos y para la política del lenguaje. Los resultados de este congreso aparecerán próximamente en una antología (Tschirner, 2012).

Un resultado importante del congreso fue reconocer la necesidad de entender las diversas condiciones previas, tradiciones, demandas y las exigencias del otro así como conocer la práctica del otro. Rápidamente quedó claro que no es posible establecer correspondencias entre ambos sistemas, sino que éstas tienen que ser establecidas solamente entre los exámenes, por ejemplo entre los exámenes del ACTFL y los exámenes del Goethe-Institut. La principal dificultad recae en que los cer-

tificados europeos muy rara vez designan clasificaciones diferenciadas basadas en las habilidades. Si, por ejemplo, alguien aprueba el *First Certificate* en inglés de la Universidad de Cambridge, no queda muy claro si esa persona realmente es B2 en todas las habilidades o si posiblemente es C1 en lectura, B2 en escritura y comprensión auditiva y B1 en expresión oral. Otro problema lo reconocieron principalmente algunos de los participantes norteamericanos, la falta representativa de pruebas hechas al azar que determinaran la competencia oral.

Los proyectos “perfil” fueron de gran interés, es decir, la investigación de medios lingüísticos, que son indispensables para un nivel de lengua específico y en que los que se encuentra un gran potencial para el desarrollo de currículos y materiales didácticos. Con satisfacción se acogió el plan de fundamentar también empíricamente estos proyectos “perfil”. Está contemplado, por ejemplo, el “Proyecto Perfil” de Inglés (*English Profile Project*) para que no solamente los libros del nivel umbral de los años 70 y 80 se reelaboren y se adapten al Marco de Referencia, como se hizo con el proyecto “Perfil Alemán”, sino que de hecho se proceda y se cuestione empíricamente lo que realmente dominan los estudiantes cuando han alcanzado un cierto nivel y después lo que tendrán que aprender.

El segundo simposio ACTFL-MCER tuvo lugar el verano pasado en Provo, Utah bajo el tema “Los elementos de las habilidades: Un consenso emergente para la evaluación e instrucción de lenguas”. Los puntos principales del congreso fueron, además del perfeccionamiento del fun-

damento teórico del desarrollo de correspondencias, la definición de las características de la competencia comunicativa y la cuestión de cómo pueden ser extraídas y valoradas estas características. Otros temas de discusión giraron en torno a cómo puede ser utilizado este consenso trasatlántico que se está desarrollando para el perfeccionamiento de ambos sistemas, así como la cuestión de qué implicaciones podría tener esto para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

El próximo simposio se llevará a cabo el siguiente año en Graz bajo el patrocinio del Consejo de Europa. Entre los temas que serán trabajados, se encuentran los siguientes:

- Correspondencia oficial entre los exámenes y con ello las cuestiones del reconocimiento mutuo de certificados
- La comparabilidad lingüística trascendental de certificados
- Posibilidades de colaboración entre el ACTFL y el Consejo de Europa para los estándares educativos y de las competencias lingüísticas internacionales
- Colaboración en los proyectos “Perfil”
- Colaboración en el desarrollo de currículo y de materiales didácticos
- Colaboración en el desarrollo de diagnósticos de exámenes y de medidas de evaluación formativas
- Una posible revisión del Marco de Referencia

Perspectiva: ¿Un Marco de Referencia mexicano para las lenguas?

El MCER ha sido traducido hasta la fecha a por lo menos 37 idiomas. Además de las lenguas del Consejo de Europa, entre

otras, también al árabe, chino, japonés y coreano. En países como Japón, Taiwán y Colombia es reconocido oficialmente, sobre todo para inglés y ha reemplazado estándares educativos nacionales.

En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación formuló el Programa Nacional de Bilingüismo dos mil cuatro a dos mil diecinueve, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés. El Marco Común Europeo fue el referente para fijar los niveles de dominio que se deben lograr.

Sin embargo, ¿Le basta a los países fuera de Europa con traducir el MCER y, en dado caso, modificarlo ligeramente para con ello crear un fundamento para los estándares educativos? Creemos que no. El Marco de Referencia es un documento del diálogo, éste debe invitar a ello para incitar a sus usuarios a desarrollar algo propio que corresponda a sus sociedades, sus sistemas educativos y a sus tradiciones de aprendizaje y enseñanza.

Por ejemplo los materiales didácticos de Alemania:

- ¿Preparan para una vida en Alemania? – ¡Sí! (No necesariamente una vida en Austria o en Suiza.)
- ¿Proporcionan la lengua alemana actual? – ¡Sí, en parte magistralmente!
- ¿Preparan para un estudio en Alemania? – Con deducciones. Extensión insuficiente del vocabulario, cantidad insuficiente de lecturas, y lenguaje científico escaso.
- ¿Reflejan contrastivamente la realidad mexicana? – No.
- ¿Proporcionan el alemán con base en el español? – No.

- ¿Reflejan el plurilingüismo y la pluriculturalidad mexicana que es completamente diferente que en Europa? – No.
- ¿Consideran la tradición educativa y de aprendizaje mexicana? – No.

Un Marco de Referencia mexicano para las lenguas invitaría al diálogo dentro de la sociedad mexicana; al diálogo entre las escuelas, las universidades, las autoridades gubernamentales y de la economía; al diálogo entre los idiomas, incluso entre las lenguas indígenas; y también al diálogo entre los países centro y sudamericanos y del Caribe; al diálogo con los socios del norte, así como al diálogo con Europa y otros continentes.

Para asegurarse de presentar un proyecto que responda a las necesidades del país, este diálogo tendría que empezar seguramente en colaboración con el Consejo de Europa, con las organizaciones intermedias europeas y con el ACTFL. Lo que seguramente no basta es simplemente traducir el MCER, o sea, adoptar la traducción española del Instituto Cervantes.

Los estándares educativos tienen que surgir de la sociedad, de la propia tradición, de la propia cultura. Un MCER o un marco de referencia norteamericano no pueden ayudar a satisfacer sus propios retos, con sus propias circunstancias plurilingües y culturales, con sus propias tradiciones de enseñanza y aprendizaje. Lo que sí puede hacer el Marco de Referencia es invitar al diálogo. Esperamos que a continuación no sólo podamos empezar y profundizar este diálogo durante la mesa redonda, sino también que este diálogo continúe y genere círculo fructíferos para todos los colegas.



## Bibliografía

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Online: <http://actflproficiencyguidelines2012.org>

Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. & Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Byram, M. & Tormenter, L. (eds.) (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1, 3-47.

Fulcher, G. (1997). The testing of L2 speaking. In: Clapham, C. & Corson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7: Language Testing and Assessment*. Dordrecht: Kluwer, 75-85.

Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Glaboniat, M., Müller, M. Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Niveau A1-B2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Glaboniat, M., Müller, M. Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2005).

*Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Niveau A1-C2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Hawkins, J. & Filipovic, L. (2012). *Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liskin-Gasparro, J. (2003). The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival. In: *Foreign Language Annals* 36, 483-490.

Malone, M. & Tschirner, E. (2012). *The impact of the ACTFL Proficiency Guidelines on assessing foreign language skills in the U.S.* Paper presented at the ACTFL CEFR Symposium 2012, Graz, Austria, June 21-23, 2012. Online: <http://www.unileipzig.de/actflcefr/abstracts.html>

NATO Standardization Agency (2010). *STANAG 6001 NTG* (Edition 4) – Language Proficiency Levels. Brussels: NSA. Online: <http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/NUST%206001%20NTG%20ED4.pdf>

Saville, N. (2012). The CEFR: An evolving framework of reference. In: Tschirner, E. (ed.), *Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference*. Tübingen: Stauffenburg, 57-70.

Schneider, G. (1999). *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios*. Online: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/pdfs/aufsatz-gu-wozu-pf.pdf>

Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

- Swender, E. (2012). *Mediation. How ACTFL makes its framework work*. Paper presented at the ACTFL CEFR Symposium 2012, Graz, Austria, June 21-23, 2012. Online: <http://www.unileipzig.de/actflcefr/abstracts.html>
- Tschirner, E. (ed.) (2012a). *Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tschirner, E. (ed.) (2012b). *ACTFL CEFR Symposium 2012*. Online: <http://www.unileipzig.de/actflcefr>
- Tschirner, E. (ed.) (2011). *ACTFL CEFR Alignment Conference 2011*. Online: [http://www.unileipzig.de/actflcefr/images/001\\_2011-ACTFL-CEFR.pdf](http://www.unileipzig.de/actflcefr/images/001_2011-ACTFL-CEFR.pdf)
- Tschirner, E. & Bärenfänger, O. (2012). Bridging frameworks for assessment and learning: The ACTFL Guidelines and the CEFR, Paper presented at the 34th Language Testing Research Colloquium (LTRC), Princeton, NJ, April 1-5, 2012. Online: [http://www.ets.org/c/16734/rsc/pdf/LTRC\\_2012\\_Schedule\\_Version6.pdf](http://www.ets.org/c/16734/rsc/pdf/LTRC_2012_Schedule_Version6.pdf), p. 29.
- van Ek, J. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

## Usos y abusos en la evaluación a partir de un producto derivado del Marco Común Europeo de Referencia

**RESUMEN:** Para que la evaluación en lenguas y culturas sea válida y fiable, es decir que se acerque lo más posible a la evaluación de la sociedad, los criterios de evaluación deben tomar en cuenta los parámetros que hacen que una producción verbal sea eficaz y que su disposición gráfica explicita las relaciones de subordinación entre dichos parámetros. Este artículo propone pistas para nuevas rejillas de evaluación de la Producción Escrita de B2, después de mostrar, a través de un análisis exhaustivo de la noción de Tarea y de dos producciones escritas de titulares de B2, que la ponderación de los criterios y la disposición de éstos influyen en la obtención de la certificación.

**PALABRAS CLAVE:** criterios, evaluación, géneros, tarea, textos.

**ABSTRACT:** So that any evaluation of language and culture is valid and reliable, that is to say, as close as possible to the evaluation of the society, evaluation criteria should take into account the parameters that make verbal production effective and whose graphic characterization makes explicit the subordinate relationships between those parameters. This paper proposes guidelines for new evaluation grids for B2 written production after demonstrating, through a comprehensive analysis of the notion of Task and two written productions from B2 language users, that the weighting of the criteria and the organization of these criteria influence the level of certification.

**KEYWORDS:** criteria, evaluation, genres, task, texts.

Humberto Márquez  
Estrada  
Universidad de  
Guadalajara

Este artículo fue originalmente una ponencia presentada en español en el marco del Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.) en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara en 2011. Retomada en 2013 para convertirlo en artículo, incluí una referencia bibliográfica de 2012 que no estaba disponible en ese momento con vistas a una mayor precisión en la descripción de la tarea que fue el punto de partida de este artículo.

## Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la ponderación de lo que evalúan y del cómo evalúan los criterios de evaluación de la producción escrita B2 derivados del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) después de presentar la naturaleza multidimensional de toda tarea de producción escrita a través del análisis de un par de producciones de estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara, titulares de B2. Esto por tres razones:

- un acto evaluativo, independiente del tipo de evaluación y de la perspectiva negativa o positiva –esta última recomendada por el MCER (2001:177)- puede -y debería- modificar la relación entre los tres polos del triángulo pedagógico;
- una práctica evaluadora rigurosa o laxa puede, en el primer caso, ayudar a mejorar la orientación de los aprendizajes y al progreso personal de los alumnos permitiendo hacer una meta-evaluación como forma de avanzar en el mejoramiento de una práctica profesional en este caso la didáctica de las lenguas-culturas; en el segundo, devalúa lo construido;
- una tarea compleja es más difícil de realizar por los aprendientes pero también la vuelve más compleja para su evaluación.

Bajo esta perspectiva, este trabajo nos permitirá contribuir a una mejor comprensión de la importancia de los criterios de evaluación y de la ponderación de sus

categorías en todo acto evaluativo, en este caso los Criterios de Evaluación de la Producción Escrita B2 (CE PE B2).

Lo anterior, a través del establecimiento de una relación de interacción quintuple entre:

- las diferentes dimensiones de una tarea de expresión escrita;
- las anomalías textuales encontradas en una producción escrita diagnóstico de estudiantes de la LIDIFLE titulares de B2;
- los niveles de competencia comunicativa fijados por el MCER ;
- los criterios de evaluación de la expresión escrita nivel B2;
- los conceptos que subyacen como marco teórico en todo análisis.

Los tres puntos constitutivos de este artículo desarrollaran de manera cronológica y exhaustiva el recorrido didáctico-reflexivo que me condujo a este trabajo.

*La Tarea.* Este todo complejo sugerido por el MCER, es diseccionado con el fin de mostrar que de la calidad de su concepción depende en gran medida la calidad del producto y que por lo tanto merece una ponderación mayor en los CE PE B2.

*El corpus.* El análisis propuesto no aborda voluntariamente el frástico con el fin de mostrar que existen aspectos discursivos y textuales que en los CE PE B2 deberían de tener más peso que el nivel frástico.

*El producto derivado del MCER: los criterios de evaluación de la Producción Escrita de B2.* La validez y la fiabilidad de los CE PE B2 son cuestionadas por imponer una

ponderación inadecuada a los diferentes segmentos de la rejilla de evaluación de la PE B2 así como una disposición poco operativa de los CE PE B2.

## La tarea

### *El contexto de la tarea*

En el marco de una clase de 5º semestre de la LIDIFLE llamada *Desarrollo de la expresión escrita III: gramática textual*, impartida por mí y cuya competencia de producción es:

Que el alumno pueda producir textos de tipo narrativo, explicativo, expositivo, argumentativo a partir de la observación, la selección, la manipulación de las estructuras y de los componentes diversos que organizan los textos.

Programa de Estudio por Competencias/Formato Base/Elaborado en 2003/DELEM/U.de G.

Con el fin de hacer una evaluación diagnóstica para determinar el punto de partida de este curso, decidí tomar una tarea (Richer, 2012:152) propuesta por Delcambre y Darras (1992:31) que involucraba la planificación del texto con una orientación argumentativa impuesta por un título y una conclusión opuestos a cuatro frases, también impuestas, que podían funcionar como argumentos a favor o en contra de una tesis virtual. Para ello utilizarían la concesión estudiada en cursos anteriores. Completé dicha tarea dando indicaciones que remitían a los cinco niveles constitutivos de la *totalité textuelle*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> “[...] socio-énonciatif-pragmatique; matériel; thématique; formel, stylistique [...]» agrupados por Richer (2005:69).

Estas cuatro frases, en el proceso de textualización, debían ser refutadas o concedidas por los aprendientes dado que “La simple *cohérence thématique* (entendue au sens vague de convergence des contenus) *ne suffit [...] pas à garantir la bonne formation textuelle* (Charolles, 1988: 2). Pretendíamos pues que los estudiantes:

- partieran de un objeto controversial en el que el autor reconstruye como diferente al de él, el pensamiento de otro(s) acerca de ese objeto, es decir una estrategia interactiva polémica en la que la polifonía es obligada;
- siguieran una esquematización textual de la concesión vista durante su formación en lengua.

## La tarea en sí

*Écrire un texte qui a pour titre: VIVE LA TÉLÉVISION!*

*qui se termine par:*

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

*qui contienne toutes les phrases suivantes (vous choisirez l'ordre qui vous convient):*

- a) À cause de la télévision, le nombre de lecteurs diminue.
- b) La télévision construit les émissions scientifiques comme des feuilletons. Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.
- c) C'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base.

- d) Les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes.

Rédigez soit un article pour une revue adressée aux jeunes faisant partie d'un dossier «La télévision et les jeunes»; soit une lettre adressée au Courrier de Lecteurs de la même revue.  
350 mots.

#### *Elementos teórico-explicativos de la tarea*

Obviamente, esta tarea define el género discursivo, una cierta organización de la superestructura (Van Dijk, 2001: 53) y una confección de párrafos adecuada a la tarea. Por otra parte, y dado que la argumentación siempre es interactiva por ser una conducta de influencia, esta actividad permite situar a los participantes en su marco situacional, sus estatus, roles, intereses, valores, elementos todos que pre-construyen los discursos argumentativos y que por lo mismo, los aprendientes tenían que adaptar sus conocimientos a esta situación que les era impuesta y que, por una parte, los constreñía a orientar su argumentación pero por otra, les daba suficiente margen de creación gracias al género y a la situación descritas.

Es importante precisar que el género discursivo aparece como un rasgo constitutivo de una comunidad de habla dado que:

“les genres constituent [...] une typologie culturelle active en ce qu'ils permettent d'identifier les membres d'une communauté de communication sur la base de leurs prestations langagières, légitimes ou non au sein du groupe”. (Beacco, 1992:12).

Esta tipología cultural contiene también:

«Les formations idéologiques [...] comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une ou plusieurs *formations discursives* inter-reliées, qui déterminent *ce qui peut et doit être dit* [...]» (Cl. Haroche, P. Henry, M. Pêcheux, 1971) (Citado en Beacco, 1992:9).

Los géneros se caracterizan también por la

«sélection opérée dans les moyens de la langue— moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux— (le « style de langue »), par le contenu thématique et « surtout par la construction compositionnelle». (Beacco, 1992:12).

En el género argumentativo, los fenómenos de polifonía tienen una intención persuasiva, para apoyar, directamente o no, una tesis que el enunciador citante trata de calificar o descalificar con vistas a la eficacia del discurso.

Para resumir, nos referimos a la *comunidad comunicativa translingüística (communauté communicative translangagière, Beacco, 1992:15)* derivada de una institución empresarial multinacional o de un campo profesional internacionalizado en los cuales los estatus de los que escriben están establecidos. Nuestra realidad globalizadora actual funda numerosas comunidades de este tipo.

En este caso, una revista para jóvenes determina un género discursivo con diferentes niveles (Richer, 2005). Elementos

todos contenidos ya en el artículo de revista, ya en la carta dirigida al Correo de Lectores que podría encontrarse en revistas de diferentes países para este público.

*Dificultades de la tarea*

Profesor	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer coincidir representaciones de la tarea.</li> <li>• Hacer coincidir representaciones del género discursivo.</li> <li>• Evaluar la producción pero también el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender y aceptar la tarea-género discursivo.</li> <li>• Construir una problemática.</li> <li>• Encontrar e insertar argumentos y ejemplos.</li> <li>• Convocar y administrar discursos sociales.</li> <li>• Instalar una orientación argumentativa dominante.</li> <li>• Tomar en cuenta las condiciones de recepción del lector, entre otras la configuración de párrafos.</li> <li>• Disponer de herramientas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas suficientes para la realización de la tarea.</li> </ul>

Cada uno de estos puntos presenta dificultades diversas de diferente índole para ambas partes.

- En el caso del profesor: habilidades para explicar, describir, verificar, encontrar situaciones de comunicación funcionales, evaluar;
- En el caso del estudiante: respetar la tarea y concretarla adecuándola a la situación sin perder de vista el género discursivo en el que se insertaría su producción. Para lograrlo, el estudiante debía hacer funcionar sus estrategias de aprendizaje para adaptar su competencia de habla, hasta ese momento adquirida, con los nuevos aprendizajes

en vías de adquisición. Tarea difícil porque implica tomar distancia respecto de su producción la cual exige operaciones cognitivas más allá de la competencia lingüística. El reto pedagógico consiste en evaluar la coheren-

cia del tener qué decir, el querer decirlo y el poder decirlo del estudiante con el fin de trabajar en ello para que cualquier lector pueda seguir fácilmente esa coherencia.

Cabe preguntarse: ¿Qué representaciones coincidieron? ¿Qué representaciones tenían los estudiantes de las normas que rigen los discursos sociales? ¿Qué representación tenían los estudiantes de la noción de ejemplo? ¿De argumento? ¿De párrafo? Respuesta: sus representaciones no coincidieron con las mías como lo constaté más tarde.

Como sabemos ahora, las representaciones deben ser tomadas en cuenta en el

proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que trabajamos a partir de

[...] una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de “circunstancias”, dice Flament) –naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación– y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales. (Abric, 2001:13).

En suma, las representaciones funcionan como *guías para la acción* (Abric, 2001:13).

#### *La tarea y nuestras expectativas*

Retomemos la tarea. Además de los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que la tarea exigía, las cuatro frases impuestas contienen elementos anafóricos que deben tomarse en cuenta en el momento de su inserción en el proceso de textualización.

La realización adecuada de esta tarea exigía una representación clara de la comunidad comunicativa translingüística en la que puede surgir este género discursivo. Sin embargo, dicha representación era confusa como pudimos constatarlo no sólo a través de la producción de los estudiantes sino en clase al hablar de las características de dichas revistas, amén de una carencia de “estilo joven” en francés por parte de los estudiantes. Además, la consigna remitía un poco al concepto de *sobredestinario* de Bajtín, (citado por

Maingueneau, 1992: 121,122) lo cual no ayudó en esta empresa a los estudiantes.

El resultado esperaba involucrar como lo afirma Maingueneau « Dire, manière de dire, manière de faire et d'être s'enchevêtrant pour « incarner » le discours, provoquer l'« incorporation » de ses usagers. » (Maingueneau 1991 : IV, I en Maingueneau, 1992 :123)

Estas frases asertivas podían dar lugar a cuatro o cinco párrafos según el movimiento discursivo argumentativo que implica la concesión –o de otro tipo– puesto que este movimiento es obligatoriamente reactivo y de carácter contradictorio (Schnecker, 1992:77). La disposición de las cuatro frases no guarda ninguna relación establecida. Por tal motivo, las frases podían aparecer en un mismo párrafo o en párrafos diferentes. Ambos casos exigían una textualización con argumentos aportados por los estudiantes.

Por ejemplo, en una progresión temática derivada podríamos imaginar un primer párrafo (P1): hipertema = *Televisión* ; (P2): sub-tema 1 – programas televisivos de divulgación científica como apoyo en la escuela (frases b, c) o (c, b) ; (P3): sub-tema 2 – relación causal entre la superficialidad de los comunicadores y la disminución de lectores (d, a) o (a, d); (P4): conclusión. Esta progresión temática necesitaría desde luego, de entornos discursivos adecuados para obtener una articulación coherente.

#### *¿Por qué analizar los párrafos?*

Un párrafo es:

1. a nivel metalingüístico:
  - a) un instrumento de facilitación de la comprensión de discursos escritos;



- b) una unidad semántico-textual obligada en todo género discursivo;
- c) una unidad que refleja la complejidad textual del texto integral.

2. a nivel pedagógico:

- a) una unidad-base supuestamente adquirida;
- b) una unidad semántico-textual poco o mal sistematizada.

Los ítems a) de estos dos niveles no están presentes en ninguno de los textos que analizaremos. Consecuencia: el lector debe hacer un esfuerzo sostenido para poder encontrar la coherencia del texto.

Analizaremos algunos aspectos de la textualidad de los párrafos del corpus referidos a su unidad, conexión y coherencia sin abordar aspectos de la Competencia Lingüística<sup>2</sup> con el fin de mostrar porque esta competencia nos parece tener demasiado peso con respecto a las otras siendo que en la redacción de textos existen dimensiones más allá de la léxica y de la gramatical que, al no realizarse convenientemente, impiden la comprensión de los textos.

#### Análisis del corpus

Estas producciones escritas llamaron mi atención no sólo porque los dos estudiantes son titulares de B2 por lo que se supone que debían de tener resueltas ciertas habilidades-base en la redacción de géneros textuales: superestructuras (Van Dijk, 2001: 43-56) y confección de párrafos entre otras, sino porque nuestros estudiantes serán más tarde profesores de lengua

y por otra lado, en mi condición de corrector rehabilitado de B2 me perturba el peso dado a los diferentes criterios de evaluación y al aspecto disposicional de dichos criterios.

#### *Unidad, conexión y coherencia en el corpus*

Ambos textos presentan una textualización inconsistente tal vez por:

- la ausencia de destinatario auténtico;
- la no comprensión de la tarea: la concesión sólo fue usada una vez (1º§ Texto B);
- conocimientos insuficientes de los procedimientos de segmentación: en el texto A agrupamiento de argumentos en un párrafo quizás por falta de desarrollo; en el B separación de argumentos y ejemplos respecto de lo que esperábamos;
- una concepción de lo escrito a partir de lo oral: presencia de marcas de estructuración orales como *alors* (Texto B, 2º§);
- el desconocimiento del tipo de tarea y por consiguiente una inserción fallida de las cuatro frases porque en ambos textos la orientación argumentativa dada por el título y la conclusión, a menos de entender dicha orientación como irónica –tal vez, pero no lo parece- no corresponde a lo desarrollado.

#### *La combinatoria de la composición general del texto en párrafos.*

##### *El grado de segmentación del texto.*

- La organización material de la producción escrita ofrece al lector inter-

<sup>2</sup> Ver anexo 2.

pretaciones posibles. Varios son los factores que determinan esta organización que imbrica: los «phénomènes typographiques, dispositionnels et léxico-syntaxiques» (Luc, 2001:2) como lo plantea el modelo de la Representación de la Arquitectura Textual (RAT); la estructura dialógica (Bajtín citado por Bessonnat, 1988:87) de los discursos incluso monologales; las estructuras textuales y semántico-intencionales que determinan el tipo de párrafos en términos cuantitativos y cualitativos así como su ordenamiento en el espacio textual.

- Los párrafos guían al lector en el espacio físico textual porque sirven de instrumento de programación de la lectura puesto que “[...] la chaîne de la production phrase par phrase réglée par le souci de la cohésion prend appui sur la trame de la structure textuelle globale par le souci de cohérence.” (Bessonnat, 1988:85).
- Al observar nuestro corpus de análisis constatamos dos producciones completamente diferentes en su organización material por corresponder a intenciones, conocimientos y representaciones de la tarea diferentes: el texto A es demasiado compactado; el texto B demasiado atomizado.

*La distribución de párrafos por progresión temática.*

- El texto A sigue un esquema de tipo derivado que al principio sugiere estructurarse por la anáfora *à tel point* que retoma la primera pregunta. No hay tal. Sin embargo, el esquema se

mantiene pero es estructurado en función de la lexicalización *télé poubelle*<sup>3</sup> puesto que el 2º§ parece dar dos ejemplos –frases impuestas– de esta afirmación en una relación de *evidencia*<sup>4</sup> diría la RST. La última pregunta del 2º§ es un retorno a los cinco términos (que yo subrayé) de *c’est à cause de la télévision que le nombre de lecteurs diminue* que constituye la consecuencia de *télé poubelle*. La frase introductoria del 2º§ no parece estar vinculada a ningún elemento del 1º§. pero en asociación con la conclusión podría ser *çironía voluntaria*?

- El texto B. Entre el primer, el segundo y el tercer párrafos parece haber un esquema lineal puesto que los términos remáticos *premiers conceptions* del mundo de la televisión y *connaissances de base* del mundo de la escuela son retomados en una relación léxica más o menos sinonímica en el segundo párrafo por *idées* y *concepts* de los que nos enteramos que es *difficile de choisir* que permite al autor oponer *école=difficile* (2º§) vs *télévision=facile* (3º§). A partir del tercero, *facile* deviene hipertema de un esquema derivado hasta el penúltimo párrafo que pasa sin embargo por *pour commencer* del 5º§ para iniciar una serie de ejemplos que parten de *choses simplifiées* del 4º§. Hipertema que explica la consecuencia: *sans aucune apportation intellectuelle = facile* que permite responsabilizar a la televisión e insertar la frase dada à

<sup>3</sup> Suerte de nodo que permite la ramificación de opciones: “*amorce*” (Luc, 2001:4)

<sup>4</sup> Rhetorical Structure Theory (RST) SIL International <http://www.sfu.ca/rst/08spanish/areas.html>

*cause de la télévision, le nombre de lecteurs diminue* que da origen a la explicación del hipertema.

Aunque sabemos que actualmente esta estructura visual (el párrafo) es estudiada a partir de modelos provenientes de disciplinas diversas como la Informática Lingüística y la Arquitectura Textual que hacen aportaciones interesantes a la comprensión de la segmentación de textos, como la distinción entre “unidades visuales” y “bloques informativos” que hace la Psicolingüística, mantendremos, por razones didácticas, un análisis más tradicional del párrafo con breves incursiones en esos campos para ver el mismo objeto desde perspectivas diferentes.

*Gramática del párrafo según Longacre<sup>5</sup> (en Bessonnat, 1988:88):*

*Rasgos demarcativos: al principio.*

Texto A: una disyunción sub-temática a través de *La palme à tous les chaînes de télévision [...]* que combinada con la conclusión iniciaría una ironía.

Texto B: disyunción entre el 1º§ y el 2º§ por conector de consecuencia *alors* – nos parece que un *mais* sería más coherente- que parece venir de la presentación de los dos mundos opuestos presentados en el 1º§; entre el 2º§ y el 3º§ por apari-

---

<sup>5</sup> A fin de seguir la lógica *imagen-de-los-objetos-textuales-con-zoom* y así pasar de lo *disposicional* a lo *textual-léxico-semántico* que me parece más pertinente en el análisis del corpus, invertí el orden de los argumentos de la gramática del párrafo de Longacre citada por Bessonnat.

ción de lo que podría ser un *on* impersonal opuesto a *on est petits* del 1º§; entre el 3º§ y el 4º§ hay disyunción pero podrían estar en el mismo §; entre el 4º§ y el 5º§ por el marcador de enumeración *pour commencer*; la disyunción, que podría no haber, entre el 5º§ y el 6º§ se da por el anafórico *De là* que inserta una de las frases impuestas como primer ejemplo de una consecuencia de la relación semántica entre *entretenir* y *pour des moments où on n'a rien à faire* que asociada a *facile, choses simplifiées, qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations?* que da lugar al enumerativo *Pour commencer* que introduce una enumeración en los § 7, 8 y 9 con relaciones de dependencia diversas pero poniendo los ítems (Luc, 2001) en una misma equivalencia visual<sup>6</sup>. Por ejemplo el 7º§ depende sintácticamente del verbo *construit* del 6º; el 7º depende retóricamente<sup>7</sup> de *Pour commencer*; El 9º§ podría ser ejemplo del contenido del 8º§ aunque no podría afirmar si como ilustración de *stars* o de quienes determinan los contenidos de los programas televisivos, lo cual quizás explicaría el cambio a la forma impersonal.

Por último, una precisión importante acerca del adverbio de enlace *De là*. Este anafórico obliga a interesarnos en la deixis pues la asociación de *est [...]* *là* del 1º§ con los *nous, nos* y el más polifónico de los pronombres *on*, omnipresente en el texto, parecería permitir al autor el cambio de marcas de persona lo que vuelve opaco saber quién escribe: un “yo” omnisciente, un “yo” de su infancia o un “yo” lejano de los jóvenes (ellos).

---

<sup>6</sup> Arquitectura textual.

<sup>7</sup> Ver nota 4: RST.

*Rasgos demarcativos: al final.*

«La clôture du paragraphe est marquée, [...], par la présence fréquente de termes récapitulatifs, conclusifs, qui signalent la saturation relative du thème développé.» (Bessonnat, 1988:90).

No fue exactamente lo que encontramos.

Texto A: El cierre del 1º§ es realizado por una pregunta confusa no sólo porque no se sabe muy bien cuál es el antecedente con el que se identifica la anáfora total *cela* sino por la construcción ¿negativa? de *qui ne demandent* seguida por una respuesta que cierra pero que bien podría cerrar el texto. Sobre todo cuando leemos el primer enunciado del 2º§.

El cierre del 2º§ termina también con una pregunta cerrada que involucra a un *vous* ¿lector? ¿Padres? que se relaciona con el *le nombre de lecteurs diminue* del 1º§ pero queda abierta para que el lector responda suscribiendo con un *si*.

Texto B: El cierre del 1º§ *qui [conceptions, connaissances] vont leurs aider à développer leur position devant le monde* nos parece dar lugar a los 8 párrafos subsecuentes pasando obligadamente por *difficile de choisir* que opta por seleccionar la televisión dando en cada uno de estos párrafos razones para hacerlo. Así, se entiende el cierre del 2º§ *des idées vides et sans aucune apportation intellectuelle* que justifica la enumeración de razones.

El cierre del 4º§ *qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations?* anuncia la enumeración de los siguientes cinco párrafos que arrancan en *Pour commencer*.

El cierre del 6º no anuncia el 7º en cambio el del 7º *la quantité des personnes qui imitent les bêtises qu'ils voient tous les jours là* da lugar a los dos párrafos siguientes.

*Unidad temática: progresión temática / cohesión sintáctica / coherencia semántica.*

Sólo analizaremos someramente el primer párrafo de cada texto.

*Unidad temática del 1º§ del Texto A*

Podemos constatar que dicha unidad temática sigue un esquema de tipo más o menos lineal aunque con dos suertes de rupturas temáticas al insertar las dos frases asertivas impuestas. Sin embargo, la progresión temática del párrafo, a pesar de la creación de series isotópicas suficientes para entender la orientación de los dos campos de referencia (Ávila, 1999:66) —la televisión-desecho y el profesor-raciocinio— y de no contradecir las meta-reglas de coherencia enunciadas por Charolles (citado por Combettes, 1988:75-76), articula mal la conexión textual. Esto afecta la comprensión y la eficacia de la argumentación.

En el caso de este segmento, nos enfrentamos a un párrafo compuesto con inconsistencias diversas a nivel de la progresión temática con consecuencias más o menos importantes. Primera razón: por el uso frecuente de la anáfora “*cela*” que la siguiente cita explica por qué:

[...] a los estudiantes les resulta más fácil utilizar proformas pronominales neutras (*ello, esto, eso, aquello*) que una anáfora conceptual o recapitulativa: la selección de un sustantivo anafórico

apropiado exige tener una buena competencia léxica y dominar la operación de nominalización para conseguir, con el sustantivo elegido, la conceptualización del aporte del antecedente textual. (González Ruiz, 2008:250)

Segunda razón: por frases cuyas relaciones lógicas son, en algunos casos, difíciles de entender en virtud de por lo menos dos *problemas de regulación en los mecanismos articulatorios inter-frásicos*:

a) la falta de explicitación de una puntuación que privilegia las comas como si fuera una enumeración de objetos de misma categoría.

Sólo mencionaré que con los trabajos en psicología del lenguaje, inspirados en los de Bronckart y su equipo (1985, citado por Paolacci y Garcia-Debanc, 2005:88) sobre los signos de puntuación. Una de las instancias de operaciones de lengua tiene que ver con la *textualización* que a su vez se divide en tres tipos: “les opérations de *cohésion*, de *segmentation/conexión* et de *modalisation*.” La de *cohésion/segmentation* tiene la “característica de “ponctuer” le texte, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme un « ciment » entre ces parties.» (Paolacci, Garcia-Debanc, 2005:89). Esta operación se relaciona con la puntuación acerca de la cual hay que recordar que “Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. » (Paolacci, Garcia-Debanc, 2005:87).

Un problema de orden inter-frásico relativo a la puntuación es el del paso de *jeunes a actuellement* que puede ser compren-

dido de diferente manera según si *actuellement* forma parte del segmento anterior o no. En el primer caso, *actuellement* indica que el interés de los jóvenes por la adquisición de los conocimientos de base se circunscribe a un periodo en *el hic et nunc*. En el segundo, *actuellement* se inscribe también en *el hic et nunc* pero esta vez, iniciaría una explicación no sólo de dónde provienen los conocimientos de los jóvenes sino por qué prefieren la televisión. Siguiendo con este segundo caso, la presencia inicial de segmento del indicador temporal *actuellement* implicaría el establecimiento de una relación causal con respecto al segmento *quand ils arrivent à la maison*.

b) el conocimiento insuficiente de los diferentes valores semánticos de un mismo conector.

Un problema relacionado con la progresión temática es el de los *organisateurs textuels* (Bronckart, 1996:123) que interesan, en este caso, la cohesión sintáctica.

«La récurrence du connecteur *mais* dans les copies n’implique pas la maîtrise de son emploi.» (Schnedecker, 1992:86). Así lo podemos observar en la penúltima línea del párrafo. Podríamos pensar “que l’élève n’a pas pu / su trouver les solutions sémantico-structurelles adaptées au problème qu’il s’est posé, voulant résoudre [...] la “contradiction” (Schnedecker, 1992:86); percibida entre el razonamiento en el que afirma que ya no habrá materia gris en nuestras sociedades por culpa de la televisión y una realidad extra-lingüística que lo engloba a él mismo y que le dice que no toda la gente desea pasar su vida frente al televisor.

La coherencia léxico-semántica opera en campos referenciales opuestos con una clasificación que permite comparar el campo de la *televisión-desecho* y el del *profesor-raciocinio*.

Los efectos semánticos para *télévision* se manifiestan principalmente a través de la repetición de *la télévision* en entornos negativos. Aunque también observamos la introducción de una construcción lexicalizada *télé poubelle* y el uso de una metáfora *appareil de les jobarderies*.

En cuanto a *professeur*, dichos efectos se establecen a través de relaciones asociativas *école, connaissance, raisonnement* y partitivas *écrivains, médecins, avocats, éditeurs* con respecto a *lecteurs* categoría a la que pertenece también *professeur*.

Por último, el estudiante inicia con dos preguntas y ninguna la contesta realmente. Asimismo la anáfora *à tel point* nos hace pensar que su referencia (que la televisión haya llegado a ser el profesor de la actualidad) no es una pregunta sino una declaración.

#### *Unidad temática del 1º§ del Texto B*

Podemos constatar que dicha unidad temática sigue un esquema derivado puesto que el adverbio *toujours* es descompuesto en etapas cronológicas. La primera sobre todo por el adjetivo *petits*, la segunda por el adverbio *après*, ¿la tercera? por el grupo nominal *l'école* al llegar (el niño) a una etapa de aprendizaje formal.

El balizamiento de este texto es más eficiente que el del Texto A. Encontramos locuciones conjuntivas diversas temporales que organizan hechos *Dés que, après* o de concatenación por oposición como en el caso de la locución conjuntiva *même si*

que permite establecer el movimiento de concesión. A pesar de este balizamiento, el párrafo no presenta una cohesión interna eficiente del todo debido a los problemas de puntuación, de concordancia de tiempos, etc.

El 1º§ presenta problemas de conexión textual similares a los del Texto A en lo relativo a la puntuación en general —y al uso indiscriminado de las comas en particular— dado que la segunda función descrita a continuación aún no se manifiesta en el escrito.

[...], deux fonctions sont attribuées au système de la ponctuation et à celui des connecteurs dans la perspective de la psychologie du langage. La principale fonction (précoce dans une perspective développementale) est « de marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur ». Une seconde fonction (plus tardive chez les scripteurs) est « une fonction de planification au niveau de la structure textuelle d'ensemble. (Passerault, 1991:100 citado por Paolacci y Garcia-Debanc, 2008:89).

A pesar de la falta de destreza en la puntuación de las transiciones entre las diferentes proposiciones, la coma asociada al conector argumentativo *même si* opera como lo describe “[...] Fayol (1997), connecteurs et ponctuation fonctionnent comme une sorte de système de “parenthésation”. “L’un et l’autre paradigmes tendent à regrouper / séparer des (blocs de) propositions” (citado en Paolacci y Garcia-

Debanc, 2008 :89). Estos fenómenos relacionados con la cohesión sintáctica –y con la coherencia- traen como consecuencias una segmentación y una espacialización inadecuadas que no facilitan la lectura.

La coherencia léxico-semántica opera en campos referenciales complementarios con una clasificación que permite comparar el campo de la *televisión-percepción* y el del *escuela-construcción*.

Los efectos semánticos para “*televisión-percepción*” se manifiestan principalmente a través de las etapas de un niño antes de ser escolarizado *Dès qu’on est petits, après* asociadas a *programmation, premiers conceptions du monde extérieur*. Para “*escuela-construcción*”, *première expérience du monde social, acquièrent, connaissances de base, développer, position*.

Este análisis de la tarea y del corpus que dista mucho de ser exhaustivo, busca mostrar la gran suma de exigencias diversas involucradas fuera de la mera Competencia Lingüística –ciertamente importante pero no única- tanto para el estudiante como para el evaluador y que están estrechamente ligadas con la tercera parte del artículo.

Un producto derivado del MCER: los criterios de evaluación de la Producción Escrita B2 (PE B2).

Esta tercera y última parte dará pertinencia a los análisis de la Tarea y del Corpus y a esta reflexión sobre la ponderación de los CE de la PE B2.

### *Evaluación y Certificación*

“Toute certification est une validation officielle; elle constitue un “passeport social” à tous les niveaux. » (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006 :7). Así abre el primer capítulo de este libro. Las autoras explican cómo las certificaciones tienen consecuencias importantes tanto a nivel social como a nivel profesional. Esto es importante dado que el nivel B2 del *Diplôme Élémentaire de Langue Française* (DELF) es una certificación internacional que corresponde a la siguiente aseveración: “L’évaluation sommative/certificative exerce [...] un réel pouvoir.» (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006:11).

Veamos cómo se obtiene la certificación de las competencias en las normas europeas.

Elles [les compétences] sont souvent obtenues à partir d’un résultat global où les compétences, bien qu’intégrant des seuils d’admissibilité (30% de réussite par compétence pour les certifications de l’AFP<sup>8</sup>, par exemple), sont comptabilisées dans leur totalité pour le résultat final. Elles affichent le résultat par compétence et donnent une appréciation générale de la compétence du candidat. Concrètement, elles permettent d’affirmer que le candidat a atteint totalement ou partiellement le niveau décrit. (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006:36).

Las especialistas en evaluación agragan que “Les certifications en langues marquent l’aboutissement d’un appren-

---

<sup>8</sup> Alliance Française de Paris.

tissage, elles sanctionnent toujours un parcours prédéfini, un niveau global de compétences langagières acquises lors d'un apprentissage.» (Noël-Jothy, Sampson, 2006:35).

Si contrastamos esta afirmación con las producciones analizadas comprobamos que algunas de esas *compétences acquises* no son tal y que algo falla. Esta reflexión nos llevó a preguntarnos si no hay contradicción entre una certificación y una evaluación criterial con formulación positiva (PE B2) respecto no tanto a la repartición y clasificación de los candidatos o a la definición de los objetivos<sup>9</sup> sino a la evaluación de “*aboutissement d'un apprentissage*” que incide en los mundos educativo y profesional del individuo pues en la perspectiva accional “[...], l'apprentissage est subordonné au *pourquoi* et non plus au *comment*. Le *comment* n'arrive qu'après le *pourquoi*.” (Bourguignon, 2009:69). Los tests<sup>10</sup> responden mejor a estos mundos.

Otra interrogante derivada tiene relación con el “valor de dificultad”<sup>11</sup> atribuido a cada criterio de las categorías y su ponderación.

#### *Ponderación de los Criterios de Evaluación*

El MCER (2002:XI) en su nota preliminar establece:

---

<sup>9</sup> Ver MCER Anexo A, Formulación de descriptores. Formulación positiva pp197-198.

<sup>10</sup> Un titular del Test de Connaissance du Français (TCF) presenta un perfil de competencias diferenciado y preciso y dicho perfil tiene validez máxima de dos años.

<sup>11</sup> Ver MCER Anexo B, Las escalas ilustrativas de descriptores. Fase cuantitativa p.210.

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco de referencia europeo* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

Los criterios de evaluación del DELF / B2 son pues un producto derivado del MCER que deben responder a criterios de validez, fiabilidad, viabilidad, objetividad y equidad, consignados en la Carta Profesional de los miembros de la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* y que tienen como origen las inquietudes diversas de los usuarios/agentes de certificaciones.

Nuestro análisis sobre la ponderación de algunos de los CE de la PE B2 remite a los criterios de *validez* y de *fiabilidad* no sólo porque la competencia evaluada no es perenne –como el DELF-DALF- sino porque, a pesar del largo y arduo proceso realizado para la redacción del MCER, no se puede afirmar estar del todo seguro de que los CE, tal como se proponen, permitan medir de manera fiable lo que indican los niveles del MCER.

Este diploma se encuentra en una suerte de *tironeo* como todas las certificaciones institucionales porque « [...] au plan pédagogique, l'évaluation agit comme un levier puissant sur l'enseignement; au plan commercial, elle est devenue un marché particulièrement lucratif. Les organismes diffuseurs d'enseignement et/ou de dispositifs d'évaluation n'ignorent pas ces deux aspects.» (Noël-Jothy, Samp-



sonis, 2006 :12). Esta observación explícita la intuición de numerosos colegas. Sin embargo, en su descarga, pienso que este tipo de certificaciones no puede escapar a tal suerte.

Una precisión se impone respecto de la tarea arriba descrita y la que propone el DELF para la PE B2. Esta última no impone la inserción de frases como en la tarea impuesta a mis estudiantes: propone una situación de comunicación relacionada con las otras competencias y los estudiantes retoman algunas frases ya de un texto de comprensión escrita ya de la misma descripción de la situación descrita PE. En este sentido, hay una similitud aunque en condiciones de evaluación diferentes.

La evaluación del ensayo argumentado B2 del DELF bajo el rubro “Informes y Redacciones” (MCER, 2002:65) dice:

Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se puedan aplicar a un problema.

Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.

Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.

“Las **estrategias de expresión** suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias [...] con el fin de equiparar el poten-

cial disponible con la naturaleza de la tarea.” (MCER, 2002:66)

Planificación	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.*
Compensación	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
Control y Corrección	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.

\* La versión francesa habla de destinatarios. (MCER, 2002:67-68)

Estas estrategias –por múltiples razones- no siempre afloran en la realización de las tareas dando resultados como los del corpus analizado.

Si evaluáramos esas dos producciones a la luz de los criterios de B2<sup>12</sup>, diríamos que muy probablemente alcanzarían la media. Esto en virtud de varios factores<sup>13</sup>:

- a) Criterios que dan un peso importante a las *Compétences Lexicale et Grammaticale*: 11 contra 14 para las otras. Se da el mismo número de puntos al *Choix des formes* (morfosintaxis) que a la *Co-*

<sup>12</sup> Ver Anexo 2.

<sup>13</sup> Hay más pero no serán expuestos en este artículo.

*hérence et cohésion* (4). Como vimos, los errores de morfosintaxis<sup>14</sup> pueden ser perfectamente comprendidos dentro de un razonamiento discursivo bien articulado mientras que frases bien articuladas en un razonamiento ilógico no se entienden. En cambio *Respect de la consigne* que tiene que ver con la tarea y el género discursivo que determinan –como lo vimos en las dos partes anteriores– en buena medida las competencias solicitadas de índole diverso y que se manifiestan al dar materialidad al texto, sólo tiene 2 puntos de los cuales por lo menos 0,5 puntos se dan a *Respecte la consigne de longueur indiquée*. El criterio *Respect de la consigne* no es tomado en cuenta por su “agir social” (Puren, 2009:123) que implicaría la **eficacia** del discurso que el mismo MCER (2002: 37-38) expone:

[...] se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de*

*vista, evaluando las alternativas propuestas y planteando y contestando hipótesis.*

La consideración de la *eficacia del discurso* aumentaría el peso de los puntos atribuidos a este criterio. Otros especialistas ya han considerado este punto<sup>15</sup> que, por lo demás, no choca con su puesta en operación. Ahora bien, *la eficacia del discurso* implicaría incluir también la “compétence informationnelle” definida por la UNESCO (en Puren, 2009:128) y que forman parte del “agir social”.

Al integrar la *eficacia* y la *compétence informationnelle* la Competencia de comunicación se insertaría dentro de *competencias generales e individuales* que incluirían: saberes académicos, conocimientos del mundo, conocimientos procedimentales generales, conocimientos actitudinales relacionados con la adquisición de lenguas-culturas, estrategias de aprendizaje (Richer, 2012:54). Habría que traducirlos a criterios de evaluación operativos.

b) Disociación gráfica del todo con las partes<sup>16</sup>.

Los criterios no aparecen supeditados gráficamente al *Respect de la consigne* que debería regir, por lo menos los cuatro criterios restantes del primer bloque. Creemos que esta disposición en el espacio tiene un efecto psicológico en el evaluador puesto que éste

<sup>14</sup> Estudio danés citado en BOLTON, 1991:92)

<sup>15</sup> Bolton lo llama “réussite de la communication” (1991:98).

<sup>16</sup> A lo largo de este año, pondremos a prueba estas y otras rejillas con el fin de validar o invalidar nuestras afirmaciones. Los resultados serán publicados. Por el momento, sólo son hipótesis que nacen de nuestra experiencia.

debe obligarse permanentemente a establecer ese nexo indispensable entre el todo y las partes.

Aspecto disposicional

Evaluando a un cierto número de candidatos con la rejilla oficial<sup>17</sup> y con la que aparece a continuación dejando los mismos criterios pero con una representación gráfica y con un peso diferente atribuido al *Respect de la consigne*, ¿aprobaría el mismo número de candidatos?

Respect de la consigne*		6
	Correction sociolinguistique	2
	Capacité à présenter des faits	3
	Capacité à argumenter une prise de position	3
	Cohérence et cohésion	4

\* Los puntos atribuidos son a título de ejemplo. ¿Hasta qué punto sería válido preguntarse ante la producción de un candidato: esto ¿ es lo que se pide? y en función de ello zanjar puesto que se trata de una evaluación sumativa?.

Evaluaríamos de la misma manera si introdujéramos el criterio de *eficacia*? Ciertamente, se puede argumentar en contra

Respect de la consigne en fonction de l'efficacité du discours exigé par la tâche.			6	
	Cohérence et cohésion		2	
		Capacité à argumenter une prise de position		3
			Correction sociolinguistique	3
			Capacité à présenter des faits	4

<sup>17</sup> Anexo 2.

diciendo que no se puede controlar puesto que cada individuo reacciona de manera diferente a partir de su propia subjetividad. Por ejemplo, un individuo podría ser persuadido no tanto por lo claro de la argumentación sino por la calidad de ella. Sin embargo, sabemos que cuando se tiene que hacer un esfuerzo sostenido de comprensión importante puede perderse el interés por lo debatido y no por cuestiones morfosintácticas “[...] il est plus possible de se faire comprendre à l’aide de mots sans syntaxe qu’à l’aide de structures syntaxiques sans mots.” (Bolton, 1991:90) ¿Qué pasa cuando lo argumentado es expuesto con enunciados morfosintácticamente bien estructurados pero que no son más que un listado de lugares comunes? ¿Dónde quedan las competencias generales e individuales en las que se inserta la competencia de comunicación accional mencionadas en el punto anterior?

Veamos la rejilla abajo que explicita que el *Respect de la consigne* se evalúa en función de la eficacia del discurso exigido por la tarea atribuyéndole 6 puntos y que reorganiza los otros criterios respetando los puntos atribuidos por la rejilla oficial.

Obviamente, una rejilla que tomara en cuenta como criterios de evaluación la

*Compétence informationnelle* ya mencionada modificaría el número de aprobados en esta certificación internacional aunque, como ya lo dijimos antes, habría que operacionalizar dicha competencia y esta tarea no sabemos si es fácil.

### Conclusión

La evaluación es punto de llegada pero también es punto de partida en la co-construcción de competencias. Esta responsabilidad compartida entre los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje exige respuestas multidimensionales y por ende, cada vez más complejas, enmarcadas en un contexto social en el que el hacer evaluativo exige a los evaluadores redes de conocimientos cada vez más complejos.

No confundamos los tests y las pruebas con el acto de evaluar. Los primeros son instrumentos metodológicos de la evaluación que cambian en función de una concepción de la evaluación; el segundo implica una cierta concepción de la sociedad y del individuo. La evaluación de la lengua-cultura no puede ser excluida del contexto en el que se emplea, lo cual le da verdadero significado no sólo a lo adquirido sino al acto mismo de evaluar. Por esta razón, producir textos eficaces socialmente resulta una tarea ardua para todos los actores involucrados en ese proceso.

Cuestionar la validez y la fiabilidad de una evaluación implica cuestionar la validez y la fiabilidad de lo que se enseña y del cómo se enseña. Lo que se enseña y el cómo se enseña no pueden estar alejados de lo que ocurre fuera del aula (Puren, 2009:127) con vistas a una mejor adaptación de estos aprendizajes al mundo externo, real o ideal, que incluye al

individuo-sociedad y que es la razón de ser de la educación. La evaluación debe encontrar los medios de englobar los entramados de conocimientos significativos complejos que constituyen desafíos para todos. No creo que lo válido y lo fiable sean atributos intrínsecos de la evaluación. Sin la integración de lo que está afuera, la evaluación no será más que un bonito discurso.

### Anexo 1

#### TEXTO A

#### **Vive la télévision!**

C'est la télévision le professeur de nos jours ? Comment peut cela arriver à tel point? **C'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base,** mais cela ne fait plus partie de l'intérêt des jeunes, actuellement tous ses connaissances de base sont pris de ce qu'ils apprennent dans la télévision, quand ils arrivent à la maison ils ne veulent que passer des heures face l'appareil de les jobarderies, c'est **à cause de la télévision que le nombre de lecteurs diminue** de plus en plus chaque jour, de cette manière avec la télé poubelle on n'aura plus d'écrivains, de médecins, d'avocats, de professeurs, d'éditeurs, pour citer quelque exemples de professions qui exigent un réelle raisonnement, mais est-ce qu'il y a quelques uns qui ne demandent cela ? Je ne crois pas.

La palme à tous les chaines de télévision, merci de **construire les émissions scientifiques comme des feuilletons. La télévision Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.** Elle ne fait que voiler les yeux des jeunes pour

ne pas les laisser raisonner, Elle ne laisse penser à ce qui est vraiment importante, Elle montre une image d'un monde vain et superficiel et cela n'apporte que des jeunes avec des idées vides de sens, des jeunes inutiles et superflus, même **les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes**. Alors tous les références culturelles à l'heure actuelle pour les adolescentes et même pour les adultes sont des films qui suscitent à la violence, des émissions sans aucun sens éducatif, je ne veux dire pas qu'on n'a pas le droit de nous amuser mais il faut aussi PENSER un peu n'est pas? Alors les enfants, ils ne font que regarder des dessins animés que ne sert à rien mais à les mener agressifs et à demander à ses parents de les acheter tous les petits jouets de ces émissions, ne croyez vous que serai mieux de leur donner un bon livre ?

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

TEXTO B

### **Vive la télévision!**

C'est la télévision qui est toujours là pour nous. Dès qu'on est petits, on s'amuse avec les caricatures et après on grandit avec elle et sa programmation limitée, c'est là d'où on sort ses premiers conceptions du monde extérieur, même si **c'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base**, qui vont leurs aider à développer leur position devant le monde.

Alors, c'est difficile de choisir parmi les idées et concepts présentés à l'école et la télé, surtout parce que **à cause de la télévision,**

**le nombre de lecteurs diminue**. Sans la lecture on laisse de côté des importantes acquisitions culturelles, en les remplaçant pour des idées vides et sans aucune apportation intellectuelle.

On choisit la télé aussi, puisque c'est plus facile, selon les téléspectateurs, d'apprendre quelque chose.

On ne veut que des choses simplifiées. Mais, qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations ?

Pour commencer, il faut dire que les programmes présentés à la télé ne servent que pour entretenir, pour des moments où on n'a rien à faire et on dépense du temps à ça.

De là, **la télévision construit les émissions scientifiques comme des feuilletons. Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.**

Des programmes de concours, imitation des américains de séries, entre autres qui ont un public si nombreuse qu'on ne peut pas imaginer la quantité de personnes qui imitent les bêtises qu'ils voient tous les jours là.

On pourrait dire que les journaux télévisés sauveraient les émissions, qu'ils apporteraient un peu de culture à nos têtes mais même dans ces programmes on regrette plein de choses. Simplement, parce que, par exemple, **les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes**. C'est comme si l'information sérieuse devenait une blague ou quelque chose avec laquelle on peut jouer.

Il n'y a que des hommes et femmes idéalisés qui essaient d'imposer une mode que malheureusement est suivi à nos jours.

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

**DOCUMENT RESERVE AUX CORRECTEURS**

*Le candidat peut prendre connaissance de ce document.*  
**LE CORRECTEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.**

## Grille d'évaluation de la production écrite B2

### ÉCRIT ARGUMENTÉ

*Prise de position personnelle argumentée sous forme d'une contribution à un débat, lettre formelle, article critique...*

<b>Respect de la consigne</b> Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0	0.5	1	1.5	2						
<b>Correction sociolinguistique</b> Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0.5	1	1.5	2						
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
<b>Capacité à argumenter une prise de position</b> Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		

### COMPÉTENCE LEXICALE

<b>Étendue du vocabulaire</b> Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0	0.5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise de l'orthographe</b>	0	0.5	1						

### COMPÉTENCE GRAMMATICALE

<b>Choix des formes</b> A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0.5	1	1.5	2				

NOM DU CORRECTEUR : .....

CODE CANDIDAT :  -

NOTE : /25



DELFB2

*Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2.*

Page 1 sur 1

## Bibliografía

### Libros

Abric, Jean-Claude, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ambassade de France – CCC IFAL, 2001.

Ávila, Raúl, *Estudios de semántica social*, México, El Colegio de México, 1999.

Bolton, Sibylle, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crédif/Hatier/Didier, 1991.

Bronckart, Jean-Paul, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, délchaux et niestlé, 1996.

Combettes, Bernard, *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De boeck-Duculot, 1988.

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.

Noël-Jothy, Françoise, Sampsonis, Béatrix, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2006.

Richer, Jean-Jacques, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, Proximités, E.M.E., 2012.

### Artículos

Beacco, Jean-Claude, « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages*, 26e année, n°105, (1992), pp. 8-27.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_1992\\_num\\_26\\_105\\_1621](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1992_num_26_105_1621) (última consulta: 28 de marzo de 2013)

Bessonnat, Daniel, « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », *Pratiques*, n° 57, mars (1988), pp. 81-105.

Bourguignon, Claire, « L'apprentissage des langues par l'action », Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (coords.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Éditions maison des langues, 2009, pp 50-77

Delcambre, Isabelle, Darras, Francine, « Des modules d'apprentissage du genre dissertatif », *Pratiques*, no. 75, septembre (1992), pp. 17-43.

Gonzalez Ruiz, Ramón, “Las nominalizaciones como estrategia de manipulación informativa en la noticia periodística: el caso de la anáfora conceptual”, Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruíz (editores), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2008, pp. 247-259. Última consulta 4 abril 2013 <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21020/1/Las%20nominalizaciones%20como%20estrategia%20de%20manipulacion%20informativa.pdf>

Luc, Christophe, « Une typologie des énumérations basée sur les structures rhétoriques et architecturales du texte », Tours, Institut de Recherche en Informatique de Toulouse, Université Paul Sabatier, 2001, pp. 1-10. Última consulta 1° abril 2013.

[http://sites.univ-provence.fr/veronis/Atala/TALN/pdf/art24\\_p263\\_272.pdf](http://sites.univ-provence.fr/veronis/Atala/TALN/pdf/art24_p263_272.pdf)

Maingueneau, Dominique, « Le tour ethno-linguistique de l'analyse du discours », *Langages*, 26e année, n°105, (1992), pp. 114-125.

- Paolacci, Véronique, et Garcia-Deban, Claudine, « Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale », *Pratiques*, n° 125/126, (juin 2005), pp. 85-114.
- Puren, Christian, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (coords.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Éditions maison des langues, 2009, pp 120-137.
- Reichler-Béguelin, Marie-José, « L'approche des "anomalies" argumentatives », *Pratiques*, n° 73, (mars 1992), pp. 51-78.
- Richer, Jean-Jacques, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? », Université de Dijon, pp.63-71. Última consulta: 28 de marzo 2013 <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf>
- Schnedecker, Catherine, « Quand il faut faire des concessions... Quelques suggestions pour une didactique de la concession », *Pratiques*, n° 75, (septembre 1992), pp. 76-110.
- Sitografía  
Rhetorical Structure Theory (RST) SIL International Última consulta 2 abril 2013 <http://www.sfu.ca/rst/08spanish/areas.html>



## La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos: el discurso académico, sus retos y perspectivas

**RESUMEN:** En este artículo se presentarán algunos aspectos de la actual discusión sobre el papel del discurso académico y su didáctica en el contexto alemán. Para ello se abordará primero el papel que juegan el alemán y el inglés en la enseñanza académica en Alemania (capítulos 1 y 2). En segundo lugar se discutirán, partiendo de la descripción de la situación actual, algunos de los requisitos indispensables para el desarrollo de una política lingüística, la que a su vez concibe a la internacionalización de la ciencia no sólo como una anglización, sino como una manera de llegar a un verdadero plurilingüismo. Y por último, se presentarán algunas observaciones y principios didácticos para un modelo plurilingüístico en el ámbito universitario.

**PALABRAS CLAVE:** discurso académico, alemán, política lingüística, internacionalización, plurilingüismo, enseñanza de lenguas, didáctica del discurso académico programas internacionales de estudio, inglés.

**ABSTRACT:** This article summarizes some aspects of the current discussion about the role of academic discourse and the teaching of academic language in the German context. The first two sections take a look at the current role of the German and the English languages in the German Higher Education sector. Based on the analysis of the current situation in Germany, the third section discusses some of the key elements that are needed for the development of a new language policy in the HE sector, a language policy that does not conceive of internationalisation in Higher Education solely as a process of anglicisation but as a means of striving towards a truly multilingual situation. This is followed by some observations concerning pedagogical principles and concepts that are regarded important when developing a multilingual approach in the HE context.

**KEYWORDS:** academic discourse, German, linguistic policy, internationalization, multilingualism, language teaching, academic discourse didactics, international curricula, English.

Agradezco mucho a la Dra. Olivia C. Díaz Pérez, de la Universidad de Guadalajara, su ayuda con la traducción de la versión alemana de este artículo.

La situación actual en Alemania:

¿internacionalización (solo) en inglés?

Desde hace quince años existe una creciente tendencia en las universidades alemanas a ofrecer programas de estudio en inglés, especialmente los de posgrado (sobre todo programas de maestría). Este desarrollo se encuentra en estrecha relación con el afán de posicionar a la educación superior alemana dentro del mercado educativo internacional. La educación superior en Alemania lucha en conjunto por más visibilidad y prestigio en el escenario internacional -por ejemplo a través del consorcio universitario alemán GATE (<http://www.gate-germany.de/>), del cual están a cargo (también financieramente) el *Servicio Alemán de Intercambio Académico* (DAAD) y la *Conferencia de Rectores de Universidades alemanas* (agrupación de todas las universidades en Alemania, es decir, que este consorcio es financiado con recursos públicos). GATE se plantea como objetivo, entre otros, “mantener, a mediano y largo plazo y de manera atractiva y competitiva a nivel internacional, el espacio académico y científico alemán”. El consorcio GATE, el DAAD, la Conferencia de Rectores, la fundación Alexander von Humboldt, y diversas organizaciones semipúblicas, logran incentivar en Alemania la internacionalización de la educación superior, por ejemplo, a través de programas de fomento y promoción, tales como el otorgamiento de becas, el establecimiento de programas de doble titulación, la creación de puestos de profesores huésped y proyectos de exportación de universidades alemanas al extranjero (como la *German University*

*in Cairo*). Un buen ejemplo es también el programa del DAAD “Cooperación estratégica” (*Strategische Partnerschaften*), el cual apoya financieramente y a largo plazo la colaboración entre universidades alemanas y universidades extranjeras y cuya convocatoria fue publicada por primera vez durante el año 2012. También cada una de las universidades y los campos de estudio luchan cada vez más por lograr mayor visibilidad y prestigio en el escenario internacional – en parte a través del establecimiento de programas de estudio de doble titulación (un excelente ejemplo es el programa de posgrado conjunto establecido entre la Universidad de Leipzig y la Universidad de Guadalajara en el área de la enseñanza del alemán como lengua extranjera), pero en parte también a través de la creación de “programas de estudio internacionales”, los cuales pueden ser cursados totalmente en inglés. Los programas de estudio en inglés tienen el objetivo de mejorar la capacidad competitiva de las universidades alemanas con respecto a los países anglófonos – ya que la lengua alemana, en materia de educación, es considerada por muchos políticos alemanes como un obstáculo en el mercado de la internacionalización. De esta manera y desde la reforma de Bolonia se ha implementado un sinnúmero de programas de maestría en las universidades alemanas y la cantidad aumenta: si en el semestre de invierno del 2005/2006 existían en todo el país 312 programas de maestría multilingüe y en inglés (Clyne 2007: 18), en el semestre de verano de 2011 este número aumentó a 586, lo que significó prácticamente una duplicación

(aumentó en un 87,8%; ver base de datos del DAAD<sup>1</sup>). De acuerdo a la página web de la Conferencia de Rectores ([www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de)), el número ha seguido creciendo desde entonces a 687 programas de maestría en donde la lengua dominante es el inglés. Con ello los programas en inglés conforman más del 10% de todos los programas de maestría ofrecidos en Alemania [NB: existen en total 6 755 programas de maestría; un programa de maestría en Alemania por lo general tiene una duración de cuatro semestres, en comparación con Inglaterra o España en donde tienen una duración de solamente dos semestres].

¿Cuál es la situación del plurilingüismo en tales programas de estudio? ¿Qué papel juegan el alemán y el inglés?

Como institución mediadora, el *Servicio Alemán de Intercambio Académico* (DAAD) fomenta explícitamente la internacionalización de las universidades alemanas. Al respecto se expone en el *Plan de desarrollo 2008-2011* del DAAD que la preparación lingüística para los estudios especializados debe mejorarse cualitativamente y consolidarse a través de cursos de preparación y durante los estudios en Alemania (Clyne, 2007: 9). Para los programas de estudio en inglés el DAAD considera deseable el fomento del alemán de manera adicional a pesar de que la lengua de estudios sea el inglés: “Pero también en el caso de la oferta de estudios en inglés siempre se debería posibilitar, y posible-

mente hasta convertir en obligatorio el aprendizaje de la lengua alemana” (Clyne, 2007: 15).

También la Conferencia de Rectores promovió recientemente lo siguiente:<sup>2</sup>

En las universidades alemanas, tanto académicos como estudiantes están obligados, de manera adicional al alemán, a adquirir por lo menos conocimientos suficientes de una lengua extranjera de reconocimiento internacional – por lo regular inglés –, que les posibilite el actuar en el contexto internacional. La adquisición de otras lenguas extranjeras puede resultar necesaria en contextos especializados, y deseable a efectos de lograr un plurilingüismo. Al mismo tiempo se espera por parte de estudiantes y académicos extranjeros la disposición de adquirir conocimientos de alemán en un nivel adecuado.<sup>3</sup>

¿Pero qué significa que estudiantes extranjeros tengan que aprender alemán “en un nivel adecuado”? Esta afirmación no es nada clara – al contrario, deja abierta la cuestión de hasta qué nivel y para qué fines los estudiantes internacionales deberían aprender el idioma alemán. Lo mismo sucede con la expresión que afirma que estudiantes alemanes “tendrían que adquirir por lo menos conocimientos suficientes de una lengua extranjera

---

<sup>1</sup> Véase <http://www.daad.de/ausland/studienmoeglichkeiten/internationales-studium/05121.de.html> (08.08.2011).

---

<sup>2</sup> Recomendación de la 11 asamblea de miembros de la HRK, 22.11.2011, titulado „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“ [política lingüística en las universidades alemanas], ver [www.hrk.de](http://www.hrk.de) (15.11.2012).

<sup>3</sup> Traducción Dra. Olivia Díaz, UdeG.

de reconocimiento internacional”. Por consiguiente es cuestionable si los conocimientos lingüísticos generales (léxico-gramaticales) de estos estudiantes pueden ser suficientes para vivir y sobrevivir en Alemania.

Pero en realidad, la capacidad de interacción oral en un ámbito académico extranjero no se limita por ningún motivo solamente a los conocimientos lingüísticos generales y gramático-lexicales. En cuanto a la situación de los programas de estudio en inglés me permito mencionar lo siguiente:

Incluso si se partiera del supuesto de que todos los estudiantes que llegan a Alemania y también todos los docentes con los que estos estudiantes tienen contacto, contarán con una competencia lingüística en inglés de nivel muy avanzado, todavía así estaríamos muy lejos de resolver todos los problemas que pudieran surgir en las diferentes situaciones comunicativas y de interacción, ya que los modelos comunicativos y formas de trabajo de la academia alemana terminarían siendo ajenos para los estudiantes internacionales. El hecho de que con el inglés se disponga de un medio de comunicación común y aparentemente fácil, hace parecer que este desconocimiento de la academia alemana parezca incluso aún más frustrante. El trabajo académico en programas de estudios es una práctica social e institucional vinculada a determinado discurso, tradiciones de interacción y de acción, las formas de concebir la propia identidad profesional, formatos y formas de trabajo, modelos discursivos y textuales, así como a códigos y rutinas lingüísticos que van más allá de la superficie lingüísti-

ca<sup>4</sup>. Esto es válido para todas las disciplinas a pesar de que pueden existir diferencias entre los campos de estudio – algunos se encuentran “más globalizados”, otros tienen mayor idiosincrasia. En el contexto de las universidades alemanas, por ejemplo, todavía se separa claramente entre *Volesung* y *Seminar* (*clase magistral* y *curso regular*); en los cursos regulares la exposición oral juega un papel importante: se trata de una especie de ejercicio de preparación para las ponencias académicas y frecuentemente se otorga una calificación por ella. Los trabajos escritos de los estudiantes en el contexto alemán están fuertemente orientados hacia el modelo de los “artículos académicos”. Todo esto es diferente, por ejemplo, en Inglaterra: en su mayoría no se diferencia entre la clase magistral y el curso regular, a las exposiciones orales apenas se les da cierto valor y los trabajos escritos de los estudiantes tienen más un carácter ensayístico. Por consiguiente, los estudiantes internacionales tienen que familiarizarse muy rápido con estas nuevas prácticas discursivas, sociales e institucionales si quieren estudiar exitosamente – y para ello parece no haber preparación o acompañamiento y apoyo suficiente durante los estudios. Es muy probable que tales diferencias se encuentren muy marcadas en el área de ciencias sociales en particular (ver también Fandrych / Klemm / Riedner 2013). Podemos concluir que en los programas internacionales de las universidades alemanas, con pocas excepciones, existe una negligencia enorme en cuanto al factor de la lengua y de las competencias lingüístico-

---

<sup>4</sup>Ver p.ej. Ehlich 2006.

comunicativas que se requieren de los estudiantes en el ámbito académico.

Pero en este contexto se presentan como problemáticas dos suposiciones más en las que se basan, de manera más o menos explícita, las ofertas de programas de estudio de posgrados en inglés. Esto lo ha demostrado un estudio empírico que llevamos a cabo recientemente en Leipzig y cuyos resultados se acaban de publicar.<sup>5</sup> El estudio tenía el objetivo de analizar la situación lingüística en tales programas de estudio “internacionales” en los que la lengua dominante o única es el inglés. En este estudio nos interesaban las experiencias, expectativas y observaciones de los estudiantes internacionales, así como también las de los docentes. Al mismo tiempo también examinamos, con el apoyo de exámenes, el nivel de lengua de un determinado grupo de estudiantes, tanto de inglés como de alemán.<sup>6</sup> El estudio se llevó a cabo con aproximadamente 80 estudiantes y 58 docentes y coordinadores. Se evaluaron siete programas de estudio en diferentes universidades de toda Alemania y los exámenes de lengua se aplicaron en tres de éstas. Los resultados demuestran que no se puede partir del supuesto de que los estudiantes internacionales cuentan con un nivel de inglés suficiente para poder estudiar<sup>7</sup> (y en cuanto al nivel de los do-

centes también existen grandes dudas): en lo que respecta al inglés, de 48 estudiantes internacionales examinados solamente una persona obtuvo en general el nivel mínimo requerido de B2 en las habilidades productivas – todos los demás lograron, en parte, un nivel mucho más inferior en una o todas las competencias lingüísticas. Y solamente doce participantes alcanzaron el nivel B2 para todas las competencias receptivas (ver Fandrych / Sedlaczek 2012a, 25-26). En lo que respecta al alemán la situación es mucho más crítica: estudiantes no nativos casi no adquieren conocimientos de alemán sin un apoyo integrado y diseñado según sus necesidades, a pesar de que viven en un entorno de habla alemana. Muchos estudiantes solamente tienen conocimientos básicos de alemán y, en los cuestionarios y entrevistas de nuestro proyecto empírico, se quejaron de que durante el transcurso de los estudios y a pesar de tener gran interés apenas tienen la posibilidad de mejorar estos conocimientos (ver también Fandrych / Sedlaczek 2012b).

¿Por qué les resulta a los estudiantes internacionales tan difícil, durante sus dos años de estancia en Alemania, llegar a un nivel lingüístico de alemán adecuado que les permita poder participar en la vida cotidiana y arreglárselas en las cuestiones prácticas de sus estudios? Para encontrar una respuesta consultamos a 27 estudiantes a través de entrevistas guiadas y completadas con ciertas preguntas enfocadas a profundizar algunos aspectos. El resultado es muy claro:

---

<sup>5</sup> Ver Fandrych / Sedlaczek 2012a.

<sup>6</sup> También teníamos el objetivo de examinar el nivel de inglés de un grupo de docentes, pero esto no se pudo realizar por la falta de cooperación de las instituciones y/o docentes – nada más podemos especular sobre los motivos de esta falta de cooperación.

<sup>7</sup> Los requerimientos lingüísticos de ingreso a universidades alemanas no son del todo homogéneos (ver Soltau 2008);

---

lo que también falta es una evaluación de los niveles examinados en los distintos exámenes que se están utilizando (ver Fandrych / Sedlaczek 2012a, p. 25-26).

- Generalmente los cursos de preparación o los cursados en la carrera no son parte integral de los estudios.
- Además, generalmente no atienden las necesidades lingüísticas propias del campo de estudio y de la vida de estudiante, y por último
- A los cursos de idioma no se les asigna crédito alguno

De esta manera el aprendizaje del alemán se convierte en un asunto privado de los estudiantes, quienes tienen que decidir si pueden, en su escaso tiempo libre, encontrar la manera de aprender el idioma alemán, o de dedicar este tiempo a otras tareas importantes en un plan de estudios sumamente exigente.

Del 61% de los estudiantes entrevistados, quienes a pesar de estas circunstancias asistían a cursos de alemán, más de la mitad evaluó de forma negativa la oferta de enseñanza del alemán y señalaron que esta oferta en particular no se encontraba acorde a sus necesidades (ver Fandrych / Sedlaczek 2012a, p. 54-55). Esto significa un contraste muy grande con los motivos e intereses de los estudiantes: cuando se les pregunta por los motivos que los llevaron a elegir un estudio en Alemania se observa que muchos estudiantes internacionales lo consideran también como una posibilidad de mejorar su competencia lingüística en alemán. Las causas de ello están al alcance de la mano: por un lado, aspiran a tener la posibilidad de integrarse mejor al entorno social, aprender alemán y sumergirse en la vida social y cultural de Alemania. Pero por otro lado, también los motivos relacionados con sus campos de estudio tienen gran importancia, pues

muchos estudiantes desean tener acceso a la literatura especializada en alemán. Incluso también las carreras técnicas o tecnológicas tienen muy frecuentemente una dimensión institucional, social, política y regional, como por ejemplo las ciencias agrarias y ecológicas, las ingenierías o ciencias económicas. Sin conocimientos de alemán esta dimensión de sus áreas de estudio permanece fuera de su alcance. Por último, también los motivos relacionados con la aplicación práctica del área de estudios juegan un papel importante: cuando se tiene interés en llevar a cabo prácticas profesionales, se desea participar en proyectos o se pretende adquirir experiencia profesional en Alemania durante un cierto tiempo, se necesitan suficientes conocimientos de alemán. Una tercera parte de los estudiantes entrevistados afirmó incluso que uno de los motivos para estudiar en Alemania era precisamente la oportunidad de trabajar en un país de habla alemana después de haber terminado su maestría (ver Fandrych / Sedlaczek 2012a, 39).

#### Diagnóstico y requerimientos educativo-políticos

Como se ha afirmado anteriormente, la situación actual es resultado de la decidida voluntad de internacionalizar la educación superior en Alemania a través de los responsables de toma de decisiones y organizaciones mediadoras de carácter público y semipúblico. Éstas fomentaron y siguen fomentando una especie de modelo ascendente (“bottom-up”) en el establecimiento, entre otros, de programas de maestría internacionales (en parte o en su totalidad impartidos en inglés). Frecuentemente han

sido los institutos mismos, campos de estudio especializados y facultades de varias universidades los que han implementado este tipo de programas y con ello han pasado a formar parte de la estrategia general de sus respectivas universidades. Para estos actores de la internacionalización han sido prioritarios los contenidos especializados, las formas de reclutamiento y junto a ello aspectos administrativos y organizativos. Eso quiere decir que apenas fueron tomados en cuenta los posibles problemas que pudieran presentarse debido a las diferentes tradiciones educativas de los estudiantes internacionales o por la particularidad de las prácticas institucionales comunicativas del mundo universitario alemán. Menos aún se adoptó como interés primordial el fomentar entre los estudiantes una competencia plurilingüe inteligente y diferenciada. La lengua fue considerada principalmente como un sistema de comunicación meramente instrumental, tal y como es considerada cada vez más en los campos de estudio de las ciencias aplicadas (ver Kretzenbacher 1995). Sólo en pocos lugares y únicamente debido a iniciativas personales de los responsables se dio una colaboración entre disciplina, centros de idioma y áreas de alemán como lengua extranjera para llegar a una integración de ofertas multilingües. Incluso espacios en donde surgieron tales modelos, carecieron frecuentemente de conceptos y objetivos relevantes, y en parte también de apoyo institucional y financiero para conseguir estos objetivos a mediano y largo plazo.<sup>8</sup> Esto tuvo como consecuencia

---

<sup>8</sup> Dos de las siete maestrías internacionales investigadas incluían clases de lengua obligatorias, pero estas clases

que el papel de la competencia lingüística – con pocas excepciones<sup>9</sup> - en general es y fue descuidado al momento de la planeación y concepción de tales programas de estudio (esto concierne tanto al alemán como al inglés y otras lenguas, y se refiere tanto a estudiantes como a docentes, dentro y fuera de las universidades). Los conocimientos diferenciados de varios idiomas no son considerados en absoluto como característica importante de las estrategias de internacionalización. Y sin duda esto seguirá necesariamente así, si el concepto de plurilingüismo no es considerado como criterio de calidad para una internacionalización exitosa y duradera de la educación superior de Alemania. Desde nuestra perspectiva, en lugar de que los responsables deleguen el desarrollo de tales conceptos a las propias profesiones y las áreas de especialización (que por naturaleza no pertenecen al área de la didáctica de lenguas extranjeras o de la política cultural), es urgente que formen parte de un proceso descendente (“top-down”). Un proceso de este tipo podría, por ejemplo, iniciarse bajo el eslogan *Enseñanza de lenguas, iniciativa de calidad (Qualitätsinitiative Sprache)*. La Dra. Nina Lemmens, coordinadora del Departamento de internacionalización y comunicación del Servicio Alemán de Intercambio Académico, considera tal proceso descendente como central para el desarrollo de la internacionalización

---

no formaban parte integral de las carreras académicas y quedaba poco claro si las universidades se esforzaban para asegurar que los objetivos lingüísticos constatados en el currículum se logaran, ver Fandrych /Sedlaczek 2012a, 51.

<sup>9</sup> Kurtz 2000 y Schimmel 2010 presentan modelos alternativos.

en general (aunque aquí no hace ninguna referencia específica al aprendizaje de idiomas), véase:

But to create a university that plays a truly relevant role in the global system, *Step Two* has to follow, meaning: All these commendable bottom-up activities [iniciativas particulares de la internacionalización, C.F.] have to be complemented and bound together by a top-down approach. Internationalisation has to be at the heart of the universities' leadership. (Lemmens 2012, 12)

En el contexto de una “iniciativa de calidad”, es necesario que las instituciones responsables del fomento de la educación superior adopten un papel importante en lo que respecta al desarrollo cualitativo y de la acreditación con la finalidad de crear marcos y objetivos claros y concretos. Las universidades deberían asumir la responsabilidad de desarrollar una política general lingüística diferenciada y consciente que esté acorde tanto con las propias áreas de estudio como con el campo de acción de impacto social y con el campo de trabajo.<sup>10</sup>

A esto deben vincularse determinadas exigencias mínimas sobre políticas lingüísticas en lo que respecta al papel del alemán – y, en general, al papel de las lenguas nacionales – en la ciencia y la academia, pero más allá de ello se deben

---

<sup>10</sup> Esta propuesta es más amplia y fundamental que las recomendaciones publicadas por la Conferencia de rectores alemana, HRK, el 22.11.2011 („Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“, ver HRK 2011).

considerar también los papeles de otras lenguas importantes en el mundo académico globalizado.

Como regla general, en programas de estudio de pregrado el alemán debería ser la lengua de estudios (con pocas excepciones, como por ejemplo en el área de las filologías de lenguas extranjeras), pero no se deben dejar de lado los conocimientos de lengua extranjera como parte integral de los estudios. Estos conocimientos de lenguas extranjeras deberían contar también con una orientación académica que prepare a los estudiantes para programas de intercambio académico en el extranjero.

En el ámbito de los posgrados y, sobre todo, principalmente en donde parte esencial del estudio se imparte en una lengua diferente a la alemana, deben elaborarse conceptos lingüísticos plurilingües que luego se tienen que convertir en componentes permanentes que garanticen la calidad y la acreditación. En lo que respecta a los conceptos lingüísticos, las universidades y las áreas de estudio deberían fundamentar sus objetivos relacionados con la enseñanza de lenguas en el caso de cada uno de sus programas de estudio, así como también exponer, muy en concreto, cómo se implementará en el diseño curricular la competencia plurilingüe pretendida para los estudiantes. Esto debería tener como consecuencia que incluso en los programas de estudio impartidos principalmente en inglés se elabore una oferta de enseñanza del alemán diferenciada y relacionada con el área de estudio respectiva, y – ¿por qué no? – de otros idiomas más. Al mismo tiempo también se debería fomentar, en los programas de estudio impartidos en alemán, el aprendizaje de la lengua o las



lenguas académicas extranjeras que son de particular importancia para el respectivo campo de estudio. Justamente en los programas de estudio impartidos primordialmente en inglés es de gran importancia que los módulos de lengua sean ofrecidos como parte integral del programa y que tengan valor curricular.<sup>11</sup> Para esto será necesario que los campos de estudio y las diferentes disciplinas trabajen en conjunto con las filologías y con los centros de idioma y que juntos busquen soluciones viables. Los objetivos deberían consistir, por un lado, en el establecimiento rápido (si es posible antes de iniciar con los estudios) de una habilidad comunicativa sólida relacionada con la vida cotidiana; por otro lado, en implementar una competencia receptora relacionada con el discurso académico del área de estudios, especialmente el de la competencia lectora. Sería deseable el que los estudiantes internacionales al término de sus estudios pudieran alcanzar por lo menos esta competencia lectora en un nivel B1, aunque sería mejor el nivel B2.

Para sacar adelante un proyecto tal se requieren convocatorias y medidas de apoyo financieras y conceptuales, de tal manera que en diferentes lugares se desarrollen y pongan a prueba modelos para diferentes escenarios y grupos especializados que puedan ser adaptados en otras instituciones y posteriormente modificados de acuerdo a sus respectivas necesidades. Junto con las formas clásicas de la enseñanza de lenguas, hay que incluir también las nuevas formas del fomento del aprendizaje de lenguas de

manera individual (programas Tandem, asesorías, formas de aprendizaje que integran las áreas de especialización con las del aprendizaje de la lengua [*content and language integrated learning*, CLIL], todos ellos apoyados a través de elementos del *Blended Learning*, aplicaciones *smartphone*, tutorías). Resumiendo, es válido probar en los programas de estudio internacionales nuevas formas de un “plurilingüismo inteligente” y desarrollar procedimientos y cursos que conjunten las clases del área de especialización y las clases de lengua, así como también y como requisito mínimo, establecer una competencia receptiva en alemán para el área de especialización. Al mismo tiempo, es evidente que a un concepto de plurilingüismo le corresponda también fomentar con objetivos claros las competencias en lenguas extranjeras de los estudiantes de habla alemana – y no solo y exclusivamente en inglés.<sup>12</sup> También aquí deben ser elaborados, en el marco de la propuesta de una iniciativa “enseñanza de lenguas, iniciativa de calidad”, conceptos diferenciados y convincentes. Y en este contexto es de gran importancia el que la lengua no sea concebida como puro *Addendum*, es decir, como una carga adicional o mero entretenimiento personal, sino que el fomento de internacionalización bien encauzado sea parte integral de los programas de estudio y que éste se convierta en un emblema de los programas de posgrado en Alemania y otros países.

---

<sup>11</sup> Un proyecto de este tipo es presentado en Schimmel 2010.

---

<sup>12</sup> El fomento de las competencias en lengua extranjera de los docentes e investigadores también se debería incluir en una “iniciativa de calidad” como la que aquí se propone; no tenemos el espacio aquí para discutir las posibilidades y retos adicionales que esto significaría.

## Conclusión

Desde la perspectiva de una política lingüística y desde la perspectiva de los estudiantes involucrados en las universidades alemanas no son deseables programas exclusivamente impartidos en inglés, es decir, monolingües. El papel que juega la lengua y la relevancia de un “plurilingüismo inteligente” tiene que ser cuestionado nuevamente y de manera fundamental, por lo que pienso que esto no solamente es válido para la educación superior de Alemania: amigos y colegas del mundo árabe, por ejemplo, informan que la lengua árabe ya no juega ningún papel como lengua de enseñanza en muchas áreas de estudio. Esto significa que la gran mayoría de la población, y también mucha gente para la que los resultados académicos en la profesión tienen gran relevancia, se le excluye de la posibilidad de tener acceso directo a las investigaciones científicas y académicas. Pienso que en la era de la globalización, nuestras sociedades también tienen la tarea de conservar sus propias lenguas incluso en el ámbito académico. Al mismo tiempo tienen la responsabilidad frente a los estudiantes extranjeros que llegan a nuestros países, de posibilitarles la adquisición de la lengua nacional respectiva en su carácter de lengua académica y otorgarles los créditos correspondientes. Para ello propongo lanzar un proyecto “enseñanza de lenguas, iniciativa de calidad” que lleve a las universidades a concebir medidas de fomento y conceptos lingüísticos diferenciados y adaptados a las respectivas áreas de estudio. Una buena praxis puede ser apoyada y difundida a través de medidas de fomento y del reconocimiento de modelos exitosos.

## Bibliografía

- Ehlich, Konrad (2006). „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? „ En Ehlich, Konrad / Heller, Dorothea (eds.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Lang, 17-38.
- Fandrych, Christian / Klemm, Albrecht / Riedner, Renate (2013). Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. En: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp / Tschirner, Erwin (eds.): *Beiträge der FaDaF-Tagung 2011 in Leipzig*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag (en prensa).
- Fandrych, Christian / Sedlaczek, Betina (2012a). „I need German in my life’: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. En colaboración con Erwin Tschirner y Beate Reinhold. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, Christian / Sedlaczek, Betina (2012b). „Englisch und Deutsch in „internationalen“ Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 41/2, 11-27.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2011. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. En línea: [www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/](http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/)
- Knapp, Annelie / Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2008). *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Kretzenbacher, Heinz L. (1995). „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“ En: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache. Forschungsbericht 10 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, Berlin: de Gruyter, 17-39.
- Kurtz, Gunde (2000). „Studienbegleitender und studienintegrierter DaF-Unterricht in internationalen Studiengängen“, *InfoDaF* 27, 6, 584–597.
- Lemmens, Nina (2012): „Towards a globally active University“ En: Borgwardt, Angela (ed.), *Internationale, besser, anders? Die Strukturen des Wissenschaftssystems nach 2017*, Berlin: Fundación Friedrich Ebert, 11-13.
- Schimmel, Dagmar (2010), „Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums“, *InfoDaF* 5, 470–493.
- Soltau, Anja (2008). „Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland: Qualitätssicherung in der akademischen Lingua-Franca-Kommunikation am Beispiel von sprachlichen Zulassungskriterien“. En: Knapp, Annelie / Schumann, Adelheid (eds.), 155–169.

## Vorschläge zu Lernzielen und zur Evaluierung interkulturellen Lernens im Kontext DaF?

**ZUSAMMENFASSUNG:** Trotz umfangreicher Literatur zum Thema interkulturelles Lernen fehlt immer noch die Übereinstimmung zu Inhalten, Lernzielen, Vermittlungsweisen, und Bewertungsformen dieses Lernens im Kontext des Fremdsprachenunterrichts.

Dieser Beitrag schlägt sieben Thesen vor, die dazu dienen sollen, eine Übereinstimmung zu erarbeiten, die die Rolle kulturellen Lernens als Teil des Sprachunterrichts anerkennt und die zur formellen Bewertung auf dem Gebiet interkulturellen Lernens aufrufen.

Fünf Lernziele werden vorgeschlagen, die den Lerner dazu veranlassen, Beobachtungen kultureller Produkte, Handlungsweisen und Perspektiven in der Eigen- sowohl als in der Fremdkultur zu dokumentieren, kritisch zu vergleichen und zu analysieren, mit dem Ziel, Einsichten in die Komplexität kultureller Phänomene zu gewinnen. Kulturelles Lernen wird als Entwicklungsprozess mit kognitiven, handlungsbezogenen und affektiven Komponenten gesehen und nicht als das Erlernen von konkreten Fakten.

Der Anhang des Beitrags enthält ein Beispiel eines Rahmenplanes für ein Kultur-Portfolio, welches von Lehrenden und Lernenden dazu verwendet werden kann, zu demonstrieren, dass die kulturellen Lernziele erreicht worden sind.

**SUCHWÖRTER:** kulturelles Lernen, interkulturelles Lernen, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Evaluierung.

**ABSTRACT:** In spite of a sizeable literature relating to the topic of intercultural learning, the profession still lacks agreement pertaining to the content objectives, teaching approaches, and forms of assessment that such learning entails in the context of foreign language teaching.

This contribution offers seven theses which invite agreement regarding the importance of intercultural learning as a formal part of language learning, and which point to the need for assessments of such learning. Five learning objectives are proposed which require students to document their observations of cultural prod-

Renate A. Schulz

Ph.D., Professor

Emerita, University of

Arizona.

Actualmente U.S.

Peace Corps Response

Volunteer, Universidad

Autónoma del Estado de

Hidalgo

ucts, practices and perspectives of both the home and target cultures, which require comparison, critical analyses, and provide insights into the complex nature of cross cultural phenomena. Cultural learning is seen as a learning process with cognitive, behavioral and affective components rather than learning a set of concrete facts.

The appendix to the paper offers an outline of a portfolio approach which can be used by teachers and learners to demonstrate that the learning objectives in the area of cross-cultural learning have been achieved.

**KEYWORDS:** cultural learning, intercultural learning, German as a foreign language, evaluation.

Fremdsprachenlehrer stimmen überein, dass Sprache und Kultur miteinander verbunden sind und dass kulturelles Lernen ein wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht ist, welches, wie auch die sprachlichen Lernziele, evaluiert werden sollte.<sup>1</sup> Besonders im gegenwärtigen U.S.-amerikanischen Bildungskontext spielen *assessment and accountability* – also Evaluierung und Verantwortung oder Rechenschaft gegenüber den Steuerzahlern, die schließlich für die Schulen und Universitäten bezahlen – eine wichtige Rolle. Lernziele, die nicht irgendwie messbar sind - und auch nicht gemessen werden –, werden nicht als wichtig anerkannt.

Trotz umfangreicher Fachliteratur zum Thema ‘Kultur im Fremdsprachenunterricht’ oder ‘interkulturelles Lernen’ (z.B. Altmayer,

2004; Bredella & Delanoy, 1999; Byram, 1997; DeCapua & Wintergerst, 2004; Heusinkveld, 1997; Kramsch, 1993; Paige, et al., 2003; *Standards for Foreign Language Learning*, 1999) fehlt immer noch die Übereinstimmung, was denn überhaupt die Inhalte, Vermittlungsweisen, Lernziele und Bewertungsformen dieses kulturellen Lernens im Kontext des Zweit- oder Fremdsprachenunterrichts sind.

Bis jetzt gibt es noch keine bindende Definition, was ‚Kultur‘ im Kontext des DaF- (Deutsch als Fremdsprache) Unterrichts bedeutet, und welche inhaltlichen Grenzen diesem Begriff gesetzt werden können oder müssen. Im Allgemeinen hat wohl Robert Lado’s Definition aus dem Jahre 1971 noch Gültigkeit: „Cultures are structured systems of patterned behavior ... [that] ... have form, meaning, and distribution“ (Heusinkveld, 1997: 40, 41). Diese Definition erkennt an, dass kulturelle Manifestationen gewisse systematische Strukturen (im Sprachbereich würde man sie Regeln nennen) aufweisen, die vielen Mitgliedern einer bestimmten kulturellen Gruppe gemein sind, dass diese Strukturen eine kulturspezifische

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz basiert auf einem Beitrag, der unter dem Titel „Interkulturelle Kompetenz: Auf der Suche nach messbaren Zielen und Bewertungsformen“ in Renate A. Schulz und Erwin Tschirner, Herausgeber, *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (Iudicium Verlag, 2008) erschienen ist.

Bedeutung haben und sich je nach Kontext ändern können. Kontextuelle Faktoren schließen unter anderem Alter, Geschlecht, Rasse/Ethnizität, Bildung, Religion, sowie relative Machtpositionen der Interagierenden und andere soziale und geographische Faktoren ein, wie natürlich auch den Zeitraum der Interaktion oder Begebenheit. Letzteres bedeutet, dass Kulturen dynamisch sind und sich laufend ändern.

Manche bezweifeln, dass man heute überhaupt noch von nationalen Kulturen sprechen kann. Wenn es ihn je gegeben hat, gibt es heute wirklich noch den ‚typischen Deutschen‘, den ‚typischen Mexikaner‘ oder den ‚typischen Amerikaner‘? Es stimmt natürlich, dass man seit der industriellen Revolution kaum mehr von homogenen Nationalkulturen sprechen kann und dass kulturelle Hybridität, Transkulturalität (also das Ergebnis des Einflusses verschiedener Kulturen aufeinander) eine wachsende Rolle spielen. Ich behaupte aber, dass es trotz des weltweiten Phänomens einer wachsenden kulturellen Heterogenisierung noch Eigenkulturen gibt – also kulturspezifische Produkte, Handlungsweisen und Einstellungen –, die durch national-politische, geografisch-historische, sozial-religiöse oder wirtschaftliche Faktoren kulturspezifisch geprägt sind. Jeder Mexikaner, der Deutschland besucht und jeder Deutsche, der nach Mexiko reist, hat tagtäglich gewisse Eindrücke oder Erlebnisse, die auf oft schwer definierbare Unterschiede in der gewohnten Kultur und in der fremden Kultur hindeuten und die mit den

kulturellen Schemata der Heimkultur nicht erklärbar sind.

Die Frage aber ist, ob die allgemein gängigen Kulturbegriffe (z.B. die von Brooks, 1997; Goode, Sockalingam, Brown & Jones, 2003; Lado, 1971; Seelye, 1993, etc.) für den DaF-Unterricht angemessen und realisierbar sind und welche kulturgeprägten Produkte, Handlungsweisen und Perspektiven relevante Inhalte für den Sprachunterricht bieten.

Ich begrüße den Versuch von Jerry Lampe (2008), den Begriff von ‚Kultur‘ für den Sprachunterricht auf kommunikationsrelevante Faktoren zu begrenzen, wenn es sich um curriculare Ziele und deren Evaluation im Fremdsprachenunterricht handelt. Im Rahmen eines Entwurfs von “Culture Proficiency Guidelines” definiert Lampe den Begriff ‚Kultur‘ wie folgt:

[Culture in the context of the proposed “Culture Proficiency Guidelines” is defined as] the cultural knowledge, perspectives, values, practices, behaviors, and products that are reflected in or influence human communication (www.nflc.org).

Wenn es schwierig ist, einen gemeinsamen Begriff von ‚Kultur‘ zu erarbeiten, sollten wir als Deutschlehrer und Lehrerfortbilder wenigstens einen gemeinsamen Begriff von kulturellem Lernen haben. Hier schlage ich die Definition von Paige et al. (2003) vor. Die Autoren sehen kulturelles Lernen als

the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and ongoing process which engages the learner cognitively, behaviorally, and affectively (ebd. S. 177).

Bei kulturellem Lernen handelt es sich also weniger um konkrete Fakten als um einen dynamischen Entwicklungsprozess mit kognitiven, verhaltensprägenden und affektiven Komponenten.

Mit dieser Definition im Sinne möchte ich sieben Thesen aufstellen, mit denen die Leser hoffentlich übereinstimmen:

Thesen:

- I. Das DaF-Klassenzimmer ist ein Lernkontext, in dem nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenz entwickelt werden kann und soll. Interkulturelle Kompetenz, einschließlich interkulturellem Verständnis, ist ein wichtiges Lernziel des DaF-Unterrichts.
- II. Wenn interkulturelle Kompetenz Lernziel des DaF-Unterrichts ist, muss dieses Ziel irgendwie ‚messbar‘ sein und bewertet werden. Wenn man ein Ziel hat, muss man schließlich herausfinden können, ob man angekommen ist oder nicht.
- III. Lernziele können formativ und summativ gemessen und bewertet

werden. Bei formativer Bewertung handelt es sich hauptsächlich um die Steuerung des Lernprozesses durch *feedback*. Summative Bewertung gibt Aufschluss über das ‚Endresultat‘ des Lernens, wobei ‚Ende‘ sich auf ein Kapitel im Lehrbuch, auf ein Semester Unterricht, auf einen Ausbildungsabschluss usw. beziehen kann und darüber Auskunft gibt, ob die Lernziele erreicht worden sind.

- IV. Bei allen schulischen Messungen/ Bewertungen (und das gilt natürlich besonders für sog. *high stakes* - Evaluierung) spielt Validität und Reliabilität eine wichtige Rolle.
- V. Messungsvalidität verlangt, dass sich Lehrmethoden und Evaluierungsmethoden ähnlich sind.
- VI. Eine komparative Kultur-Pädagogik (also der Vergleich der eigenen mit der/den Zielkultur/en) ist die vorteilhafteste und ergiebigste Vorgehensweise im Kulturunterricht und in der Entwicklung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht, um die relevanten Lernziele zu erreichen.
- VII. Lernziele, die die interkulturelle Kompetenz betreffen, fallen unter drei Kategorien:
  - 1) Wissen/Fakten über die eigene und die fremde Sprache und Kultur (kognitiver Bereich)
  - 2) Können/Fertigkeiten – einschließlich kritisches Denken und interaktiver Kompetenz. Zu letzterer Fertigkeit gehören natürlich auch *skills of relating and interpreting* (Byram, 1997)

- (praktischer/pragmatischer Bereich).
- 3) Einstellungen sich selbst (der eigenen Kultur) und anderen Menschen und Kulturen gegenüber (affektiver Bereich).

Die drei Bereiche der zuletzt genannten These sind allerdings nicht problemlos.

### **Probleme zu VII. 1, Lernzielbereich**

– **Wissen/Fakten:** Kulturelles

Wissen ist am leichtesten objektiv zu evaluieren. Das kann mit traditionellen Prüfungsformen wie z.B. Fragen und Antworten, *multiple choice* - Aufgaben oder themengesteuerten Aufsätzen gemacht werden. Die Frage ist allerdings: Welches Wissen, d.h. welche Fakten bilden die Grundlage für interkulturelle Kompetenz? Gibt es überhaupt ein allgemeines Basiswissen über deutschsprachige Kulturen (oder über die eigene Kultur), welches inter-/transkulturelles Verständnis ermöglicht oder erleichtert und das DaF-Lernende im Unterrichtskontext erwerben sollten und erwerben können?

Ein weiteres Problem bezüglich des ‚Wissens‘ ist, dass es sich bei den Fakten immer nur um eine Auswahl handeln kann (also um *sampling*), dass die ‚Fakten‘ einer Kultur sich schnell ändern und oft nicht repräsentativ sind. Die Frage eines Basiswissens bleibt noch zu diskutieren und mögliche Inhalte eines solchen Wissens müssen noch erarbeitet werden. Hier können die Vorschläge von Byram (1997) als möglicher Ansatzpunkt dienen. Byram behauptet:

The intercultural speaker knows about events, significant individuals and diverse interpretations of events which have involved both countries and the traces left in the national memory; and about political and economic factors in the contemporary alliances of each country... The intercultural speaker knows the events and their emblems (myths, cultural products, sites of significance to the collective memory) which are markers of national identity in one's own country... (ebd. S. 59).

Nach Byram gehört zu diesem Wissen unter anderem auch das um regionale Identitäten, Dialekte und Sprachvarianten, Minoritätssprachen, Bildungssysteme, religiöse Institutionen, Ritualien und Traditionen, die bedeutende Lebensabschnitte markieren, wie auch öffentliche und private Institutionen, die das tägliche Leben beeinflussen.

In den Ländern, in denen es nur zeitlich sehr begrenzte DaF-Programme an Schulen und Universitäten gibt, erscheint diese Liste der Inhalte allerdings zu ambitiös. Eine zusätzliche Hürde bietet die Lehrerbildung und die Lehrerqualifikation, wo selbst oft Lehrer nicht genügend Wissen haben, um Byrams Zielsetzung zu erfüllen.

Wie viele Lehrer wissen zum Beispiel, welche geografische, klimatische, demografische, politische, historische, wirtschaftliche, religiös-soziale Faktoren dabei helfen, eine Kultur zu prägen? Welche deutschsprachigen Europäer hatten (haben) einen Einfluss auf die



Lebensweise der Lernenden und über welche deutschsprachigen Europäer sollten unsere Lernenden etwas wissen? Welche Ereignisse prägten die Lebensweise, Einstellungen und Weltanschauungen der Menschen in deutschsprachigen Ländern? Welche historischen Ereignisse verbündeten deutschsprachige Menschen und Länder mit dem Heimatland der Lernenden? Welche trennten sie? Welche Produkte, Verhaltensweisen und Perspektiven sind ‚charakteristisch‘ für viele Menschen aus dem deutschsprachigen Raum oder aus dem Raum der Lernenden? Welche Perspektiven prägen eine deutsche, österreichische, schweizer Identität oder die Identität der Lernenden? Diese Fragen verlangen interdisziplinäre Explorationen. Sie sollten nicht als Aufruf zur Erstellung eines permanenten Kanons für kulturelles Wissen verstanden werden; Wissen ändert sich tagtäglich und kann nie vollständig sein. Jeder Lehrer und jede Lehrerin muss sich das relevante Wissen selbst erarbeiten, um eine Kultur verstehen und erklären zu können. Trotzdem kann der Wissenschaftsbereich DaF behilflich sein, Wissenskategorien zu erarbeiten, die Lehrende bei ihrer Suche nach erklärenden kulturellen Perspektiven behilflich sein können.

## **Probleme zu VII. 2, Lernzielbereich**

– **Können/Fertigkeiten:** Welches Können, welche Fertigkeiten sind für die interkulturelle Kompetenz notwendig? Wie lässt sich demonstrieren, dass man interkulturell kompetent ist oder Fortschritte macht, die dazugehörigen

Fähigkeiten zu entwickeln? Welche der relevanten Fertigkeiten lassen sich im Klassenzimmer entwickeln? Ich habe anderswo behauptet, dass interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit ist, mit Menschen aus anderen Kulturen *„meaningfully, appropriately and inoffensively“* kommunizieren zu können<sup>2</sup> (Lafayette & Schulz, 1997). Dazu gehören natürlich sprachliches Können (grammatische, soziolinguistische, pragmatische und paralinguistische Kompetenz), aber auch das Wissen, die Erfahrung und das Einfühlungsvermögen, um zu entscheiden, was man wie, zu wem und unter welchen Umständen sagen kann oder wie man sich in einem bestimmten Kontext verhalten sollte.

Zu diesen notwendigen Fertigkeiten gehören natürlich auch das kritische Denken, einschließlich der Fähigkeit, Probleme zu lösen, Unterschiede und Similaritäten zu erkennen, Vergleiche zu machen, kritische Urteile zu bilden, und Überzeugungen und Verhaltensweisen für das eigene Leben zu wählen. Die Evaluierung dieser Fähigkeiten ist bedeutend schwieriger und subjektiver als die des Wissens, da es sich hier hauptsächlich um persönliche, kontextgebundene Eindrücke und Kommunikation handelt oder um Denkprozesse, die vielleicht nicht allgemeingültig sind. Trotzdem bieten

---

<sup>2</sup> Wohlgernekt kommunizieren auch Muttersprachler nicht immer *meaningfully, appropriately and inoffensively*, aber wenn das nicht der Fall ist, würde man hoffen, dass dies meistens absichtlich oder wenigstens mit Erkenntnis geschieht und nicht aus sprachlicher oder interkultureller Inkompetenz.

sich hier themengebundene Aufsätze, *problem solving tasks*, Simulationen und Rollenspiele oder Portfolios an, vorausgesetzt, dass klare Lernziele und valide Kriterien vorliegen, um diese Fertigkeiten relativ objektiv beurteilen zu können.

### **Probleme zu VII. 3, Lernzielbereich**

– **Einstellungen:** Am problematischsten ist es wahrscheinlich, kulturelle Einstellungen zu messen, zu bewerten und zu benoten, da die Gefahr der Indoktrination besteht. Natürlich wünschen wir uns als Lehrer, dass unsere Schüler/innen oder Student/innen positive Einstellungen der Zielkultur gegenüber hegen. Und es ist bestimmt auch wichtig, dass wir als Lehrer nachforschen, ob unser Unterricht auf die Einstellungen der Lernenden einen Einfluss hat. Aber solche Messungen zur Benotung oder Klassifizierung der Lernenden zu benutzen, würde ich nicht raten. Ich behaupte also, dass im formellen Unterricht nur kulturspezifisches Wissen und Können bewertet (benotet) werden sollten.

Wissenschaftler wie Byram (1997), Lafayette und Schulz (1997), Nostrand und Nostrand (1970), Schulz (2007), Seelye (1993), und Upshur (1966) haben eine Reihe von Lernzielen für das kulturelle Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen (für eine kurze Übersicht siehe Schulz: 2007). Die folgenden Vorschläge zu Lernzielen und zur Evaluierung interkulturellen Verständnisses beziehen sich hauptsächlich auf die Lernzielkategorie ‚Können‘ im Sinne von

*demonstrating cultural insights, critical thinking, and gaining awareness of cultural differences.*

Hier ist *process evaluation* so wichtig wie *outcome evaluation*, also die Bewertung von Lernprozessen ist so wichtig wie die Bewertung der Lernresultate. Die vorgeschlagenen Lernziele haben Gültigkeit, zum Beispiel für den U.S.-amerikanischen Bildungskontext für DaF an *High Schools* und während der ersten zwei Jahre an Hochschulen (also für Lernende von ungefähr 14 bis 20 Jahren, für die der DaF-Unterricht noch zur Allgemeinbildung gehört).

#### Lernziele

**Lernziel I:** Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass geografische, historische, wirtschaftliche, sozial-religiöse und politische Faktoren, sowohl als auch transkulturelle Faktoren (d.h. der Einfluss anderer Kulturen auf die Zielkultur) einen Einfluss auf Produkte, Handlungsweisen (einschließlich des Sprachgebrauchs und Kommunikationsstils) und Einstellungen einer kulturellen Gruppe haben.

**Lernziel II:** Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass situative Variablen (z.B. kontext- und rollenverhältnisbezogene Erwartungen, einschließlich unterschiedlicher Machtverhältnisse und soziale Variablen wie u.a. Alter, Geschlecht, Bildung, soziale Klasse, Religion, Ethnizität und Wohnort), kommunikative Interaktion (verbal, nonverbal und paralinguistisch) sowie Verhaltensweisen auf entscheidende Weise prägen.

**Lernziel III:** Deutschlernende erkennen Stereotype und Verallgemeinerungen über die Heim- und Zielkultur/en und beurteilen diese in Bezug auf ‚Beweise‘, d.h. die Menge und Validität vorhandener Daten.

**Lernziel IV:** Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass jede Sprache und Kultur kulturabhängige Symbole, Bilder und kulturspezifische Konnotationen zu manchen Wörtern, Sprichwörtern, idiomatischen Wendungen und Gesten hat.

**Lernziel V:** Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein für mögliche Anlässe und Gründe (linguistische und nichtlinguistische), die zu interkulturellen Missverständnissen zwischen Mitgliedern verschiedener kulturellen Gruppen führen können.

#### Bewertungsformen

Wie können DaF-Lernende zeigen, dass sie die genannten Lernziele erfüllt haben? Welche Bewertungsformen eignen sich dazu, interkulturelles Wissen, interkulturelle Verhaltensformen oder interkulturelle Perspektiven zu erfassen und zu evaluieren? Denn wenn wir nicht imstande sind, die erhofften Lernziele irgendwie messbar zu erfassen, verlieren die Lernziele ihre Relevanz für die Lernenden.

Man findet in der Fachliteratur eine Anzahl von Vorschlägen zur Bewertung von interkulturellem Lernen. Bartz und Vermette (1996) listen z. B. 16 Prototypen von Aufgaben auf, die möglicherweise zur Bewertung von

konkretem kulturellem Wissen und von spezifischen kulturellen Verhaltensweisen dienen können. Die oben genannten Lernziele dokumentieren jedoch hauptsächlich Lernprozesse, die von traditionellen Testaufgaben wie *multiple-choice*, Fragen/Antworten, Beschreibungen/Berichten, Aufsätzen, literarischen Analysen, Simulationen/Rollenspielen oder ähnlichen Aufgaben kaum erfasst werden. Byram (1997), Lange (2003) Moore (1997) unter anderen empfehlen sog. ‚alternative‘ oder ‚authentische‘ Bewertungsformen zur Evaluierung von kulturellem Lernen, besonders Portfolio-Evaluationen.

#### Portfolio-Evaluation

Portfolios sind schon seit langem etablierte Unterlagen für die Bewertung von künstlerischem Schaffen. In den 1990er Jahren wurden in den USA Portfolios auch für weitreichende Evaluierungszwecke auf anderen Gebieten empfohlen, besonders in der Lehrerbildung, im muttersprachlichen Sprachunterricht (dem sog. *process writing*), aber auch für den Fremdsprachenunterricht. Die Erstellung von Lernportfolios kann zweifellos eine ergiebige Aufgabe für Lernende sein. Als Bewertungsmittel hat man in der Zwischenzeit allerdings die Schwächen dieser Datensammlung erkannt, besonders wenn es sich um summative anstatt um formative Bewertung handelt. Es gibt nicht nur Validitätsprobleme (z.B. *content validity*), da Lernende ja die Auswahl der Aufgaben selbst bestimmen, sondern auch Reliabilitätsprobleme, da es schwer ist, objektive Kriterien zur

Bewertung zu erstellen. Zusätzlich gibt es auch praktische Probleme, wie die Lagerung der Portfolios und besonders der Zeitaufwand der eine solche Bewertungsform sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden verlangt. Trotzdem gehören Lernportfolios zu den wenigen Alternativen, um Prozesse des interkulturellen Lernens zu bewerten und zu steuern. Wenig andere Aufgaben eignen sich dazu, Lernende, wie von Kramsch (1993) empfohlen, in reflektierende Beobachter und Forscher umzuwandeln.

Im Anhang stelle ich ein Beispiel einer solchen Portfolioaufgabe mit Kriterien zur Bewertung vor. Die Aufgaben basieren auf den fünf oben genannten Lernzielen und die Anweisungen sollten keine weiteren Erklärungen benötigen. Es muss betont werden, dass es sich in den Lernzielen und Aufgaben nicht um absolute Antworten handelt. Vielmehr geht es um Prozesse und Anregungen, die eigene und die fremde Welt zu beobachten und zu vergleichen. So erhofft man sich z.B. unter Lernziel 1 die Einsicht, dass die durchschnittliche Bevölkerungsdichte in Deutschland, verglichen mit der Bevölkerungsdichte des Heimatlandes möglicherweise andere Verhaltensweisen (z.B. andere Gesetze) bedingt; dass aber regional gesehen das Leben in Berlin verglichen mit dem Leben in der eigenen Hauptstadt in vielen Kontexten ähnlicher sein kann als das Leben in Berlin verglichen mit dem in Oberammergau oder das Leben in der eigenen Hauptstadt verglichen mit dörflichem Leben.

Ähnliche Portfolioaufgaben können als Komponente in schon existierenden Sprach-/Kulturkurse eingesetzt werden oder sie können als Grundlage für eigenständige Kurse oder Workshops in komparativen Kulturstudien dienen. Im Anfängerunterricht sollte man vielleicht erlauben, dass die Lernenden die Aufgaben in der Muttersprache erfüllen. Bei fortgeschritteneren Lernern kann man natürlich den exklusiven Gebrauch der Zielsprache erwarten. Und in sog. Konversationskursen können die im Portfolio angerissenen Themen zum Anlass für Forschung und Diskussion dienen.

Zweifellos verlangt die vorgeschlagene Arbeitsweise viel Zeit für individuelle und Gruppenarbeit, und für individuelle Besprechungen von Lehrpersonal und Lernenden. Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass die erwähnten Lernziele auf dem Gebiet des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz einfach dem traditionellen grammatikfokussierten Sprachunterricht angehängt werden können. Aber wenn wir es ernst meinen, dass Deutschlernende in unserem Unterricht nicht nur grammatische Kompetenz entwickeln, sondern auch die interpretative, datenbasierte Kompetenz, die zum interkulturellen Verständnis notwendig ist, müssen wir auch den Lernenden die Möglichkeit geben, solches Verständnis zu entwickeln und wir müssen natürlich dann auch bereit sein, zu bewerten, in wie weit unsere pädagogischen Intentionen erfolgreich waren.

## Anhang

### **Kultur-Portfolio Rahmenplan für deutschlernende Studenten\***

Wer sich in einer anderen Kultur angemessen verhalten will, benötigt interkulturelle Einsichten und Verständnis dafür, was man wie, zu wem und unter welchen Umständen sagen kann, und wie man sich in bestimmten Kontexten verhalten sollte. Intuitiv erwarten wir, dass andere Kulturen sich ähnlich wie die eigene verhalten. Es ist genau diese (fälschliche) Annahme, die oft zu interkulturellen Konflikten führt. Häufig ist es nicht allein ein Sprachproblem, das zu kulturellen Missverständnissen führt, sondern es sind auch Unterschiede in den kulturellen Erwartungen. So wird beispielsweise "I love you" häufig ins Deutsche mit „Ich liebe dich“ übersetzt. Wer jedoch und in welchen Kontexten ein Deutschsprachiger „ich liebe dich“ sagen wird, unterscheidet sich erheblich vom Gebrauch des Satzes "I love you" vieler Amerikaner? Viele kulturspezifische Produkte (wie z.B. Denkmäler oder Gebäude, traditionelle Speisen und Spezialitäten oder Kleidungsstücke) sind leicht zu erkennen. Ähnlich lassen sich auch bestimmte kulturspezifische Handlungsweisen (z. B. Begrüßungsverhalten, *Dating*-Konventionen junger Leute oder beliebte Freizeitaktivitäten) oder Sprechakte (z.B. Entschuldigungen, Komplimente oder Anweisungen) von einem aufmerksamen Beobachter

leicht bemerken. Es ist auf jeden Fall wichtig zu erkennen, dass diese Manifestationen Einstellungen reflektieren, die in kulturspezifischen Ereignissen, Einstellungen, Werten und Überzeugungen fußen. Letztere werden wiederum von Faktoren wie Geografie, historischen Entwicklungen, religiösen Überzeugungen, Bildungsniveau, finanziellen Ressourcen usw. beeinflusst und geformt.

Interkulturelle Sensibilität zu entwickeln bedeutet, sich der kulturspezifischen Manifestationen der eigenen Kultur bewusst zu sein. Man muss sich daher beispielsweise bewusst darüber werden, dass Mitglieder der Heimkultur andere Mittel der Respektsbezeugung gegenüber älterer Mitmenschen oder Vorgesetzten verwenden, als zum Beispiel Japaner oder, dass deutsche Muttersprachler häufig direktere sprachliche Ausdrucksweisen verwenden, um Meinungsverschiedenheiten oder Kritik auszudrücken, als es vielleicht Vertreter der eigenen Kultur tun. Man wird nicht notwendigerweise gewisse kulturspezifische Produkte, Handlungsweisen oder Perspektiven gutheißen oder wertschätzen, aber man sollte akzeptieren, gleich welche kulturelle Manifestationen man entdecken wird, dass diese für die Sprecher der Zielsprache in ihrem eigenen kulturellen Kontext sinnvoll sind (oder es wenigstens einmal waren).

Der Zweck dieser Portfolio-Aufgabe ist es, Anregung zu geben, einige dieser Unterschiede in kulturellen Manifestationen und Verhaltensweisen

und deren zu Grunde liegende Ansichten oder Perspektiven durch das Sammeln von unterstützenden Beweisen zu entdecken und zu untersuchen. Der/die Kursleiter/ in wird dabei Stellungnahme für die Gültigkeit der Folgerungen nehmen. Dabei ist es weniger wichtig, zu welchen Schlüssen oder Verallgemeinerungen sie kommen, solange diese auf genügend ‚Daten‘ basieren.

**Vorgehen/Anleitung:** In diesem Kurs werden Sie ein Portfolio erstellen, welches Ihr wachsendes Bewusstsein für das Phänomen ‚Kultur‘ und mögliche Hindernisse zum interkulturellen Verständnis zeigen soll. Zusätzlich sollen Sie auch Ihr Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Kultur (bzw. den Kulturen) des eigenen Landes und der/den Kultur/ en Deutsch sprechender Europäer demonstrieren, welche für mögliche Missverständnisse verantwortlich sein könnten. Bitte machen Sie sich mit den folgenden Aufgaben vertraut und behalten Sie diese im Kopf wenn Sie hilfreichen ‚Daten‘ innerhalb des Unterrichts, außerhalb in den Medien (Fernsehen, Filme, Zeitungen, Zeitschriften usw.) oder im Gespräch mit anderen Personen begegnen. Bitte dokumentieren Sie gewissenhaft alle verwendeten Quellen wie Kursunterlagen, Webseiten, Enzyklopädien, literarische oder journalistische Texte, Reiseberichte, Zitate von interviewten Personen usw. Sie können Deutsch und/oder die

Landessprache verwenden. Es wird jedoch vorgeschlagen, dass Sie so viele deutschsprachigen Quellen wie möglich verwenden.

**Abgabetermine:** Die Entwicklung Ihres Portfolios wird drei Mal während des Semesters überprüft: während der 5. und 9. Woche und am Ende des Semesters. Eine Rückmeldung sowie vorläufige Noten werden während der 5. und 9. Woche bereitgestellt, um Ihnen eine Einschätzung der Quantität und Qualität ihrer Leistung in diesem Kursprojekt zu geben.

**Bewertungskriterien:** Die Portfolios werden auf einer Skala von 1 (bedarf der Verbesserung) bis 5 (ausgezeichnet) anhand der folgenden fünf Kriterien bewertet werden:

- Aufgabenerfüllung (5 = alle gestellten oder mehr als die minimale Anzahl der Aufgaben wurden erfüllt; 3 = minimale Anzahl an Aufgaben wurde erfüllt; 1 = weniger als 50% der Aufgaben wurden erfüllt)
- Angemessenheit der zur Unterstützung der Rückschlüsse gesammelten Daten (5 = mit wenigen Ausnahmen sind die Daten angemessen; 3 = wenigstens die Hälfte der Daten sind angemessen; 1 = wenige der Datenquellen sind angemessen für kulturelle Verallgemeinerungen)
- Menge der zur Erfüllung der Aufgaben gesammelten Daten (5 = mehrere Quellen wurden verwendet und sowohl aus Kursmaterialien als auch externer Recherche bezogen;

3 = es wurden nur Kursmaterialien verwendet;

1 = unzureichende Menge an Materialien wurde verwendet)

- Quellenangabe (5 = alle benutzten Quellen wurden gut belegt; 3 = wenigstens 50% der Daten wurden gut belegt; 1 = nur wenige Quellen wurden belegt oder unvollständig belegt)
- Struktur und Präsentation (5 = Portfolio ist sehr gut strukturiert und präsentiert, vollkommen verständlich; 3 = Portfolio Organisation und Präsentation ist akzeptabel und verständlich; 1 = Portfolio ist schlecht strukturiert und präsentiert oder nur teilweise verständlich)

### **Gewichtung des Portfolio-Projekts:**

Die Abschlussnote für Ihr Kultur-Portfolio wird mit 25% Ihrer gesamten Kursnote berechnet.

Lernziele/Aufgaben:

**Lernziel I: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass geografische, historische, wirtschaftliche, sozial-religiöse, und politische Faktoren, sowohl als auch transkulturelle Faktoren (d.h., der Einfluss anderer Kulturen auf die Ziel- oder Heimkultur/en) einen Einfluss auf Produkte, Handlungsweisen -- einschließlich des Sprachgebrauchs und Kommunikationsstils -- und Einstellungen einer kulturellen Gruppe haben können.**

Aufgabe I.1: Informationen herausfinden: Vergleichen Sie Ihr Heimatland mit Deutschland und/oder Österreich in mindestens 10 der folgenden Kategorien: Geografie, Klima, Bevölkerung, Bevölkerungsdichte, Bevölkerungszusammensetzung (Rasse/Ethnizität, Einwanderung, Alter usw.), gesprochene Sprache/n, Geburtenrate, politisches System, Lebenserwartung, Durchschnittseinkommen, Bruttosozialprodukt, Sozialversicherungssystem, Religion/en, Bildungssystem, wichtige historische Ereignisse, wichtige gemeinsame historische Ereignisse des eigenen Landes und der Zielkultur/en, Sexualität, Tabus, geschlechterspezifische Rollen, Verhalten gegenüber sozial Höher-/Niedriggestellten, wichtige Persönlichkeiten (z.B. Autor/innen, Künstler/innen, Politiker/innen, Gelehrte, Wissenschaftler/innen, Nobelpreisträger/innen, Schauspieler/innen, Musiker/innen, Erfinder/innen) usw.

Aufgabe I.2: Finden Sie in den zusammengetragenen Informationen zu Aufgabe I.1 mindestens fünf kulturelle Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten. Stellen Sie Vermutungen darüber an, welche Faktoren diese Unterschiede/Ähnlichkeiten beeinflusst haben könnten.

Beispiel: Überprüfen Sie die Bevölkerungsdichte des Heimatlandes und die von Deutschland oder Österreich. Was wären wohl einige der Auswirkungen, die eine hohe bzw.

weniger hohe Bevölkerungsdichte auf das Leben und die Einrichtungen (z. B. Produkte, Handlungsweisen und Ansichten) in den beiden Ländern haben?

Aufgabe I.3: Wählen Sie ein Minimum von fünf Produkten (z.B. musikalische Kompositionen, Kleidungsartikel, beliebte Speisen, architektonische Denkmäler, Ausschnitte aus literarischen Werken/Filmen, Witze, Sprichwörter usw.), und reflektieren Sie über mögliche Gründe (geografische, demografische, historische oder andere Kontextfaktoren einbeziehend) für die Beliebtheit (oder Unbeliebtheit) dieser Produkte.

Aufgabe I. 4: Interkultureller Kontakt führt oft zu transkulturellen Einflüssen, wenigstens in bestimmten Gruppen einer Kultur. Kulturen sind selten homogen. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Transkulturelle Einflüsse können in Sprache, Verhaltensweisen, Perspektiven, künstlerischem Schaffen, Kleidung, Ernährung, Freizeitaktivitäten, festlichen Traditionen usw. bemerkbar werden. Globalisierung bezieht sich also nicht nur auf Technik, Wissenschaft und Konsumgüter. Sie manifestiert sich auch in der Alltagskultur, in der Pop-Kultur, sowohl als auch in der Hochkultur (Literatur, Kunst, Musik usw.)

Nennen Sie je fünf Sprachbeispiele und Beispiele von Produkten, Verhaltensweisen und Perspektiven in der Heimkultur, die ursprünglich von deutschsprachigen Kulturen beeinflusst wurden (z.B. feiert man auch in vielen nicht-deutschsprachigen Orten das *Oktoberfest*).

Aufgabe I. 5. Nennen Sie je fünf Sprachbeispiele und Beispiele von Produkten, Verhaltensweisen und Perspektiven in der Kultur der deutschsprachigen Länder, die ursprünglich aus Ihrer Heimkultur (oder deren Subkulturen) stammen (z.B. wird das ursprünglich amerikanische *Haloween*-Feiern bei deutschen Kindern immer beliebter).

**Lernziel II: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass situative Variablen (z.B. kontext- und rollenverhältnisbezogene Erwartungen, unterschiedliche Machtverhältnisse und soziale Variablen wie u.a. Alter, Geschlecht, Bildung, soziale Klasse, Religion, Ethnizität und Wohnort) die kommunikative Interaktion (verbal, nonverbal und paralinguistisch) sowie Verhaltensweisen auf entscheidende Weise prägen.**

Aufgabe II.1: Beschreiben und erläutern Sie mindestens je drei Beispiele beobachteter Unterschiede im Sprachgebrauch von jüngeren und älteren Personen, männlichen und weiblichen Sprechern oder Sprechern anderer Dialekte Ihres Heimatlandes verglichen mit der Standard-Sprache Ihres Landes.

Aufgabe II. 2: Analysieren Sie die Texte im Unterrichtsmaterial oder Texte im Internet oder in Filmen, wie Sprecher des Deutschen sich gegenseitig anreden. Teilen Sie die Interaktionen nach Indikatoren wie formal/höflicher Sprachgebrauch; informell/vertrauter



Sprachgebrauch; kindlicher/erwachsener Sprachgebrauch; männlicher/weiblicher Sprachgebrauch; Sprachgebrauch von Vorgesetzten/Untergebenen oder nach sozialen Normen angemessener/unangemessener Sprachgebrauch ein. Unterstützen Sie ihre Einteilung mit relevanten Beispielen.

Aufgabe II. 3: Beschreiben und erläutern Sie mindestens je drei Sprechakte (z.B. Begrüßungen, Entschuldigungen, Komplimente) und Verhaltensweisen (z.B. Benehmen bei Tisch oder in anderen Kontexten.), die Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede in Erwartungshaltungen Ihrer Heimatkultur und der Zielkultur veranschaulichen.

**Lernziel III: Deutschlernende erkennen Stereotype und Verallgemeinerungen über die Heim- und Zielkultur/en und beurteilen diese in Bezug auf die Menge vorhandener Beweise (also in Bezug auf vorhandene Observationen und Daten).**

Aufgabe III. 1: Nennen Sie wenigstens drei Beispiele für Stereotype, die viele deutschsprachige Europäer gegenüber den Mitgliedern Ihrer Heimkultur und deren Lebensweise hegen. Welche deutsche kulturelle Blickwinkel oder welche Indizien haben möglicherweise zu diesen Stereotypen geführt? In wie weit sind Sie ein (stereo-)typischer Vertreter Ihrer Heimkultur?

Aufgabe III. 2: Nennen Sie wenigstens drei Beispiele für Stereotype, die Ihre Mitbürger gegenüber Deutschen, Österreichern oder anderen deutschsprachigen Europäern hegen.

Welche Blickwinkel oder welche Indizien haben möglicherweise diese Stereotype hervorgerufen?

Aufgabe III. 3: Führen Sie eine informelle Befragung unter Ihren Freunden und Verwandten durch, um Stereotype herauszufinden, die diese gegenüber deutschsprachigen Menschen haben. Formulieren Sie deren Äußerungen so um, dass die Aussagen weniger stereotypisch lauten.

**Lernziel IV: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein dafür, dass jede Sprache und Kultur sowohl kulturabhängige Symbole als auch kulturspezifische Konnotationen zu einigen Wörtern, Sprichwörtern, idiomatischen Wendungen und Gesten hat.**

Aufgabe IV. 1: Nennen und erklären Sie kulturspezifische Symbole und Konnotationen von Wörtern und Wortverbindungen oder Metaphern, auf die Sie im Deutschen und in Ihrer eigenen Landessprache gestoßen sind (mindestens fünf je für den deutschen und den eigenen Kulturbereich). Welche dieser Symbole sind historisch verankert? Welche in der Pop-Kultur? Welche sind heute noch als repräsentativ gültig?

**Lernziel V: Deutschlernende entwickeln und demonstrieren ein Bewusstsein für mögliche Anlässe (linguistische und nichtlinguistische Gründe) die zu kulturellen Missverständnissen zwischen Mitgliedern verschiedener kulturellen Gruppen führen können.**

Aufgabe V. 1: Vergleichen Sie anhand von Zeitungsartikeln, Werbung, Webseiten oder anderen Datenquellen, wie ein Ereignis, ein Produkt oder eine Verhaltensweise der Heimatkultur in der Zielkultur gesehen wird und versuchen Sie, die Gründe für diese Ansichten zu erklären.

Aufgabe V. 2: Identifizieren und interpretieren Sie wenigstens zwei Beispiele für implizite oder explizite Werte, die Sie in Texten (oder anderen Produkten) und Ereignissen in der Heimat- und der Zielkultur beobachten.

Aufgabe V. 3: Beschreiben und erklären Sie wenigstens drei der von der Kursleitung bereitgestellten Situationen, die interkulturelle Missverständnisse veranschaulichen, die aufgrund kulturell unterschiedlicher Erwartungen entstanden sind.

Aufgabe V.4: Benutzen Sie eine Skala von 1 (untypisch) bis 5 (völlig zutreffend) und kreuzen Sie auf dieser Skala an, welche Überzeugungen und Werte Sie für repräsentativ (zutreffend) für Teenager aus der Mittelklasse Ihrer eigenen Kultur halten, und welche Sie für repräsentativ für Teenager aus der Mittelklasse der deutschsprachigen Kultur/en halten. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen mit denen der anderen Kursteilnehmer. Gibt es große Unterschiede (z.B. von mehr als einem Punkt) bei den Bewertungen? Versuchen Sie Gründe für diese Unterschiede zu finden. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen mit denen Ihrer Eltern und anderer Erwachsener. Diskutieren Sie Beispiele, wie sich z. B. Patriotismus oder Tierliebe in der eigenen und in den deutschsprachigen Kulturen manifestieren.

Werte der Zielkultur/en und der eigenen (Sub-)Kultur/en  
Alles ist relativ!?

---

1	2	3	4	5
untypisch				völlig zutreffend

D = Deutschland; Ö = Österreich; S = Schweiz, X = Ihr eigenes Land.

1. Zeit ist Geld.
2. Ordnung muss sein!
3. Optimistischer Blick in die Zukunft.
4. Alle Menschen sollten gleich behandelt werden.
5. Respekt für ältere Menschen.
6. Veränderung ist automatisch etwas Gutes.
7. Wertschätzung für schulische Bildung.
8. Aktiver Umweltschutz.
9. Permissive Kindererziehung.
10. Tierliebe.
11. Gleichberechtigung für Frauen und Männer im Beruf oder im Haushalt.
12. Pünktlichkeit.
13. Liebe zur Kunst im täglichen Leben.
14. Aktiver Gebrauch von Technologie im täglichen Leben (Haushalt, Verkehr, Arbeit usw.).
15. Interesse an Politik.
16. Individuelle Freiheit.
17. Schwerpunkt auf Gruppe.
18. Kinderliebe.
19. Patriotismus.
20. Rolle der Religion im politischen Leben.

Quelle: Adaptiert von Schulz 2007: 9 – 26.

\* Ich bedanke mich bei Silke Lipinski, Universität Leipzig, für die Hilfe beim Übersetzen des Anhangs.

---

## Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Bartz, W., & Vermette, R. (1996). „Testing cultural competence“. A. J. Singerman (Ed.), *Acquiring cross-cultural competence: Four stages for students of French* (S. 75-84). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (Hrsg.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brooks, N. (1968). „Teaching culture in the foreign language classroom“. *Foreign Language Annals* 1.3, S. 204 – 217. (Nachgedruckt in Heusinkveld, 1997, S. 11-37.)
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DeCapua, A., & Wintergerst, A. C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M. & Jones, W. (28 October 2003). „A planner’s guide... infusing principles content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences“. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence. ([www.georgetown.edu/research/gucdc/nccc/ncccplannersguide.html](http://www.georgetown.edu/research/gucdc/nccc/ncccplannersguide.html)) (accessed October 2008)
- Heusinkveld, P. R. (Ed.) (1997). *Pathways to culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lado, R. (1971). „How to compare two cultures“. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (nachgedruckt in Heusinkveld, 1997)
- Lafayette, R. C., & Schulz, R. A. (1997). „Evaluating cultural learnings“. P. R. Heusinkveld (Ed.). *Pathways to culture* (S. 577 – 593). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Lampe, J. (2008). Paper presented at the Special Feature Session: Assessment challenges and solutions. American Council on the Teaching of Foreign Languages Annual Convention, Orlando, FL, November 22, 2008. Also available at [www.nflc.org](http://www.nflc.org) under “Culture Proficiency Guidelines.” (accessed 1/7/2009)
- Lange, D. L. (2003). „Future directions for culture teaching and learning: Implications of the new culture standards and theoretical frameworks for curriculum assessment, instruction, and research“. D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (S. 337 – 354). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Moore, Z. T. (1997). „The portfolio and testing culture“. In P. R.

- Heusinkveld (Ed.) *Pathways to culture* (S. 617 –644). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Nostrand, F. B., & Nostrand, H. L. (1970). „Testing understanding of the foreign culture“. H. N. Seelye (ed.). *Perspectives for teachers of Latin American culture*. Springfield, IL: Office of Public Instruction.
- Paige, R. M., Jorstad, H. L, Siaya, L., Klein, E., & Colby, J. (2003). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (S. 173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schulz, R. A. (2007). „The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction“. *Foreign Language Annals* 40,1, S. 9 – 26.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*, 3<sup>rd</sup> ed. Skokie, IL: National Textbook Co.
- Standards for foreign language learning in the 21<sup>st</sup> century* (1999). Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Upshur, J. A. (1966). „Cross-cultural testing: What to test“. *Language Learning* 16, 3, S. 183-196.

## La tradición histórica del español de California

**RESUMEN:** El estado de California siempre se ha caracterizado por su riqueza lingüística, aun antes de la llegada de los grupos colonizadores de origen europeo. En pleno siglo XXI, California se distingue por su plurilingüismo; sin embargo, después del inglés, el español es la lengua más empleada. En este ensayo se describe la realidad lingüística de la California decimonónica, con el fin de identificar cuándo el español y el inglés entran en contacto y cuáles elementos influyeron en la pérdida de las lenguas indígenas ante la expansión de otras lenguas. Tomo en consideración también los elementos que influyeron en la decisión de aprender la lengua invasora. Para evaluar el peso que esos rasgos tienen en la selección de la lengua comunitaria se analizan las diferencias demográficas, culturales y de aislamiento o marginalización en la sociedad de la época.

**PALABRAS CLAVE:** desplazamiento lingüístico, lenguas en contacto, bilingüismo.

**ABSTRACT:** California has always had a rich linguistic tradition, even before the arrival of European settlers to the territory. In the twenty-first century, California is still defined by its linguistic diversity. In this article, I am describing the linguistic reality of nineteenth-century California in order to highlight the first time the English and Spanish languages came together. It also traces the most important elements that motivated the loss of Indigenous languages while other languages flourished. I am assessing the role that demographic and cultural differences play in the selection of the common language.

**KEYWORDS:** language shift, language contact, bilingualism.

Rebeca Acevedo  
Loyola Marymount  
University

## Introducción

Históricamente, la realidad lingüística de California ha sido rica y compleja, aun antes de la llegada de las lenguas de origen europeo. En 1769, al establecerse allí los primeros colonos hispanohablantes, existían ya en el territorio alrededor de 20 familias lingüísticas con más de 100 lenguas amerindias diferentes; de esas lenguas, muchas han desaparecido y otras están en peligro de extinción. El pasado 26 de marzo murió Archie Thompson (1919-2013), un hombre yurok considerado el último hablante activo de esa lengua; mismo que durante dos décadas participó en un proyecto de revitalización promovido por la Universidad de California, Berkeley, con el fin de rescatar el yurok del peligro de extinción (Romney, 2013). En la actualidad, a los yurok se les considera la tribu indígena más grande de California con alrededor de 6000 miembros; desafortunadamente no cuenta ya con hablantes nativos. En realidad muy pocas lenguas amerindias californianas poseen más de 100 hablantes nativos; por ello recientemente se ha empezado a enseñar estas lenguas en algunas escuelas públicas del estado, con el intento de revitalizar su uso. Es una tragedia que la mayoría de las lenguas amerindias en California hayan sucumbido y son encomiables los esfuerzos de revitalización que se están haciendo para recuperar el tesoro cultural, histórico y lingüístico que se pierde al morir una lengua; pero me pregunto ¿por qué tenemos que esperar a declarar las lenguas en peligro de extinción para rescatarlas?

A pesar de la pérdida de muchas lenguas indígenas californianas, la informa-

ción censal más reciente nos habla de la existencia de más de un centenar de lenguas diferentes en cada una de las áreas metropolitanas, debido a que California es uno de los destinos principales de inmigrantes del mundo entero. California es también el estado de mayor población del país, en donde las ‘minorías son la mayoría’. Con base en el reporte del censo del 2007, 42.6% de los californianos mayores de cinco años hablan en casa una lengua diferente al inglés. Si se compara este porcentaje con el 19.7%, que representa al territorio estadounidense en su totalidad, California ocupa una posición por arriba del doble del nivel nacional que posee un cierto grado de bilingüismo. Además, es importante señalar que de este bilingüismo con el inglés, el español mantiene una posición predominante, no solo en California, sino en todo el país; ocupando el primer lugar en 43 estados de la nación. Por ello, debemos subrayar que aunque se registraron 303 lenguas diferentes en uso dentro de los EEUU, la diferencia porcentual que dista entre el español y las otras lenguas es abismal. Por ejemplo, en el año 2000 vivían en California más de ocho millones de hispanohablantes; la lengua que ocupa la siguiente posición, el chino, tenía poco más de ochocientos mil hablantes (APIAHE, 2009).

Al considerar la abrumadora evidencia sobre la presencia del español y los beneficios de promover activamente un bilingüismo inglés-español en el país, resulta preocupante confirmar que la diversidad lingüística de las minorías estadounidenses se reduce dramáticamente a partir de la tercera generación, los cuales abandonan la lengua de los abuelos para

convertirse en monolingües angloparlantes (Silva-Corvalán, 1997). Esta parece haber sido la tendencia lingüística general del país y diversos estudios confirman que California no era la excepción (Rumbaut, 2006). Sin embargo, a partir del año 2000, la información censal confirmó que un mayor número de hispanohablantes nacidos en los EEUU está manteniendo el idioma materno; tendencia que no se observó entre ninguna otra lengua (Walters, 2009). Los latinos nos hemos convertido en la primera minoría estadounidense con 50.5 millones, de los cuales el 61.9% nació en territorio nacional. Además, en California, los latinos constituimos el 38% de la población total<sup>1</sup>. Aunque no todos son hispanohablantes, el idioma español ocupa una posición privilegiada como característica étnica.

California nos brinda un contexto fabuloso de exploración lingüística, ideal para analizar temas sobre contacto, desplazamiento, expansión y mantenimiento de lenguas. En el presente ensayo ofreceré una descripción de la realidad lingüística californiana durante el siglo XIX, con un enfoque especial en el idioma español y su relación con otras lenguas. Durante ese periodo podemos observar los roles que juegan lenguas como las amerindias californianas, el español y el inglés al entrar en contacto. Por otro lado, ese periodo histórico nos permite evaluar la situación del español, en dos situaciones completamente opuestas; primero como la lengua colonizadora y posteriormente, como la lengua colonizada. A través de esta visión histórica me propongo evaluar algunos de

---

<sup>1</sup> Datos basados en el Censo de 2010.

los factores sociolingüísticos considerados importantes para determinar la obsolescencia o el desplazamiento lingüístico.

### Colonización y expansión del idioma español

En una situación de contacto lingüístico en donde dos grupos interactúan en el mismo contexto social, principalmente cuando se trata de una relación asimétrica, – como es el caso en los procesos de colonización – se predice que la lengua de mayor poder o que reditúe mayores ventajas para el grupo subordinado va a ser adquirida como una segunda lengua. En ese proceso de adquisición se logran diferentes niveles de bilingüismo descompensado hasta lograr idealmente un bilingüismo equilibrado. Es posible también que si la L1 del grupo subordinado empieza a perder funciones o considerarse socialmente estigmatizada, se presente la reducción o pérdida de la primera lengua. El cambio habitual de una lengua al uso habitual de otra se describe como desplazamiento lingüístico y este desplazamiento se dará durante las etapas avanzadas de bilingüismo o la adquisición de una segunda lengua (Seliger y Vago, 1991). Son varios los factores que entran en juego en estos procesos; pero generalmente se prevé que en casos de conquista militar, mientras hay expansión de una lengua hay desplazamiento de la otra (Lastra, 2003).

Durante el siglo XIX en California se llevaron a cabo dos procesos principales de expansión lingüística en donde se impuso la lengua del grupo de poder sobre las comunidades invadidas. California estuvo regida por tres gobiernos diferentes: el período novohispano, que termina en



1821; el periodo del México independiente, entre 1822 y 1848; y el periodo estadounidense, a partir de 1849. Aunque en los primeros dos periodos estamos hablando de la misma lengua – el español – hubo condiciones sociopolíticas diferentes que interfieren en las condiciones del contacto de lenguas. Durante el periodo estadounidense, la situación lingüística cambia radicalmente para la comunidad de habla hispana; ya que pasa de ser la lengua de poder, para convertirse en la lengua colonizada subordinada al idioma inglés.

#### *El idioma español en las misiones*

El español se llevó por primera vez a las costas californianas en 1542, aunque el proceso de poblamiento hispano inició a partir de 1769; siete años antes de la declaración de la independencia de EEUU. La llegada de los hispanohablantes a la Alta California representa la última expansión de la frontera norte en el virreinato de la Nueva España. Se trataba de una nueva empresa, pero el estilo de invasión territorial había sido ya perfeccionado durante dos siglos y medio en la Nueva España. Lo novedoso en esta apertura de frontera era el nuevo sello del absolutismo ilustrado de los Borbón.

La ocupación territorial se llevó a cabo por medio de un sistema triangular de asentamientos, con una línea militar; una civil y otra religiosa. En los espacios militares y civiles se refugiaban los hablantes hispanos. El primero estaba formado por los presidios, en donde vivían los soldados y militares en funciones; el espacio civil estaba constituido en el año 1800 por 3 pueblos: San José (1777), Los Ángeles (1781) y Santa Cruz (1798). Sin

importar la buena organización de estos asentamientos, los colonos hispanos se mantuvieron muy aislados del resto de la Nueva España durante todo ese periodo debido principalmente a las características geográficas del territorio; ya que estaba cercado por desierto, cordilleras y mar. A California por la mayoría del periodo colonial solo era posible acceder por vía marítima. El más importante de los asentamientos en cuanto a la expansión lingüística se refiere fue el religioso, constituido por una cadena de misiones en las que se albergaba a los indígenas bautizados. No ha sido fácil determinar el índice de población indígena de California a la llegada de los novohispanos, pero generalmente se aceptan las cifras entre 135,000 y 310,000 indígenas californianos (Hilton, 1992).

Durante el periodo colonial la comunidad hispanohablante enfrentaban una clara desproporción demográfica comparada con las diversas poblaciones amerindias. Para motivar a la población hispana de permanecer en California, la corona repartió grandes donaciones de tierra entre los pobladores, de donde se originaron los primeros rancheros californios (Servin, 1973). Este aislamiento de los colonos hispanos y la desigualdad demográfica durante el periodo colonial determinarán el tipo de contacto establecido entre el español y las diversas lenguas californianas.

La colonización se limitó principal y casi exclusivamente al área costera. Eso permitía que muchas tribus indígenas se replugaran hacia el norte y el interior y tuvieran poco contacto directo con los hispanos. No obstante lo anterior, al fin del periodo colonial, los franciscanos

mantenían récords de un total de 70,000 indígenas bautizados y poblaban el sistema misional 22,000 neófitos. Se explica la diferencia numérica de los bautizados debido a las constantes fugas colectivas de las misiones y/o a las enfermedades epidémicas y muertes debidas al cambio de sistema social y despojos. En contraste, la población hispana durante el mismo periodo mantuvo un crecimiento constante -- de 600 registrados en 1781 llegó a un aproximado de 3,500 al final del periodo colonial. Este aumento de la población se debe principalmente a un crecimiento interno de la comunidad, ya que no fue fácil atraer a más pobladores del interior (Castañeda, 2000).

Durante los primeros años del periodo colonial los misioneros franciscanos no promovieron la interacción entre los indígenas neófitos de las misiones y los pobladores hispanos a pesar de que las Reformas borbónicas insistieran en ello. Los pocos hispanohablantes con quienes los indígenas en misión tenían contacto eran: el misionero, el mayordomo y/o el ama de llaves y uno o dos soldados de presidio que brindaban protección. Muchas veces el soldado fungía también como mayordomo y, con el tiempo, algunos neófitos tomaron esas posiciones (Hilton, 1992). Por otro lado, no todos los indígenas bautizados o neófitos vivían dentro de la misión, muchos permanecían en rancherías cercanas y solo se reunían y organizaban para llevar a cabo la labor. Se argumenta que las misiones franciscanas en California fallaron en el proceso de castellanización y asimilación de los indígenas; no obstante, obtuvieron enorme éxito en el aprovechamiento de su explotación

laboral para financiar la empresa colonizadora (Farnsworth & Jackson, 1995). Para lograrlo, los misioneros contaron con el apoyo de líderes indígenas que les ayudaban en la repartición de trabajo y el control del orden. Los requisitos principales que regían la selección de estos líderes eran: el ser hombre y generalmente adulto mayor, tener algún conocimiento del español y representar la élite local de uno de los grupos mayoritarios de la misión (Hackel, 1997). Es importante observar que los jóvenes indígenas criados en las misiones no siempre tendrían preferencia para ser seleccionados como líderes comunitarios, debido a la importancia de considerar también los valores indígenas, como la jerarquía social y el respeto por la edad. Por otro lado, ya que la necesidad de mano de obra exigía la participación de varias tribus diferentes dentro de una misma misión, un elemento de peso era la representación de los grupos mayoritarios, de esa manera se intentaba prevenir las rebeliones y las fugas. No obstante, a partir de 1800 se habla de al menos un 10% de desertión en las misiones (Hilton, 1992).

En las misiones se recluía principalmente a las mujeres y a los niños. A estos se les enseñaban oficios y algunos principios de lengua y religión hasta la edad de 10 años. No hay un acuerdo entre qué tanto se insistió en la castellanización de los indígenas durante este periodo. Algunos argumentan que “[n]o había un sistema de enseñanza del castellano” (Blanco, 1971: 91) mientras que otros afirman que “Indians werinstructed in Spanish and were forced to become bilingual if they chose to be educated” (Chapman, 1930: 180). Es justo tomar en cuenta que la di-

versidad lingüística de las comunidades indígenas dificultaba sin duda el proceso de castellanización; pero, por otro lado, también promovía el empleo del español como lengua franca. La asimilación da inicio principalmente entre los niños educados en las misiones. Existen testimonios de que varios jóvenes indígenas fueron seleccionados como asistentes de misión por tener habilidades bilingües. Se conoce por nombre propio solo tres que sobresalieron y fueron enviados en 1833 al centro de México y Roma para continuar su educación: Pedro, de la misión de San Luis Obispo, Pablo Tac y Agapito Amamix, de la misión de San Luis Rey (McDonnell, 2008: 141) Es gracias a uno de ellos, Pablo Tac, que existe un libro sobre los luiseños y su lengua. Es uno de los pocos testimonios internos con el que se cuenta sobre la organización y vida de los indígenas locales durante ese periodo.

El español se impuso en todos los ambientes en los que influyó el nuevo gobierno, sin respetar los derechos lingüísticos de los indígenas. En español se nombró a sus comunidades, sus espacios geográficos y a ellos mismos al ser bautizados (Valdés, 2006). No cabe duda que durante ese periodo el español era la única lengua legítima y la lengua de prestigio que había diversas posibilidades al indígena que la adquiriera. Así lo evidencia la cita que ofrece Hilton (1992) del padre Amorós, quien en 1814 informaba que “con tal que hablen medianamente la Castilla, son tenidos por héroes de estas nuevas tierras” (289-290) El que la conocía podía convertirse en auxiliar del misionero y tenía mayores posibilidades de ser elegido como líder; lo cual, además de poder

representar a la comunidad, les daba el derecho de montar a caballo.

No obstante los privilegios, la castellanización era muy limitada a finales de este periodo debido a la separación que había entre los pueblos y las misiones. Muchos indígenas californianos se mantenían aun fuera de la esfera de control de las misiones, los llamados ‘indios gentiles’. Farnsworth y Jackson (1995) argumentan que aún los indígenas de misión o ‘neófitos’ mantenían al menos un 30% de su cultura material y quizás un más alto porcentaje para lo no material y religioso. Sin embargo, las necesidades de mano de obra en los presidios y rancherías hispanas exigían una mayor participación de los indígenas en espacios seculares. Es en estas áreas en las que los indígenas tendrán una mayor exposición a la lengua hispana.

#### *La secularización y el español*

Debido al aislamiento en que se encontraba California con relación al resto del país, sus habitantes no tuvieron una participación activa en las luchas independentistas; por eso mismo, al llegar las autoridades mexicanas a la región (1822), no fueron recibidos con mucho entusiasmo. Ante la resistencia de la oligarquía local y para resolver el aislamiento en el que se encontraba el territorio, el proyecto del nuevo gobierno independiente cubría las siguientes iniciativas: incentivar la población civil, abrir fronteras y nuevas rutas de comunicación, reubicar la capital, y hacer efectiva la secularización de las misiones. En ese periodo todavía existía un fuerte desequilibrio poblacional; se tenían 21,750 indígenas de misión registrados, frente a solo 3,400 hispanos, casi

todos ellos descendientes de los primeros colonos (Castañeda, 2000). Sin embargo, en lugar de ver a los nuevos inmigrantes mexicanos como aliados, estas nuevas medidas provocaron mayores reacciones ya que los locales se sintieron afectados directamente en sus intereses.

El gobierno mexicano promovió nuevas campañas de población y la apertura de fronteras para con ello obtener apoyo e incentivar la inmigración extranjera<sup>2</sup>, legalizando a la vez el comercio con mercados internacionales. Es durante este periodo que se llevó a cabo el mayor repartimiento de tierras y la inmigración más importante desde el interior del país. En este cuarto de siglo se dobló la población hispana del territorio (Mason, 1998). La mayoría de los nuevos pobladores mexicanos tendían a establecerse en el sur, mientras que los extranjeros se establecieron principalmente hacia el norte; es en esta zona en donde primero entrara en escena el idioma inglés. Las diferencias poblacionales entre los hispanos vinieron a recrudecer la rivalidad que existía en la región entre los llamados abajeños y los alteños californios y a dividir las fuerzas. No podemos olvidar que la población hispana que formó los asentamientos civiles durante el periodo colonial, estaba compuesta principalmente por los antiguos soldados de presidio o los descendientes de los mismos que después de soportar muchas penalidades

---

<sup>2</sup> Coincide esta política mexicana con la declaración en 1823 del presidente de EEUU, James Monroe, conocida como Doctrina Monroe que puso un alto a los intentos rusos de apoderarse de la costa del noroeste; de allí que se estuviera incorporando mucha población angloparlante en el territorio al norte de California.

habían logrado su patrimonio. Por ello, ante los nuevos repartimientos de tierra<sup>3</sup>, los antiguos colonos californios no vieron con buenos ojos la competencia mexicana de recién incorporación y juzgaban como advenedizos a los miembros de estas nuevas campañas pobladoras (Menchaca, 2001). Es interesante notar que a pesar de todas las rencillas surgidas por razones de propiedad y de derecho de antigüedad, en ningún momento aparecen diferencias dialectales entre los hispanos. Aunque se ha argumentado la existencia de una variedad española en la región; no cabe duda que desde la llegada de los primeros colonos a California, la variedad mexicana del idioma español fue la que estuvo siempre representada.

El siguiente paso que puso el sello al nuevo gobierno fue la secularización de las misiones. Considerando la importancia social y económica que tenían las misiones en California, este no fue un proceso fácil. Los alteños recibieron otro revés cuando el gobierno decidió cambiar la sede de gobierno de Monterey a Los Ángeles, en donde había una población más afín a los mexicanos. El gobierno también se preocupó por romper el aislamiento de la región y en 1829 abrió la ruta desde Santa Fe, Nuevo México; hasta California<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Mientras que en la época española hubo 20 reparticiones solamente, en la época mexicana se dieron 500 donaciones, de alrededor de 50 mil acres cada una. La reestructuración demográfica en California a partir de la independencia de México fue motivada también por la política de apertura de las fronteras a los extranjeros.

<sup>4</sup> La importancia de esta nueva ruta estriba en que Nuevo México estaba directamente conectado con el centro del país por medio del llamado Camino Real.

Al secularizar las misiones, la mayoría de los indios de misión o ‘neófitos’ se convirtieron en proletariado rural. Este fue el periodo de más rápida castellanización, cuando la población indígena empieza a mudarse a los pueblos hispanos para hacer labores de servicio. Muchos de estos indígenas se mudaron a vivir en las rancherías y casas de los mexicanos y se desconectaron de sus comunidades de origen. Para 1836, Los Ángeles era el pueblo con mayor población en California, con 2,228 habitantes, de los cuales 553 eran indígenas asimilados (Mayer, 1978). Es en estos espacios seculares en que la asimilación cultural se acelera. Otro efecto de la secularización de las misiones se observó en el sistema de producción. Algunos de los terrenos de misión se repartieron entre las comunidades indígenas, y al liberarlos del trabajo forzoso de la misión, la agricultura ya no era tan rentable para el hispano pues exigía mucha mano de obra y pago de trabajadores. Además, el comercio extranjero ofrecía una demanda fuerte por la compra de cueros y manteca. Debido a ello, mucha de la producción californiana durante el periodo mexicano se enfocó en la ganadería. Este cambio en la base económica promovió una mayor marginalización del indígena.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aunque fueron pocos los casos en que se respetó el repartimiento de tierras de misión entre los indígenas, existen algunos testimonios precisos sobre esa realidad. McDonnell, en su libro *Juana Briones of Nineteenth-Century California* nos lo documenta al confirmar que Juana compró en 1844 un rancho a Gorgonio, un líder indígena que vivió en la misión de Santa Clara y haya sido quizás asistente especial del padre Catalá. “He (Gorgonio) must also have had a good command of

Con la incentivación hacia nuevos pobladores crecieron las exigencias de la sociedad civil, como era la educación de los jóvenes. Tal tradición alfabetizadora inicia desde fines del S. XVIII, pero con menor consistencia. Durante el periodo colonial, en 1795, se abrieron escuelas públicas en San José y Monterey, y al siguiente año en Santa Bárbara. También la Corona favoreció en California que la educación se impartiera, no solo ya por los misioneros – que podía limitarse a los indígenas –, sino por laicos militares, lo cual alcanzaba a pueblos y presidios. Sin embargo, solo el ambiente urbano gozaba de esta opción, San José, Los Ángeles, Santa Clara y los antiguos presidios, convertidos posteriormente en poblados: Monterey, San Diego, Santa Bárbara y San Francisco. En el área rural no existían estas opciones educativas. No obstante, Alexander Sapiens subraya que el nivel de alfabetización de los californios antes de la Guerra México-EEUU, era amplio entre la población adulta. En este proceso de alfabetización, los indicadores dominantes eran: el ser hombre, joven y de clase social alta (Sapiens, 1979). En todos los casos solo se menciona el español como instrumento de enseñanza.

#### *La expansión del idioma inglés*

En 1846, aún antes de la Guerra contra México y motivados por la apertura de frontera e incentivos de poblamiento que estableció el gobierno mexicano, un 10% de los pobladores californianos

---

Spanish and an understanding of the system to have been competent to apply and reapply to the government for emancipation and for the land.” (McDonnell, 2008: 139)

eran extranjeros; muchos de ellos estadounidenses casados con mexicanas, la gran mayoría situados en la región del norte de California. En 1848, a partir de la anexión del territorio californiano a los Estados Unidos, y de su constitución como el Estado No. 31 de la Unión americana en 1850, el español pasa de ser la lengua de poder a convertirse en la lengua de una minoría étnica, subordinada al inglés. Desde ese momento tanto la comunidad anglosajona como el idioma inglés ocupan la posición de privilegio. Aunque podríamos presuponer que las lenguas amerindias, junto con el español entrarían en contacto en los pueblos recién ocupados por los anglosajones, al establecerse ese mismo año las “Reservaciones” para aislar a los indígenas no fue ese el caso. Si había sido difícil la situación para los indígenas durante los periodos novohispanos y mexicanos, la situación era aún peor para ellos bajo el gobierno estadounidense. En la década de los cincuenta la población indígena se redujo de 150,000 a alrededor de 30,000 (Hurtado, 1995). Peter Burnett, el gobernador de California en 1851, en su informe anual se refirió explícitamente a una guerra de exterminio contra los indígenas (McDonnell, 2008).

A diferencia de la expansión hispana, los estadounidenses empezaron a penetrar el territorio de norte a sur y establecieron su primera capital en la ciudad de San José, el primer poblado hispano fundado en 1777. Como es común en las colonizaciones, y al igual que el gobierno mexicano independiente, los estadounidenses evitaron establecer la capital en la misma ciudad del gobierno vencido. No

obstante, a diferencia de las expansiones previas, los estadounidenses tuvieron excelentes resultados en sus campañas pobladoras. Motivados por la llamada *Fiebre del oro* de 1849, entraron al territorio californiano alrededor de 100,000 inmigrantes con destino principal hacia el norte, pero que pronto se desparramaron por todo el territorio. Así lo confirma la siguiente información sobre la población angelina, la región más poblada durante el periodo mexicano. En 1850, el año de la estadía, Los Ángeles contaba con un 18 % de apellidos no-hispanos y el 82% de hispanos; para 1880, a solo 3 décadas, se trastocan las posiciones con un 80% para apellidos no hispanos y menos de 20% hispanos (Almaguer, 1994). Además de lo mucho que ayudó a la promoción de la región la presencia del oro, también la implementación de mejores medios de comunicación y el uso de tecnología colaboraron con una rápida expansión de los invasores por todo el territorio. Por ejemplo, para 1853 tenían ya establecida la conexión telegráfica desde San Francisco a San José y en 1860 conectó también a Los Ángeles. Más importante fue la vía ferroviaria que cruzó a través de la Sierra Nevada en 1869. El trabajo forzoso que se requirió para trazar la vía de norte a sur de California lo llevó a cabo una nueva minoría: los inmigrantes chinos. En el año de 1852 se reportan ya 25,000 chinos en California. Con esta inmigración, el estado recibe una nueva lengua minoritaria que va a jugar un papel importante en el territorio.

A partir de la firma del *Tratado de Guadalupe Hidalgo* las líneas de invasión siguieron dos objetivos principales: la erradicación de los indígenas y la posesión de

terrenos para los ciudadanos estadounidenses angloparlantes. Estos dos objetivos se lograron apelando a la composición étnica y/o racial de los grupos invadidos, ya que de acuerdo a las leyes de los Estados Unidos solo se garantizaba la ciudadanía a individuos blancos (Gómez, 2009). Para la población hispana se inicia un proceso de racialización que les negaba las garantías de los derechos ciudadanos para todos aquellos que no fueran considerados blancos; se les exigía que demostraran tres tercios de sangre blanca para poder gozar de derechos básicos (Rivera, 2006). Aplicando estos criterios, y en violación directa con los acuerdos del *Tratado*, se logró despojar a muchos hispanos de sus propiedades y terrenos.

Desde la llegada de los angloamericanos a California se inició una campaña fuerte de desprestigio ante todo lo que tuviera que ver con lo mexicano: su lengua, sus costumbres, sus tradiciones y su composición étnica. La población que había ocupado puestos de poder en el periodo previo, conocedora de los valores occidentales y con acceso a las herramientas comunes del sistema invasor: bienes raíces, alfabetización, medios de producción y capital, opuso resistencia. Muchos de ellos aprendieron inglés o contrataron traductores para defender sus derechos, pero no era fácil navegar contra corriente cuando tenían todo el sistema en su contra.

En su lucha por mantener los derechos lingüísticos de la comunidad, los hispanos defendieron la educación de sus hijos en su idioma y el mantenimiento de publicaciones en español. Sin embargo, en 1855 el colonizador estadounidense empezó a implementar políticas lingüísticas y edu-

cativas con leyes que exigían el uso exclusivo del inglés en las aulas (Sapiens, 1979); sin importar que en algunos pueblos los niños mexicanos conformaban el doble de la población escolar. A pesar de la leyes adversas, el predominio demográfico permitió que los hispanos mantuvieran el español hasta la década de los 70 (Sapiens, 1979); no solo en las escuelas, sino también en las oficinas gubernamentales de ciertas comunidades. La presencia del español se reflejó también en los primeros textos impresos públicos. Uno de los primeros periódicos californianos: *The Star*, apareció en edición bilingüe en San Francisco – poblado conocido también como La Yerba Buena – el año de 1847. Posteriormente, la producción periodística hispana en los EEUU tuvo su centro de operaciones en San Francisco entre 1848 y 1876, con la publicación de 10 periódicos diferentes. Entre 1877-1899 Los Ángeles llevaba la delantera, con 11 periódicos locales (Kanellos y Martell, 2000).

A pesar de ofrecer resistencia y mantener una presencia fuerte en los principales centros poblacionales del sur de California, la comunidad hispana se convirtió en minoría poblacional de forma casi inmediata; pero no por reducción de su población, ya que continuó con un ritmo de crecimiento similar al del periodo previo, sino por el fuerte contingente de estadounidenses que se mudaron al territorio. Es importante tomar en cuenta también que no siempre son confiables los datos que se reportan sobre los hispanos en California durante este periodo, ya que muchos pobladores no eran contados. Se ha dicho, por ejemplo, que la inmigración de México fue casi nula después de la Guerra de

1848; no obstante, hay evidencias que contradicen esa información. “El 1871, el cónsul estadounidense Alexander Willard [...] informó que de 1861 a 1869, 8500 sonorenses habían emigrado a California” (Tinker Salas, 2010: 121)

### Conclusiones

Hemos visto en esta trayectoria histórica el panorama sociolingüístico para California durante todo el siglo XIX. Entraron en escena varios idiomas y se implantaron, por medio de una invasión colonizadora, las dos lenguas de mayor uso en la actualidad: el español y el inglés. Observamos en ese siglo las siguientes constantes: la ocupación del territorio por medio del despojo a sus antiguos propietarios, la reubicación de los centros de mando, el cambio en la fuente de economía principal y por último, el enfoque en la infancia para imponer el nuevo lenguaje y la cultura. Como pudimos observar, todos estos factores fueron esenciales para el éxito de la empresa colonizadora pero se corrió el riesgo de sufrir grandes pérdidas en el proceso como fue el desplazamiento de las lenguas originales y el empobrecimiento lingüístico.

Se ha hablado mucho del papel que juega la fuerza demográfica en el mantenimiento de una lengua subordinada. Con base en el contexto analizado en nuestro trabajo, podemos observar que los hispanos siempre estuvieron en desventaja frente a la mayoría demográfica de la población amerindia californiana. No obstante, la enorme pluralidad lingüística que caracterizó a los indígenas californianos dificultaba la fidelidad a cada una de sus lenguas tribales. Por otro

lado, en la colonización estadounidense sobre los hispanos, el grupo colonizador tuvo desde un principio la ventaja demográfica; sin embargo, la uniformidad lingüística de los hispanos les permitió mantener fidelidad a su lengua durante el periodo analizado.

Otro rasgo citado con frecuencia en los estudios de pérdida o fidelidad lingüística es el tema de la marginalización o aislamiento. Si una comunidad lingüística se mantiene marginada del grupo de poder, pero en contacto entre sí, las posibilidades de que mantenga su lengua son mayores. Esto se confirmó en las circunstancias analizadas para los indígenas, quienes mantuvieron su lengua mientras permanecieron en sus rancherías o aislados en misiones no diversas. Al empezar a trabajar en los pueblos hispanos, o aislados de su grupo lingüístico, la pérdida es más predecible. De la misma forma, mientras las comunidades hispanas se quedaron en los barrios o rancherías junto a otros hispanohablantes seguían usando el español; de manera opuesta, los hispanos que se mudaron a áreas urbanas conviviendo con grupos lingüísticos menos uniformes optaron por la sustitución de la lengua original por el inglés, la lengua de poder que empezaba a gozar de mayor prestigio.

Por todo lo anterior, pudimos observar que no hay un solo rasgo fundamental que determine la pérdida o el mantenimiento de una lengua heredada, sino que entran en juego varios factores, tanto sociales como emocionales. El valor que le demos a una lengua y las funciones que cumple son elementos también importantes de considerar. De tal forma, al tomar en cuenta la realidad específica del español



en la California del siglo XXI y la información que esta trayectoria histórica nos ofrece, es importante que la comunidad hispanohablante reconozca la tradición histórica de su lengua en este territorio. Sería recomendable dejar de considerar al español como una lengua extranjera, ya que en realidad ha estado presente en el territorio estadounidense aún antes que el idioma inglés.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> El español se estableció en este territorio a partir de 1548, desde que formaba parte de la frontera norte de la Nueva España, en toda el área que rodea los estados actuales de Nuevo México, Arizona, Colorado, Texas y California.

## Bibliografía

- Almaguer, T. (1994). *Racial Fault Lines. The Historical Origins of White Supremacy in California*. Berkeley: University of California Press.
- APIAHE (2009). *California Speaks: Language Diversity and English Proficiency by Legislative District*. (s.f.) Recuperado el 20 de abril del 2013, en <http://www.apiahf.org/resources/resources-database/california-speaks-language-diversity-and-english-proficiency-legislative>
- Blanco, A. (1971). *La lengua española en la historia de California*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Castañeda, A. (2000). Hispanas and Hispanos in a Mestizo Society. *Magazine of History*, 29-33.
- Farnsworth, P & Jackson, R. H. (1995). Cultural, Economic, and Demographic Change in the Missions of Alta California: the Case of Nuestra Señora de la Soledad. En E. A. Langer, *The New Latin American Mission History* (pp. 109-129). Lincoln: Nebraska University Press.
- Gómez, L. (2009). *Opposite One Drop Rules. Mexican American, African Americans, and the Need to Reconceive. Turn-of-the-Twentieth-Century Race Relations*. Boulder: Paradigm.
- Hackel, S. W. (1997). The Staff of Leadership: Indian Authority in the Missions of Alta California. *The William and Mary Quarterly*, 347-376.
- Hilton, S. (1992). *La Alta California española*. Madrid: MAPFRE.
- Hurtado, A. H. (1995). Introduction to the Bison Books Edition. En B. D. Wilson, *The Indian of Southern California in 1852* (pp. IX-xvi). San Marino: University of Nebraska Press.

- Kanellos, N. y H. Martell. (2000). *Hispanic Periodicals in the United States. Origins to 1960: A Brief History and Comprehensive Bibliography*. Huston: Arte Público Press.
- Lara, L. F. (2008). Para la historia de la expansión del español en México. *Nueva Revista de Filología Hispánica* (56), 297-362.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Mason, W. M. (1998). *The Census of 1790: A Demographic History of Colonial California*. Novato, CA: Ballena Press.
- Mayer, R. (1978). *Los Angeles: A Chronological and Documentary History: 1542-1976*. New York: Oceana Publications.
- McDonnell, J. F. (2008). *Juan Briones of Nineteenth-Century California*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Menchaca, M. (2001). *Recovering history, constructing race: The Indian, Black, and white roots of Mexican Americans*. Austin: University of Texas Press.
- Rivera, J.M. (2006). *The Emergence of Mexican America: Recovering Stories of Mexican Peoplehood in U.S. Culture*. New York: New York University Press.
- Romney, L. (2013, 7 de abril). Archie Thompson, 1919-2013: Yurok elder who kept tribal tongue alive. *Los Angeles Times*, p. A34.
- Rumbaut, R. D. (2006). Linguistic Life Expectancies: Immigrant Language Retention in Southern California. *Population and Development Review*, 447-460.
- Sapiens, A. (1979). Spanish in California: A Historical Perspective. *Journal of Communication*, 72-78.
- Seliger, H. y R. M. Vago (1991). *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Servin, M. P. (1973). California's Hispanic Heritage. *The Journal of San Diego History*, 1-9.
- Silva-Corvalán, C. (1997). El español hablado en Los Angeles: Aspectos sociolingüísticos. En M. y Colombi, *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tinker Salas, M. (2010). *A la sombra de las águilas. Sonora y la transformación de la frontera durante el Porfiriato*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, G. J. (2006). *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Walters, M. R. (2009). *The New Americans: a guide to immigration since 1965*. Cambridge: Harvard University Press.



# RESEÑA

Yáñez Rosales, Rosa H. (2013). *Ypan altepet monotza san Antonio de padua tlaxomulco 'En el pueblo que se llama San Antonio de Padua, Tlajomulco' textos en lengua náhuatl, siglos xvii y xviii*. Guadalajara: Prometeo Ediciones. 239 págs.

El objetivo de la obra reseñada consiste en mostrar un panorama de la extensión de las lenguas que se hablaron en el occidente de México durante los siglos xvii y xviii con base en fuentes primarias escritas de dichos siglos. Cabe señalar que esta obra a su vez se deriva de un proyecto más grande que tiene la finalidad de reconstruir el mapa de la diversidad lingüística del occidente de México a partir del siglo xvi.

El libro está dividido en dos grandes apartados. El primero está constituido de cuatro capítulos en los que la autora nos presenta una situación histórica y cultural de Tlajomulco de Zúñiga y el rol que juega el náhuatl en dicha zona. El segundo apartado presenta la paleografía y la traducción de los textos en náhuatl que constituyeron el corpus de la investigación de Yáñez Rosales, todos ellos textos originales escritos en náhuatl que se encuentran en el Archivo Municipal de Tlajomulco de Zúñiga.

En el primer capítulo del primer apartado se expone la diversidad lingüística en la zona del occidente de México durante el siglo xvi con base en cuatro fuentes de dicho siglo. En un primer momento, Yáñez Rosales nos explica que en los primeros años de la conquista del occidente había una diversidad lingüística entre los habitantes de las comunidades de Jalisco y Nayarit, en la que se destacan principalmente dos lenguas cuyos hablantes son referidos como “naguatatos” y “otomites”. Lo anterior se evidencia a través de las referencias de “barrios” de naguatatos en dos fuentes; esto nos lleva a pensar que dichos barrios existían al interior de una comunidad de hablantes de otra lengua y que estos últimos eran más numerosos que los primeros. Así pues, en los barrios el náhuatl fungía el rol de lengua materna; sin embargo, el náhuatl también jugó un papel de lengua franca,

pues también era hablado por un número reducido de personas en toda la región de occidente así como parte del noroeste en diferentes comunidades. Asimismo, el término *otomí* u *otomile* se aplicaba para señalar una lengua o una comunidad distintas de las mexicanas del centro en las dos fuentes de la primera mitad del siglo XVI. No obstante, dichos términos desaparecen en las fuentes de finales de siglo.

En cuanto a las fuentes de la segunda mitad del siglo XVI, se observan nombres de algunas lenguas que existieron en el occidente de México. El náhuatl se despliega como una lengua propia de la zona con dos posibles variantes diferentes a las del náhuatl del centro: una la de Tuxpan y Colima y la otra que probablemente sea el cazcán. Además, existía el náhuatl con funciones de lengua franca. En estas fuentes se evidencia que el náhuatl ocupa un lugar extendido como segunda lengua. La lengua náhuatl se extendió gracias al proyecto colonial de evangelización así como a su uso administrativo, dando lugar a un bilingüismo de náhuatl-lengua indígena. De las lenguas indígenas que se registran en estas fuentes encontramos el coca, el pinome, el tecuexe, el coano, el cazcán y el tecozquín, tomando en consideración que el tecuexe y el cazcán fueron muy probablemente una misma lengua, es decir, una variante dialectal del náhuatl. No obstante, con el paso del tiempo, lenguas como el coano, el tecozquín y el coca perdieron terreno, porque el náhuatl se volvió muy pronto la primera lengua de la población, situación que subsistiría hasta mediados del siglo XIX aproximadamente.

El segundo capítulo nos presenta la población de Tlajomulco de Zúñiga en

la época colonial como una comunidad con cierto rango administrativo y judicial. Se nos habla de las instituciones así como de las diferentes autoridades tanto civiles como eclesiásticas ahí establecidas, pues de la presencia de dichas autoridades se facilita la elaboración de escritos, tanto en náhuatl como en español, por parte de los indígenas del lugar. En este capítulo la autora hace hincapié en el papel que juega el escribano colonial y el escribano indígena así como en el intérprete o nahuatlato. Nos habla además de los cuatro tipos de escribanos indígenas y sus funciones.

En primer lugar, la autora nos hace ver la diferencia entre la información que existe respecto a los escribanos que elaboraban sus textos en español y aquéllos que redactaban sus textos en lengua indígena. Y es que de los primeros existe una gran cantidad de información que nos muestra cómo eran las normas que regulaban su actividad, mientras que de los segundos se cuenta con información muy escasa. Sin embargo, se sabe que éstos utilizaban tanto el sistema con pictogramas e ideogramas como el alfabético, pues existen algunos planos y códices de los siglos XVI y XVII donde se manifiesta el uso de ambos sistemas, dando lugar a “una amalgama dinámica de lo viejo y lo nuevo” (75). En el siglo XVII la elaboración de textos en náhuatl es recurrente, empero para el siglo XVIII dicha práctica disminuye notablemente. Esto nos lleva a pensar en un mayor bilingüismo entre los habitantes de la región, lo que ocasionaría el uso preferencial del español en los trámites administrativos.

En segundo lugar, Yáñez Rosales llama nuestra atención respecto a las funciones

desempeñadas por el intérprete o nahuatlato y nos expone las normas que se les imponían a fin de obtener dicho nombramiento. El intérprete desempeñaba sus funciones principales en el marco de acuerdos, audiencias y visitas a la cárcel. Es importante advertir que existe la posibilidad de que los escribanos indígenas hayan surgido independientemente de los intérpretes, aunque también existe la posibilidad de que posteriormente se hayan fundido en uno solo.

Finalmente, la autora nos expone los tipos de escribano indígena: a) escribano de cabildo, b) escribano de cofradía, c) escribano del Juzgado General de Indios y d) el escribano ante situación de necesidad. De cada uno de ellos, presenta sus funciones con base en fuentes primarias. Así pues, a lo largo de este capítulo se pondera el rol tan importante que jugaba el escribano en la región de Tlajomulco.

En el tercer capítulo, Yáñez Rosales nos habla en una primera instancia de la dinámica de desplazamiento de lenguas locales como el coca durante los siglos XVI y XVII, haciéndose preguntas respecto a la eficacia de la evangelización en náhuatl, al cómo se pasó del bilingüismo en lenguas indígenas del siglo XVI al monolingüismo del náhuatl a partir de la segunda mitad del siglo XVII, entre otras.

A continuación, la autora se dedica al análisis de los rasgos característicos de textos en náhuatl escritos en el siglo XVI, haciendo hincapié en rasgos ortográficos y léxico-semánticos. Entre los primeros inciden la presencia de **-z** como sufijo de futuro, la notación de **h** como fricativa y oclusiva glotal, la notación de la semiconsonante **□**; la presencia de **tl** al inicio, en medio y a final de palabra; la presencia

constante del diágrafo **tz** también al inicio, en medio y a final de palabra, entre otros atributos. Entre los rasgos léxicos destacan vocablos como *amatl tlacuilo* para designar al escribano; *chichi* y *perro* para designar al perro, aunque el vocablo tomado del español se utilizaba con significado de insulto; *tepotlato* o *tepotlanto* para denominar al diputado; y *cristiano*, *cristianotin*, singular y plural, para hacer referencia a los españoles.

Más adelante, se nos presentan los rasgos lingüísticos que caracterizaron los textos del siglo XVII, una vez más poniendo especial énfasis en los aspectos ortográficos y léxico-semánticos, aunque también en algunos rasgos morfológicos. Entre los rasgos ortográficos destacan el sufijo **-z** que comparte espacio con el sufijo **-s** para designar futuro, el uso de **h** y **g** para indicar la semiconsonante **ω**, la **t** que sustituye **tl** a inicio, mitad y final de palabra, el uso confuso de **tz**, **s** y **ch**, entre otros. Entre los rasgos léxicos y morfológicos ubicamos la incorporación de verbos en español como préstamo, pero añadiendo el sufijo **-oa** para nahuatlizarlos; la retención del sufijo absolutivo en sustantivos poseídos; la incorporación de preposiciones del español, esencialmente *hasta*, *para* y *de*, entre otros rasgos.

El capítulo culmina con la identificación del náhuatl de la periferia occidental frente a otras variantes, esencialmente de la ciudad de México, Tlaxcala y Tetzaco con base en las obras de Vetancurt (1673), Fray Joan Guerra (1692), Cortés y Zedeño (1765) así como documentos del obispado y la Audiencia de Guadalajara. Con base en dichas fuentes, en este capítulo se presentan cuadros muy completos con las isoglosas del náhuatl de la periferia occidental.

El capítulo cuatro se concentra en analizar los tipos textuales de los diez documentos que constituyen el corpus de la investigación de Yáñez Rosales con base en los estudios de autores que ya habían analizado textos coloniales escritos en lenguas originarias. La autora nos expone la noción de género textual y nos presenta las diferentes clasificaciones de los estudiosos del tema que se basan tanto en criterios de la estructura del texto así como en la intención comunicativa del mismo. Posteriormente, propone la clasificación de Mentz (2009) según el registro lingüístico en náhuatl utilizado en textos. Mentz habla de tres tipos de náhuatl: a) náhuatl de doctrina, b) náhuatl de escribanía y c) náhuatl cotidiano.

Yáñez Rosales nos expone cada uno de los textos de su corpus y los caracteriza con base en el registro lingüístico propuesto por Mentz. Los textos que conforman su corpus son tres del siglo XVII y siete del XVIII, los documentos son breves, de uno a dos folios de extensión, registrando las voces tanto de hombres como de mujeres. Los géneros textuales específicos son: una medición de terreno, dos elecciones de autoridades de pueblo, siete testamentos y una asignación de terreno a un miembro de la comunidad. La autora dedica un espacio a los testamentos dictados por mujeres, ya que presentan ciertos rasgos que se diferencian del resto de los textos. En este capítulo la autora concluye que el náhuatl de los textos de Tlajomulco presenta un número considerable de isoglosas, aunque también despliega algunas características que pertenecen al náhuatl del centro y al náhuatl lengua franca.

Finalmente, en el capítulo de las conclusiones, la autora nos presenta líneas de

reflexión que dan lugar a futuras investigaciones a fin de analizar la diversidad lingüística de la región de occidente así como las dinámicas de pervivencia y desplazamiento de las lenguas originarias. El análisis del corpus de Yáñez Rosales la lleva a concluir que en el siglo XVI se hablaba coca así como náhuatl, y muy probablemente la primera era la lengua que tenía más hablantes. A causa de las políticas de evangelización y al impulso del uso del náhuatl como lengua administrativa y jurídica, el náhuatl desplazó al coca, al coano, al tecozquín y a otras lenguas locales. Es aquí donde el escribano indígena juega un rol preponderante en el marco de corregimientos, cabildos y cofradías, ya que gracias a él puede haber un registro de lo que los habitantes de la zona dictaban. Los textos comenzaron a escribirse mediante pictogramas e ideogramas y posteriormente, fueron incluyendo el alfabeto latino dando lugar a una amalgama de ambos sistemas hasta finalmente, utilizar únicamente el sistema alfabético. Por último, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el español se consolidó en Tlajomulco.

La autora termina el capítulo de las conclusiones ponderando la diferencia entre Tlajomulco de Zúñiga y las otras poblaciones. Dicha diferencia consiste en que las voces nahuas y españolas de los textos coloniales lograron conservarse resguardados en el Ayuntamiento del Municipio de Tlajomulco de Zúñiga, pues las voces de textos coloniales de otras poblaciones resultan casi inexistentes. De acuerdo con la autora, lo que queda entonces es tratar de vencer la distancia temporal a fin de reconstruir la memoria histórica.

*Verbum et Lingua*

Año 1. Núm. 1

Se terminó de editar en mayo de 2013  
en Epígrafe, diseño editorial  
Verónica Segovia González  
Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana  
Guadalajara, Jalisco, México  
La edición consta de 1 ejemplar