

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2018

AÑO 6, NÚMERO

11



Verbum et Lingua, Año 6,
No. 11, enero-junio 2018, 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.
Editor responsable: Humberto
Márquez Estrada. Reservas
de Derechos al uso exclusivo
04-2013-081214035300- 203,
ISSN: 2007-7319, otorgados por
el Instituto Nacional de Derechos
de Autor. Responsable de la última
actualización de este número:
Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Julia Picatto y
Rubi I. González Flores. Fecha de la
última modificación: 31 de mayo de
2018, con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los
autores no necesariamente reflejan
la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida
la reproducción total o parcial de
los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de
la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Vicerrector ejecutivo

Dra. Carmen

Rodríguez Armenta

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Humberto Márquez Estrada

Secretario técnico

Julia Picatto

Rubi Iodely González Flores

Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno

Olivia C. Díaz Pérez

Salomé Gómez Pérez

Elisa Mai

Humberto Márquez Estrada

Dora Meléndez Vizcarra
Gerrard Edwin Mugford Fowler

Sara Quintero Ramírez

Norberto Ramírez Barba

Margarita Ramos Godínez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo Asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad Técnica de Dresde

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Director de la División
de Estudios Históricos y
Humanos

Dr. David Carbajal López

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Salomé Gómez Pérez

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do

Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de California

en San Diego

Dr. Dominique de Voghel Lemercier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio Velázquez

Patíño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Presentación

Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler
Sara Quintero Ramírez **5**

Ensayos

Jordi Cicres Bosch
Detectives de la lengua.
Elementos para fomentar
la reflexión metalingüística
mediante la resolución de
problemas lingüísticos forenses **9**

Julia Hartinger
Mögliche Grenzen und
Potentiale von digitalen
Deutschlernmaterialien für
Geflüchtete **25**

Ana Cortez
Dan Serrato
Co-teaching: a successful factor
on teacher training through
collaborative practices and
professional advice **43**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 6 NÚMERO 11 / ENERO - JUNIO 2018

- Olivia Correa Larios
Traducción de literatura de
viaje en *El álbum mexicano*
(1849): un análisis sobre el
papel de la traducción
como espejo de identidad **64**
- María-Luisa Arias-Moreno
A Discourse Analysis
Model Applied to Literary
Translations **75**
- Ivonne Citlalli Tinoco Benites
Percepciones acerca de la
relevancia del acento
como-nativo entre docentes
de lengua extranjera **97**
- Julio Medina
Deutsch nach Spanisch und
Englisch: Die Interlingual
Konfrontierende
Wortschatzarbeit (IKWA) als
Vokabellernstrategie **114**
- Reseña**
Pauline Moore
Solo vemos lo que miramos **132**
- M. Amparo Soler
Bonafont
*La atenuación y la
intensificación desde una
perspectiva semántico-
pragmática* **139**

Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura, revista electrónica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, celebra la publicación de su undécima edición. En este número, nueve textos de investigación en los campos de la lingüística, didáctica y literatura exploran, analizan y proponen en el vasto y complejo espectro del estudio de las lenguas y sus diversas conexiones y aplicaciones en numerosas áreas. Como siempre, *Verbum et Lingua* mantiene una política de publicación fiel a su objetivo de siempre: animar el debate en didáctica de las lenguas y de las culturas al servicio de una comunidad internacional de estudiosos de estos fenómenos que aspira a la intercomprensión entre los pueblos y los individuos.

En este undécimo volumen, comenzamos con la contribución “Detectives de la lengua. Elementos para fomentar la reflexión metalingüística mediante la resolución de problemas lingüísticos forenses”, donde Jordi Cicres Bosch propone actividades para fomentar en la enseñanza de una lengua extranjera la capacidad de reflexión metalingüística de los alumnos, especialmente de primaria, mediante juegos consistentes en simulaciones de situaciones relacionadas con la lingüística forense. Los juegos que propone el autor con fines didácticos consisten en pedir a los alumnos que resuelvan problemas que son factibles en la vida real.

La siguiente contribución a cargo de Julia Hartinger “Mögliche Grenzen und Potentiale von digitalen Deutschlernmaterialien für Geflüchtete” muestra el rol determinante del aprendizaje de alemán en la integración de refugiados en Alemania. Sin embargo, con frecuencia faltan estructuras para un aprendizaje sistemático. En el marco de esta problemática se atribuye una gran importancia a los medios digitales de aprendizaje. El texto presenta

una objetivación de esta problemática, así como categorías para el análisis de materiales digitales para refugiados, las cuales se emplearon en un estudio empírico en dos aplicaciones de aprendizaje digital.

El tercer artículo de esta edición se titula “Co-teaching: a successful factor on teaching training through collaborative practices and professional advice”. En este texto Ana Cortez y Dan Serrato de la Universidad Autónoma de Nuevo León conciben una propuesta didáctica que busca ayudar a los estudiantes practicantes de docencia en lenguas extranjeras a mejorar sus competencias procedimentales por medio de un modelo de co-enseñanza. Dicho modelo consiste en prácticas colaborativas con profesores expertos tanto en el área de la lingüística como en el campo de la educación.

En el cuarto artículo de este volumen, Olivia Correa Larios de la Universidad Autónoma de Zacatecas identifica y analiza sistemáticamente la literatura de viaje publicada en el periódico literario *El álbum mexicano* durante el año de 1849. Correa Larios se enfoca en notas introductorias, artículos, ensayos críticos y notas de traductores que se publican junto con los textos de viajeros extranjeros y examina la función de estos géneros discursivos en la formación de la identidad del México decimonónico.

El siguiente artículo lleva como título “A Discourse Analysis Model Applied To Literary Translations”. En este texto María Luisa Arias Moreno presenta las posibilidades que brinda el modelo de gramática sistémico-funcional de M.A.K. Halliday para el análisis del texto fuente y del texto meta empleando ejemplos de su aplicación en la traducción al francés y al español de

tres diálogos de “El Señor de los Anillos” de J. R. R. Tolkien. El modelo se complementó con las clasificaciones que agregaron a éste Eggins y Slade y Martin y Rose. El objetivo del artículo fue demostrar la utilidad de usar un modelo lingüístico para la traducción de textos literarios.

En su contribución “Percepciones acerca de la relevancia del acento como-nativo entre docentes de lengua extranjera de Villa Guerrero, México”, Ivonne Citlalli Tinoco Benites presenta los resultados de una investigación de campo realizada entre profesores mexicanos de inglés como lengua extranjera. Dicha investigación exploratoria-descriptiva analiza el impacto profesional del acento no-nativo de los docentes, en la mirada y en las actualizaciones profesionales que les son propuestas por los responsables de cursos de Desarrollo Profesional.

El artículo de Julio Medina, “Deutsch nach Spanisch und Englisch: Die Interlingual Konfrontierende Wortschatzarbeit (IKWA) als Vokabellernstrategie”, se enmarca en la didáctica de terceras lenguas, la cual propone el uso de los conocimientos tanto de la lengua materna como de la primera lengua extranjera para el aprendizaje de una nueva lengua. Una estrategia para fomentar la adquisición de vocabulario son los ejercicios de contraste léxico interlingual. De este modo se realizó, durante un curso intensivo para principiantes en la Universidad de Guadalajara, un estudio empírico para evaluar los efectos de dicha estrategia.

La primera reseña de este volumen fue escrita por Pauline Moore de la Universidad Autónoma del Estado de México. En dicha reseña Moore se encarga de ofrecer

un análisis crítico del libro *Solo vemos lo que miramos* publicado en 2016 por la autora Sabine Pfeleger. En dicho texto se presenta el diálogo intercultural como cimiento para comprender cómo nuestras concepciones del mundo se construyen esencialmente con base en marcos sociales y culturales. Asimismo, la obra constituye una contribución importante en el marco de la enseñanza de segundas lenguas.

En la segunda reseña Amparo Soler presenta el volumen XIV, número 27 de la Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) que se titula “La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática”. Este número fue editado por Wiltrud Mihatsch y Marta Albelda Marco, ambas especialistas en pragmática, especialmente en estudios de modalidad y marcadores discursivos en español. Si bien el volumen de la revista está escindido en dos grandes apar-

tados, Soler únicamente se encarga de reseñar el primer apartado que está enfocado en la atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática.

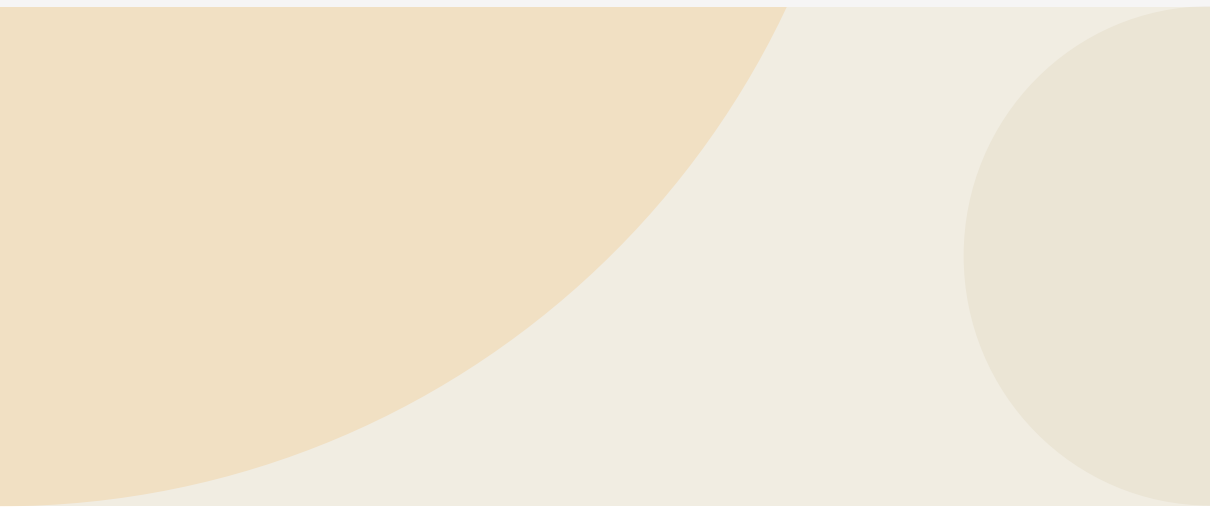
Los textos publicados presentan invariablemente dos elementos que subyacen desde la fundación de la revista: eclecticismo e interdisciplinariedad. Estas dos constantes se tejen en las contribuciones locales, nacionales e internacionales que difunde *Verbum et Lingua* y que evidencian la complejidad del campo del estudio de las lenguas.

Como siempre, agradecemos a los autores de los textos aquí presentados, a los dictaminadores y a todos los que hacen posible un número más de *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*.

Finalmente, queremos reconocer el trabajo de Humberto Márquez Estrada, cuya colaboración para el presente número ha sido invaluable.

Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler
Sara Quintero Ramírez

ENSAYOS



Detectives de la lengua. Elementos para fomentar la reflexión metalingüística mediante la resolución de problemas lingüísticos forenses

Detectives of the language. Elements to promote metalinguistic reflection through the resolution of forensic linguistic problems

RESUMEN: Uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua es fomentar la capacidad de reflexión metalingüística (es decir, la capacidad de comprender cómo funcionan la lengua y la comunicación). En este artículo hacemos una propuesta en este sentido basada en la simulación de situaciones profesionales relacionadas con la lingüística forense, en las que la lengua es necesaria para resolver los problemas planteados. El primer problema consiste en descubrir si un e-mail ha sido escrito por la institución que lo firma o es un engaño. Los otros dos problemas consisten en analizar varios aspectos del habla (en concreto, los parámetros perceptivos relacionados con la voz, por un lado, y las pausas rellenas, por el otro). Las actividades didácticas se han planteado fundamentándonos en el aprendizaje basado en problemas y la ludificación.

PALABRAS CLAVE: Reflexión metalingüística, aprendizaje basado en problemas, lingüística forense, usos profesionales, ludificación.

ABSTRACT: One of the objectives of language teaching is to foster the capacity for metalinguistic reflection (i.e. the ability to understand how language and communication work). In this article we make a proposal in this direction based on the simulation of professional situations related to forensic linguistics, in which language is necessary to solve the proposed problems. The first problem consists in finding out whether an e-mail has been written by the signing institution or it is a hoax; the other two problems involve analysing various aspects of speech (in particular, perceptual parameters related to voice, on the one hand, and filled pauses, on the other hand). Teaching activities have been based on problem-based learning and gamification.

KEY WORDS: Metalinguistic awareness, problem-based learning, forensic linguistics, professional uses, gamification.

Jordi Cicres Bosch

jordi.cicres@udg.edu

Universidad de Girona

Recibido: 20/03/2018

Aceptado: 25/05/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / JUNIO 2018

ISSN 2007-7319

La reflexión metalingüística

Una de las finalidades principales de la didáctica de la lengua es fomentar la reflexión metalingüística en los alumnos, es decir, ayudarlos a conocer los códigos que regulan el funcionamiento de la lengua y la comunicación (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 125).

Este objetivo está relacionado con el dominio de la lengua como herramienta de comunicación (es decir, que los niños sean capaces de utilizar la lengua para comunicarse de manera adecuada) y en la construcción de referentes culturales (esto es, que puedan reflexionar sobre el papel de las lenguas como patrimonio cultural y como vehículo de cultura, a través de la literatura y de otros tipos de expresiones culturales). De hecho, el conocimiento de los códigos es una condición *sine qua non* para poder conseguir las otras dos finalidades, aunque a menudo desde la escuela no se tiene suficientemente en cuenta el trabajo de objetivación del lenguaje, es decir, la dimensión metalingüística, a pesar de que desde la década de 1970 varias investigaciones han mostrado que el dominio de la lengua requiere de su uso, pero también de la capacidad de reflexión metalingüística (Cazden, 1976; Tunmer y Bowyer, 1984; Mahony y Mann, 1992; Carlisle, 1995; Zipke, 2007). Por ejemplo, a la hora de hablar es necesario haber analizado la situación comunicativa (el contexto, los interlocutores, los objetivos, etc.) para acertar con el registro (el grado de formalidad), el tipo de intervención, o incluso la variedad lingüística. De manera similar, no es posible entender los textos literarios sin unos buenos conocimientos del código lingüístico y de los códigos culturales.

Por estos motivos, Masgrau (2013) propone cuatro maneras para potenciar la reflexión metalingüística en las aulas de primaria de forma significativa: comparar e hibridar nuestra lengua con otras lenguas y lenguajes, jugar con la lengua, analizar juegos metaliterarios y aprender gramática. En última instancia, tener conciencia metalingüística implica dominar cuatro tipos de habilidades (Andrews, 1999):

- i) reconocer el metalenguaje
- ii) utilizar la terminología adecuada sobre metalenguaje
- iii) identificar y corregir errores
- iv) explicar las reglas gramaticales

Para aprender a comunicar de manera adecuada, es necesario que los niños sean capaces de reflexionar sobre el funcionamiento y uso de la lengua. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el maestro debe rehuir de un tratamiento gramaticalista de la enseñanza de las lenguas, por lo que debe integrar estos conocimientos metalingüísticos en un enfoque comunicativo de la enseñanza. Dicho de otro modo, es necesario que el metalenguaje sea una herramienta útil para mejorar el propio uso de la lengua. Un caso claro es la capacidad de identificar y corregir errores, pero podemos encontrar otros ejemplos: en un aula de primaria puede ser útil hablar de las clases de palabras en la medida que permita producir textos más ricos (el maestro puede hacer notar que un texto podría mejorar si se utilizaran más adjetivos); o puede tener sentido hablar de sinonimia y antonimia para conseguir textos más variados; etc.

Sin embargo, existe otra forma interesante para fomentar la reflexión meta-

lingüística: la resolución de problemas de base lingüística o gramatical que tienen que ver con los usos profesionales de la lengua (Bagley y Shaffer, 2011; Nash y Shaffer, 2011; Shaffer, Nash y Ruis, 2015), en la línea de lograr una experiencia educativa “auténtica”. A pesar de que el concepto de “autenticidad” se ha definido de formas diversas en la bibliografía pedagógica, hay cierto consenso en que se refiere a procesos de aprendizaje que (a) son significativos personalmente para los alumnos; (b) se relacionan con el “mundo real”, fuera de la escuela; (c) ofrecen la oportunidad de pensar de la misma manera que en ámbitos profesionales o sociales reales; y (d) son evaluados de modo en que se refleja el proceso de aprendizaje (Shaffer y Resnick, 1999).

Así, tanto los programas de mentoraje como el aprendizaje basado en problemas emergen como vías inmejorables para dar sentido al conocimiento gramatical (que a menudo se enseña de un modo desvinculado de la vida cotidiana de los alumnos). Entre estos usos podemos mencionar la traducción, la detección automática de la lengua, la corrección lingüística, el reconocimiento y síntesis de habla, la elaboración de diccionarios o la lingüística forense. A pesar de que en dichos campos profesionales se requieren de conocimientos avanzados y técnicas complejas, se pueden modular las prácticas y los conocimientos para que sean adecuados incluso para niños de educación primaria (Estopà, 2006).

En este artículo vamos a explorar esta última aplicación profesional de la lingüística con el objetivo de reflexionar sobre los elementos básicos (junto con ejemplos prácticos concretos) que deben permitir fomentar la reflexión metalingüística en ni-

ños de primaria mediante prácticas propias de la lingüística forense.

El contexto: la lingüística forense

La lingüística forense es una disciplina relativamente joven (en el mundo académico surge en el Reino Unido en la década de 1960) cuyo objeto de estudio es la interfaz entre la lingüística y el derecho. Tradicionalmente se han identificado tres ámbitos de estudio diferenciados (Gibbons y Turell, 2008): el lenguaje jurídico, el lenguaje judicial y el lenguaje evidencial o probatorio (tabla 1).

En este artículo nos vamos a fijar en el lenguaje evidencial, puesto que es el que tiene una aplicación práctica más obvia y fácil de comprender por los alumnos. Para poder comparar muestras lingüísticas (escritas o habladas) son necesarios ciertos conocimientos metalingüísticos (especialmente conocimientos gramaticales, aunque también son relevantes los aspectos relacionados con la sociolingüística, la dialectología y la logopedia).

En lingüística forense se plantean problemas como averiguar quién ha escrito un texto, demostrar si un texto determinado ha sido modificado por alguien más aparte del autor original, si un documento es original o ha plagiado de otro texto, saber si la voz que aparece en una grabación se corresponde con la de un sospechoso, ver si una grabación ha sido manipulada (por ejemplo, cortando palabras o cambiándolas de orden), etc.

Para poder responder a estas preguntas, u otras similares, la lingüística forense se sustenta en las teorías de la sociolingüística de la variación (Labov, 1994, 2001), que estudian cómo se estructura la varia-

Tabla 1. Ámbitos de estudio de la lingüística forense.

Ámbito de estudio	¿Qué estudia?
El lenguaje jurídico	Cómo se redactan y cómo se interpretan los documentos legales (leyes, decretos, normas, contratos, pólizas de seguros, etc.)
El lenguaje judicial	Cómo es utilizado el lenguaje en los procesos judiciales por parte de jueces, abogados, testigos, peritos, inculpados, policías, etc. También se encarga de analizar el lenguaje utilizado en los interrogatorios policiales y por los traductores e intérpretes durante estos procesos.
El lenguaje evidencial o probatorio	Compara muestras lingüísticas (textos o grabaciones de voz) dubitadas con otras muestras indubitadas. Las muestras dubitadas son aquellas cuya autoría se desconoce, mientras que las muestras indubitadas son aquellas cuya autoría no presenta dudas. El objetivo de dichas comparaciones es establecer la probabilidad de que el autor de un texto (o una grabación) dubitada sea el mismo que un autor conocido (indubitado).

ción lingüística inherente en todas las lenguas. En este sentido, la lingüística forense ha demostrado en numerosos estudios experimentales que la variación intrapersonal (es decir, entre distintas producciones lingüísticas producidas por una misma persona) es menor que la variación interpersonal (es decir, entre personas distintas). En definitiva, esta disciplina intenta encontrar los rasgos lingüísticos que conforman el ‘idiolecto’ o ‘estilo idiolectal’ (Turell, 2010; Cicres, 2017) que permite caracterizar e individualizar a las personas por el uso que hacen de la lengua.

Desde el campo de la sociolingüística —y más específicamente, desde la sociolingüística de la variación— se ha intentado organizar y explicar la variación presente en las lenguas. En palabras de Foulkes y Docherty (2006), “Variability is one of the defining characteristics of human speech. No two voices are identical, no two utterances the same. Variability in speech is not, however, wholly random or chaotic. Rather, it results from a number

of specific sources and may form rule-governed patterns”. Así, las producciones lingüísticas se han analizado a la luz de variables lingüísticas (internas, como el contexto sintáctico o el grado de formalidad) y sociales (externas, como la edad o el nivel educativo) (ver Labov, 1994, 2001 para algunos de los trabajos más representativos). Sin embargo, continúa existiendo la “variation within a language that is associated with individual speakers” (Burrige y Mulder, 1998: 302). Esta variación individual está, pues, formada por los rasgos idiosincrásicos, que Brown (1982: 16) define de la siguiente manera: “An idiosyncratic feature is one which cannot be correlated with group factors such as sex, age, regional origin, social status, health, etc.”. Es decir, el idiolecto lo conforman aquellos rasgos lingüísticos individuales que no pueden ser explicados por la variación en un grupo social.

Como en la práctica es imposible demostrar empíricamente la existencia de los idiolectos (puesto que deberían analizarse

ingentes muestras lingüísticas de todos los hablantes, a lo largo de su vida), se ha propuesto el término de “estilo idiolectal”, que según Turell (2010: 217):

would have to do primarily, not with what system of language/dialect an individual has, but with a) how this system, shared by lots of people, is used in a distinctive way by a particular individual; b) the speaker/writer's production, which appears to be 'individual' and 'unique' (Coulthard, 2004) and also c) Halliday's (1989) proposal of 'options' and 'selections' from these options.

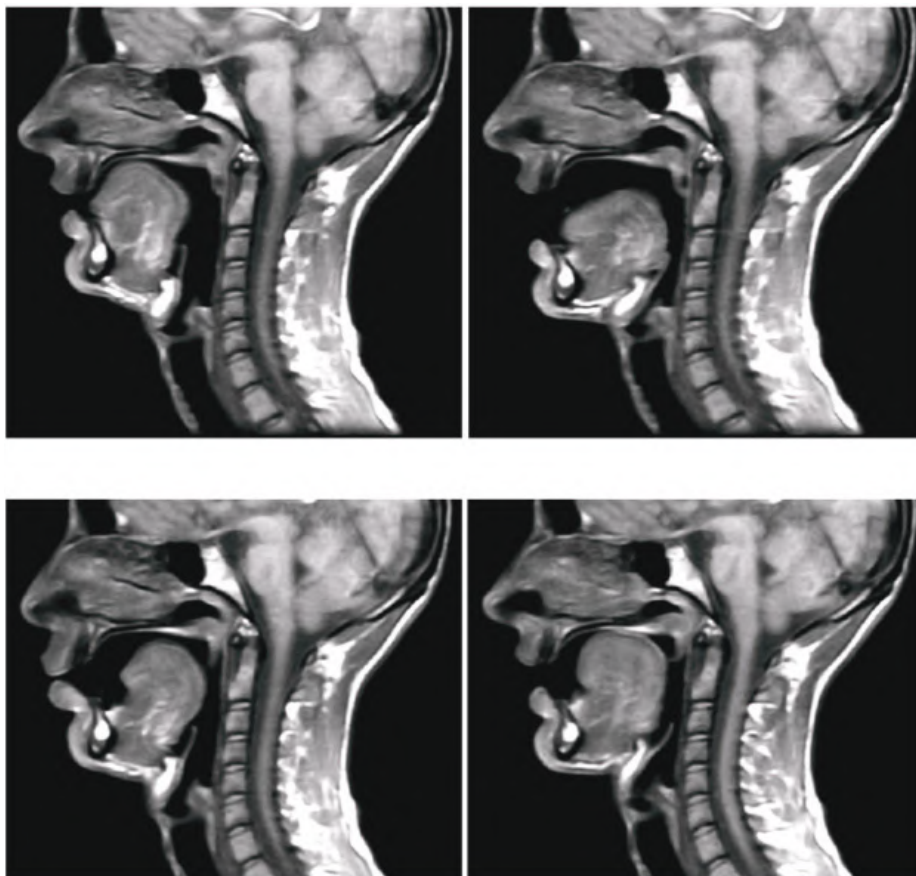
Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el estilo idiolectal se va conformando y evoluciona principalmente durante los años de escolarización (y principalmente hasta el fin de la educación formal, cuando se estabiliza en buena medida).

De este modo, mediante la comparación de muestras dubitadas (cuya autoría se pone en duda, como por ejemplo una carta anónima con amenazas, o la voz presente en una llamada telefónica) con muestras indubitadas (cuya autoría no se discute, como cartas firmadas o la grabación obtenida ante la autoridad policial o judicial) es posible determinar con un grado mayor o menor de certeza, según las características de los textos, si el autor de las muestras lingüísticas son la misma persona o personas distintas.

Este carácter variable del lenguaje se explica principalmente por variables personales, sociales, culturales y educativas (y en el caso del habla, también fisiológicas). Claro está que intuitivamente a muchas

personas les es fácil adivinar el autor de un texto. Las personas no expertas utilizan expresiones como “tiene un modo de escribir que me recuerda a tal persona”, o “utiliza una expresión muy particular de tal escritor”, etc. Con la voz, sucede exactamente lo mismo: intuitivamente la mayoría de las personas pueden reconocer a una persona por la voz (en una llamada telefónica, por ejemplo) con solo unos pocos segundos de conversación. Este hecho es posible porque cada persona tiene una historia lingüística diferente (los familiares y amigos, los gustos, etc.), que a su vez ha sido modelada por el contexto social (haber nacido o vivir en una zona u otra determina usos dialectales; ser hombre o mujer favorece el uso de unas u otras expresiones...), así como el contexto cultural y educativo (el nivel educativo alcanzado, las lecturas realizadas, los ámbitos de estudio, etc.). Desde el punto de vista del habla, además, hay que añadir la fisiología de cada persona, que condicionará el resultado acústico de su voz (fruto de la forma y grosor de las cuerdas vocales, que determinará el tono de la voz, y la forma y volumen de los órganos articulatorios y de las cavidades supraglóticas, que determinarán la estructura espectral de los distintos sonidos). La figura 1 muestra varias imágenes de resonancia magnética de un locutor produciendo los sonidos [i], [a], [u] y [k]. Tanto la forma de la boca, como de la lengua y los labios es diferente en cada persona, por lo que el sonido resultante del habla también será ligeramente diferente, aunque tanto los órganos relacionados con el habla como los movimientos articulatorios para producir los sonidos de la lengua sean similares en todos los seres humanos.

Figura 1. Imágenes de resonancia magnética correspondientes a un mismo hablante produciendo los sonidos [i], [a], [u] y [k]. Fuente: elaboración propia.



La metodología: el aprendizaje basado en problemas y la ludificación

La lingüística forense es una aplicación de la lingüística que se basa en problemas: en el transcurso de una investigación judicial o de la celebración del juicio en el que existe evidencia lingüística relevante (una grabación telefónica en la que se comete una extorsión, una nota de suicidio, una

carta con amenazas, etc.) el juez, tribunal o jurado necesita saber quién es el autor del texto en cuestión (o a quién pertenece la voz presente en la grabación). Por ello, solicita un peritaje en el que el experto pueda comparar las muestras lingüísticas dudosas e indubitadas con el fin de establecer la autoría. Dada la naturaleza variable del lenguaje (a diferencia de las huellas dacti-

lares o del ADN), se trata de un problema cuya resolución es especialmente compleja.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) sigue el mismo planteamiento: se plantea un problema y los estudiantes deben resolverlo. El problema es, pues, el punto de partida del proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes deberán adquirir e integrar los conocimientos y habilidades que les permitan solucionarlo (Barrows, 1986, 1996). Las principales características de este método son las siguientes:

- El aprendizaje está centrado en el alumno, que toma la responsabilidad de su aprendizaje y decide qué conocimientos y aptitudes debe adquirir para resolver el problema planteado.
- Los estudiantes trabajan cooperativamente (habitualmente en grupos pequeños) y gestionan su proceso con la guía de un profesor que actúa como facilitador y les ofrece retroalimentación.
- Los problemas son estimulantes e interdisciplinarios, puesto que plantean un reto relacionado con una profesión o con su vida cotidiana cuya resolución es abierta a soluciones distintas y creativas que van más allá de un área de conocimiento.

En este sentido, el ABP ofrece un marco en el que, por un lado, el alumno construye nuevo conocimiento a partir del conocimiento previo; por el otro, fomenta la metacognición (Glaser, 1991) puesto que están más motivados, pueden ser creativos (ya que los problemas no tienen —o no deberían tener— una única solución posible) y se fomenta la comprensión de los conte-

nidos en lugar de su memorización (Bruning, Schraw y Ronning, 1995).

Al mismo tiempo, es recomendable presentar los problemas de forma ludificada (o *gamificada*), es decir, aplicando elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011: 2). Como todos los juegos, una experiencia ludificada debería tener un objetivo claro, unas reglas limitadoras que regulen cómo se puede alcanzar el objetivo y un sistema de información para mostrar el progreso de los jugadores (puntos, niveles, insignias, etc.) (Hense, Klevers, Mandl y Sailer, 2013: 2), sin olvidar que el alumno debe tener la consciencia de que está jugando. Para lograrlo, en cualquier proyecto de ludificación entran una serie de elementos de juego fundamentales (Kapp, 2012). En primer lugar, encontramos la **abstracción de los conceptos y de la realidad**, es decir, una simplificación (por ejemplo, el *Monopoly* no deja de ser una abstracción del mundo de las finanzas, y por eso es posible experimentar sin riesgos y viendo las relaciones causa-efecto de un modo más claro y rápido). En segundo lugar, aparecen **objetivos** (que tienen que ser moderadamente difíciles, a la vez que claros e inequívocos). A continuación, tenemos las **reglas**, que indican cómo se juega (desde los aspectos mecánicos como el número de jugadores o el material necesario, hasta reglas implícitas que tienen que ver con las probabilidades y el azar). Todos los juegos, además, implican **conflicto, competición o cooperación**, o una combinación de dos o tres de estos elementos, de modo que para superar el conflicto (por ejemplo, resolver un problema) haya que cooperar con algunos jugadores para

competir con otros. A menudo, los juegos tienen una limitación de **tiempo**, que es acordado entre los jugadores o establecido por alguna regla. La mayoría de los juegos tienen también un **sistema de retroalimentación y premios** (puntos, medallas, etc.), que informan al jugador de su progreso. Finalmente, muchos juegos ofrecen una **narrativa** (la historia que da sentido al juego) que permite que los jugadores se sientan identificados con los personajes que interpretan y se involucren de forma más intensa en el juego. Esta historia permite, a su vez, estructurar el juego en **niveles** (ya sea episodios de la historia, o bien retos cada vez más complejos). No hay que olvidar, además, que para que el juego sea atractivo es necesario también que los elementos artísticos estén bien cuidados (el diseño de los materiales de juego, las ilustraciones o diseño del web, etc.).

Los ejemplos concretos presentados en el apartado siguiente se basan en un mundo detectivesco o forense, aunque se han buscado textos más bien próximos a la cotidianidad de los niños. Podría optarse, sin embargo, por preparar historias de ficción en las que la narrativa fuera protagonista.

Elementos para la puesta en práctica en el aula de primaria y ejemplos prácticos
Planteamos a continuación los elementos (junto a algunos ejemplos prácticos) que permiten trabajar la reflexión metalingüística con niños de la etapa final de la educación primaria (10-12 años) a partir de problemas de la lingüística forense adaptados. Aunque los criterios deberían ser similares, los problemas se podrían simplificar para que fueran adecuados para niños menores o añadirles complejidad para poderlos tra-

bajar con estudiantes de secundaria o bachillerato, cuyo nivel madurativo les permite analizar la lengua desde una óptica más completa y utilizando, ya, la terminología gramatical adecuada.

Los elementos que se presentan a continuación se centran solo en tres aspectos lingüísticos: la ortografía y las variables de complejidad (para el análisis del lenguaje escrito), y la descripción de la voz y el análisis de las pausas rellenas (para el lenguaje oral). A estos aspectos lingüísticos podrían añadirse algunos otros: el léxico, la pronunciación de sonidos concretos, el acento dialectal, la variación morfológica y sintáctica, etc. Las propuestas que presentamos en los puntos siguientes sirven de guía para preparar actividades adecuadas a los objetivos didácticos específicos que se plantee cada docente. Por ejemplo, si el maestro quiere trabajar la ortografía, puede preparar casos en los que este aspecto de la lengua sea el único relevante para poder resolver el caso. En caso de querer focalizar la atención de los alumnos en algún aspecto del habla (por ejemplo, en el uso de formas estándar *vs.* formas dialectales), debería preparar un caso para cuya resolución sea imprescindible analizar este aspecto.

La ortografía y las variables de complejidad

Uno de los elementos más interesantes para trabajar la reflexión metalingüística en primaria es la ortografía, puesto que se trata del nivel más superficial —y probablemente más fácil de analizar— del lenguaje escrito. Se parte de la premisa de que nadie comete errores de ortografía voluntariamente (ni puede dejar de cometerlos si no tiene el conocimiento teórico o práctico necesario), por lo que es una forma inte-

resante para comparar textos y establecer quién es el autor. Asimismo, a menudo — aunque no siempre— los errores son sistemáticos y coherentes con el nivel de desarrollo ortográfico del niño. Por ejemplo, un niño que no es consciente de la necesidad de romper el diptongo en las terminaciones del condicional simple (*dormiría*) no pondrá la tilde en ningún verbo en esta misma forma verbal. De este modo, al analizar textos con errores de ortografía, los alumnos no solo deben detectar los errores, sino que también deben sistematizarlos y construir un perfil que explique qué sabe y qué no sabe el autor del texto.

Por su lado, las estructuras sintácticas son elementos demasiado complejos para plantear su análisis en niños de educación primaria (aunque sería adecuado para jóvenes de bachillerato¹). Sin embargo, el análisis de variables relacionadas con la complejidad (ver Cheng, Chandramouli y Subbalakshmi, 2011 para un listado exhaustivo de estas variables) de los textos puede

ser interesante para que los niños reflexionen sobre las posibilidades de la lengua, por un lado, y sobre los efectos en la legibilidad y claridad de los escritos, por el otro.

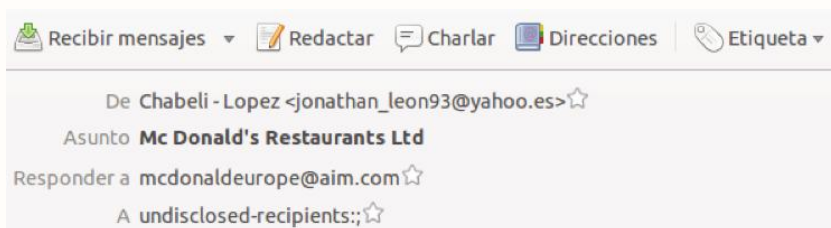
Las variables de complejidad más adecuadas para la educación primaria son:

- Media de palabras por frase.
- Número de signos de puntuación (puntos, comas, signos de interrogación y exclamación, puntos suspensivos, etc.) dividido por el número de palabras.
- Proporción de caracteres en mayúscula.
- Uso de dígitos o letras para expresar números.
- Media de longitud (número de caracteres) de las palabras
- Proporción de palabras largas y cortas.
- Número de frases y párrafos.

Veamos un ejemplo, adecuado para la etapa final de primaria (10-12 años):

¹ En España el Bachillerato se cursa entre los 16 y 18 años.

Una compañera ha recibido este mensaje de correo electrónico en su cuenta²:



Mc Donald's Restaurants Ltd:
CALL/RANSOMER, 5
23023 MAINSPRING
<http://www.mcdonalds.es>

Estimado ganador,

Mega Premio Promocional De Mc Donalds
Disfrute Quinientos veinte mil Euros € 520,000.00, Premio en metálico de
McDonald en Europa, Promoción anual de Feliz año Queremos saber lo que
realmente piensas de McDonald. ¿Es su lugar favorito de comida rápida?

Participe amablemente en la nueva promoción de mega premio en metálico de
McDonald y ganar una suma total de Quinientos veinte mil Euros €
520,000.00-Euros, Como compensación anual por Mc Donald-Mega Promociones -
en Europa. Si encuentras esta información de la mega promoción en su cuenta
de correo electrónico Considerate un ganador

Enviar por favor su información como ganador al correo electrónico a
continuación para respuesta urgente tan pronto como recibamos los datos
mencionados, se le informará sobre
cómo reclamar su premio en su País en 24 horas, Una vez más, Enhorabuena.

Gerente de Eventos: Chabeli - Lopez
TEL-34-632-335-276
[Email:mcdonaldeurope@aim.com](mailto:mcdonaldeurope@aim.com)

- 1) Nombre Completo:
- 2) Dirección completa:
- 3) Email ganadora:
- 4) Número de teléfono:

² En el artículo "Why do Nigerian scammers say they are from Nigeria?" (Herley, 2012) se explica por qué los mensajes de estafa (scam) están tan mal escritos. El objetivo es el siguiente: "By sending an email that repels all but the most gullible the

scammer gets the most promising marks to self-select, and tilts the true to false positive ratio in his favor", de modo que las personas (en un porcentaje ínfimo) que responden serán los objetivos de los estafadores.

Para comprobar la veracidad del mensaje, hay que comparar el texto dubitado (el e-mail) con textos indubitados (textos provenientes de la página web u otros canales de comunicación oficiales). A modo de

ejemplo, proponemos estos tres párrafos acerca de la Fundación de la empresa (extraído de la página web <http://www.fundacionronald.org/noticias.aspx?id=157>):

El McHappy Day 2017 recauda más de 312.000 euros

La campaña solidaria “Comas lo que comas, lo importante es ayudar”, con la que la Fundación Infantil Ronald McDonald, McDonald’s España y la plataforma de reservas online ElTenedor llamaron a la solidaridad el pasado viernes 24 de noviembre y hasta el 1 de diciembre durante la celebración del McHappy Day, ha dado sus frutos. La Fundación recibirá gracias a esta iniciativa más de 312.000 euros, una cantidad suficiente para cubrir los gastos de mantenimiento anuales de una de las cuatro Casas con las que la Fundación cuenta en España.

Como cada año, durante esta jornada solidaria, los más de 500 restaurantes de McDonald’s en España donaron la recaudación íntegra de las ventas del Big Mac, su hamburguesa más icónica, así como los beneficios obtenidos por la venta de una selección de pulseras elaborados para la Fundación Infantil Ronald McDonald y de las urnas.

El McHappy Day es la jornada más importante para la Fundación, ya que todo el mundo se vuelca para recaudar fondos. En palabras de José Antonio García, director de la Fundación “Estamos especialmente agradecidos de que, en un fecha tan s[er]ñalada como es el 20 Aniversario de la Fundación en España, hayamos podido sumar nuevos actores de generosidad a la causa, y queremos agradecer también a los voluntarios, tanto famosos[o] como anónimos, que han contribuido con su granito de arena en esta jornada tan solidaria”.

Más allá de las claras sospechas que un mensaje de esta índole debe suscitar está el análisis lingüístico. En esta ocasión, se trata de que los alumnos comparen el estilo del mensaje de correo electrónico con el estilo de otros textos de la compañía. Por ejemplo, es interesante comparar los siguientes aspectos:

- Uso de la puntuación: en general es correcto en el texto de la fundación y totalmente errático en el e-mail. Además, en el texto de la estafa se observa en varias ocasiones que no hay ningún espacio después de los signos de puntuación (tanto en puntos como en comas).
- Uso de las mayúsculas: hay un claro

abuso en el mensaje de correo electrónico, con muchas incorrecciones, como el uso de las mayúsculas después de coma, o en sustantivos en medio de una frase.

- Formato de las cifras y uso del símbolo del euro: el mensaje de estafa utiliza la coma para separar los millares (típico del inglés) y el punto para marcar los decimales, mientras que la noticia de la fundación utiliza el punto para separar los millares (más habitual en español). Asimismo, el correo electrónico utiliza tanto el sustantivo “Euros” como el símbolo “€” antepuesto a la cifra, mientras que la noticia escribe “euros” después de la cifra.

- En cuanto al número de palabras por frase, se observa que las frases de la noticia de la fundación son mucho más largas (57 palabras por frase, de media, frente a 26,2 del correo electrónico);

respecto del número de palabras por párrafo, también hay una diferencia considerable: 76 palabras de media en la noticia *versus* 43 en el mensaje de correo.

Finalmente, más allá de estos aspectos relacionados con las variables de complejidad, los alumnos observarán errores de ortografía y erratas que, aunque están presentes en ambos textos, son mucho más numerosos en el mensaje de correo electrónico.

La voz y el habla

Es habitual que los hablantes, al escuchar nuestra propia voz grabada, nos extrañe y “no nos guste” cómo suena. A veces incluso nos cuesta reconocerla. Eso se produce porque al hablar escuchamos nuestra propia voz no solo a través de los oídos, sino también a través de las vibraciones en los huesos y tejidos (especialmente de la cabeza) que producimos al hablar. Obviamente, las vibraciones que se transmiten por nues-

tro cuerpo no existen cuando nos escuchamos mediante una grabación.

Asimismo, hay voces que nos resultan agradables y nos inspiran confianza, nos gustan. En cambio, otras no nos agradan. ¿Por qué sucede esto? ¿Qué hace que una voz sea agradable, nos guste, y otras no? Así pues, resulta interesante aprender a describir las voces (las de los demás y la propia). Para ello, puede ser útil utilizar una ficha (como la que presentamos en la tabla 2) en

Tabla 2. Ficha para la descripción de la voz y el habla.

Rasgo	Posibles variantes
Tono	<i>Agudo</i> <i>Medio</i> <i>Grave</i>
Entonación	<i>Monótona</i> <i>Variada</i> <i>Exagerada</i>
Ritmo y tempo	<i>Ágil</i> <i>Pausado</i> <i>Rápido</i> <i>Lento</i> <i>Monótono</i> <i>Variado</i>
Volumen	<i>Fuerte</i> <i>Medio</i> <i>Débil</i>

Rasgo	Posibles variantes
Cualidad de la voz	<i>Suave</i> <i>Rasposa</i> <i>Afónica</i> <i>Nasalizada...</i>
Peculiaridades	<i>¿Algún defecto en la pronunciación de un sonido en particular?</i>
Percepción global	<i>Agradable</i> <i>Desagradable</i> <i>Alegre</i> <i>Triste</i>

la que aparecen los principales rasgos definitorios de las voces (relacionados con la fuente y los resonadores).

Las pausas rellenas y otros fenómenos de hesitación

Una de las variables más idiosincrásicas para reconocer voces son las pausas rellenas y otros fenómenos de hesitación, como los alargamientos (Künzel, 1997; Cicres, 2014). Las pausas rellenas consisten en un sonido que se articula para rellenar un silencio. Distintas personas utilizan distintos sonidos para rellenar las pausas, aunque por lo general respeten dos condiciones: por un lado, que no requiera realizar movimientos articulatorios complejos, como señala Stepanova (2007); por el otro, que se corresponda con una vocal no marcada (Gil, 2007). En el caso del español, Machuca, Llisterra y Ríos (2015) y Rebollo (1997) señalan que el sonido de hesitación

más frecuente es [e:], aunque también es frecuente [m:] o una combinación de ambos [em:]. Asimismo, es posible alargar fonemas de palabras propias del discurso (en general, cualquier vocal excepto [u] y las consonantes /l/, /m/ y /n/).

La práctica propuesta para los niños de primaria consiste en analizar la frecuencia y el tipo de hesitación presente en varias grabaciones, con el objetivo de comparar los resultados. Es interesante, además, que los niños puedan analizar sus propios discursos (por ejemplo, presentaciones orales formales en clase) o los de sus compañeros para ser conscientes de su comportamiento verbal en este sentido, puesto que los fenómenos de hesitación son casi siempre inconscientes, a pesar de tener un efecto muy notable en los oyentes. Se propone realizar una tabla como la siguiente:

Tabla 3. Ficha para el análisis de los fenómenos de hesitación y ejemplos de grabaciones analizadas

	Grabación 1	Grabación 2	Grabación 3
¿Alarga algunas vocales de palabras?	<i>Sí: [e] y [i]</i> <i>Una vez por minuto de</i>	<i>No</i>	<i>Sí: [i]</i> <i>Una vez por minuto de</i>
¿Cuáles?	<i>media</i>		<i>media</i>
¿Con qué frecuencia?			

	Grabación 1	Grabación 2	Grabación 3
¿Alarga algunas consonantes?	Sí: [n:] en las palabras en y también	No	No
¿Cuáles? ¿Con qué frecuencia?	Solo tres veces en toda la grabación		
¿Utiliza pausas rellenas? ¿Cuáles?	Sí: [em:] Dos veces en toda la grabación	Sí: [m:] y [e:] Cuatro veces por minuto de media	Sí: [e:] Dos veces por minuto de media
¿Con qué frecuencia?	grabación	de media	media

Conclusión

Mejorar la capacidad para reflexionar sobre la lengua como sistema y como herramienta de comunicación es uno de los objetivos de la educación lingüística en las etapas de la educación primaria y secundaria, puesto que el fracaso escolar tiene una relación directa con las dificultades de expresión y de objetivación de la lengua (Dolz, 1999: 39). Así pues, es necesario que los docentes planteen propuestas didácticas con este fin.

En este artículo se han realizado propuestas concretas basadas en uno de los numerosos usos profesionales de la lengua (la lingüística forense), y se han fundamentado en el aprendizaje basado en problemas y la ludificación de la enseñanza. Se demuestra cómo es posible diseñar proyectos didácticos motivadores basados en las simulaciones profesionales incluso para la educación primaria (aunque las propuestas son fácilmente adaptables a distintos niveles de conocimiento metalingüístico).

Referencias

- Andrews, S. (1999). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, 8 (3-4), 143-159.
- Bagley, E. y Shaffer, D.W. (2011). Promoting civic thinking through epistemic game play. En R. Ferdig (Ed.), *Discoveries in gaming and computer-mediated simulations: New interdisciplinary applications*. (111-127). Hershey, PA: IGI Global.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- . (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. (3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, R. (1982). What is speaker recognition. *Journal of the International Phonetics Association*, 12 (1), 13-24.
- Brunning, R.H., Schraw, G.J. y Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction* (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Burridge, K. y Mulder, J. (1998). *English in Australia and New Zealand: An introduction to its structure, history and use*. Melbourne: Oxford University Press.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processin*. (189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cazden, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. En J. S. Burner, A. Jolly y K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. (603-608). New York: Basic Books.
- Cicres, J. (2014). Comparación forense de voces mediante el análisis multidimensional de las pausas llenas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(86): 365-384.
- . (2017). The Role of Idiolectal Evidence in Speaker Identification. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.), *Forensic Communication in Theory and Practice. A Study of Discourse Analysis and Transcription*. (65-84). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Coulthard, M. (2004). Author identification, idiolect, and linguistic uniqueness. *Applied Linguistics*, 254, 431-447.
- Cheng, N., Chandramouli, R. y Subbalakshmi, K. P. (2011). Author Gender Identification from Text. *Digital Investigation*, 8, 78-88.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). *Gamification: Toward a definition*. En *Proceeding of CHI 2011*. Vancouver: Gamification workshop.
- Dolz, J. (1999). L'ensenyament de l'oral formal: els gèneres orals públics. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez (Ed.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Estopà, R. (Coord.) (2006). *Hablamos de lengua con niños y niñas*. Barcelona: Graó.
- Foulkes, P. y Docherty, G. (2006). The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 34, 409-438.
- Gibbons, J. y Turell, M. T. (Eds.) (2008). *Dimensions of Forensic Linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros.
- Glaser, R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hense, J., Klevers, M., Mandl, H. y Sailer, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19, 28-37.
- Herley, C. (2012). Why do nigerian scammers say they are from nigeria?. En *WEIS*, 2012. [Online]. Disponible: <http://research.microsoft.com/apps/pubs/default.aspx?id=167719> (Fecha de consulta: 22/11/2017).
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Künzel, H. J. (1997). Some general phonetic and forensic aspects of speaking tempo. *International Journal of Speech, Language and the Law*, 4(1), 48-83.
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change, I: Internal Factors*. Oxford: Blackwell.
- . (2001). *Principles of Linguistic Change, II: External Factors*. Oxford: Blackwell.
- Machuca, M., Llisterri, J. y Ríos, A. (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos

- en español: un estudio preliminar. *Revista NORMAS*, 5, 81-96.
- Mahony, D. L. y Mann, V. A. (1992). Using children's humor to clarify the relationship between linguistic awareness and early reading ability. *Cognition*, 45, 163-186.
- Masgrau, M. (2013). Reflexionem sobre la llengua per millorar-ne l'ús. *Perspectiva Escolar*, 368, 27-34.
- Nash, P. y Shaffer, D. W. (2011). Mentor modeling: The internalization of modeled professional thinking in an epistemic game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 173-189.
- Rebollo, L. (1997). Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (667-676). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Shaffer, D.W. y Resnick, M. (1999). Thick authenticity: New media and authentic learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 195-215.
- Shaffer, D.W., Nash, P., y Ruis, A.R. (2015). Technology and the new professionalization of teaching. *Teachers College Record*, 117(12), 1-30.
- Stepanova, S. (2007). Some features of filled hesitation pauses in spontaneous Russian. En J. Trouvain y W.J. Barry (Eds.), *Proceedings of ICPhS 2007. 16th International Congress of Phonetic Sciences*. (1325-1328). Saarbrücken.
- Tunmer, W. E. y Bowyer, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. (144-168). New York: Springer.
- Turell, M. T. (2010). The use of textual, grammatical and sociolinguistic evidence in forensic text comparison. *The International Journal of Speech, Language and the Law*, 17(2), 211-250.
- Zipke, M. (2007). The Role of Metalinguistic Awareness in the Reading Comprehension of Sixth and Seventh Graders. *Reading Psychology*, 28(4), 375-396.

Mögliche Grenzen und Potentiale von digitalen Deutschlernmaterialien für Geflüchtete

Possible Limitations and Potentials of Digital Learning Material for Refugees

ZUSAMMENFASSUNG: Als eine der wichtigsten Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration von geflüchteten Menschen in Deutschland wird der Erwerb der deutschen Sprache angesehen. Jedoch fehlen aber häufig noch die Strukturen für eine frühzeitige und systematische Sprachförderung. Bei der Lösung dieses Problems wird digitalen Lernmedien eine wichtige Rolle zugeschrieben, insbesondere im politisch-gesellschaftlichen medialen Diskurs. Dabei lassen sich in Hinblick auf den Nutzen digitaler Medien für die Zielgruppe teils unrealistische Erwartungen und hinsichtlich der Zielgruppe an sich starke Verallgemeinerungen identifizieren. Somit ist es ein übergreifendes Ziel dieses Artikels, ein Stück zur Versachlichung des Diskurses beizutragen. Zunächst wird ein kurzer Überblick über digitale Lernangebote gegeben, welche Geflüchtete beim Selbstlernen unterstützen können. Im Anschluss werden Kategorien zur Analyse von digitalen Selbstlernmaterialien für Geflüchtete dargestellt. Diese entwickelte ich im Rahmen meiner Masterarbeit und wandte sie exemplarisch auf die Sprachlernapp *Ankommen* und den Online-Sprachkurs *DaFür* an, um so konkrete Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung werden in diesem Artikel dargestellt. Abschließend wird verdeutlicht, welchen Wert digitale Lernmaterialien für den Spracherwerb von Geflüchteten haben können und wie die Potentiale digitaler Medien in diesem Kontext noch besser genutzt werden könnten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Geflüchtete; digitale Lernmaterialien; Selbstlernen; Lernapps.

Julia Hartinger
juliahartinger@web.de
Westfälische Hochschule
Zwickau

Recibido: 29/01/2018
Aceptado: 12/04/2018
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 11
ENERO / JUNIO 2018
ISSN 2007-7319

ABSTRACT: The acquisition of the German language is considered as one of the most important prerequisites for the successful integration of refugees in Germany. However, the necessary structures for a systematic language training right from the start are frequently still missing. In the search for a solution to this problem, digital learning material is of great importance. This context is characterized by unrealistic expectations concerning the benefit of digital learning material for the target group as well as generalizations concerning the target group. Therefore, it is an overall goal of this article to make a small contribution to the objectification of

the debate. First of all, it gives a short overview over digital learning opportunities that can support refugees to learn German by themselves. Following, categories needed for analyzing digital learning material for refugees will be presented. Within the scope of my master's thesis, I developed these categories and applied them to the language learning app *Ankommen* and the online language course *DaFür* to demonstrate concrete strengths and weaknesses of these programs. This article presents the main results of my analysis. Finally, emphasis is placed on the question of what can be the value of digital learning material for the language acquisition of refugees and how the potentials of digital learning material in this specific context can be better used.

KEY WORDS: Refugees; digital learning material; self-learning; learning apps.

Einleitung

Die Zahl der Menschen, die in Deutschland Schutz suchen, ist im Jahr 2015 stark angestiegen. In einer „der größten Herausforderungen der jüngsten Geschichte Deutschlands“ (BAMF & Bayerisches Staatsministerium 2016, 4) wird als wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration derjenigen, denen Asyl gewährt wird, stets der Erwerb der Sprache des Ziellandes genannt.

In diesem Kontext werden die damit verbundenen Möglichkeiten, wie gesellschaftliche Teilhabe im Alltag zu erlangen und eine Beschäftigung zu finden, herausgestellt. Jedoch haben viele der neu angekommenen Menschen oftmals für lange Zeit keinen Zugang zu einer systematischen Deutschförderung, sei es aus rechtlichen Gründen oder aufgrund hierfür fehlender Kapazitäten. Angesichts des Mangels an professionellen Deutschlehrkräften für die höchst heterogenen Lernergruppen scheint digitalen Bildungsmöglichkeiten für Geflüchtete eine neue Schlüsselrolle zuzukommen. Da digitale Lernmaterialien Möglichkeiten bieten, sich frühzeitig mit der Sprache auseinanderzusetzen,

werden sie häufig als ein Lösungswerkzeug betrachtet. So wird von staatlicher Seite in diese Richtung gedacht, denn das Angebot von Lern-Apps, „die die Flüchtlinge schnell und unkompliziert nutzen können“ (BMBF Online 2015) ist eine der elementaren Maßnahmen des Bundesbildungsministeriums.

Während sich in der Praxis eine stetige Erweiterung des Angebots digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete verzeichnen lässt, steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen noch am Anfang. Um Lernmaterialien theoriebezogen zu analysieren, bedarf es einer umfassenden Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Charakteristika. Dies stellt aber eine enorme Herausforderung dar. Zwar wird in gesellschaftlichen und politischen Diskursen nicht selten suggeriert, bei Geflüchteten handle es sich um eine homogene Gruppe. Doch jeder, der mit geflüchteten Menschen zu tun hat, weiß, dass das Gegenteil der Fall ist. Im Rahmen meiner Masterarbeit versuchte ich eine differenzierte theoretische Annäherung an diese sehr

heterogene Zielgruppe auf der Basis von empirischen Studien und normativen Texten zur Unterrichtsgestaltung vorzunehmen. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lern- und Lebenssituation der Geflüchteten herausgearbeitet. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse bildeten die Bezugspunkte für die Analyse von digitalen Lernmaterialien, welche Geflüchtete beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen sollen. Im Folgenden werden die dabei entstandenen Analyse Kriterien verkürzt dargestellt und die zentralen Erkenntnisse der exemplarischen Anwendung dieser präsentiert. Im Anschluss an die Analyse wird auf die mediale Berichterstattung über das Deutschlernen geflüchteter Menschen mit Smartphone und Computer eingegangen. In dieser zeigt sich häufig die Tendenz, dass im Zuge der neuen herausfordernden Situation bereits überholte Annahmen zu den Möglichkeiten des Lernens mit Computern bzw. mobilen Endgeräten aufgegriffen werden. Dadurch wird in gewissem Sinne weiter zur Polarisierung des Diskurses um *Geflüchtete* und digitale Lernmaterialien beigetragen. Übergreifendes Ziel dieses Artikels ist es daher, einen kleinen Beitrag zur Versachlichung des häufig emotional geführten Diskurses um Geflüchtete zu leisten.

Vorab seien noch kurz ein paar generelle Anmerkungen zur Migrationssituation in Deutschland sowie zu dem in diesem Artikel verwendeten Begriff *Geflüchtete* gemacht. Obwohl mit dem erhöhten Ankommen vieler

geflüchteter Menschen Themen wie Zuwanderung und Integration verstärkt in das Zentrum der medialen und politischen Aufmerksamkeit rückten, stellt die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, keine neue dar (vgl. Özoğuz 2015, 6). Inzwischen lässt sich mit Blick auf die Zahl der in Deutschland schutzsuchenden Menschen aus verschiedenen Gründen eine Rückläufigkeit verzeichnen, die globalen Fluchtbewegungen halten aber an, wobei sich nach Angaben des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen weltweit etwa 65 Millionen Menschen auf der Flucht befinden (vgl. Flack et. al 2017). Dieser Artikel bezieht sich zwar auf die Entwicklungen der Migrationssituation in Deutschland seit 2014/2015, es sei jedoch an dieser Stelle betont, dass es sich dabei keineswegs um ein unvorhersehbares, plötzlich auftretendes Phänomen handelte, welches nun aufgrund momentan zurückgehender Zahlen der Geflüchteten nicht an Aktualität und Relevanz verliert.

Als Folge der genannten dauerhaften Präsenz im öffentlichen Diskurs wurde der Begriff *Flüchtlinge* im Dezember 2015 von der Gesellschaft für Deutsche Sprache zum Wort des Jahres gewählt, was gleichzeitig eine Diskussion um den Begriff an sich anregte (vgl. Hildebrandt 2015). Ein zentraler Kritikpunkt einiger Initiativen besteht darin, dass das Wort aufgrund des Ableitungssuffixes „-ling“ eine negative, passive oder auch objektivierende Komponente habe und somit persönliche Hintergründe ausgeblendet würden. Eine mögliche, häufig genutzte Alternative bietet

Geflüchtete, wobei auch in Frage gestellt werden kann, inwiefern dieser Begriff mit der Wortbedeutung von *Flüchtlingen* übereinstimmt (vgl. Eisenberg 2015). Ohne in die linguistische Begriffsdebatte einzusteigen, bleibt festzuhalten, dass in diesem Artikel generell das Wort *Geflüchtete* verwendet wird, welches hier für alle nach Deutschland gekommenen Schutzsuchenden unabhängig von ihrem rechtlichen Status steht.

Letztendlich sind beide Begriffe, *Flüchtlinge* und *Geflüchtete* insofern problematisch, weil damit der Eindruck einer vermeintlich geschlossenen Gruppe einhergehen kann. So werden insbesondere in politischen Diskursen Individuen mit höchst heterogenen Charakteristika und Bedürfnissen, deren einzige grundlegende Gemeinsamkeit in der Flucht aus dem Heimatland besteht, häufig als eine Gruppe zusammengefasst. Auch wird dementsprechend im Kontext des Deutschlernens der Begriff der *Zielgruppe* verwendet, für welche Zielsetzungen von außen festgelegt werden. Dieser begrifflichen Problematik sollte man sich beim Lesen dieses Textes bewusst sein.

Einordnung digitaler Deutschlernmaterialien für Geflüchtete zur Unterstützung des Selbstlernens
Aus den genannten Gründen gewannen seit dem Jahr 2015 digitale Bildungsangebote für Geflüchtete in kürzester Zeit an Zuwachs in verschiedensten Richtungen. Angesichts der zunehmenden Unübersichtlichkeit des enormen Angebots digitaler Bildungsmöglichkeiten, werden

im Folgenden nur Tendenzen ausgemacht, welche Formen digitaler Selbstlernmaterialien vorliegen. Es sollen auf Basis der systematischen Darstellungen von Mitschian (2004) und Würffel (2010) Anhaltspunkte gefunden werden, um die heterogene Ansammlung an Lernmaterialien, deren einziger übereinstimmender Faktor die digitale Form der Datenspeicherung und -übermittlung ist, zu strukturieren, ohne dabei den Anspruch zu verfolgen, einen umfassenden Überblick zu geben.

Generell spielen Übersetzungsprogramme oder Messaging-Dienste zweifelsfrei eine elementare Rolle im Rahmen des Spracherwerbs von Geflüchteten. Dabei handelt es sich nach der als Orientierungsgrundlage dienenden Systematisierung um authentische Werkzeuge ohne didaktische Ausgangsqualität und Lern- bzw. Zielgruppenbezug (vgl. Würffel 2010, 1229). Auf diese sowie die verschiedenen Arten der authentischen Online- und Offline-Medien wie enzyklopädische Wikis (vgl. ebd., 1234) wird hier nicht expliziter eingegangen, da sich die Eingrenzung auf die für Sprachlernzwecke entwickelten digitalen Materialien bezieht. Es sei aber darauf verwiesen, dass deutschsprachige Medien für Geflüchtete laut der IAB-BAMF-SOEP-Befragung als wichtig eingeschätzt werden, um Zugang zur deutschen Sprache zu bekommen. So gaben 71 % der befragten Geflüchteten an, Internet, Fernsehen, Zeitungen oder das Radio hierfür zu nutzen (vgl. Brücker et al. 2016, 40). Dementsprechend wäre es von Interesse, das Sprachenlernen der Geflüchteten in informellen Situationen

zu betrachten und die Lernenden dafür von fachlicher Seite zu sensibilisieren.

Zu den für Lernzwecke erstellten, adaptierten Online- und Offline-Medien (vgl. Würffel 2010, 1228ff.), die speziell für die Lerngruppe der Geflüchteten konzipiert wurden, zählen beispielsweise Wörterbücher bzw. Vokabel- und Phrasensammlungen. Ein Beispiel ist das sogenannte *Refugee Phrasebook*, eine von Freiwilligen erarbeitete Zusammenstellung von relevanten Phrasen und Vokabeln zur sprachlichen Orientierung in verschiedensten Ausgangssprachen mit entsprechenden Übersetzungen auf Deutsch und andere Sprachen von EU-Ländern. Diese sind im Internet als offene Datei verfügbar und somit offline nutzbar. Das Projekt *Welcomegrooves* ist ebenfalls eine Sammlung von nach Themen geordneten Sätzen. Im Vergleich zu den vorangehenden Beispielen liegen diese hier zudem in gesprochener Sprache vor, welche als Audiodateien heruntergeladen werden können und nach Angaben der Website zusätzlich mit Musik unterlegt sind, um das Lernen zu erleichtern. Auditive Elemente werden in dem von der ARD bereitgestellten, stetig erweitert werdenden Bilder- und Audiowörterbuch mit visuellen verknüpft. In den Bereich der adaptierten Medien lassen sich auch Materialien des Online-Portals *WDR for you* einordnen, auf welchem informative und unterhaltsame Videos für Geflüchtete zu finden sind. Zwar liegt der Fokus hier nicht nur auf dem Sprachenlernen, dieses kann aber beispielsweise mit den angebotenen deutschsprachigen Videos mit Untertiteln auf Dari und Arabisch gefördert werden. Mit Hinblick auf

Videos müssen auch die unzähligen Sprachlernerntutorials genannt werden, welche auf Deutsch sowie anderen Ausgangssprachen auf Videoportalen wie *YouTube* online aufrufbar sind. Ein großes Potential kann auch darin bestehen, dass über diesen Kanal schon länger in Deutschland lebende Geflüchtete neuangekommene Menschen mit Informationen zu Land und Sprache aus deren Perspektive erreichen. Bei Videotutorials mit Erklärungen zur deutschen Sprache besteht schon ein gewisser Übergang zu den methodisierten Lernmedien, die Vorgaben zur Bearbeitung des Lerngegenstands und zu Feinlernzielen beinhalten (vgl. Mitschian 2010, 25).

Als methodisierte, also mit einem Lernverfahren verknüpfte Medien gelten stationär nutzbare Lernsoftwares, Lernprogramme, Lehrbücherweiterungen, Lernspiele sowie Lern-Applikationen für mobile Endgeräte (vgl. Würffel 2016, 388). Insbesondere im Bereich der Apps, welche sich teils offline und teils online bedienen lassen, und der Lernportale, für deren Nutzung größtenteils eine Internetverbindung erforderlich ist, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Angebote spezifisch für geflüchtete Lernende geschaffen. Mit der App *Ankommen* und der Lernplattform *DaFür* untersuchte ich zwei davon im Rahmen meiner Masterarbeit exemplarisch

Kategorien für die Analyse von digitalen Selbstlernmaterialien für Geflüchtete
Für die Analyse digitaler Lernmaterialien wurden Kriterien im Rahmen dreier

Merkmalsbereiche betrachtet, womit ein möglichst ganzheitliches, kohärentes Bild zustande kommen sollte. Es handelt sich dabei um die Bereiche Medialität, Interaktivität und Adaptivität, in denen sich in Abgrenzung zu herkömmlichen Lernmedien „die Besonderheiten digitaler Lernmittel konzentrieren“ (Mitschian 2004, 7). Mitschians diesbezügliche Konzeptualisierung bildete die Grundlage für die nachfolgende Darstellung der Merkmalsbereiche. Bei der Darstellung der Bereiche wurden stets Bezüge zu für die Zielgruppe relevanten Aspekten hergestellt. Ziel war es dabei nicht, Idealvorstellungen der Merkmalsbereiche abzubilden, sondern eine Grundlage für eine theoriebasierte Untersuchung der digitalen Lernmaterialien zu schaffen, um deren Eignung für die Zielgruppe einzuschätzen.

Medialität

Zur Ergründung des Bereichs der Medialität müssen nach Mitschian (2004, 41) folgende drei Kriterien ausreichend erfasst werden, die sich direkt aus der digitalen Form des Mediums herleiten lassen: technische Funktionalität, lernzielgerichtete Funktionalität und ästhetische Gestaltung. In Hinblick auf die zu bewertenden Lernmaterialien wird nur auf bestimmte Aspekte der Merkmale eingegangen, die für die Beschreibung der Kriterien relevant sind.

Technische Funktionalität bezieht sich auf die Frage, ob das, was das Lernmedium vom Lernenden und seiner Lernumgebung erfordert, in Relation mit der Lerneffizienz steht. Dementsprechend sind im Vorfeld der eigentlichen

Benutzung unter anderem der Ablauf der Installation und Erklärungen zur Bedienung des Lernmediums zu betrachten. Da eine WLAN-Verbindung in Unterkünften für Geflüchtete bislang nicht als selbstverständlich gilt, ist zu klären, ob für die Nutzung des Mediums eine dauerhafte Internetverbindung nötig ist oder nicht. Des Weiteren ist die Benutzerfreundlichkeit ein im Bereich der Medialität verorteter Aspekt, der sich auf die Funktionalität der Oberflächenelemente und die Orientierung innerhalb des Lernmediums bezieht. Dazu stellt sich die Frage, inwieweit die einzelnen Kurseinheiten miteinander verknüpft sind und ob beispielsweise von einer Übung wieder problemlos zur Menüübersicht zurückgekehrt werden kann. Angesichts der heterogenen Vorkenntnisse der Zielgruppe im Bereich der Nutzung digitaler Lernmaterialien sollte deren Oberfläche möglichst selbsterklärend und einfach zu bedienen sein.

Mit dem Punkt der lernzielgerichteten Funktionalität verweist Mitschian darauf, dass die eingesetzten medialen Elemente dahingehend betrachtet werden müssen, ob sie sich dafür eignen, die angestrebten Lernziele zu erreichen. So sollten beispielsweise Audiodateien, Videos oder Fotos nicht allein zugunsten der medialen Abwechslung herangezogen werden, sondern immer mit einem bestimmten Lernzweck verknüpft sein. Zudem muss miteinbezogen werden, in welchen Ausgangssprachen das Lernangebot vorliegt und wozu diese eingesetzt werden. Für Selbstlernmaterialien ist es allgemein eine unumgängliche Anforderung, dass

eine von den Lernenden gut beherrschte Erklärsprache vorliegt (vgl. Rösler 2007, 86). Speziell in Hinblick auf das große Spektrum an Erstsprachen der Geflüchteten bieten digitale Lernmaterialien, in die sich verschiedene Schriftsysteme mühelos integrieren lassen, einen enormen Vorteil.

Die Analyse der ästhetischen Gestaltung bezieht sich auf die Konzeption der Form- und Farbgebung des Lernmediums, wobei diese natürlich auf besondere Weise mit der subjektiven Wahrnehmung der bewertenden Person in Verbindung steht und daher vorsichtig ausfallen sollte (vgl. Mitschian 2004, 42). Generell gelten Realitätsnähe und lebensweltlicher Bezug von im Unterricht mit Geflüchteten eingesetzten Materialien als relevant, was daher bei der Betrachtung der Medienelemente der digitalen Lernmaterialien eine besondere Rolle spielt.

Interaktivität

Generell ist die Analyse der Motivation der Zielgruppe sehr relevant, da sich daran der Aufbau eines digitalen Lernmediums orientieren sollte, um diese bestmöglich zu steigern (vgl. Kerres 2013, 284). Da für Geflüchtete weniger die Sprache an sich von Interesse ist, als was mit ihrer Hilfe erreicht werden kann, ist es besonders wichtig, dass die Lernenden Tests zu den neu erworbenen Inhalten durchführen können und auch regelmäßige Rückmeldungen zum Lernfortschritt bekommen. Diesen Punkten sollte daher im Bereich der Eingabe- und Rückmeldeoptionen unter anderem besondere Aufmerksamkeit

geschenkt werden. Neben Eingabe- und Rückmeldeoptionen umfasst Mitschians (2004, 47ff.) Begriffsdefinition der Interaktivität auch die Steuerung von Lernvorgängen und Aufgaben- und Sozialformen.¹ Im Bereich der Eingaben und Rückmeldungen muss des Weiteren die Qualität der Eingabeanalyse untersucht werden, also mit welcher Analysetiefe auf Lernereingaben reagiert wird (vgl. ebd., 63). Es stellt sich unter anderem hier die Frage, wie tolerant mit Abweichungen von der Musterlösung umgegangen wird.

Zur der Steuerung der Lernvorgänge sei gesagt, dass der Vorteil digitaler Lernmaterialien in der Flexibilität liegt, „mit der sie bei Bedarf Selbst- und Fremdsteuerung anbieten können“ (ebd., 48). Das spielt für die Zielgruppe angesichts der individuell großen Unterschiede geflüchteter Menschen in Hinblick auf die Erfahrungen mit formalen Lernprozessen und das Wissen über Lernstrategien eine besondere Rolle. So wurde unter anderem in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (2016, 14) eine Polarisierung im Bereich der Allgemeinbildung festgestellt, was sich darin manifestiert, dass 37 % der Geflüchteten eine weiterführende Schule und 31 % eine Mittelschule besucht haben. Wiederum haben 10 % der Befragten nur eine Grundschule und 9 % gar keine Schule besucht (vgl. ebd.). Auch in verschiedenen vergangenen

¹ Im Vergleich zur Medialität ist der Begriff der Interaktivität im Kontext digitaler Lernmedien ein sehr häufig verwendeter, wobei dieser jeweils unterschiedlich verstanden und ausgelegt wird.

Studien zeigt sich ein sehr weites Bildungsspektrum, das plakativ formuliert „[...] vom Analphabetismus bis hin zur Hochqualifizierung“ (Bosch & SVR 2016, 48) reicht. Grundsätzlich handelt es sich bei der Lerngewohnheit bzw. Lernungewohntheit um eine komplexe Materie, wobei keine Rückschlüsse allein von einer akademischen Bildung auf eine Gewohnheit zu lernen gemacht werden können, sondern in erster Linie betrachtet werden muss, ob ein Lernender über Lernstrategien verfügt (vgl. Schumacher 2007, 190). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass sowohl die Möglichkeit bestehen sollte, sich hinsichtlich des Lernwegs führen zu lassen, als auch Lernwegsentscheidungen frei treffen zu können. Dafür sind möglichst exakte Aussagen zu den Zielen und dem Nutzen der Inhalte prinzipiell unerlässlich. Zudem stellt sich die entscheidende Frage, ob Lernstrategien explizit thematisiert werden, was eine generelle Anforderung an Selbstlernmaterialien darstellt (vgl. Rösler 2007, 86) und hinsichtlich der heterogenen Lernvoraussetzungen eine besondere Relevanz hat.

In Hinblick auf die Aufgaben- und Sozialformen lässt sich die Frage nach sogenannten Lernhelfern stellen, die beispielsweise in Form von Programmleitfiguren vorhanden sein können. Des Weiteren kann das Lernmedium theoretisch zur Mitwirkung von Mitlernenden oder auch zur Nutzung externer Hilfsmittel anregen. Dass digitale Lernmaterialien meist für Einzelarbeit ausgerichtet sind, kann generell ein großer Nachteil sein, da Lernenden teilweise eine Auseinandersetzung mit

digitalem Selbstlernmaterial ohne eine Einbindung in eine soziale Gruppe oder eine Lernbegleitung schwer fällt, da sich die Vereinzelung negativ auf die Lernmotivation auswirken kann (vgl. Kerres 2013, 8). Insbesondere im Kontext geflüchteter LernerInnen, von denen erwartet wird, schnellst möglich Teil der Gesellschaft zu werden, sollten gleichzeitige Forderungen nach einem individualisierten Lernen mit digitalen Medien dementsprechend kritisch betrachtet werden.

Adaptivität

Um den Merkmalsbereich der Adaptivität zu untersuchen, welcher sich nach Mitschian (2004, 58) auf die „Anpassung der Inhalte an die Bedürfnisse der Lernenden in ihrer spezifischen Lernsituation“ bezieht, müssen folgende Kriterien erfasst werden: Auswahl der Inhalte, Verteilung der Inhalte auf einzelne Lernschritte sowie Anpassung der Inhalte.

In Hinblick darauf, welche Inhalte angeboten werden, muss eine Einschätzung darüber stattfinden, inwieweit die Lerngegenstände für die Zielgruppe und deren Lernziele relevant gestaltet sind. Hier ist das zentrale Bedürfnis geflüchteter Personen hervorzuheben, in ihrem Alltag sprachlich handlungsfähig zu werden. Als theoretische Grundlage für die Untersuchung der Themenbereiche des digitalen Lernmaterials können beispielsweise die Handlungsfelder des Rahmencurriculums für Integrationskurse genommen werden (vgl. BAMF 2017, 3). Im Kontext der Auswahl der Inhalte

sollte des Weiteren das Sprachmaterial hinsichtlich der Authentizität betrachtet werden.

Bezüglich der Verteilung der Inhalte auf Lernschritte ergibt sich generell ein Spannungsverhältnis zwischen sachgerechter und lernergerechter Strukturierung, wobei beide Seiten berücksichtigt werden sollten. In normativen Texten zur Gestaltung von Unterricht für Geflüchtete, wird stets betont, dass Grammatik und Wortschatz den Sachinhalten folgen sollten. Wie die ausgewählten digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete mit der Herausforderung umgehen, den Lernstoff aufzuteilen, scheint daher eine besonders interessante Fragestellung zu sein. Des Weiteren ist zu betrachten, inwiefern der Zugang zum Lernstoff in Abhängigkeit mit den Lernergebnissen steht, also genauer gesagt, ob alle Segmente von Beginn an frei zugänglich sind oder erst Schritt für Schritt freigeschaltet werden. Im Bereich der Anpassung der Inhalte ist zu untersuchen, inwieweit der Vorteil von digitalen Lernmedien gegenüber gedruckten genutzt wird, Inhalte bei Bedarf zu aktualisieren. Zudem wird betrachtet, wie die Inhalte zugänglich gemacht werden, also beispielsweise wie geschriebene und gesprochene Sprache variiert bzw. auch kombiniert wird.

Ergebnisse der Analyse
Exemplarisch angewandt wurden diese Analysekategorien im Rahmen der Masterarbeit auf zwei ausgewählte digitale Lernmaterialien zum Selbstlernen, die Sprachlernapp *Ankommen* und den Online-Sprachkurs *DaFür*. Nach einer

knappen Vorstellung dieser Lernangebote werden die zentralen Erkenntnisse der Analyse sowie Implikationen dieser aufgeführt.

Übergeordnetes Ziel der vom BAMF gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit, dem Bayerischen Rundfunk und dem Goethe-Institut entwickelten App *Ankommen* ist es, neu in Deutschland ankommenden Menschen als „Wegbegleiter zur schnellen und umfassenden Orientierung während der ersten Wochen“ (BAMF Meldung, 2016) zu dienen und die erste Zeit der Sprachlosigkeit zu verkürzen. Der in die App integrierte Sprachkurs richtet sich nach Angaben der EntwicklerInnen an sogenannte Nullanfänger und soll diesen die Möglichkeit bieten, einen systematischen Grundwortschatz aufzubauen und zugleich Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen interaktiv trainieren zu können (vgl. Goethe-Institut, 2016). Bei *DaFür* handelt es sich um eine Projektkooperation zwischen der Hochschule für Technik und Wissenschaft des Saarlandes, der saarländischen Software GmbH Eurokey und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes. Als Ziel des im Jahr 2015 ins Leben gerufenen E-Learning-Portals wird die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse zur Bewältigung von Alltagssituationen für jugendliche und erwachsene Geflüchtete genannt (vgl. *DaFür* Homepage). Das kostenfreie Angebot umfasst einen Online-Sprachkurs und zu einer Vertiefung dessen auch ergänzend noch zwei Sprachlernapps, wobei in der Untersuchung allein der Online-Kurs betrachtet wurde. Dieser

wurde zum Selbstlernen am Computer konzipiert, die InitiatorInnen des Projektes betonen jedoch, dass er verstärkt in personengestützte Sprachkurse integriert werden sollte.

Bei aller nun folgenden Kritik sollte im Hinterkopf behalten werden, dass es sich hier nicht um kommerzielle Angebote handelt, sondern um Beiträge, deren Intention es ist, geflüchtete Menschen in Deutschland zu unterstützen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass sowohl die App als auch der Online-Kurs angesichts der Dringlichkeit der äußeren Umstände in einem relativ kurzen Zeitraum konzipiert wurden.

Ein auf beide Lernangebote zutreffender Kritikpunkt besteht darin, dass diese kaum Unterstützung beim Selbstlernen leisten, trotz der Deklarierung als Selbstlernmaterialien. Es fehlen nicht nur grundsätzliche Erklärungen für die Lernenden zum Aufbau der Lernangebote und zum Umgang mit diesen, sondern es werden auch keine Lernstrategien durch diese explizit vermittelt. Natürlich kann es generell positiv eingeschätzt werden, dass in beiden Lernmaterialien alle Kapitel und Übungen jederzeit je nach Bedürfnis der Lernenden ausgewählt werden können. Problematisch ist aber die fehlende Möglichkeit, sich anhand klarer Instruktionen durch das Lernmaterial leiten zu lassen, wodurch die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen praktisch vorausgesetzt wird. Bei *Ankommen* besteht Verbesserungspotential vor allem hinsichtlich der beschränkten Rückmeldungen und der Tatsache, dass den Nutzenden stellenweise keine

Möglichkeit gegeben wird, die korrekte Lösung einzusehen. Diese Kritik ergibt sich bei dem Online-Kurs *DaFür* nicht, wobei hier hingegen problematisch ist, dass keine der Zielgruppe geläufigen Sprachen als Ausgangssprache angeboten werden, was bei der Nutzung ein grundlegendes Hindernis darstellen kann. Des Weiteren werden Lernende eingeschränkt, indem keinerlei Angaben zu den jeweiligen Lernzielen und zum Lernfortschritt gemacht werden. Dementsprechend scheint für die Nutzung ein hohes Maß an der Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen erforderlich zu sein, was bei Materialien für eine derart heterogene Zielgruppe nicht vorausgesetzt werden sollte.

Natürlich hat die Untersuchung der exemplarisch ausgewählten digitalen Lernmaterialien nur eine begrenzte Aussagekraft, weshalb hier keine Verallgemeinerung auf alle in den letzten Jahren entwickelten digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete stattfinden soll. Dennoch ergibt sich aus der Untersuchung die elementare Frage, ob es aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen Geflüchteter überhaupt auf eine sinnvolle Weise möglich sein kann, ein digitales Lernmedium zu entwickeln, welches sich sowohl für lerngewohnte als auch lernungewohnte Menschen eignet. Es ist zu fragen, ob stattdessen nicht verschiedene Lernmaterialien für Lernende, die sich in unterschiedliche Gruppen zusammenfassen lassen, gestaltet werden sollten. Insbesondere bei der Vermittlung von Lernstrategien und der Steuerung durch das Material sollten

unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Um herauszufinden, wie ein differenziertes Angebot in der Praxis aussehen könnte, muss eine genauere Auseinandersetzung mit der Zielgruppe stattfinden und VertreterInnen dieser in die Forschung direkt mit einbezogen werden. In diesem Zusammenhang müssen auch differenzierte Möglichkeiten gefunden werden, um mit der Grammatikvermittlung umzugehen. Die diesbezüglichen Ansätze der hier analysierten Lernmaterialien, grammatische Erklärungen wie eine Randnotiz darzustellen, wie das in *Ankommen* der Fall ist, bzw. diese explizit wie in *DaFür* in den Vordergrund zu rücken, sind kritisch zu bewerten. Durch eine Diversifikation des Angebots digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete sollte mehr auf individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden eingegangen werden.

Nach der Nennung zentraler Kritikpunkte und Ansätze zur Erweiterung soll nun aber darauf verwiesen werden, was die exemplarisch analysierten Sprachlernangebote zu leisten vermögen. Beide digitale Lernmaterialien können einen abwechslungsreich gestalteten und inhaltlich stark an der Zielgruppe orientierten Zugang dazu darstellen, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Auch wenn die produktiven Fertigkeiten nicht bzw. kaum ausgebildet werden können, wird die Möglichkeit gegeben, Hören, Lesen und in Hinblick auf die Videos des Online-Kurses von *DaFür* auch Hör-Sehen zu üben. Diese am Originalschauplatz gedrehten Videos zeigen den Syrer Faris in

verschiedenen komprimiert dargestellten Alltagssituationen, die für die Zielgruppe relevant sein können, zum Beispiel wie ein Behördengang oder ein Arztbesuch. Nach Angaben der ProjektinitiatorInnen wird einzig die Identifikationsfigur Faris von einem Hobby-Schauspieler dargestellt, während es sich bei den anderen auftretenden Personen um die jeweils tatsächlichen AnsprechpartnerInnen handelt. Abgesehen von der wohl unvermeidbaren Tatsache, dass die Filmsequenzen teils etwas aufgesetzt wirken, ist dieser ambitionierte Ansatz als sehr positiv hervorzuheben. Insgesamt scheinen sich die beiden Angebote in erster Linie dafür zu eignen, einen für Alltagssituationen relevanten Wortschatz und grammatische Strukturen mithilfe verschiedener Übungstypen und eingesetzter medialer Elemente auf eine vielseitige Art zu trainieren.

Unter Berücksichtigung dieser dargestellten Potentiale der digitalen Lernangebote wirken die jeweils von den EntwicklerInnen der Materialien formulierten Zielsetzungen insgesamt etwas überhöht. Es sei auf den Anspruch der EntwicklerInnen von *Ankommen* verwiesen, mit dieser App die vier Fertigkeiten trainieren zu können. Problematisch bei *DaFür* einzuschätzen ist, dass trotz fehlender Angaben zur Bearbeitung des Selbstlernkurses offiziell konkrete Sprachniveaus genannt werden, als ob diese scheinbar automatisch erreicht werden würden. Eine differenziertere und auch vorsichtiger Darstellung von Seiten der Verantwortlichen der digitalen Lernmaterialien wäre sinnvoll, insbesondere angesichts eines medial-

öffentlichen Diskurses, der das digitale Lernen im Kontext geflüchteter Menschen ohnehin bereits künstlich aufwertet, anstatt die tatsächlichen Möglichkeiten dessen herauszustellen.

Im Zusammenhang mit der öffentlichen Wahrnehmung sei im Kontext der untersuchten Lernmaterialien darauf verwiesen, dass *Ankommen* unter anderem mit dem deutschen Medienpreis LeadAward als „Startup des Jahres“ ausgezeichnet wurde und *DaFür* neben anderen Auszeichnungen der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung verliehen wurde. Nach genauerem Hinsehen wird jedoch eigentlich schnell deutlich, dass die beiden Sprachlernangebote an sich in keinem der genannten drei Merkmalsbereiche eine außerordentliche Innovativität aufweisen können. Neuartig erscheint vor allem die grundlegende Tatsache, dass digitale Lernmaterialien entwickelt werden, welche sich inhaltlich an der Lebenswelt geflüchteter Menschen orientieren. Es stellt sich daher dabei die Frage, ob nicht weniger die Effektivität der digitalen Lernmaterialien für die Zielgruppe gewürdigt wird, als das damit verbundene herausragende Engagement für Geflüchtete. Projekte, wie die hier exemplarisch dargestellten, symbolisieren zum einen wie aktive Unterstützung für in Deutschland neuankommende Menschen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen geleistet wird. Zudem sind mit Projekten zum digitalen Lernen für Geflüchtete möglicherweise auch Hoffnungen verbunden, hoch

komplexe Herausforderungen einfacher bewerkstelligen zu können.

Erwähnenswert ist auch die Hoffnung auf Einsparungen durch kostenfreie digitale Lernmaterialien. Seit dem starken Anstieg der Zahlen der Geflüchteten in Deutschland wird ein häufig hoch emotionaler Diskurs um die staatlichen Ausgaben für Geflüchtete geführt (vgl. Fratzscher & Junker 2016, 7). Im Kontext dieser Situation bekommt das alte Begründungsmuster dafür, dass durch digitales Lernen scheinbar die Kosten für die Betreuung wegfallen und sich so finanzielle Aufwände auf die Entwicklung und Distribution des Lernmediums beschränken würden (vgl. Kerres 2013, 8), eine neue Bedeutung. Diese Gründe spielen möglicherweise auch eine Rolle in Hinblick auf die vorschleunigen, wenig theoriebasierten Annahmen, die Diskurse um geflüchtete Menschen und digitales Lernen häufig prägen. Darauf soll nun noch einmal kurz gesondert eingegangen werden.

Geflüchtete und digitales Lernen im medialen Diskurs

Generell handelt es sich bei der Thematik der Geflüchteten als auch der des digitalen Lernens um Bereiche, in denen oft voreilige Schlüsse ohne theoretische Grundlagen gezogen werden, selbst von Seiten der Wissenschaft. So werde beispielsweise auf wirtschaftswissenschaftlicher Ebene der Diskurs in Deutschland um die Geflüchteten häufig stark emotional geführt und somit nicht der Anspruch erfüllt, dem gesellschaftlichen Diskurs sachliche Informationen beizutragen (vgl.

Fratzcher & Junker 2016, 7). Auch der Sprachlehr- und -lernbereich werde seit dem Einsetzen der Medialisierung des Fremdsprachenlernens dafür kritisiert, sich zu sehr auf die Hoffnung zu fokussieren, „die Technologie könne den mühsamen Prozess des Sprachenlernens im Handumdrehen [...] mühelos lösen, anstatt sich auf didaktische, linguistische und psycholinguistische Forschung zu beziehen“ (Roche 2000, 136). Diese Art von Wunschvorstellung lässt sich ebenfalls in verschiedensten medialen Berichten zur Thematik der digitalen Deutschlernmöglichkeiten für Geflüchtete erkennen.

Diskutiert werden nun kurz folgende verallgemeinernde Schlüsse, welche sich in medialen Diskursen zum Thema häufig wiederfinden lassen: 1. Da geflüchtete Menschen meist ohnehin ein Smartphone besitzen, sollten sie mit diesem lernen. 2. Mithilfe von Lernapps lassen sich Wartezeiten sinnvoll überbrücken. 3. Individuelles Lernen mit digitalen Medien fördert die Eigenständigkeit geflüchteter Menschen.

Während umgehende Zugangsmöglichkeiten zu Computern für Geflüchtete nicht selbstverständlich sind, scheint bei Mobiltelefonen ein weitaus größeres Potential zu bestehen. In einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird von der „Flüchtlingsgeneration Smartphone“ (Brücker et al. 2016, 121) gesprochen, was damit begründet wird, dass ein großer Anteil der befragten Geflüchteten über ein Smartphone verfüge, welches das zentrale Kommunikations- und Informationsmittel darstelle und als

„notwendige Standardausstattung“ (ebd.: 122) wahrgenommen werde. Hier ist anzumerken, dass Smartphones für geflüchtete Menschen zum einen das zentrale Hilfsmittel zur Bewältigung der Flucht sind und zum anderen auch meist das einzige Mittel, um mit Angehörigen Kontakt zu halten. Doch allein der Besitz und die Nutzung eines Smartphones sollten nicht dazu verleiten, dieses unreflektiert zum geeigneten Lernmedium für Geflüchtete zu erklären, wie es in den diesbezüglichen Diskursen häufig der Fall ist. Es wird dabei vergessen, dass durch eine ausgeprägte private Nutzung von digitalen Medien weder automatisch Fähigkeiten entstehen, mit mobilen Endgeräten und Computern in Lernkontexten umgehen zu können, noch die Bereitschaft dies zu tun (vgl. Schulmeister 2012, 44).

Grundsätzlich ist der mit digitalen Lernmaterialien verbundene Faktor der Flexibilität in Hinblick auf die heterogenen Lernercharakteristika der Zielgruppe sowie der sie betreffenden, besonderen Lebens- und Lernbedingungen von großem Vorteil. So bringen mobile Endgeräte im Alltag die Möglichkeit eines orts- und zeitunabhängigen Wissenserwerbs mit sich (vgl. Falk 2015, 18). Damit können Pause- und Wartezeiten in Alltagssituationen sinnvoll für Lernphasen genutzt werden. Nicht selten findet im öffentlichen Diskurs eine Übertragung dieses Vorteils auf die Situation von Geflüchteten statt, wie beispielsweise mit dem Verweis, die Menschen könnten die meist mehrmonatigen Wartezeiten auf einen Zugang zu systematischem

Spracherwerb mit webbasierten Sprachlernangeboten produktiv nutzen (vgl. Bosh Expertenkommission 2015, 17). Die produktive Nutzungsmöglichkeit von nicht erschlossenen Zeitressourcen hervorzuheben, ist im Kontext der Geflüchteten kritisch zu sehen. Dabei wird nämlich nicht beachtet, dass es sich nicht um die Überbrückung von alltäglichen Situationen des Wartens handelt, sondern der Alltag an sich häufig aus einem permanenten und psychisch belastenden Wartezustand besteht (vgl. Brücker et al. 2016, 103). Vor diesem Hintergrund sind generell auch Argumentationsmuster zu sehen, die scheinbar mit den digitalen Lernmaterialien automatisch verknüpfte hohe Effektivität beim Deutschlernen in den Vordergrund stellen. Schon ein Blick auf Überschriften wie „Flüchtlinge lernen Deutsch per Mausclick“ (Grafschafter Nachrichten 2015), „Flüchtlingen per Smartphone Deutsch beibringen“ (Borstel 2015) oder „Flüchtlinge: Deutsch lernen per Fingerwisch“ (Kommunal, 2016) verdeutlicht, inwieweit ein vermeintlich geringer Aufwand bzw. Einsatz von Ressourcen dank Technologien zu vielversprechenden Ergebnissen führen kann. Zeit stehe den Geflüchteten ohnehin aufgrund langer Wartezeiten auf Sprachkurse zur Verfügung und könne dank kostengünstiger Lernmaterialien effektiv genutzt werden. Mit dieser Kritik soll die Herstellung von falschen Bezügen relativiert werden und nicht die mit den Medien verbundenen Möglichkeiten. Stattdessen könnten und sollten gerade die Vorteile mobiler digitaler Lernmaterialien über die Orts- und Zeitunabhängigkeit hinaus stärker genutzt werden, indem

der „Kontextualisierung mobiler Anwendungen in Theorie und Praxis mehr Beachtung geschenkt wird“ (Würffel 2016, 390).

Das individuelle, selbstständige Lernen mit digitalen Materialien wird medial häufig als ein idealer Ansatz für Geflüchtete inszeniert, da es Eigenschaften wie Eigenverantwortung und -initiative fördere, welche speziell für diese Zielgruppe von konkreter Bedeutung seien (vgl. Schieder 2016). Dabei wird unter anderem die Tatsache nicht beachtet, dass die Anleitung und Unterstützung durch eine Lehrperson einen zentralen Faktor für einen erfolgreich selbstgesteuerten Lernprozess darstellt (vgl. Schmidt 2005, 2). Die Annahme, alle könnten selbstbestimmt lernen, wenn sie nur wollten, wurde längst widerlegt (vgl. Schulmeister 2012, 45). Umso unangebrachter erscheint es, wenn vom Willen geflüchteter Menschen, ein eigenständiges Leben zu führen, kausal auf ein selbstgesteuertes Lernen geschlossen wird. Aus dieser kurzen Betrachtung ergibt sich zum einen die Forderung nach einem weitaus differenzierteren Diskurs und zum anderen nach einer realistischeren Einschätzung der Effektivität digitaler Lernmaterialien für Geflüchtete.

Anregungen für die Praxis und weitere Forschung

Da digitale Lernmaterialien für geflüchtete SprachanfängerInnen einen ersten entscheidenden Zugang zur Sprache ermöglichen können, wäre eine Spezifizierung in Hinblick auf die Lernvoraussetzungen relevant. Bislang

scheint eine Vervielfältigung des Angebots vorwiegend auf inhaltlicher Ebene stattzufinden, indem beispielsweise nach verschiedenen beruflichen Branchen differenziert wird. Weitere Anstöße auf einer pragmatischen Ebene wären eine verstärkte Bekanntmachung digitaler Lernmaterialien bei der Zielgruppe sowie die Erstellung einer kommentierten Übersicht der bislang vorhandenen digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete. Angesichts der zunehmenden Unübersichtlichkeit des Angebots bedarf es einer durchdachten Systematisierung der vorhanden digitalen Deutschlernmaterialien, welche die genannte Vielfalt an bestehenden Auflistungen in sich vereint und Hinweise zu Verwendungsmöglichkeiten gibt. Diese sollte auch von offiziellen Stellen publik gemacht werden, um somit einen gewissen Bekanntheitsgrad und eine stärkere Wahrnehmung zu erreichen, was sinnvoll für Geflüchtete und Helfende sein kann und bislang nicht zu existieren scheint. So wird die noch gering ausgeprägte Nutzung von digitalen Lernangeboten auf deren fehlende Bekanntheit zurückgeführt (vgl. Brücker et al. 2016, 123).

Noch steht geflüchteten Lernenden derzeit in Deutschland eher in seltenen Fällen eine professionelle Unterstützung des digitalen Selbstlernens durch eine Lehrperson zur Verfügung. Das propagierte Alleinlernen lässt sich in diesem Kontext daher eher auf fehlendes Lehrpersonal bzw. dessen Einsparung zurückführen, als dass es wirklich eine Funktion im Lernprozess einnehmen würde. Nicht selten waren und sind technologische Fortschritte auch mit

didaktischen Rückschritten verbunden (vgl. Rösler & Würffel 2010, 7). Vor diesem Hintergrund sind Argumente zu betrachten, die den Wunsch und die Forderung nach genereller Eigenverantwortlichkeit und -initiative gewissermaßen mit eigenständigem Lernen in Verbindung setzen. Denn letztendlich führt selbstständiges Lernen ohne die entsprechenden Voraussetzungen von Seiten der Lernenden zu Misserfolgsereignissen, die sich vermutlich sehr negativ auf das Gefühl von Selbstständigkeit auswirken können. Für die Praxis ergibt sich daraus die Forderung, in die Bereitstellung von Tutoren zu investieren, damit Lernende, die nicht bereits ein eigenverantwortliches Lernverhalten mitbringen, beim Umgang mit digitalen Lernmaterialien unterstützt werden. Je nach den äußeren Gegebenheiten könnten die Tutoren direkt vor Ort, beispielsweise in Selbstlernzentren, ihre Betreuung anbieten, wobei die Beratung aber auch virtuell stattfinden könnte (vgl. Rösler 2007, 89). Die Unterstützung sollte sich neben der Auswahl von geeigneten Materialien auch auf „die Förderung der nötigen kognitiven und metakognitiven Strategien zur Bewältigung der Steuerungsaktionen“ (Würffel, 2016, 390) beziehen. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass die Konzeption von qualitativ hochwertigen Lernmaterialien arbeits- und kostenintensiv ist und hierfür dementsprechend finanzielle Mittel aufgewendet werden müssen.

Die Qualität eines Lernmediums entsteht grundsätzlich erst in der Art der Nutzung (vgl. Kerres 2013, 288).

Daher wäre es notwendig, in zukünftigen Forschungsprojekten über die Ebene der digitalen Lernmaterialien hinauszugehen und VertreterInnen der Zielgruppe einzubeziehen, um eine Lernerperspektive auf diese aufzuzeigen. Ein anderer Schwerpunkt, den zukünftige Forschung im Bereich der Thematik der digitalen Lernmaterialien für Geflüchtete setzen sollte, ist die Einbettung dieser Medien in den Präsenzunterricht. Wie herausgestellt wurde, eignen sich die exemplarisch untersuchten digitalen Lernmaterialien nur begrenzt für das Selbstlernen, weshalb vor allem das Potential des

Einsatzes dieser in einer dafür didaktisch-methodisch gestalteten Lernumgebung zu betrachten wäre. So ist es, wie erwähnt wurde, ein bereits ausdrücklicher Anspruch der EntwicklerInnen von *DaFür*, die Module im Unterricht und Blended-Learning-Szenarien einzusetzen. Grundsätzlich sind die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Zielgruppe tiefgehend zu untersuchen, um daraus Schlüsse zu ziehen, wie sich digitale Lernmaterialien für eine stärkere, dringend erforderliche Differenzierung im Unterricht mit Geflüchteten einsetzen lassen.

Bibliographie

Borstel, Stefan (2015). Flüchtlingen per Smartphone Deutsch beibringen.

Online: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article148079093/Fluechtlingen-per-Smartphone-Deutsch-beibringen.html> (31.12.2017).

Brücker, Herbert et al. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland - eine qualitative Befragung* (IAB-Forschungsbericht 9), 1-145. Online: <http://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k160715301> (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber*, 1-54. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

(2016). Eine App, die das „Ankommen“ erleichtert. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/20160113-002-pressemitteilung-pk-app.html> (31.12.2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Die erste überarbeitete Fassung des „Rahmencurriculum für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache“*, 1-186. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html> (31.12.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Flüchtlinge durch Bildung integrieren. Online: <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren-1615.html> (31.12.2017).

Eisenberg, Peter (2015). Wort des Jahres „Flüchtling“. Hier endet das

- Gendern. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/wort-des-jahres-fluechtling-hier-endet-das-gendern-13967817.html> (31.12.2017).
- Falk, Simon (2015). Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language 2/ 2015*, 14-31.
- Flack et al. (2017): Globale Flüchtlingskrise hält weiter an. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/242691/globale-fluechtlingskrise-haelt-weiter-an> (31.12.2017).
- Fratzcher, Marcel & Junker, Simon (2016): Eine wirtschaftswissenschaftliche Perspektive zu Geflüchteten. In: *¿zur Diskussion gestellt: Kosten und Chancen der Migration (ifo Schnelldienst 69/4)*, 7-10.
- Goethe-Institut (2016): Neue App - Ankommen in Deutschland. Online: <https://www.goethe.de/de/uun/akt/20684293.html> (31.12.2017).
- Grafshafter Nachrichten (2015): Flüchtlinge lernen Deutsch per Mausclick. Online: <http://www.gn-online.de/Nachrichten/Fluechtlinge-lernen-Deutsch-per-Mausclick-122115.html> (31.12.2017).
- Hildebrandt, Kathleen (2015). Wort des Jahres: Warum „Flüchtlinge“ abschätzig ist. Online: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/deutsche-sprache-wort-des-jahres-warum-fluechtlinge-abschaetzig-ist-1.2778193> (31.12.2017).
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Kommunal (2016). Flüchtlinge - Deutsch lernen per Fingerwisch. Online: <https://kommunal.de/artikel/fluechtlinge-software/> (31.12.2017).
- Mitschian, Haymo (2004). *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Özoğuz, Aydan (2015). *Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick*, 1-17. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Einwanderungsland%20Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (31.12.2017).
- Robert Bosch & Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland*, 1-100. Online: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/65920.asp> (31.12.2017).
- Robert Bosch Expertenkommission (2015). *Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote*, 1-24. Online: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Sprache.pdf (31.12.2017).
- Roche, Jörg (2000). Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache 37(3)*, 136-143.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch 42*, 5-11.

- Rösler, Dietmar (2007). *E-Learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung* (2. Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Schieder, Klaus (2016): Turbo für die Integration. Online: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/wolfratshausen/auszeichnung-turbo-fuer-die-integration-1.3281390> (31.12.2017).
- Schmidt, Torben (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1), 1-27.
- Schulmeister, Rolf (2012). Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: *BIBB. BWP* 3/2012, 42-46. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6871> (31.12.2017)
- Schumacher, Daniela (2007). Wie lernen Flüchtlinge optimal Deutsch? Das Projekt Deutsch Intensiv des Kantons Bern. In: Calüna, Monika & Studer, Thomas (Hg.). *Deutsch im Gespräch: Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht, Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz: Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006 - Universität Bern*. Stallikon: Käser, 187-190.
- Würffel, Nicola (2010). DaF-/DaZ-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1227-1242.
- Würffel, Nicola (2016). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, 386-393.
- Erwähnte digitale Lernmaterialien und Websites
- Ankommen*. Online: <https://ankommenapp.de/>
- DaFür- Online-Kurs*. Online: <http://www.dafur.saarland/WBT/DaFuer/content/web/course/40b2001e195b8a926362e69e206.html?rel=web&manifest=course&>
- DaFür* Website: Das Projekt. Online: <http://www.dafur.saarland/index.php?id=87>
- Refugee Phrase Book*. Online: <https://www.refugeephrasebook.de/>
- WDRforyou*. Online: <http://www1.wdr.de/nachrichten/wdrforyou/index.html>
- Welcomegrooves*. Online: <http://www.welcomegrooves.de/>

Co-teaching: a successful factor on teacher training through collaborative practices and professional advice

Co-enseñanza: factor de éxito en la formación docente mediante prácticas colaborativas y asesoramiento profesional

ABSTRACT: The emphasis of the present study was to design a didactic proposal to help preservice teachers to develop their teaching skills through collaboration and guidance from expert teachers on the field of linguistics and education. This study is based on the co-teaching model that is defined as the joint work of two teachers with the same group of students sharing planning, organization, delivery as well as physical space (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010). Co-teaching promotes coaching and training for preservice teachers to apply theory into practice during the different steps of teaching: co-planning, co-delivering, and co-evaluation (Conderman and Hedin, 2012).

This research looked for the conceptions that preservice teachers had about the teaching practicum as well as the roles that cooperating teachers took regarding the supervision of preservice teachers. According to the findings preservice teachers realized they did not collaborate with cooperating teachers during planning, delivery and evaluation of the lessons. On the other hand, cooperating teachers were aware of the need of establishing collaborative teaching roles through a formal regulation that fosters commitment between participants. This article shows the results up to the planning phase that is the research stage; action phase and evaluation phase are already in progress.

KEY WORDS: Teacher training, preservice teachers, co-teaching, collaborative practice, professional advice.

RESUMEN: El objetivo del presente estudio fue diseñar una propuesta didáctica que ayude a los estudiantes practicantes de docencia a mejorar sus habilidades de enseñanza mediante la colaboración y el asesoramiento de maestros expertos en el campo de la lingüística y la educación. Este estudio se basa en el modelo de co-enseñanza que se define como la enseñanza conjunta entre dos maestros con el mismo grupo de estudiantes que comparten la planeación, organización, presentación, así como el espacio físico (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010). La co-enseñanza promueve el asesoramiento y la formación de estudiantes practican-

Ana Cortez

ana-berenice@hotmail.com

Universidad Autónoma de

Nuevo León

Dan Serrato

danserrato80@hotmail.com

Universidad Autónoma de

Nuevo León

Recibido: 24/02/2018

Aceptado: 23/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / JUNIO 2018

ISSN 2007-7319

tes con el fin de aplicar la teoría dentro del aula de clases, así como la colaboración en las diferentes etapas de la enseñanza: co-planeación, co-impartición y coevaluación (Conderman y Hedin, 2012).

En esta investigación se buscaron las concepciones que los alumnos practicantes tuvieron sobre su práctica, así como los roles que los maestros cooperadores tomaron en la supervisión de alumnos practicantes. De acuerdo con los resultados, los alumnos practicantes reconocieron que no existe colaboración con los maestros cooperadores durante la planeación, la impartición de clase o la evaluación. Por otra parte, los maestros cooperados son conscientes de la necesidad de establecer roles de enseñanza colaborativos mediante una regulación oficial que promueva el compromiso entre los participantes. Este artículo muestra los resultados hasta la etapa de planeación que es el proceso de investigación; la etapa de acción y la etapa de evaluación aún están en progreso.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, estudiantes en práctica, co-enseñanza, prácticas colaborativas, asesoramiento profesional.

Introduction

In the world of teacher preparation, student teaching has long been the culmination of a preservice teacher's journey to becoming a professional classroom teacher. While there are differences between teacher training programs in higher education with respect to the teaching practicum, the concept is generally the same: the preservice teacher works with an experienced teacher, the mentor (Sorensen, 2014). The process usually starts with an observation of the mentor. After this, the preservice teacher receives the responsibility to individually take over the class during a specific time. During that time the mentor observes and coaches (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010).

Although there is some kind of collaboration between preservice teacher and mentor, additional learning opportunities may arise through higher levels of collaboration, e.g., co-planning of the lesson, co-teaching during the lesson, or co-eval-

uating of the lesson. According to Bacharach, Heck and Dahlberg (2010), co-teaching is defined as the joint work of two teachers with the same group of students; sharing the planning, organization, presentation, and evaluation, as well as physical space.

These two teachers mentioned above are the preservice teacher and the cooperating teacher. The preservice teacher is a person who takes a job that requires training, especially in teaching. The cooperating teacher is a trained educator selected to coach and guide students who are training to teach in classroom settings, mentors (Virginia Wesleyan College, 2016). The two teachers are actively involved in all aspects of the class and wide attention is looked for in teacher training so preservice teachers can be taught practically by highly trained professionals in the area of language education.

As it is said above, in the co-teaching method there are two participants on teach-

er practicum; the preservice teacher and the cooperating teacher. However there is another one which is the college supervisor. It is the one who evaluates whether the preservice teacher achieves competency in entry level skills in the teaching profession and if the cooperating teacher is carrying out its job as the co-teaching method states (Virginia Wesleyan College, 2016). These are the three participants involved in teaching practice process.

This research deals with a teaching practice problem identified in a public university school in Nuevo León in which English Teaching and Bilingual Education preservice teachers have lack of individual advice and coaching from expert teachers on the teaching area. Students enrolled on the Language Science major have to complete the curriculum during ten semesters and teaching practices are carried out in the last semester as part of an academic subject that they took with more other subjects.

The objectives of the study are the following:

- To analyze the roles that cooperating teachers take toward the supervision of preservice teachers.
- To categorize different conceptions of the professional practicum according to preservice teachers.
- To design a co-teaching protocol establishing the roles of each participant to work collaboratively in teaching practices.

The relevance of this study is to develop competent and well trained English and Bilingual teachers, astute in both language

and teaching practice through collaboration. That is why this strategy makes the three teachers mentioned before to commit with each other to ensure the successful completion of the teaching practice experience.

Theoretical Framework

The Nature of Language Teacher Education

Language teachers get their first professional development in their teacher education schools as pre-service education. Language teachers should teach the aspects of language in context and seek for different methods of teaching that fit all students' needs in order to accomplish the language objectives.

There exist two goals of teacher education; training and development. "Training refers to activities directly focused on a teacher's present responsibilities and is typically aimed at short-term and immediate goals" (Richards and Farrell, 2005: 3) It is seen as a preparation for induction into a first teaching position. Training is the process in which preservice teachers, cooperating teachers and supervisors work together in order to prepare language teachers for the job of teaching and they should continue working in triad until the preservice teachers complete their training process at school (Richards and Farrell, 2005).

Teacher training also involves trying out new strategies in the classroom with supervision, monitoring and feedback from others on one's practice (Richards and Farrell, 2005). Training is to put in practice the theory learned on real classroom situations following a monitoring of the practicum to provide feedback that helps them to im-

prove the teaching skills. Teaching practice is a form of work-integrated learning that is described as a period of time when students are working in the relevant industry to receive specific in-service training in order to apply theory in practice (Kiggundu & Nayimuli, 2009). So, professional practices on language teacher education are important for the development of well-prepared language teachers that aspire to get into language schools or private elementary schools.

On the other hand, teacher development refers to general growth not focused on a specific job. It is established as a long-term goal and looks for facilitating the growth of teachers' understanding of teaching and of themselves as teachers (Richards and Farrell, 2005). Another important dimension of understanding what is meant by teacher development is the difference between novice teacher and expert teacher.

Expert teachers show differences in the way they perceive and understand what they do (Richards and Farrell, 2005). Expert teachers are the cooperating teachers that accompany preservice teachers in their process of training. They help preservice teachers to take risks in the classrooms and put in practice what they have been taught to do during their major.

It is necessary to recognize that “the teacher does not abandon the theory, quite contrary to this: first, he questions it in the light of the evidence that he possesses and, later, he questions it again according to the results of his intervention” (Sánchez, 2016, p.4). Theory is never left behind; it is always reflected on practice and it improves teacher development.

Teacher education points to the importance of accelerating the pace of alternation between training for conceptual analysis and training for intervention (Sánchez, 2016). The linkage between theory and practice is a difficult process that needs to be understood and apply to achieve the teacher education goals.

Thus, it is highly recommended to propose to the initial teaching formation: regulate purposively the rhythm of alternation between training for the conceptual analysis and for the action in real contexts; multiply the situations of formation by which the students have to learn to elaborate their own answers; and above all, value the consciousness of each student about their own representations of teaching.

Teacher Training and Collaboration

Contact with the professional environment and with experienced professionals, promotes teacher professionalization (Correa, 2011). Collaborative relationships help preservice teacher to acquire experience from the expert teachers as well as to develop their social skills to work with others. Collaborative skills are critical for success in many professional environments, including effective work in school settings where educators, administrators, psychologists, counselors, social workers, and others partner to educate children and adolescents (Chanmugam and Gerlach, 2013).

Professionalization of teacher education requires not only a university education quality, but also the participation of professionals in the educational area and the recognition of their contribution in the learning process of future colleagues (Correa, 2011). Teacher training is not just

the job of one supervisor; it is the job of all teachers and administrators that are committed with education. Experienced teachers should monitor and guide preservice teachers on the process of becoming in-service teachers.

Experienced teachers can no longer be considered as silent agents of the learning process, as service providers by facilitating access to their class. In the same vein, according to Perrenoud (1993, cited in Correa 2011) contribution of experienced professionals in the training of their future colleagues is a characteristic of the profession. The teacher profession should be one that is committed with the future of education that means with new generations of teachers of any area.

Collaboration fosters benefits in two areas: personal development and teaching competence (Chanmugam and Gerlach, 2013). On personal development some of the benefits are: supportive feedback, a safe environment and learning from strengths and weaknesses through a reflective process. On teaching competence some of the benefits are: schedule management, mastery of content, ongoing evaluation and refinement of skills in planning and instruction.

The period of practice constitutes a potentially favorable space for the professional development of future teachers (Correa, 2011). Professional practice allows preservice teachers not only to the construction and manifestation of skills but also to the integration of knowledge of diverse nature and appropriation of an identity model.

Teacher training allows preservice teachers to develop their identity as teachers, too. With the guidance of cooperating

teachers and the collaboration between them, preservice teachers expand their identity to new teaching scenarios and get more benefits from it.

Co-teaching Model for Teacher Training

The co-teaching model in a teacher education classroom requires collaboration, commitment and creativity from all the participants. Co-teaching does not necessarily align with traditional practices in higher education, but it is an innovative practice to carry on teaching practice. Co-teaching served as both a teaching strategy for preservice teacher's development as language teachers and a strategy for faculty development.

Co-teaching Definition. This model of teaching is seen as “two teachers, (a cooperating teacher and a teacher candidate) working together with groups of students; sharing their planning, organization, delivery and assessment of instruction, as well as the physical space”

(Bacharach, Heck and Dahlberg, 2008: 9). The origin of this concept is explained as an abbreviation for the term cooperative teaching (Beamish, Bryer and Davies, 2006).

According to Cramer, Nevin, Thousand and Liston (2010), co-teaching is defined as two or more teachers that share the responsibility of teaching a group or a class, providing students with help and services in a collaborative way for the needs of the students with or without disabilities.

Another definition is the one stated by Cook (2004). He explains co-teaching as a collaborative teaching, team teaching or shared class. It is a formative process de-

veloped by two or more professionals that established a collaborative relation in order to give joint instruction to a diverse group of students in the same physical space and with specific content and objectives.

Bacharach, Heck and Dahlberg establish that co-teaching is a model of teaching in which two teachers work together to achieve specific purposes or objectives and they collaborate during the stages of teaching: planning, organization, delivery and assessment (2010).

Co-teaching Components. To understand better the model of co-teaching in the teacher training process, it is necessary to identify the key components of a co-taught classroom describe by Bacharach, Heck and Dahlberg (2010). The components include the following:

- Preparation. “When co-teaching all the members of the triad (cooperating teacher, teacher candidate, and university supervisor) are provided with information about the role of each member, expectations for the experience, co-teaching and co-planning approaches, and strategies for how to build a strong partnership” (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010: 5).
- Introduction. It is important to present the preservice teacher to the students as another formal teacher in the class. This is a critical element in the success of any student-teaching experience; how students view the preservice teacher (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010).
- Involvement. Generally, in a non-co-taught classroom, one teacher is

passive while the other is active and leads instruction. In co-teaching, both teachers work together in the process of student learning (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010). Co-teaching emphasizes the collaboration between the two teachers in the classroom to meet the needs of all students.

- Relationship building. According to Bacharach, Heck and Dahlberg (2010), the participants in the co-teaching model should establish a relationship of professional trust and respect before teaching together. Both need to support and be committed to each other.
- Communication and collaboration. “Participants in co-teaching receive guidance on the importance of strong communication and collaboration skills” (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010: 5).
- Planning. The cooperating teacher and preservice teacher are expected to have a specific time for planning the lessons where the focus includes the details of how, when and which co-teaching strategies use for future lessons. Preservice teachers will spend more time on their own preparing presentations, material, activities, etc., for their part in each lesson (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010).
- Solo versus lead. Bacharach, Heck and Dahlberg (2010) state that in co-teaching the cooperating teacher provides the preservice teacher time to develop and practice all aspects of teaching with mentoring and support. Both teachers are expected to plan for instruction and evaluation collabora-

tively. Ultimately, the preservice teacher becomes fully responsible for the entire classroom, but the cooperating teacher is leading all aspects of teaching. As the experience progresses, the preservice teacher changes its role of solo teaching and start gaining experience as a lead teacher.

- Modeling and coaching. “When co-teaching the cooperating teacher provides ongoing modeling and coaching, making the invisible visible by explicitly sharing his or her rationale for instructional, curricular; and management decisions” (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010: 6).
- Power differential. Cooperating teachers and preservice teachers are taught to address issues of parity and gain experience in how to work as a team. Cooperative teachers should be opened to the preservice teacher’s contributions and ideas as well as the preservice teacher works on the cooperating teacher’s feedback and mentoring (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010).

Implementation in Higher Education

There are many benefits of co-teaching in higher education; students in co-taught classrooms have the opportunity to be exposed to vary content presentation, individualized instruction, and scaffold leaning experiences. Co-teaching in its most effective form can promote equitable learning opportunities for all students (Graziano and Navarrete, 2012).

Preservice teachers participating in co-teaching display enhanced classroom management, improved collaboration

skills, and increased confidence in their ability to meet the diverse needs of children (Hartnett, J., Weed, R., McCoy, A., Theiss, D. and Nickens, N., 2013). When preservice teachers are learning in the field they notice the importance of social skills because now they are training teaching abilities that in the university environment will be difficult to put in practice.

Co-teaching does not necessarily align with traditional practices in higher education. Co-teaching requires more planning time than that of a solo-taught course (Graziano and Navarrete, 2012). Collaborative planning time is critical in co-teaching because it is needed for preservice teachers and cooperating teachers to know what strategy is going to be implemented and what the role of each participant is.

Planning meetings prior to and during the course, as well as after each class are important to maintain the course continuity, monitor the content and instruction, and communicate with one another (Graziano and Navarrete, 2012). After each class preservice teachers and cooperating teachers should talk about whether the objectives of the plan were reached and what was the experience when applying co-teaching strategies.

Co-teaching serves as both a teaching method in the classroom for cooperating teachers and a strategy for preservice teachers’ development in their role as teachers (Graziano and Navarrete, 2012). Both teachers have different experiences that make them grow as individuals and professionals in the language teaching field.

The experiences that are gained from co-teaching provide to preservice and cooperating teachers rich opportunities

for reflection on their teaching practices, themselves as individuals and their student's learning (Graziano and Navarrete, 2012). The co-teaching model provides to cooperating teachers the opportunity to analyze the needs of their students and their learning. Reflection plays an important role for this model because promotes correction and feedback.

Chanmugam and Gerlach (2013) say that students in a co-taught classroom observe the collaborative processes required for effective co-teaching such as cooperating teacher openness to dialogue and feedback. Students gain rich opportunities for the development of skills in areas of social work practice.

Furthermore, in the co-teaching relationship, the individual educator's reflection on teaching strengths and weaknesses becomes an opened, shared process rather than remaining private and introspective (Chanmugam & Gerlach, 2013). Reflection in the co-teaching model highlights the importance of being supervised and monitored in order to emphasize openness for feedback as well as collaboration between participants.

Methodology and Results

Action Research

According to the characteristics of the study, the methodology selected is action-research. This project is specifically addressed to improve the collaboration and mentoring from cooperating teachers to preservice teachers. According to Latorre (2015), the action-research methodology is conceptualized as a project of action formed by action strategies, linked to the

needs of the teachers, researchers or research teams. It is a process characterized by its cyclical aspect between action and reflection. This kind of research is specifically addressed to teachers in order to improve their practice through investigation.

The action-research methodology follows a continuous process, known as the research spiral that allows the articulation of reflexive action and transforming action. This dynamism means that it is necessary to articulate the planning phase, the action phase and the evaluation phase on a permanent basis (Gómez and Roquet, 2012). It is seen that a cycle of action research is not enough when it is required to achieve the full potential of the improvement on a practice.

Specifically, Lewin action-research model (Latorre, 2015) is followed, which describes action-research as reflexive action cycles. The cycle of action-research is the basis for improving the practice; it is integrated by these steps: planning, action and evaluation of the action.

During the planning phase two instruments were adapted to test the problem of study and to verify whether it really exists, or it does not and what its characteristics are. Cooperating teachers on the areas of English Teaching and Bilingual Education were interviewed in order to get data from their practice and analyze their roles as mentors. A questionnaire was applied to preservice teachers in order to find data related to their professional practicum as English or Bilingual teachers as well as to know their conceptions about their teaching practice.

The obtained data was categorized in different aspects from the teaching train-

ing process like lesson preparation, being coached, reflection on teaching experience and mentor feedback taking into account the cooperating and preservice teachers' conceptions and opinions.

Then, during the action phase from Lewin's action-research model, a protocol for collaborative teaching practices will be designed and implemented. It will be based on a series of strategies from the co-teaching model in teacher education that encourages the collaboration between teachers and students in order to develop teaching and social skills needed for the teaching field (Bacharach, Heck and Dahlberg, 2010). The experiences that are gained from co-teaching provide to preservice and cooperating teachers rich opportunities for reflection on their teaching practices, themselves as individuals and their student's learning (Graziano and Navarrete, 2012). This new protocol for collaborative teaching practices (co-teaching) will be explained and carried out in the context of study.

Finally, during the Lewin's evaluation phase, the didactic proposal implementation will be tested through a meeting with cooperating teachers to check whether the collaborative teaching roles work or do not work according to their expertise.

This article shows the results up to the planning phase that is the research stage; action phase and evaluation phase are already in progress.

Context and Sample. The context for this research is a public university school in Nuevo Leon that is in charge of the development of future English and Bilingual teachers and the Language Center from

the same university. Both institutions are public and preservice teachers carry out their teaching practice there. This public university prepares English and Bilingual Teachers to face the teaching field once they have completed their corresponding curriculum. The language center is an institution that offers language courses to students from different majors as well as young and adult people that is not enroll in that university as a student.

At the beginning of 10th semester preservice teachers are assigned to different cooperating teachers. Sometimes preservice teachers look for cooperating teachers that want to receive them in their classes to deliver their teaching practice. The classroom where the practice takes place is an area with capacity for 25 – 30 students. It has class tools such as: electronic board, white board and computer with internet access.

The participants in the selected sample were 28 graduated teachers from the areas of English teaching and Bilingual Education that took the teaching practice subject; generations 2010-2015 and 2011-2016. Currently they are working as English or Bilingual teachers. Each preservice teacher (now, in-service teacher) or a pair of preservice teachers delivered classes in charge of one cooperating teacher and a supervisor. 7 cooperating teachers were selected to be interviewed. They work as university teachers in this public institution or as English teachers in its language center.

Data Analysis and Results

A structured questionnaire was used to elicit student teachers' perceptions of their cooperating teachers' assistance or lack of

assistance regarding preservice teachers in a public university. The instrument was taken from Ngoepe (2014) and adapted to the research context. It consisted of closed questions; some of them were modified for use in this research. The questions were related to preservice teachers' experiences with lesson preparation, being coached, reflections on teaching experience and mentor feedback. Data was collected by means of a Likert-type scale questionnaire (strongly disagree, disagree, neutral, agree, strongly agree) with 18 different statements.

The questionnaire was structured to capture some participants' biographical information, which included age, gender and the major specialization on English teaching or Bilingual Education. 28 in-service teachers participated as the sample of study for this research from which 67.86% were women. Almost half of the participants (42.86%) delivered their teaching practicum as English teachers. It also sought information on opinion statements about their experiences during teaching practice and the cooperation and roles that cooperating

teachers play during the teaching practice process. This instrument reported only on preservice teachers' opinion statements.

Descriptive analysis was applied to check the perceptions on mentoring during teaching practice. Four categories about the perceptions of preservice teachers were created for analysis. These categories were: support with lesson preparation, being coached, reflections on teaching experience and mentor feedback. The scales strongly agree (SA) to agree (A), and strongly disagree (SD) to disagree (D) were incorporated as one opinion in the discussion for ease of interpretation. The neutral (N) option remained as the middle point between the two opinions (agree and disagree) mentioned before.

Numbers of statements in each table are not in order because they were getting together according to their corresponding category. Each table shows a teaching category evaluating cooperation and teaching practice (see table 1).

Based on the data in Table I "Views about support in lesson preparation", the

Table 1. Views about support with lesson preparation

Questions	SA	A	N	D	SD
2. My mentor helped me to plan for the lessons I was asked to teach.	10.71	10.71	28.57	17.86	42.86
3. My mentor helped me to write the learning outcomes for the lessons I taught.	3.57	7.14	28.57	17.86	42.86
4. My mentor helped me to decide on the media that I could use to develop concepts in lessons that I taught.	7.14	17.86	10.71	28.57	35.71
5. The mentor identified some teaching skills for me to implement in a lesson before/during planning.	3.57	32.14	21.43	14.29	28.57
17. The mentor teacher helped to identify some teaching materials.	10.71	42.86	10.71	17.86	17.86

majority of the respondents (67.86%) disagreed that their cooperating teachers helped them to plan for the lessons they were asked to teach, 21.42% stated that cooperating teachers helped them to plan for their lessons and 10.71% remained neutral.

Furthermore, 60.72% confirmed that the cooperating teacher did not help them to write the learning outcomes for the lessons taught, 10.71% said that their cooperating teachers help them to write the learning outcomes for the lessons and 28.57% remained neutral.

A significant proportion of the respondents (64.28%), were in disagreement with the statement “my mentor helped me to decide on the media to develop concepts in the lessons that I taught”. Only 25% were of the opinion that their mentors helped them to decide on the media they could use to develop concepts. According to Bacharach, Heck and Dahlberg (2010) the cooperating teacher and preservice teacher are expected to have a specific time for planning the lessons where the focus includes the details of how, when and which co-teaching strategies will be used for future lessons. Preservice teachers will spend more time on their own preparing presentations, material, activities, etc., for their part in each practice lesson.

Furthermore, 42.86% said that the cooperating teacher did not identify teaching skills for them to implement before and during the planning stage of the lesson and 35.71% said the opposite.

Moreover, 53.57% of the respondents agreed that their mentors helped them to identify some teaching materials but 35.72% disagreed with that statement. Ac-

ording to Graziano and Navarrete (2012) planning meetings prior to and during the course, as well as after each class are important to maintain the course continuity, monitor the content and instruction, and communicate with one another. After each class preservice teachers and cooperating teachers should talk about whether the objectives of the plan were reached and what was their experience during the practice.

In summary, regarding support with lesson preparation, the majority of the preservice teachers indicated that their cooperating teachers did not help them to plan lessons, write specific lesson outcomes, decide on the type of media used or support them in identifying some teaching skills but most of those cooperating teachers supported them in identifying specific applicable teaching material to use in classes.

On the category “Views on being coached” (see Table 2), it was clear that the 57.14% of respondents supported the view that the cooperating teachers let them observe on lessons they taught during the initial days of teaching practice to enable them to get used to the class but the rest of the respondents (42.86%) said the opposite and there is no neutral preservice teachers’ opinions.

Furthermore, 42.86% agreed that the cooperating teachers demonstrated some teaching skills before asking them to teach a lesson but 39.29% stated that cooperating teachers did not demonstrate teaching skills they just let them teach but they did not learn from their expertise as English or Bilingual teachers.

It is important to highlight that there is a considerable percentage of preservice teachers that were not in agreement with

Table 2. Views on being coached

Questions	SA	A	N	D	SD
1. The mentor teacher let me sit and observe his/her lessons during the early days of my teaching practice in order to get used to the class climate.	28.57	28.57	0	21.43	21.43
9. The mentor teacher demonstrated some teaching skills before asking me to teach a lesson.	17.86	25.00	17.86	14.29	25.00
13. The mentor teacher coached me how to teach English or any content in English.	7.14	28.57	21.43	21.43	21.43
14. My mentor teacher regularly sat in on lessons and observed what I taught.	42.86	21.43	10.71	10.71	14.29
6. My mentor encouraged me to use group work during the lessons that I taught.	28.57	28.57	14.29	17.86	10.71
10. My mentor teacher discouraged me from using group work in lessons that I taught.	0	3.57	10.71	32.14	53.57
12. My mentor teacher allowed me to use any teaching method that I thought was useful to develop concepts in lessons I taught.	64.29	28.57	3.57	0	3.57

the way cooperating teachers let them observe before teaching and that they did not model teaching skills in order for them to understand how to use different teaching strategies.

Bacharach, Heck and Dahlberg (2010) state that the cooperating teacher should provide ongoing modeling and coaching, making the invisible visible by explicitly sharing his or her rationale for instructional, curricular and management decisions. The cooperating teacher should show to the preservice teacher how to use different teaching strategies and how to lead with certain issues of classes before the preservice teacher takes his/her role in classes.

About half (42.86%) of the respondents disagreed that the mentors coached them how to teach and 21.43% were neutral concerning this statement. A significant proportion of preservice teachers (64.29%)

consented that their cooperating teachers regularly sat in on lessons that they taught and let them deliver the class, they just observe what it is being taught.

Some (57.14%) agreed that the cooperating teachers encouraged them to use group work during the lessons that they taught. On top of that, 85.71% disagreed that the mentors discouraged them from using group work in lessons that they taught.

A substantial percentage, 92.86% agreed that their mentors allowed them to use any teaching method that they thought useful to develop concepts in the lessons they taught. According to Correa (2011) teacher training is not just the job of one supervisor; it is the job of all teachers that are committed with education. Experienced teachers are required to monitor and guide preservice teachers on the process of becoming in-service teachers. They have

an active role in observing and monitoring preservice teachers to make them realize about their weaknesses and make them work on these ones to improve them.

On the category “Reflections on the teaching experience” (see table 3), it was clear that the majority of the respondents (82.15%) agreed that teaching practice gave them opportunities to experiment with teaching approaches covered theoretically.

57.14% of preservice teachers confirmed that they gained a lot of knowledge on how to teach during teaching practice but 25% of them were neutral about this statement. According to 67.86% of the respondents, they gained many insights on how learners learn English or any content in English during teaching practice and just 17.86% of preservice teachers disagreed with this statement.

Moreover, 71.42% assented that all their practice teaching lessons in English or any content in English were enjoyable and 21.43% were not sure about it. The experiences that are gained from the practicum provide to preservice and cooperating teachers rich opportunities for reflection on their teaching practices, themselves as individuals and their student’s learning (Graziano and Navarrete, 2012). According to the results preservice teachers confirmed that they have gained a lot of knowledge on how to teach English or any content in English through their teaching practice process and that they had enjoyable classes or lessons during their period as preservice teachers.

On the category “Views on cooperating teacher feedback” (see Table 4), it seemed that the majority of respondents (67.86%)

Table 3. Reflections on the teaching experience

Questions	SA	A	N	D	SD
8. Teaching practice gave me opportunities to experiment with teaching approaches covered theoretically.	42.86	39.29	14.29	0	3.57
11. I gained a lot of knowledge on how to teach during teaching practice.	25	32.14	25	14.29	3.57
16. I got a lot of insights on how students learn English during teaching practice.	25	42.86	14.29	3.57	14.29
17. All my practice teaching lessons in English are enjoyable.	35.71	35.71	21.43	3.57	3.57

Table 4. Views on cooperating teacher feedback

Questions	SA	A	N	D	SD
7. My mentor teacher provided me useful feedback that helped me to develop as an effective teacher after sitting in on lessons I taught.	25	42.86	10.71	7.14	14.29
15. My mentor teacher gave me useful feedback on my questioning techniques.	32.14	28.57	10.71	14.29	14.29

were of the opinion that the mentors provided them with useful feedback that helped them to develop as effective teachers after sitting in on lessons that they had taught.

Furthermore, 60.71% agreed that their mentors gave them useful feedback on their questioning techniques, 21.43% of preservice teachers disagreed and 10.71% remained neutral.

In summary, preservice teachers from the institution studied said that they had good feedback and mentoring from their cooperating teachers, so they could grow professionally as teachers. As Bacharach, Heck and Dahlberg (2010) said cooperating teachers and preservice teachers must gain experience in how to work as a team. Cooperating teachers should be opened to the preservice teachers' contributions and ideas as well as the preservice teachers work on the cooperating teachers' feedback and mentoring. The relationship constructed should be based on tolerance and openness to one's other's ideas. Both should take

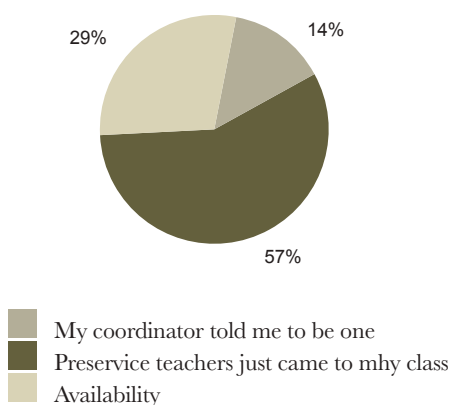
in and work with the ideas of the partner when they are well founded.

Also, a semi structured interview was applied to 7 cooperating teachers to know the roles that they take as mentors during the teaching practice process and how the organization of this process is carried out inside this university school. The instrument was taken from Hamilton (2010) and consisted of 12 open questions that were developed to answer with certain relevant information for this investigation. Data was categorized in each question according to the interviewees' answers and graphics were created for ease of interpretation.

Graphic 1: Selection. First question shows that more than half of cooperating teachers (57%) said that they did not know how they were selected to be cooperating teachers; preservice teachers just came to their classrooms and asked them if they could deliver their practice sessions there. 29% said that they were selected because of the availability they show to the supervisor in charge of

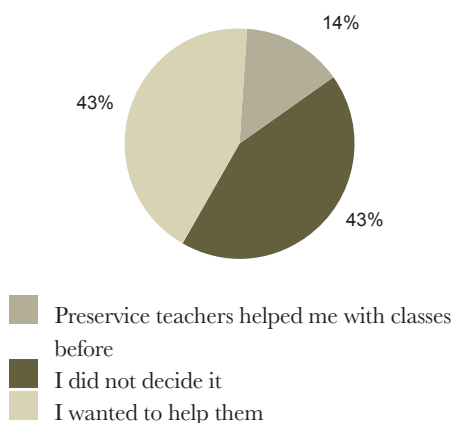
Graphic 1

How were you selected to be a cooperating teacher?



Graphic 2

Why did you decide to have a student teacher?



the practice while just 14% mentioned that their coordinator told them to accept preservice teachers in their classrooms.

Graphic 2: Decision for being a cooperative teacher. On question 2 some cooperating teachers (43%) mentioned that they decided to have a preservice teacher in their classroom because they wanted to help them to grow professionally but the same significant percentage (43%) said that they did not decide, preservice teacher just came to their classrooms with a letter of presentation for practicing.

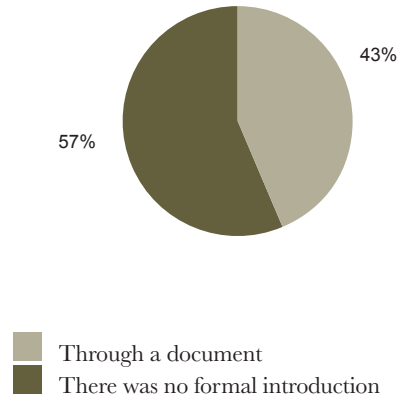
Graphic 3: Meeting preservice teachers. On the next question, most of the cooperating teachers (57%) said that there was no formal introduction with preservice teachers the first time they met but a significant percentage (43%) mentioned that there was a formal introduction through a document or letter that preservice teachers shown to them at the beginning of their practice sessions.

Graphic 4: Information about cooperating teachers' roles. Moreover, almost all cooperating teachers (87%) mentioned on question 4 that there is a presentation letter provided to them to inform about the preservice teachers' practices, but it does not state what preservice teachers required of them as mentors before, during, or after the practicum. Just a teacher said (14%) that he did not receive any letter for presentation nor for stating his roles.

Graphic 5: Evaluating preservice teachers. On graphic 5 it is shown that 86% of cooperating teachers did not have responsibility for evaluating or grading of preservice teachers, they are not asked to do that. Contrary, 14% mentioned that they had the responsibility on the evaluation of lesson plans each class preservice teachers taught.

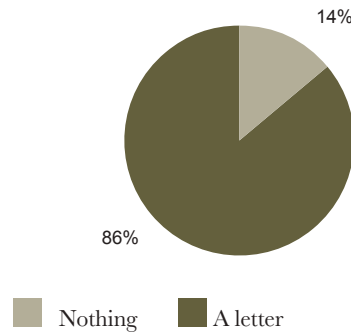
Graphic 3

How were you introduced to your student teacher?



Graphic 4

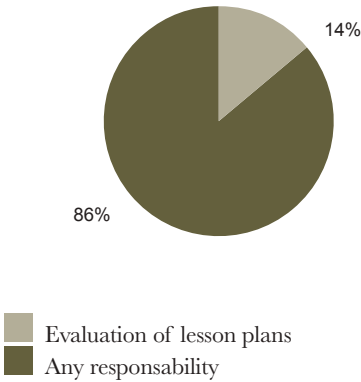
What information was provided to you, written or oral, to inform you what the university expected or student teacher required of you before, during, or after the practicum?



Graphic 6: Feedback. Furthermore, a significant percentage of cooperating teachers (72%) said that they set aside time for feedback and reflection at the end of the class, while the other 28% mentioned that they gave feedback to preservice teachers

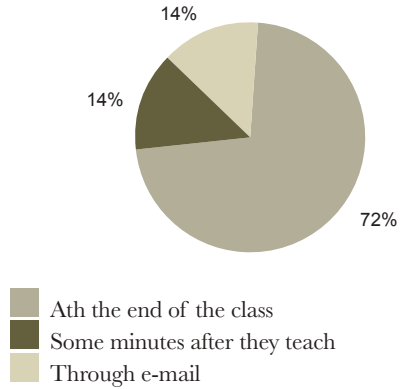
Graphic 5

What responsibilities did you have for evaluation or grading of your student teacher?



Graphic 6

How did you and your student teacher set for feedback and reflection?



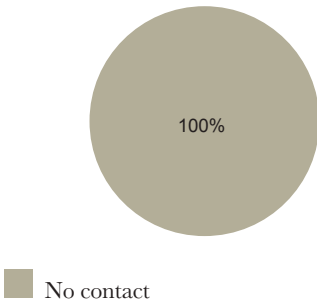
some minutes after they taught or through e-mail.

Graphic 7: Collaboration with faculty. On question 7, all cooperating teachers affirmed that there was no contact with the university personnel in charge of the teaching practicum in the school. They just had contact with preservice teachers.

Graphic 8: Compensation. Also, all cooperating teachers stated that they did not receive any compensation or reward for their work and time they spent with preservice teachers. Some of them mentioned professional satisfaction for preservice teachers' development and their thankfulness.

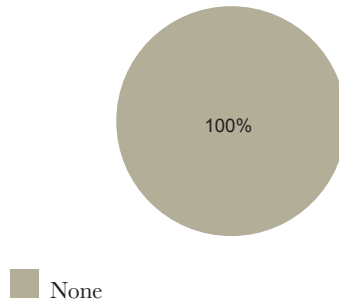
Graphic 7

What contact did you have with university personnel during the student teaching practicum?



Graphic 8

What compensation did the university provide for your work as a cooperating teacher?



Graphic 9: Preparation. Regarding preparation as mentors, cooperating teachers (43%) said that it will be valuable for them to have a workshop or a meeting with the supervisor before the semester starts as an opportunity to be more prepared as mentors. Their answers highlighted that they need instructions to follow during the teaching practicum to know what their roles are because they are in charge of preservice teachers during their practice sessions.

Graphic 10: Cooperating teachers' experiences. There were too varied answers regarding the experience as cooperating teachers. 29% mentioned that learning technology tools and being more responsible are teaching aspects that have improved through their experience as cooperating teachers. The others said that becoming more professional, identifying problems in class

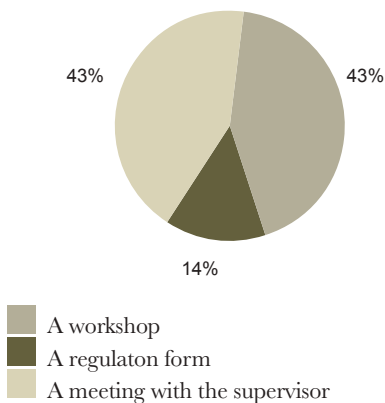
and changing their way of being have been teaching aspects that have improved through their experience as cooperating teachers.

Graphic 11: Changes according to experiences. Furthermore, cooperating teachers emphasized some aspects of the teaching practice process that they would change or do differently. 29% mentioned that provide more feedback and activities in the classroom must improve. The other cooperating teachers said they would be more professional, they would change the book used in their classes and they would talk to the preservice teachers' supervisor before classes start.

Graphic 12: Extra comments. Finally, cooperating teachers added some comments they considered important regarding the teaching practicum for English and Bilin-

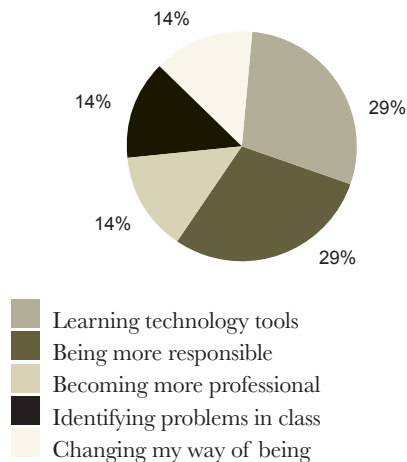
Graphic 9

What opportunities might be valuable for you to have in order to be better prepared as a cooperating teacher?



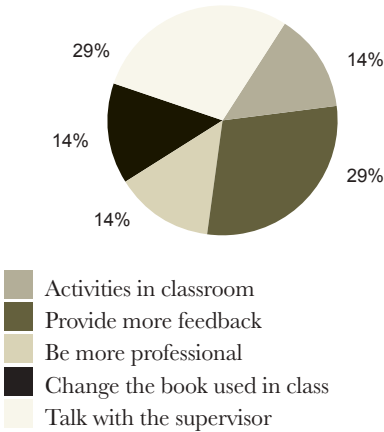
Graphic 10

In what ways did you experience transform your own teaching practices?



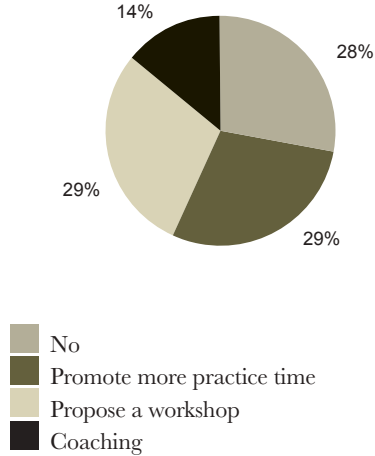
Graphic 11

Is there anything about your experience that you would change or things you might do differently?



Graphic 12

Is there anything else?



gual teachers in this school. Some of them (29%) said that preservice teachers must have more practice time in the curriculum. Since 6th or 7th semester students could start their first practices as teachers. Other 29% emphasized the importance of having workshops or meetings with supervisors to agree in the ways cooperating teachers have to help preservice teachers through this process. A cooperating teacher (14%) mentioned that they must know well how to coach preservice teachers to really help them to improve. The 28% left wanted to add nothing else.

Conclusion

The first objective of this study looked for categorizing the conceptions or opinions that preservice teachers have about the teaching practice in their institution. So, according to the questionnaire results,

even though cooperating teachers supported preservice teachers in identifying specific applicable teaching materials to use in classes and provided good feedback to preservice teachers, they did not support them with lesson preparation during teaching practices and they did not coach them on how to teach. Preservice teachers mentioned that coaching and support in lesson preparation is missing but that teaching practice in their institution is an enriching experience.

The second objective looked for identifying the roles that cooperating teachers take during the teaching practice sessions. Through the interview results, it was shown that it is missing a formal regulation in which the role of cooperating teachers must be stated. Most of the times there is no formal presentation with preservice teachers and cooperating teachers do not

decide to have preservice teachers in their classrooms. Cooperating teachers want to help preservice teachers, but they need to follow a set of instructions or a regulation in this process to have a particular role in it.

Cooperating teachers were in agreement that they gain experience being immersed in the process of teaching practice and as Correa (2011) mentioned the teaching practices process is not just the job of a supervisor, it is the job of all teachers committed with the future of education. Some cooperating teachers add as a suggestion to get students in teaching training since 6th or 7th semester in order to have more teacher training time. The period of practice constitutes a potentially favorable space for the professional development of future teachers. Professional practice allows preservice teachers not only to the construction and manifestation of skills but also to the integration of knowledge of diverse nature and appropriation of an identity model (Correa, 2011).

The co-teaching method promotes coaching and training for preservice teachers to apply theory into practice as well as collaboration in the different steps of teaching like co-planning, co-delivering, and co-evaluation (Conderman and Hedin, 2012). According to preservice teachers the co-teaching steps mentioned here are not followed because as it is seen there is no collaboration in planning, co-delivering is not mentioned by preservice teachers, just observation during their classes, and finally, co-evaluation is not taken into consideration as part of the teaching experience in this institution. Preservice teachers cannot evaluate students even though this is a very important step during the whole process of

teaching as well as in the teaching practicum.

Cooperating teachers mentioned that they provide feedback to preservice teachers at the end of the classes and most of the times it is about planning and delivery or about the PPT presentation. They said they observe the class and check planning, but they are not asked to do that, the only thing is to sign the lesson plan. According to the interview results there is no co-planning, co-delivery or co-evaluation during the sessions. Preservice teachers and cooperating teachers do not collaborate in the teaching practice process because there is no regulation for doing that. They follow what preservice teachers tell them they have to do or what the letter sent to them says to do but preservice teachers are not under cooperating teachers responsibility.

According to the research results, a didactic proposal will be developed in order to improve on the aspects mentioned before by Conderman and Hedin (2012) and to promote collaborative practices and professional coaching through a series of strategies from the co-teaching method during the teaching practice process.

According to Bacharach and Heck (2010) co-teaching is defined as the joint work of two teachers with the same group of students; sharing the planning, organization, presentation, and evaluation, as well as physical space. The didactic proposal will look for the implementation of collaborative practices regulated through a document which will state the cooperating and preservice teachers' roles in order to improve on coaching as well as guidance during the teaching areas of planning, delivery and evaluation.

References

- Bacharach, N. Heck, T. and Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(2), 3-14.
- Bacharach, N. and Heck, T. (2010). *Mentoring Teacher Candidates through Co-Teaching*. St. Cloud, Minnesota: Teacher Quality Enhancement Center.
- Bacharach, N. Heck, T. and Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching and Learning*, 5(3), 10-16. Retrieved from https://www.stcloudstate.edu/soe/coteaching/_files/documents/Co-Teaching_in_Higher_Education.pdf
- Beamish, W. Bryer, F. and Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.
- Chanmugam, A. and Gerlach, B. (2013). A Co-teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117.
- Conderman, G. and Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19-27. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ977315>
- Cook, L. (2004). Co-teaching: principles, practices, and pragmatics. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
- Cramer, E., Nevin, A., Thousand, J., and Liston, A. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Gómez, D. and Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Graziano, K. and Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a Teacher Education Classroom: collaboration, compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(2), 109-126.
- Hamilton, J. (2010). *Cooperating teachers: an investigation into their needs and training as mentors and supervisors of student teachers* (Doctoral Dissertation). University of San Francisco. San Francisco, California.
- Hartnett, J., Weed, R., McCoy, A., Theiss, D. and Nickens, N. (2013). Co-teaching: A New Partnership during Student Teaching. *SRATE Journal*, 23(1), 5-12.
- Kiggundu, E. and Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29, 345-358.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Editorial Gran Colofón.
- Ngoepe, M. (2014). Examining Student Teachers' Perceptions on Mentoring During Field Experiences in Distance Learning: A Pilot Study. *Journal of Social Sciences*. 40(1), 41-49.
- Preservice teaching. (2016). In *Virginia Wesleyan College*. Retrieved from <http://www.vwc.edu/academics/majors/education/field-experiences/preservice-teaching.php>

Richards, J. and Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. USA: Cambridge University Press.

Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137.

Traducción de literatura de viaje en *El álbum mexicano* (1849): un análisis sobre el papel de la traducción como espejo de identidad

*Translation of Travel Literature in El álbum mexicano (1849):
An Analysis of the Role of Translation as a Mirror of Identity*

RESUMEN: *El álbum mexicano* fue un periódico literario publicado en México durante 1849 cuyo objetivo fue la difusión de temas mexicanos. Los editores expresaron en un principio la intención de promover la literatura nacional y evitar que el periódico fuera un eco de composiciones extranjeras; sin embargo, afirmaron que darían a conocer textos de viajeros que habían visitado el país con el objetivo de que los lectores conocieran "lo que se ha dicho y se dice de nosotros". Este estudio se propone identificar la literatura de viaje publicada por *El álbum mexicano* a fin de explorar la manera en que los editores confrontaron las representaciones culturales inherentes a este género. El análisis se enfoca sobre todo en notas introductorias, artículos, ensayos críticos y notas de traductores que acompañan la publicación de textos de viajeros extranjeros y que dan cuenta de una función de la traducción en la formación identitaria del México decimonónico. Las reflexiones producto de este estudio toman en cuenta, entre otras aportaciones de estudiosos de la historia de la traducción, la noción de apropiación de Georges Bastin, entendida como traducción que incluye adaptaciones, manipulaciones y creaciones, así como la idea de Gertrudis Payás en torno a la traducción como herramienta en la construcción de nuevas identidades culturales, la cual fue especialmente útil en las sociedades que surgieron tras los procesos de independencia de las colonias españolas en América.

PALABRAS CLAVE: literatura de viaje, traducción, apropiación, formación identitaria, siglo XIX.

ABSTRACT: *El álbum mexicano* was a literary journal published in Mexico during 1849 aiming to spread Mexican topics. Initially the editors expressed their intention of promoting the local literature while preventing the journal from being an echo of foreign writing. However, they stated that they would publish texts of travelers who had visited the country in order for their readers to know "what others say and have said about us." This study aims to identify the travel literature published by *El álbum mexicano* in order to explore the way in which the editors confronted the cultural

Olivia Correa Larios
ocorreallarios@gmail.com
Universidad Autónoma de
Zacatecas

Recibido: 23/11/2017
Aceptado: 16/05/2018
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 11
ENERO / JUNIO 2018
ISSN 2007-7319

representations present in such texts. The analysis focuses mainly on introductory notes, articles, critical essays and translators' notes that were published together with the travelers' texts and that give an account of the function of translation in identity formation of nineteenth-century Mexico. The reflections resulting from this study take into account, among other contributions, Georges Bastin's notion of appropriation, understood as a translation that includes adaptations, manipulations and creations, as well as the idea of Gertrudis Payás about translation as a tool in the construction of new cultural identities that was especially useful in the societies that emerged after the independence processes of the Spanish colonies in America.

KEYWORDS: travel literature, translation, appropriation, identity formation, 19th century.

Introducción

El viaje, más allá del movimiento en el espacio, es un alejamiento, aunque sea parcial, de la propia realidad y probablemente también del propio yo para pasar a una realidad diferente. Los motivos del viaje pueden ser tan diversos como las circunstancias en las que se realice, por lo que el grado de alejamiento de lo propio y de comprensión de lo otro también varía entre distintos momentos, distintos viajes y distintos viajeros. Tal heterogeneidad resulta en que en los textos de viajeros podemos encontrar formas discursivas muy variadas y que, según Colombi Nicolía (2006), ya sea que conciernan a la exploración, la peregrinación, la conquista, el turismo, etc., por lo general son escritos con procedimientos más cercanos a la narrativa que a la descripción metódica de una realidad observable. A pesar de lo diverso del género, apunta Colombi Nicolía (2006: 14), los textos de viajeros tienen en común componentes temáticos, como lo es el mero desplazamiento, enunciativos, como la coincidencia del narrador como protagonista, y retóricos, como la descripción de los lugares y las experiencias considerando lo que el propio viajero supone veraz.

La literatura de viaje, como explica Ette (2008), origina una fascinación acerca de culturas diversas que está determinada por la percepción de las diferencias culturales, sociales y políticas. Dicha percepción es producto de la compleja relación entre lo relatado, lo aún desconocido por el lector y su bagaje científico y literario. Ette afirma que el género del relato de viajes ha gozado a lo largo de los siglos de una buena recepción y un poder de irradiación gracias a que su lectura puede ser vista como una forma de viajar, puesto que la comprensión del contenido es aparentemente sencilla por parte del público lector. El descubrimiento del otro se presenta como un proceso concluido y al mismo tiempo está abierto al lector como experiencia vivencial.

De acuerdo con Romano Sued (2014), los viajes, con los intercambios que suponen, son un escenario de representación de la identidad y la alteridad. En ellos, la ideología de quien viaja ha tenido históricamente una función de confrontación, al mismo tiempo que de conformación de la idea de nación. La procedencia del viajero influye profundamente en las características y las funciones del texto que produce. Según Ette (2008), desde el siglo XVI y aún

hasta mediados del siglo XIX, los relatos de viajes, sobre todo de europeos en Latinoamérica, fueron considerados transmisores de información para la construcción del conocimiento sobre los territorios americanos enfocada en los intereses o las ideologías coloniales de las madres patrias. Por lo tanto, la literatura de viaje produjo una imagen del resto del mundo para el lector europeo. Como exploraremos en este artículo, se verifica que en México existían interés y preocupación en torno a lo que los extranjeros percibían y escribían del país durante sus viajes.

La traducción de la literatura de viaje y su papel histórico de espejo identitario

Al indagar el papel de la traducción, especialmente si hablamos de su papel en la historia, corremos el riesgo, como advierten Dos Santos y Alvarado (2013: 6), de entorpecer la discusión con estigmas y creencias sobre la experiencia del traductor, asumiendo que su labor estaba predestinada al error, a la traición y la construcción de realidades lejanas a las presentadas en los textos originales. Intentaremos alejarnos de dichas asunciones iniciando por definir los conceptos y las perspectivas desde las que se realiza este estudio.

Como ya se adelantó, el traductor, como el viajero que escribe, representa a más de un individuo, es decir, tiene una función ideológica que sirve al propósito de consolidar posiciones respecto a la identidad del grupo de su pertenencia frente a la identidad presentada por un texto. Entonces, como afirma Romano Sued (2014: 72), el traductor comunica un discurso social que es subjetivo y que está mediado por las instituciones de su sociedad. De modo que,

tanto los autores, en este caso, los viajeros, como los traductores y los productos de ambos son un vehículo de valores ligados a la cultura de pertenencia de cada uno.

Sin embargo, dentro de los estudios de traducción no es la individualidad biográfica del traductor en lo que debemos concentrarnos, sino en su contexto, puesto que son los aspectos contextuales los que conforman su ideología. De acuerdo con Payás (2013: 24), el estudio de la historia de la traducción en América Latina, más allá de explorar la visibilidad individual de los traductores del pasado, debería orientarse a la indagación de la función de la traducción en la representación de identidades, ya que la traducción fue una herramienta especialmente útil en la construcción de identidades latinoamericanas después de los procesos de independencia.

Mientras que los pueblos colonizados o aquellos de reciente independencia no podían controlar la imagen que de ellos se construía en la literatura, sí podían, a través de traducciones propias, enfrentar y confrontar esa imagen y determinar en cierta medida lo que ellos mismos absorbían de tal representación. Bastin (2010: 22) afirma que, durante la época independentista y post-independentista, la traducción en Latinoamérica tendió a la apropiación, esto es, según el autor, la adaptación, la manipulación y la creación textual que pone en evidencia la postura del traductor en relación con el texto fuente.

Según Ramírez Rodríguez (2013: 131), la literatura de viajes nos permite reflexionar desde distintas perspectivas sobre la formación del estado independiente, el desarrollo económico y cultural, así como la identidad y los grupos sociales. La ex-

ploración de esta literatura, su traducción y recepción en América Latina en el siglo XIX resulta útil, porque este periodo es la base de formación de la identidad de las entonces jóvenes naciones.

Al abordar dicho periodo es importante recordar que, como indica Romano Sued, los procesos de conformación identitaria implican una dialéctica entre lo propio y lo ajeno, ya que confrontando e incorporando elementos de ideas, modelos y discursos ajenos se construyen los propios. La traducción, dice Romano Sued, fue parte sustancial de dicha construcción durante el siglo XIX, cuando

los idearios del romanticismo europeo, en conjunto con la herencia ilustrada, ingresan en el continente y se diseminan por la vía de la traducción produciendo impactos muy profundos. Y cada una de las naciones, en sus procesos de emancipación, constituye un caso específico de asunción de ese discurso moderno (2014: 76-77).

Desde mediados del siglo XX, existe en toda Latinoamérica una importante producción editorial y académica en torno a la literatura de viajeros y numerosos relatos han sido reeditados en las últimas décadas; sin embargo, el papel de la traducción, la distribución y la recepción de dicha literatura durante los primeros años de independencia es aún un campo poco explorado en la academia. Ramírez Rodríguez (2013: 115) reconoce que, en México, desde los estudios históricos, ha sido muy poco estudiada la traducción en la metáfora del espejo de identidad, es decir, del proceso dialéctico de visión ajena de lo

mexicano y su influencia en la necesidad de autorreconocimiento por parte de los mexicanos.

Durante el siglo XIX, la circulación en México de relatos de viajeros extranjeros fue muy escasa y puede reducirse a los artículos publicados en periódicos como *El liceo mexicano*, *El museo mexicano* y *El álbum mexicano* (Viveros, 2015: 87). *El museo* y *El álbum* fueron dos de los numerosos proyectos editoriales de Ignacio Cumplido que se caracterizaron por su espíritu mexicanista que buscaba difundir una imagen quizás demasiado idealista y positiva de la nación. Según el propio editor, intentaba con sus periódicos promover las “sanas ideas”, “la libertad y el orden”, presentar aspectos de la historia y la sociedad mexicanas e impulsar el desarrollo de la literatura (Cumplido, 1849a: II).

En el caso de los textos de viajeros extranjeros en México, tanto *El álbum* como sus publicaciones contemporáneas solían criticar la inexactitud o la mala fe de algunos viajeros en sus textos. Como ejemplo de esa crítica encontramos en *El álbum* el comentario dentro de la introducción al relato de Alexandre Dumas sobre su viaje a España: “tenemos algunas malas prevenciones contra los viajeros, y todos, sea dicho en general y con perdón de su talento y de los riesgos que pasan en sus expediciones, nos parecen mentirosos, ligeros y exagerados en sus narraciones”¹ (Cumplido, 1849a: 119). Otro ejemplo en *El museo*: “parece que el genio del mal es el que inspira a algunos

¹ Las citas textuales tomadas de *El álbum mexicano* han sido actualizadas a las normas ortográficas actuales en consideración a los lineamientos editoriales.

viajeros de Europa y de los Estados Unidos a visitar nuestro país con una malevolencia y con una decisión por la caricatura y el sarcasmo que desmienten los estudios filosóficos a que se suponen entregados” (Tornel citado en Pierini, 2013: 1).

Tanto *El museo mexicano* como *El álbum mexicano* solían alertar a sus lectores sobre lo que consideraban ser oscuras intenciones de viajeros malévolos y, al publicar traducciones de sus memorias y relatos de viaje, se proponían refutar las críticas y resaltar aspectos positivos del país. De acuerdo con Pierini (2013), el modelo de viajero extranjero y sus comentarios hostiles hacia los mexicanos se convertirían para los círculos intelectuales de la época en objeto de ironía o en punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de crear una representación de sí mismos en lugar de observarse en espejos ajenos.

En este contexto resulta útil denominar a este tipo de publicaciones periódicas con la noción de *agentes* de traducción propuesta por Milton y Bandía (2009). Dicha noción indica que revistas, diarios, instituciones y colaboradores son mediadores entre una traducción y su receptor y que, como tales, contribuyen a transformar políticas culturales y lingüísticas a través de la producción, la modificación, la revisión y la edición de textos. Con esta breve descripción conceptual y contextual, se procede ahora a discutir el rol específico de la traducción de textos de viajeros en el proyecto editorial de *El álbum mexicano*.

Traducciones de literatura de viaje en
El álbum mexicano

Hacia 1830 inicia en México el fenómeno de las revistas literarias y culturales. Si bien,

muchas tuvieron un corto periodo de existencia, compartieron, según señala Mata Juárez (2008), los objetivos de impulsar la literatura mexicana, difundir traducciones propias de literatura extranjera y formar un público lector.

El álbum mexicano fue un proyecto editorial que formó parte de ese fenómeno y que se publicó cada sábado desde el 6 de enero hasta el 31 de diciembre de 1849 en la capital mexicana y en el interior de la república. Los editores expresaron en la presentación del periódico la intención de promover la literatura nacional y evitar ser un eco de composiciones extranjeras, sin embargo, manifestaron que darían a conocer textos de viajeros que habían visitado el país con el objetivo de que los lectores conocieran “lo que se ha dicho y se dice de nosotros” (Cumplido, 1849a: 8).

Para esta investigación se identificaron todos los relatos de viajes publicados por el semanario, resultando 48 artículos. Esto indica que casi cada número del proyecto contenía en promedio un artículo perteneciente a este género. La muestra de 48 artículos engloba una variedad de características textuales y literarias propias del género: como son las cartas y los diarios de viaje, pero también las estampas y descripciones que informan sobre el lugar que se visita. En conformidad con la usanza de las revistas literarias de la época, Ignacio Cumplido aprovechó este tipo de contenidos para acompañar a cada número del semanario con litografías.

De los 48 artículos, sorprende descubrir que 25 textos tratan sobre lugares en el extranjero y 23 sobre lugares en México. Sorprende, puesto que los colaboradores del periódico indicaron en la introducción del primer número:

Es nuestro ánimo ocuparnos de los que han escrito sobre nuestras cosas, sean nacionales o extranjeros... cuando tantos distinguidos escritores y viajeros, internándose en el océano del entendimiento, han derramado clara luz sobre la historia natural y civil del hemisferio que habitamos, ignorar esos hechos, desconocer esas ilustraciones, no tener siquiera idea de esas producciones, sería una mengua para el estadista y para el literato mexicano (Cumplido, 1849a: 8).

El presente análisis pretende indagar la labor de la traducción en la reflexión en torno a la identidad mexicana y al desarrollo del país en el contexto de la confrontación entre la visión de viajeros extranjeros en México, traductores y editores mexicanos. Por ello, han sido seleccionados únicamente ocho artículos cuyo contenido incluye notas introductorias, notas de traducción, comentarios dentro del texto o incluso adaptaciones y creaciones que evidencian de manera explícita esta confrontación. A continuación, se presentan los textos seleccionados junto con las notas y comentarios rescatados.

El texto “Leyendas sobre la guerra de México por Jorge Lippard” es una revisión al libro sobre la guerra entre los Estados Unidos y México que Lippard publicó en inglés en 1847. El artículo incluye una introducción en la que los editores se distancian del autor y recalcan su crítica a la manera en la que se habla de México en el extranjero:

Por una lamentable fatalidad, los escritores extranjeros que se han ocupado

de asuntos relativos a México, han desfigurado por lo general los hechos... por un punible sentimiento de malevolencia hacia nosotros. Los viajeros que han recorrido nuestro hermoso país, se han figurado que con una corta residencia en un pueblo nuevo, de cuyas costumbres no tenían antes noticia alguna, y cuyo idioma tal vez no comprendían sino imperfectamente, podían ya hablar como hombres que han hecho un estudio profundo de la nación sobre la que escriben. ... Ha llegado a nuestras manos [un libro] que con el humilde título de: *Leyendas* ha escrito Jorge Lippard. La lectura de ese libro ha despertado en nosotros el deseo de vindicarnos haciendo una revisión de las obras en que se nos ataca sin justicia, y repeliendo los cargos infundados con que se nos denigra... No para irnos encargando de rebatir cada uno de los artículos de ellas, sino para dar una idea a nuestros lectores del modo con que en la república vecina se escribe la historia, y para hacer algunas reflexiones sobre la clase de escritos, semejantes a ese a que nos referimos (Cumplido, 1849a: 185).

Esta introducción es un claro ejemplo de confrontación ideológica y de rechazo de la imagen de México construida en el extranjero. Como se dijo antes, los agentes de traducción ven la necesidad de refutar las críticas para no reflejarse en un espejo que les parece distorsionador de su realidad.

Por otro lado, “Un día de mis memorias de viaje”, firmado por LP, es una pseudotraducción del diario de viaje de un extranjero. En el relato, el viajero expresa su

desagrado por algunas ciudades y costumbres mexicanas, después muestra su diario a un joven mexicano, quien a su vez se burla de la visión del extranjero. El estilo del texto hace suponer que el autor podría ser Manuel Payno, pues en *El museo mexicano* se encuentra una pseudotraducción similar firmada por él en la que hace un guiño satírico a la literatura de viaje para exponer tanto la visión negativa de los extranjeros, como el contraste romántico del mexicano que se opone a tal visión. Compartimos las palabras del supuesto viajero:

Hoy me levanto más temprano que de costumbre, porque mi sirviente me anuncia que la mañana está muy fresca, clara y serena... he llegado hasta la Alameda, mi paseo ordinario por mañana y tarde. La recorro como de costumbre, en todas direcciones, lamentando el descuido y abandono en que se halla. Son las nueve, y no he visto más que dos o tres familias de extranjeros... Muy extraño se me hace que la clase distinguida de México viva casi aislada y huya de los lugares que pudieran contribuir a estrechar relaciones (Cumplido, 1849b: 158).

Y después de que el viajero compare sus reflexiones con un joven mexicano, encontramos las reacciones del supuesto joven:

Escriba usted, amigo, escriba siempre de México; esas son verdades que nadie le puede disputar... eso es un cuadro elocuente que representa la sociedad de México en 1849, con todos sus colores, todos sus matices; es México político y

social... ¡Valiente idea del mas bribón de los mordaces!... ¿Conque ya no hay en México casa alguna, donde no se reciba a un joven de educación, y se le haga partícipe de una brillante sociedad?... ¿Conque ya cada coche da una vuelta por aquella triste calzada, y vuelven aquí las familias a terminar el paseo de la tarde, a pie, en esta poética Alameda, cuidada con el mayor esmero? (Cumplido, 1849b: 160).

Este ejemplo de apropiación a través de la creación literaria es prueba de que, como afirman Dos Santos y Alvarado (2013), la traducción puede constituirse en una parte independiente del original, es decir, la traducción, dependiendo de la visión y la lectura del traductor, puede ser otra obra. Las reflexiones de estos autores son especialmente útiles para profundizar en la función de formación identitaria asociada a la traducción de literatura de viajes, puesto que manifiestan que “al apropiarse de una obra, como traductor, el sujeto cambia lo extraño en conocido, es decir, muestra su capacidad moral, ética y su carácter responsable relacionado en el acto traductor” (Dos Santos y Alvarado, 2013: 10). Cabe recordar que en el contexto de *El álbum mexicano*, un artículo apropiado como el aquí expuesto no puede más que ser visto como un aporte a los objetivos explícitos del periódico.

En oposición a los textos ya presentados encontramos los artículos “El 16 de septiembre en México” y “Fragmentos de un viaje a México”, que son parte de las memorias del mismo viajero y que se introducen en la primera entrega con una breve nota: “Un extranjero ilustrado, que ha venido a hacer un viaje a la República, nos ha

mostrado unos fragmentos de su diario, y con mucho gusto los traducimos e insertamos en las páginas del *Álbum*” (Cumplido, 1849b: 282). Y a continuación se presentan las memorias del viajero en las que admira la belleza de la arquitectura del centro de la capital, la universidad, la influencia de la moda francesa en los uniformes del ejército que pudo observar durante un desfile militar y la afluencia de clientes en los comercios de los portales, afirmando que la gente del pueblo ríe y platica alegremente. Abunda en descripciones de construcciones, paisajes urbanos y naturales, manifestando que otros viajeros han estado muy cortos en alabanzas en sus memorias.

A pesar de mostrar una visión positiva del país, las memorias incluyen observaciones de aspectos que le desagradan, por ejemplo:

Lo que llaman barrios o parroquias, presenta el aspecto más desagradable y desconsolador. Las casas son de pobre apariencia; algunas pintadas con cal, y las otras formadas de lo que llaman adobe, que son unos cuadros gruesos de tierra sin cocer. Las calles, aunque regulares, en su mayor parte están todavía sin banquetas ni empedrado, y en medio de ellas hay un pestífero albañal, que llaman caño, donde permanecen estacionados los residuos e inmundicias de la vecindad. Las plazas de los barrios están igualmente sucias, sin empedrado y un solo árbol: en algunas partes hay fuentes de agua potable para el consumo de los vecinos, pero en otras es indispensable traerla del extremo opuesto de la ciudad (Cumplido, 1849b: 319).

Tratándose de memorias de viaje que, aún conteniendo algunas críticas, complacen a los editores de *El álbum*, no encontramos en su publicación ninguna nota al pie, ni comentario. Por lo tanto, en este caso, el proyecto editorial limita su mediación entre texto y lector a la presentación, sin evidenciar modificación, adaptación o confrontación alguna. Es importante señalar que no fue posible ubicar el original, ni identificar al viajero, por lo que, en este caso, además de sugerir la posibilidad de que se trate de otra pseudotraducción, damos cuenta solamente de la postura del periódico en su disposición a observar su realidad en las percepciones, por lo general positivas, de este viajero.

Por otro lado, “Escritos sobre la república mexicana” y “México en 1823” son textos tomados del libro que William Bullock publicó en 1824 en Inglaterra en el que describe el paisaje, las actividades y los usos y costumbres que observó durante seis meses de estancia en México. Diversos fragmentos del libro fueron traducidos y articulados en cuatro entregas publicadas en los últimos números del semanario. Las memorias de Bullock muestran tanto apreciación como crítica al país y en la primera entrega se encuentra una introducción que por sí sola muestra la actitud de los agentes de traducción ante los textos que presentarían: “Nada hay que corrija más las costumbres, que la crítica. Si ella es imparcial y razonada, hace conocer los defectos; si ella es injusta y parcial, estimula a los escritores a que combatan y rectifiquen los hechos” (Cumplido, 1849b: 338).

Es interesante notar que en estos cuatro artículos se encuentra una de las mayores densidades de notas al pie de todo el pe-

riódico. Los traductores utilizaron este recurso para explicar cómo habían mejorado con los años ciertos detalles narrados por el inglés, pero también para expresar su aprecio por las palabras del autor. Se muestran a continuación algunos ejemplos representativos de la reacción de los traductores ante el texto original.

En una primera nota al pie, encontramos: “Es digno de notarse el respeto con que el viajero inglés habla de las ceremonias religiosas, lo que prueba evidentemente su ilustración y filosofía” (Cumplido, 1849b: 341).

A esa primera nota, le siguen otras en las que los editores insisten en mostrar al lector el progreso que el país había logrado, y que lograría, en los años posteriores a la publicación del libro del inglés. Por ejemplo, donde el texto dice: “... nos dijeron que aun no habían podido encontrar en México la tierra conveniente para fabricar porcelana fina”, los editores responden con la nota: “La loza que hoy se fabrica es muy superior a la que se hacía el año de 1823. En México está al establecerse, por Don B. Laurent, una fábrica de loza fina, que será exactamente igual a la inglesa” (Cumplido, 1849b: 343).

Y donde el texto dice:

La escuela de minas excede por sus dimensiones y por la belleza de su arquitectura a todos los que en Europa están destinados para el mismo objeto. ... Una parte del monumento está arruinado, y es de temerse que dentro de poco tiempo la destrucción sea total... La Academia de Bellas Artes ha concluido por efecto de la revolución. No tiene ya ni director ni discípulos (Cumplido, 1849b: 491).

Los editores agregaron la nota:

Las predicciones del viajero inglés no se realizaron felizmente. El Colegio de Minería no solo se salvó de la ruina, sino que se embelleció de una manera notable. Hoy es uno de los establecimientos que nunca dejan de visitar los viajeros. Lo mismo ha sucedido con la Academia de San Carlos. Hoy está en un brillante estado, con alumbrado de gas, con excelentes directores y con un método y orden dignos de elogio (Cumplido, 1849b: 491).

También, donde el texto dice: “La orquesta de México es mediana, las decoraciones, los trajes y la maquinaria son inferiores al del más insignificante de los teatros europeos y los actores generalmente malos” (Cumplido, 1849b: 522), encontramos la nota:

La orquesta es magnífica, las decoraciones semejantes a las de los mejores teatros, el alumbrado espléndido y los actores en lo general muy buenos, sin tomar en cuenta la hermosura del teatro, superior al famoso teatro de Tacón en la Habana... Al Sr. Parish Robertson que hace poco tiempo estuvo en la capital, oímos decir que en una noche de concierto en el Teatro Nacional ningún extranjero tendría que extrañar a la Europa (Cumplido, 1849b: 522).

Estos últimos ejemplos son muy ilustrativos de la función de la traducción en relación al compromiso con los objetivos de los proyectos editoriales en un momento

histórico en el que los círculos intelectuales buscaban crear una imagen de nación. Si bien, los editores aprecian las memorias de Bullock, no se reconocen a sí mismos en la totalidad de las observaciones del viajero y no esconden su necesidad de crear y compartir con sus lectores una imagen que subraya el progreso del país.

Conclusiones

Las notas introductorias, las notas de traductor y la sátira en la creación literaria son una muestra del fenómeno que estas reflexiones pretenden explorar: el papel de la literatura de viaje y de su traducción como metáfora del espejo identitario. Con la breve indagación presentada nos permitimos evidenciar la idea de que la traducción difícilmente es imparcial. Los ejemplos revelan que la literatura de viaje producida por extranjeros motivó en *El álbum mexicano* una reacción ante los textos por parte de los traductores y creadores literarios, que permitió exponer posturas e ideologías sobre la identidad nacional. En algunos casos, los textos fuente parecen ser una inspiración para la creación literaria, en otros, incluso una excusa para que los editores compartan con los lectores su ideología, por lo que la traducción adopta una función política.

Este trabajo es un primer acercamiento a la exploración de la metáfora del espejo de identidad en la traducción de relatos

de viajeros en *El álbum mexicano*. Reconociendo las limitaciones del presente estudio, los ejemplos descritos muestran que la traducción como apropiación corresponde a la ideología de la joven nación, del nacimiento de su literatura y la formación de su identidad, puesto que la actividad traductora creó espacios para discutir y reflexionar en torno a lo que de ella se escribía en otras lenguas. Estas líneas conforman con las aportaciones de Bastin, Echeverri y Campo (2013) en el sentido de que quienes traducen no lo hacen en aislamiento, por el contrario, su actividad es parte de un contexto social que ejerce influencia en su persona y en su trabajo.

A modo de apertura para siguientes investigaciones, se anticipa que análisis similares de publicaciones periódicas posteriores a la aquí expuesta, podrán arrojar luz sobre los giros en la manera en que los editores confrontaban las representaciones culturales y, por tanto, arrojar luz sobre los procesos de formación identitaria en la historia. Cuestionando si las apropiaciones y notas evidenciadas en este periódico de 1849 las encontramos o no en la prensa de otras épocas, concluimos proponiendo que es necesario explorar la trayectoria de la función histórica de la traducción, puesto que resultará útil para, como propone Payás (2013), reconocer que la historia de la traducción sirve para revisar la historia.

Referencias

Bastin, G. (2010). La pertinencia de los estudios históricos sobre traducción en Hispanoamérica. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21(1), 17-28.

Bastin, G., Echeverri, A., & Campo, A. (2013). Traducción y las primeras repúblicas en Latinoamérica. En N. Castro Ramírez, *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica* (pp. 45-76). México: Bonilla Artigas, Conaculta y Fonca.

- Colombi Nicolia, B. (2006). El viaje y su relato. *Latinoamérica*, 43(2), 11-35.
- Cumplido, I. (1849a). *El álbum mexicano, tomo I*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido.
- Cumplido, I. (1849b). *El álbum mexicano, tomo II*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido.
- Dos Santos, F. E., y Alvarado, E. (2013). La traducción literaria y el compromiso ético del traductor. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 4-21.
- Ette, O. (2008). *Literatura en movimiento: Espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras en Europa y América*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mata Juárez, O. (2008). *Las revistas literarias mexicanas*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de *Tiempo y Escritura Revista electrónica*, No. 14: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye14/>
- Milton, J., & Bandia, P. (2009). *Agents of translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Payás, G. (2013). Cuando la historia de la traducción sirve para revisar la historia. En N. Castro, *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica* (pp. 23-44). México: Bonilla Artigas.
- Pierini, M. (2013). Prólogo. En I. Löwentern, *México, memorias de un viajero* (pp. 1-21). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Rodríguez, R. (2013). Atisbo historiográfico de la literatura viajera decimonónica en México. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 114-136.
- Romano Sued, S. (2014). El dilema de la traducción. El viaje y la diáspora de la escritura. *Transfer*, 9(1), 64-97.
- Viveros, L. A. (2015). En diligencia, mula y ferrocarril por tierras mexicanas: Contexto de publicación en la prensa mexicana de algunos textos de viajeros de Manuel Payno y Manuel Gutiérrez Nájera. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, 85-113.

A Discourse Analysis Model Applied to Literary Translations

Un modelo de análisis del discurso aplicado a las traducciones literarias

ABSTRACT: The purpose of this paper is to present the results of an investigation which employed a discourse analysis' model to analyze the translations into Spanish and French of a literary work (*The Lord of the Rings* by J. R. R. Tolkien (1892-1973) in order to show the advantages of using such a model and to demonstrate how such a model can help both the analysis of the source and target texts and the translation process. Halliday's discourse analysis model was used as proposed by Hatim and Mason with its three metafunctions (ideational, interpersonal and textual) and taking into account semantic, morphological, syntactic, textual and pragmatic elements. The final aim of this article is to show that a translation-oriented source text analysis using a discourse analysis model or any other linguistic-derived model can be used as an analytical tool to achieve an in-depth understanding of literary texts, since it heightens the literary translators' awareness of its characteristics, enhances their reflective process and help them select the best alternatives to reproduce the complex world of the source text with all its details, which, in turn, will help the readers of the target text understand the world created by the author.

KEYWORDS: Systemic functional grammar, literary translation, discourse analysis.

RESUMEN: El objetivo del presente artículo consiste en presentar los resultados de una investigación en la que se empleó un modelo de análisis del discurso para analizar las traducciones al español y al francés de la obra literaria de J.R.R. Tolkien *El Señor de los Anillos* y mostrar las ventajas de aplicar uno de dichos modelos tanto en el análisis de los textos fuente y meta como en el proceso de traducir. Se empleó el modelo de gramática sistemático-funcional de Halliday como lo propusieron Hatim y Mason con sus tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) tomando en cuenta elementos semánticos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos. El objetivo final del presente trabajo es mostrar que se puede emplear un modelo de análisis del discurso o cualquier otro modelo lingüístico como una herramienta analítica en la traducción de textos literarios para lograr una comprensión más profunda de éstos, puesto que el modelo hace más consciente a los traductores

María-Luisa Arias-Moreno

marialuisaa@hotmail.com

University of Guadalajara,

Mexico

Recibido: 07/02/2018

Aceptado: 23/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / JUNIO 2018

ISSN 2007-7319

de sus características, les ayuda en su proceso de reflexión y a seleccionar las mejores alternativas para reproducir el mundo complejo creado en el texto fuente con todos sus detalles, lo que, a su vez, facilitará la comprensión de los lectores de dicho mundo.

PALABRAS CLAVE: Gramática sistémico-funcional, traducción literaria, análisis del discurso.

Introduction

Literary translators are keenly aware that translating works of literature is a very complex task which is not just a matter of a word-for-word equivalence and, therefore, must be approached from different perspectives and taking into account a wide variety of elements. They also assert that

No two translators perceive every moment in a text with a similar awareness or intensity, which leads to varying value judgments within a text about what elements should be chiseled out for the act of transplantation from the source-language situation into the target language (Biguenet and Schulte 1989: xv).

Nowadays recent research in linguistics provide a wide range of approaches and methodologies with their own models, each focusing on the aspects they consider more important (linguistic, pragmatic, functional, etc.), which can be used as a valuable tool by translators, including literary ones, to analyze the source text and make the best decisions. For instance, there are some disciplines which can help to explore in a more systematic and rigorous way how a source text was developed and what the intentions of the author were in order to create an equivalent target text; some even

have been discussed and recommended by translation researchers. One can find, for example, some linguistic research deal with translation focusing on semantics (Larson, 1998); others, on function and skopos (Nord, 1988); others on Chomsky's transformational generative grammar Nida (1982); Vázquez Ayora (1977); others on pragmatics (Delisle, 1993); others on discourse analysis (Hatim & Mason, 1990). All of them may be very useful both for analyzing translations and for analyzing a source text in order to be aware of all its characteristics which will result in a more accurate translation.

Bearing this in mind, research was carried out to find out how the use of a discourse analysis model could be used to analyze the most frequent mistranslations in a literary text and its causes. Thus, the purpose of this paper is to present the results of an investigation where a discourse analysis' model was used to analyze the translations into Spanish and French of a literary work (*The Lord of the Rings* by J. R. R. Tolkien) in order to show the advantages of using such a model and how such a model can be of help both for the analysis of the source and target texts and the translation process. The reasons behind choosing *The Lord of the Rings* were the following: the advantage of having a work that has been translated into several languages, including the ones

with which we work¹; a wide range of academic and non-academic papers related to it, since it has been studied by different researchers from various perspectives (literature, religion, ideology, philosophy, mythology, etc.); and academic papers which have focused on translations of this work into different languages, some of them from the linguistic point of view, including one article which analyzed socio-linguistic features, such as linguistic variation and idiolects (Bayona, 2003).

However, it is interesting to note that in the case of the academic papers, none of these used a specific model to analyze the translation and to systematize the findings. Thus, after reviewing the models available in discourse analysis, the model suggested by Hatim and Mason (1997), which is actually based on Halliday's model used in translation, was chosen for our research. In addition to the advantage of being previously used by these authors for similar purposes, the model is very comprehensive, can be applied to any text, including literary texts (as Halliday (2002) himself illustrates), and can be used specifically to study the two main aspects which are the object of our research. Furthermore, other authors, such as Eggins and Slade (1997),

and Martin and Rose (2002), have added more categories to each metafunction making it more complete and its use more rigorous.

Thus, first Halliday's model will be briefly outlined complemented with the categories added by Eggins and Slade (1997) and Martin and Rose (2002). Then, there will be a description of the corpus analyzed and why it was chosen, followed by the categorization and discussion of examples of the most frequent non-equivalent metafunctions found in the analysis of the Spanish and French translations of *The Lord of the Rings* and their possible causes. And, finally, some general conclusions of the findings that can be taken into account for future reference will be presented.

The Systemic Functional Grammar

Halliday's model (1994: xiii) is based on systemic functional grammar. It is systemic because language is a system which consists of paradigmatic and syntagmatic relations. And it is functional because meaning in language is conveyed through functions (which Halliday named metafunctions), which are interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself. Halliday believed that linguists must study meaning and to do that they must study texts in the context of situation, a concept he took from Malinowski (1969) He considered a context of situation was important since it includes "all aspects of the situation in which a language event takes place which are relevant to the interpretation of the event" (Hatim and Mason, 1990: 240). Thus, the utterance and the context of situation cannot be separated in order to

¹ For analysis of the translations of this work into German, Hebrew, and Swedish, see Thomas Honegger (2004): *Translating Tolkien: Text and Film*. Zurich and Berne: Walking Tree Publishers, 21-52, 53-66, 115-124. For its analysis into Russian, see Natalia Grigorieva (1995): Problems of Translating into Russian. In: Patricia Reynolds and Glen Goodknight eds. *Proceedings of the J.R.R. Centenary Conference*. Milton Keynes and Altadena: Mythopoetic Press, 200-204.

understand the meaning. For Halliday, then, any text is an actualized meaning potential (Halliday, 2002) which is found in the linguistic choices made by the author of the text, which, in turn, are related to a cultural framework. Munday (2001) affirms that due to these characteristics Halliday's model has been the model that has had more influence on translation.

There are three types of metafunctions which can occur at all ranks and levels of language: ideational, interpersonal and textual. The ideational metafunction (Halliday, 2002: 91) is concerned, as Martin and Rose (2003: 66) state, "with how our experience of 'reality', material and symbolic, is construed in discourse" including the inner world of their own consciousness. In other words, how the speakers encode reality, either real or fictitious, through language. This metafunction both expresses and constrains our concept of reality. With the ideational metafunction people ascribes qualities or characteristics to other people or things in order to identify, classify, describe or evaluate them. Transitivity, modifiers, contrasts, synonyms, repetitions, etc. are some of the means used to express the ideational metafunction.

Based on Halliday, Martin and Rose (2003) affirm that there are four categories that structure the ideational meaning: first, one finds what speakers do or the different actions they perform (*doing*); second, what the speakers express through discourse (*saying*); third, the reaction to events on the part of speakers and how they convey their feelings (*sensing*); and fourth, it is used to ascribe qualities to people or things, to classify them, to name their parts or to identify them (*being*). This last category is

in turn divided, since one classifies in order to point out that somebody or something belongs to one kind or another (*class*), to identify somebody or something (*identity*), to describe one or several characteristics (*quality*) or merely to say that there is something or somebody (*existence*).

Presuppositions, intertextuality, frameworks, scripts and schemes also play a role in the ideational function, since they all are related to cultural knowledge and are necessary to codify the experience of the world. Therefore, the ideational metafunction is very important to translation, since the translator must act as a mediator because, as the recipients of the target culture do not belong to the same culture as the author of the source text, this knowledge is very likely to be very different or nonexistent in the target culture.

The interpersonal metafunction is used to express comments and attitudes, and evaluate things, people and their feelings in order to negotiate them with the interactant. The writer or speaker may state his own comments, attitudes and evaluations or somebody else's, and they can be expressed explicitly or implicitly. The interpersonal metafunction is also concerned with the way in which people interact through language, the particular speech role they adopt, and the complementary role which the interactant wishes the other to adopt in his/her turn. Variables such as hierarchy, gender, and age are an essential element in this metafunction.

To complement Halliday's model, Eggins and Slade (1997) proposed four additional categories to analyze the different types of appraisal that can be done as part of the interpersonal metafunction:

- a) Appreciation: speakers' reaction to reality and how they evaluate it (for example: interesting, high, beautiful, etc.).
- b) Affect: the speakers' expression of positive or negative emotional states (for example: I am afraid that, I regret, it makes me mad, etc.)
- c) Judgement: The speakers' expression about people's behavior from the point of view of their sense of ethics, morality or social values. It includes social sanction and social esteem. Social sanction consists of the evaluative judgements about moral norms, that is, the speaker evaluates if the behavior of the other people is ethical with respect to the social system accepted by the speaker (for example, if they are generous, good, bad, dishonest, etc.). Social esteem consists of the speaker evaluating if the behavior of the other person meets the socially desirable requirements of the speaker. Social esteem can be subdivided in three types: first, when the behavior of the other is sanctioned or approved in terms of the force he/she has (for example, brave, coward, dynamic, etc.); second, when the behavior is sanctioned or approved in terms of what is considered normal or abnormal (for example, crazy, peculiar, strange, etc.); third, when the behavior is sanctioned or approved in terms of the degree of competence or skill when doing something (for example, skillful, incompetent, brilliant).
- d) Amplification: the lexical resources speakers use to grade their attitude towards people, things or events. It includes enrichment, augmenting and mitigation.

Modality, either through modal verbs or adverbs such as maybe, or any evaluative word, as well as speech acts and linguistic variations are used to express the interpersonal metafunction.

The textual metafunction enables the ideational and interpersonal metafunctions to make a message coherent and not in isolation, but in relation to what precedes it in the linguistic co-text. Through the textual metafunction the text is created and organized using all the available linguistic resources to make discourse possible. For the textual metafunction not only it is important to analyze the resources used to give the text meaning, coherence and cohesion, but also all the elements that surround the text, such as the situation, and its relation with other texts (intertextuality). Deictic words, anaphoric and cataphoric references, and all types of textual indicators such as ellipsis, collocations, connectors, etc. are important in this function.

The Corpus

The corpus consisted of three dialogues of *The Lord of the Rings* where the characters clearly showed the characteristic way of speaking of the community or social group to which they belonged. The first one was a dialogue between Treebeard, an Ent, and two non-working-class hobbits. The second dialogue was among working class hobbits gossiping about other characters and events. And the third one was about the first encounter between a man from Gondor (Faramir) and two hobbits, a master (Frodo) and his servant (Sam). Both the first and the third dialogues were chosen because, being the first time, the characters met somebody who belonged

to an unknown group, it contained many explicit explanations about the language each group speaks and their mutual history. The second one was chosen because it was a very good sample of the way working class hobbits spoke in order to contrast it with non-working hobbits of the other dialogues. Examples will be provided of the three dialogues for each of the metafunctions to illustrate how the model can be used to analyze the source text and its usefulness for its translation.

The Analysis

The ideational metafunction

For the ideational metafunction we were interested in analyzing forms of describing an object or person in order to get a picture or image of them and how this was conveyed in the French and Spanish translations. According to Martin and Rose (2003), description can be used to determine a quality of a person or thing, to differentiate one class from another or to identify or give a detailed description of their parts.

In the first dialogue studied, which is a conversation among two hobbits and an Ent, there are several descriptions of the characters because neither the hobbits nor the Ent know of the existence of the other group, so when the hobbits discover the presence of a being they cannot identify there is a description of the unknown creature: “*They found that they were looking at a most extraordinary face. It belonged to a large Man-like, almost Troll-like, figure, at least fourteen foot high, very sturdy...*”(Tolkien, 1973: 64). Here the narrator is also introducing the Ent to the reader, but the intention is to show that

it was not easy to identify him, since the hobbits had never seen a creature with its characteristics and they do not know what it is or who it is. The description begins with an evaluation made by the narrator of the Ent’s face which he qualifies of being “most extraordinary” assigning it a quality which is a subdivision of the category *being*. Then, it is mentioned that he is similar to a man or almost to a troll, which is used to classify it or assign him a class. Finally, its body is described, that is, his height and his bodily appearance.

However, in the TT in Spanish we found: “*Se encontraron entonces mirando una cara de veras extraordinaria. La figura era la de un hombre corpulento, casi de troll, de por lo menos catorce pies de altura, muy robusto...*” (Tolkien, 2001: 76). In the second sentence the thematic progression was not followed, that is, the order of the presentation of the information in the text was changed. The problem is that it affected the cohesion of the text in Spanish, since cohesion occurs when the interpretation of an element in the discourse depends of the other elements; thus, the existence of an element presupposes the other.

Halliday (1985) points out that, in the clause’s organization, it is the theme that serves as the point of departure to communicate a message and the rest of the message, which is where the topic is developed, is the rheme. Thus, the structure of the message is expressed through the order of these two elements. In order to interpret a text, it is important to pay attention to how the elements of a text are connected from the lexical and grammatical point of view. While each language follows its own syntactic order, the speaker or writer can

change this order intentionally to cause different effects. When the ST is analyzed, one can see that in the first sentence the pronoun they (the hobbits) functions as the theme and the fact that they are observing an extraordinary face is the rheme. The same happens in Spanish. However, in the next sentence in English the personal pronoun “it” is used, which is functioning as an anaphor of the word face, and whose rheme is that it belonged to a figure, which is then physically described using several adjectives. These adjectives follow a logical order, that is, first it is explained the resemblance of the creature to other beings, then its height is mentioned to make the reader aware of how huge he is, and then it begins describing its appearance.

Nevertheless, in Spanish there is no anaphor. The theme is the word “*figura*”, instead of “face” or a pronoun substituting it, and in the physical description it is said that it is a bulky (not large) man, almost like a troll, then it states his height, and its appearance is described again using a synonym of the adjective used before. The lack of equivalence, then, comes from the fact that the ideational metafunction is used to organize experience, which is not the same in the source and the TT. But what is even more important is that in English the character is described as similar to a man (that is with anthropomorphic characteristics), and similar to a troll (due to his huge height and aspect), while the TT in Spanish says it is a man which is almost a troll. Therefore, the subdivision of *being* called *class* of the ideational metafunction which is used to point out that somebody or something belongs to one kind or another is not the same in both texts and the reader

of the TT gets a different image of an Ent than the reader of the ST.

In the ST in French the Ent is described as follows: “*Ils se trouvèrent alors à regarder une figure des plus extraordinaires. Sa forme était semblable à celle d’une Homme, presque d’un Troll, de haute taille, quatorze pieds au moins, très robuste...*” (Tolkien, 1972: 101). Here the theme was also changed in the second sentence and again instead of “face” or a pronoun substituting it, the theme is the bodily form of the character. However, the described characteristics do follow the order of the English text and, what is more important, is that he is something similar to a man, almost a troll, which is what it says in English. Therefore, the subdivision of *being* called *class* of the ideational metafunction is the same in both texts and the reader of the TT gets the same image of an Ent than the reader of the source text.

The second example of the lack of equivalence in the ideational metafunction was taken from a dialogue of two hobbits (Frodo and Sam) and a Gondorian (Faramir). In the example analyzed a person is described; thus, the category that may be employed is the category of being which is used to ascribe qualities to people or things. In this fragment, Sam describes enthusiastically and with admiration the female elf Galadriel, mentioning how beautiful she is to which Faramir reacts:

- (1) ‘Then she must be lovely indeed,’ said Faramir. ‘Perilously fair.’ ‘I don’t know about perilous,’ said Sam. ‘It strikes me that folk takes their peril with them into Lórien, and finds it there because they’ve brought it. But perhaps you could call her perilous,

because she's so strong in herself. You, you could dash yourself to pieces on her, like a ship on a rock; or drown yourself, like a hobbit in a river.' (Tolkien, 1973: 324)

Faramir expresses the impression he gets from Sam's description, which corresponds to the ideational metafunction of sensing, using the connector which indicates consequence "then", which is followed by the modal verb that indicates probability "must", the verb "be" and a quality ("lovely"), and ends with the adverb "indeed" whose function is to support what was said. But he adds "*perilously fair*", that is, he is amplifying the quality with a negative modifier. Sam replies he does not know if the adverb *perilous* can be applied to her (note that *perilous* is written in the source text with italics), but he adds that, to him, the people take with them the peril to Lórien, the place where elves live, and that is the reason why they found it there, which implicitly means that he does not agree that Galadriel or the other elves are *perilous*. However, he starts a counterargument using the connector "but" conceding that she could be considered *perilous* for which he uses the adverb "perhaps" that functions as a modalization of probability together with the modal verb "could", and to explain why he says that she is very strong. Then to reinforce this idea he adds what could happen to somebody if he/she faced her: "*you could dash yourself to pieces on her, like a ship on a rock*" or one "*could drown*", where he uses the diatopic variation "*drown*" which is used by the working class hobbits, thus marking that he belongs to that class. And finally, he adds "*like a hobbit in a river*"

which is a reminder to the reader that hobbits are afraid of water and for that reason they do not like to swim or sail.

In the TT in Spanish, the ideational equivalence is achieved:

(2) –Ha de ser muy bella en efecto – dijo Faramir-. Peligrosamente bella.

–No sé si es peligrosa –dijo Sam-. Se me ocurre que la gente lleva consigo su propio peligro a Lórien, y allí lo vuelve a encontrar porque lo ha tenido dentro. Pero tal vez podría llamársela peligrosa, pues es tan fuerte. Usted podría hacerse añicos contra ella, como un barco contra una roca, o ahogarse, como un hobbit en un río. (Tolkien, 2001: 376).

However, in the TT in French there is a problem with equivalence of the ideational metafunction when Sam speaks:

(3) –Elle doit donc être bien belle, en effet, dit Faramir. Dangereusement belle.

–Je ne sais pas trop ce qui est du danger, dit Sam. J'ai idée que les gens apportent leur danger avec eux en Lorien et qu'ils l'y trouvent parce qu'ils l'y ont apporté. Mais peut-être pourrait-on l'appeler dangereuse parce qu'elle est si forte en elle-même.

Vous, vous pourriez vous briser en miettes contre elle, comme un navire sur un rocher ou vous noyer, comme un Hobbit dans une rivière. (Tolkien, 1972: 462)

If Eggins and Slade's (1997: 125) categories are employed to analyze the type of

appraisal both characters are making, in the source text Faramir uses amplification when he intensifies the reality both characters are negotiating (Galadriel's beauty) by adding the adverb *dangerously*. On the other hand, Sam makes an appraisal when he reacts to the reality of the beauty of Galadriel and Faramir's comment when he says that he does not know if she is dangerous. However, in the TT in French, after Faramir's opinion that Galadriel must be dangerously beautiful, Sam answers that he does not know much about danger, that is, he changes an adverb that functions as an amplifier (*dangerously*) and which is used to appraise the beauty of the female elf for an abstract entity (*danger*), which shifts the focus of the utterance. It is very likely that this change caused the omission of a textual mark, the italics, since it did not make sense to maintain the emphasis. Maybe the translator had problems trying to convey the coherence between these two sentences and the next one where Sam talks about danger in general and, for that reason, he changed completely the idea of the original to link the idea of danger with Sam's opinion that it is people who carry danger with them. Although it works to maintain the coherence, there is an important change in focus which do not make the source text and the TT equivalent and which may cause a different impression on the readers of the target culture: they may think that Sam is very innocent and has not faced any danger or that he is not very intelligent and that is the reason why he does not know.

The third example of the lack of equivalence in the ideational metafunction was taken from a dialogue among several hobbits who are gossiping about the double

birthday party for Frodo and Bilbo, which will be celebrated in several days. They know Bilbo very well since he is part of the community, but Frodo is an outsider and he has arisen their desire to know more about him and his family. Therefore, part of the dialogue, which is the very first dialogue of *The Lord of the Rings*, will consist of the description of the two characters. Thus, after a brief introduction made by the narrator about Bilbo and Frodo, there are several hobbits trying to find out the "real story" behind them. Part of the narration will be analyzed here, because it presents problems with the ideational metafunction.

The narration begins explaining Bilbo's situation and then describing the qualities of an event that all hobbits are waiting for: Bilbo's and Frodo's birthday party. After explaining that since Bilbo returned from his adventure, every year he celebrated his birthday party with his nephew since both birthdays happened on the same day, the narrator adds:

(4) Twelve more years passed. Each year the Bagginses had given very lively combined birthday-parties at Bag End; but now it was understood that something quite exceptional was being planned for that autumn. Bilbo was going to be eleventy-one, 111, a rather curious number, and a very respectable age for a hobbit (the Old Took himself had only reached 130); and Frodo was going to be thirty-three, 33, an important number: the date of his 'coming of age'. (Tolkien, 1973: 22)

To analyze the text, from the four categories that structure the ideational mean-

ing in discourse proposed by Martin and Rose (2003), the fourth category (*being*) will be used, because it is used by speakers to describe or classify reality. As Martin (2003: 76) states: "Figures of 'being' are used most commonly to ascribe qualities to people and things, to classify them as one thing or another, to name their parts, or to identify them." The narrator of this text describes the quality of the birthday parties ("very lively"). Then he uses a connector which indicates an opposition ("but"), whose function is to highlight the difference between the previous parties and the one being prepared for that autumn. Therefore, he ascribes to the future birthday party the quality of being exceptional together with an intensifier ("quite"). Then comes an explanation about why it is exceptional: Bilbo's birthday 111th and Frodo's 33th.

It is important to notice that Tolkien creates a neologism for Bilbo's birthday (eleventy-one) which implies both creativity on the author's part and a sense of humor which gives the narration a light mood. Humor plays an important role in some parts of *The Lord of the Rings* and it is used more in the beginning of the first book than in the other three books, because it is a continuation of *The Hobbit*, which is a book written for children (Carpenter: 252). In this case, humor is used on a lexical level². This humor is reinforced when the

narrator later explains that another hobbit "had only reached 130," which with the use of "only", which is normally used in conversations to minimize (Eggs and Slade, 1997: 136), implies that it was very normal to reach such an advanced age. It is worth noticing too that the age of both characters is written in letters and in numbers, which is not only peculiar in its written form, but explains why the first one is a "curious" number (111) and the second one an important number, that is, the hobbits coming of age at 33.

In the TT in Spanish, there are two omissions: it is not specified that there was only one birthday party for both hobbits and the translator not only did not create a neologism, but he omitted the number in relation to the ages:

(5) Pasaron doce años más. Los Bolsón habían dado siempre bulliciosas fiestas de Cumpleaños en Bolsón Cerrado; pero ahora se tenía entendido que algo muy excepcional se planeaba para el otoño. Bilbo cumpliría ciento once años, un número bastante curioso y una edad muy respetable para un hobbit (el viejo Tuk había alcanzado sólo los ciento treinta; y Frodo cumpliría treinta y tres, un número importante: el de la mayoría de edad) (Tolkien, 2001: 34).

In translation it is normal to omit certain elements when they are redundant in the target language or when there is no equivalent and the information is not es-

² Tolkien's humor is found in different ways, that is, he resorts to action comedy, to situation comedy, to funny characters, and sometimes it is found in language through indirect references, philological word plays, humorous incongruence, etc. (For examples about Tolkien's humor using language, see Isaacs, Neil D. "On the Possibilities of Writing Tolkien

Criticism" in *Tolkien and the Critics*. Notre Dame: University of Notre Dame, 1970:10).

sential for the text (Vázquez Ayora: 1977, 359). So the first omission about the party being celebrated for both characters is not so serious, because it is implicitly understood with the rest of the information provided after this paragraph. However, when the translator omits the numbers, the reader does not have the visual perception which makes logical the narrator's comments that it is a "curious" age. To avoid creating a neologism affects the creativity present in the source text.

In the TT in French, the text is not only equivalent in all the aspects already mentioned, but the translator created a neologism for the age (*undécante-un*):

(6) Douze autres années s'écoulèrent. Tous les ans, les Sacquet avaient donné des réceptions d'anniversaire pleines d'entrain à Cul-de-Sac ; mais à présent il était entendu que quelque chose de tout à fait exceptionnel se préparait pour cet automne. Bilbon allait avoir undécante-un ans, 111, chiffre plutôt curieux et âge très respectable pour un Hobbit (le Vieux Touque lui-même n'avait atteint que 130 ans) et Frodon allait en avoir trente-trois, 33, chiffre important : la date de sa "majorité" (Tolkien, 1972: 44).

The interpersonal metafunction

For the interpersonal metafunction we were interested in analyzing forms of interaction and social interplay between the participants in the communicative situation and how all this was conveyed in the French and Spanish translations. One of the resources employed by an author is to use some words repeatedly with a pragmat-

ic or stylistic purpose. This repetition provides semantic coherence to the text and is useful to emphasize certain characteristics. Thus, to maintain the intention and the stylistic effect these words should be repeated in the translation too, being careful to preserve the author's intention within the linguistic boundaries imposed by the target language (see Abdulla, 2001: 289).

In our corpus we found the repetition of "hasty" in the first dialogue between two hobbits and an Ent to reinforce the idea that the Ents considered the hobbits hasty creatures in contrast to themselves who were slow in their way of speaking and thinking due to their similarity with trees. The first time "hasty" is used by the Ent is when he says he feels he dislikes the hobbits as a first impression, but adds to himself: "... I almost feel that I dislike you both, but do not let us be hasty" (Tolkien, 1973: 63).

In Spanish we find the verb "apresurar": "... *Me parece que no me vais a gustar, pero no nos apresuremos*" (Tolkien, 2001: 76), whereas in French "jugements" ("judgment") is added in order to indicate that the Ent should not judge them hastily: "... *J'ai presque l'impression que vous m'êtes tous les deux antipathiques, mais pas de jugements hâtifs*" (Tolkien, 1972: 101). Even if this translation can function in this context as a general idea, when the French translator repeats the same expression paragraphs later when the Ent says again "Do not be hasty, that is my motto" (Tolkien, 1973: 64); "*Pas de jugement hâtif, c'est ma devise*" (Tolkien, 1972: 102) the intention changes. That is, when the translator adds the word "jugements" (judgements) the meaning changes because, while in the source text "hasty" is an adjective used to express a behavior, in the TT it is an ad-

jective which denotes a way of thinking. In other words, being hasty is not the same as making hasty judgements. When one uses Halliday's model, one can see that the Ent is identifying himself as being hasty, which is a very important characteristic of the Ents (*identity*) and in the French translation it can be only a characteristic of this specific Ent in this particular moment.

Although this in the source text emphasizes the slowness of the Ents and makes the reader build a picture of these creatures, if the Ent would not have said anything more about being hasty it would not be important. However, when the dialogue continues, the Ent is surprised by the fact that the hobbits give what he considers too much information too quickly, and he asserts: "Hm, but you are hasty folk" (Tolkien, 1973: 66). While in Spanish it has an equivalent translation ("*Hm, sois realmente gente apresurada*" (Tolkien, 2001: 78), in the French translation it becomes "*Hum, vous êtes vraiment des gens irréfléchis.*" (thoughtless) (Tolkien, 1972: 104). Obviously being hasty not necessarily means being thoughtless, which has a more negative connotation than hasty. When Halliday's model is used, the lack of equivalence is even more evident. As was explained above, the interpersonal metafunction is divided into four categories when an appraisal is made (Eggins, 1997): appreciation; affective; judgment; amplification. The Ent is making a judgment of a behavior in relation to a standard. Thus, in the source text the Ent does not approve of the hobbits' behavior according to his norm (normal is being slow), that is, he is doing a social evaluation about behavior according to his social standards; however, in the French TT the

Ent does not approve of the hobbit's behavior according to degree of competence or skill, that is, for him they lack the ability to do things. It is then a social evaluation about their behavior according to degree of competence or ability; in other words, in the French text it seems that the Ent considers the hobbits incapable of pondering things.

The second example was taken from a dialogue of two hobbits (Frodo and Sam) and a Gondorean (Faramir). They talk about things they experienced and their history, especially the history and mythology of the Gondoreans. For Tolkien, history in the Middle Earth should be full of legends and true historical facts. In this case, the information shared by the characters about their own experiences is already known by the readers; however, the information about Gondor's history and mythology is new for them as well as for the hobbits. Therefore, the information about things that had happened previously in the story is more related to the ideational metafunction because the characters try to organize through language the experience they lived, while in the information about Gondor's history and mythology the interpersonal metafunction is more important, since when Faramir narrates he is sharing with the other characters (and the readers) his own experiences, values, attitudes, sensations and feelings about them and, at the same time, he is negotiating his identity with the other characters who have just met him.

Faramir tells the hobbits that Gondor had been a very important civilization, but the problems started when the Gondoreans became corrupted due to their pride, indo-

lence and idleness. He mentions that some fell under the influence of Darkness and the “black arts”. However, he adds:

(7) It’s not said that evil arts were ever practised in Gondor, or that the Nameless One was ever named in honour here; and the old wisdom and beauty brought out of the West remained long in the realm of the sons of Elendil the Fair, and they linger there still. Yet even so, it was Gondor that brought about its own decay, falling by degrees into dotage, and thinking that the enemy was asleep, who was only banished not destroyed. (Tolkien, 1973: 322)

Faramir narrates the story giving his own opinion and impressions. However, he uses an impersonal structure (“it’s not said”) in order to express what seems like an impersonal fact when, in reality, he is giving them his personal opinion. Halliday (1994: 266) calls this type of verbal process, which belongs to the category of *saying*, a speaker’s projection, which happens when the speaker is not (or does not want to be) the direct participant which expresses somebody else’s opinion. Faramir is using it to mitigate the information he had given in the previous sentence and to make sure that his listeners understand that he is not saying that it was in Gondor where evil arts were practiced or Sauron was honored.

In the ST it is obvious that the Gondorean is trying to be objective in his descriptions; however, although he admits the situation was not ideal, he tries to minimize what he says in order to avoid the sense that all Gondoreans had followed the evil

way. Nevertheless, in the TT in Spanish one finds the following:

(8) No se dice que las malas artes fueran siempre practicadas en Gondor, ni que honraran al Sin Nombre; la sabiduría y la belleza de antaño, traídas del Oeste, perduraron largo tiempo en el reino de los Hijos de Elendil el Hermoso, y todavía subsisten. Pero aún así, fue Gondor la que provocó su propia decadencia, hundiéndose poco a poco en la extravagancia, convencida de que el Enemigo dormía, cuando en realidad estaba replegado, no destruido. (Tolkien, 2001: 372)

The first lack of interpersonal equivalence is found in the first sentence, when the adverb “ever” is translated as “*siempre*”, although in the second sentence it is omitted in Spanish. Using “*siempre*” implies that Faramir, instead of setting right the previous information (that is, that only some men fell under the influence of Darkness and the black arts), reaffirms that those arts did were practiced in Gondor, although not always. In addition, the omission of the adverb means that the Nameless one was never honored there, which is exactly the opposite of what it says in the source text.

There are two options in Spanish to translate “ever” to mean frequency: it can be used to indicate “at any time, on any occasion” as in “did you ever smoke?” or to indicate: “at all times: ALWAYS...” (Webster: 788) as in “he is ever making the same mistake.” Whereas in the first meaning “ever” is usually used in questions, it can also be used in negative sentences as in this case, which does not happen with the sec-

ond meaning, since instead of “ever,” “never” would be used. When the translator chooses “*siempre*” the coherence between the analyzed sentence and the following one, where Faramir mentions the wisdom and beauty of old times, is weakened.

The second lack of interpersonal equivalence in the TT is found when Faramir, after admitting that although it was Gondor which caused its own decay, in the subordinate sentence explains that Gondor’s civilization gradually fell into “*extravagancia*” (extravagance). The word “dotage” used by Tolkien in a figurative sense usually is used to indicate “feebleness or imbecility, particularly in old age” (Webster, 1986: 676). Thus, one can infer that he used it to mean that Gondor gradually weakened, losing its power and splendor. However, “*extravagancia*” is a characteristic that is applied to someone who “*hace cosas raras y, correspondientemente, a sus acciones y costumbres*” (Moliner, 1981: 1267) (does weird things and, accordingly, it refers to his actions and customs).

If one follows Eggins and Slade’s classification, one can see that in the first part in the source text Faramir is judging according to the category of social esteem, since he thinks that the behavior of the Gondoreans does not meet the social standard he approves and, in the second part, he criticizes their weakness or degree of force. However, in the TT, although the first part of the judgment is also of social esteem, the second part is about social sanction because he sanctions their behavior in terms of what he considers abnormal, that is being “extravagant.” The result is that both the characters and the readers in the TT perceive the Gondoreans as people of

weird or abnormal behavior, instead of understanding that they entered into an era of weakness.

In the TT in French, however, one finds that there is no lack of equivalence in this part. One can even say that the translator took a risk when he translated “dotage” as “*gâtisme*” in the figurative sense of the word, since, according to the French informants consulted, “*gâtisme*” is only used with people, not to indicate the state of a civilization:

(9) On ne dit pas que les mauvais arts aient été pratiqués en Gondor ou que le nom de l’Innomé y ait jamais été honoré; et la sagesse et la beauté du temps jadis, amenées de l’ouest, demeurèrent longtemps dans le royaume des fils d’Elendil le Beau, et elles s’y attardent encore. Mais, même ainsi, ce fut le Gondor qui amena sa propre décadence, tombant petit à petit dans le gâtisme et croyant au sommeil de l’Ennemi, qui n’était que banni et non détruit. (Tolkien, 1972: 458)

For the third example about the dialogue among the hobbits, there is this fragment where Sam’s father begins by describing Bilbo:

(10) A very nice well-spoken gentle-hobbit is Mr. Bilbo, as I’ve always said,’ the Gaffer declared. with perfect truth: for Bilbo was very polite to him, calling him ‘Master Hamfast’, and consulting him constantly upon the growing of vegetables- in the matter of ‘roots’, especially potatoes, the Gaffer was recognized as the leading authority by

all in the neighbourhood (including himself). (Tolkien, 1973: 22).

To analyze this fragment, from the four categories proposed by Egginis and Slade (1997) used to examine different types of appraisal, judgment is the one that can be used, since the Gaffer is expressing a judgment about Bilbo's social values, which is favorable. And from the subcategories of appraisal, social esteem can be used, since the hobbit is evaluating Bilbo's behavior in relation to socially desirable standards for the hobbits. Social esteem is also important because, after the Gaffer's comment, the narrator confirms the appraisal made by the hobbit about Bilbo, and then presents the appraisal the other hobbits make of the Gaffer's competence as a gardener to end with the appraisal this character makes of himself, which would be the part of social esteem where it is evaluated how ably or competent someone is, here as a gardener. Please note that here too Tolkien creates a neologism to classify Bilbo: "gentlehobbit", neologism that makes implicit social values which mean that he is polite and well behaved.

In the TT in Spanish we found that the translator did not create a neologism, but used the word "*caballero*" (gentleman) and "hobbit," which works in Spanish because "*caballero*" does not have as part of it any word related to man and the social value of politeness is one of the qualities of being a "*caballero*." The problem of not being equivalent in the interpersonal function is present when the narrator states who considers the Gaffer as an authority, since in Spanish it is Bilbo who recognizes the Gaffer as an authority in the vicinity instead

of being recognized "by all in the neighborhood," and it is not clear who is "él mismo" (himself). It even seems that it was Bilbo who considers himself as an authority, since Bilbo is the immediate referent of the sentence:

(11) –El señor Bilbo es un caballero hobbit muy bien hablado, como he dicho siempre–. Declaró el Tío. Decía la verdad, pues Bilbo era muy cortés con él, y lo llamaba "maestro Hamfast" y lo consultaba constantemente sobre el crecimiento de las legumbres; en materia de tubérculos, especialmente de patatas, reconocía al Tío como autoridad máxima en las vecindades (incluyéndose él mismo). (Tolkien, 2001: 34-35).

The lack of equivalence in the interpersonal metafunction is found since to the ST's reader it is obvious that it is the Gaffer who considers himself an authority as a gardener, which can be interpreted as being proud of his profession and skills, but which can also express a sense of humor since it shows him as a little vain. So in the interpersonal metafunction the writer is negotiating with the reader or listener the evaluations he does and, in this case, that evaluation is not the same for the target reader, since he is not aware that all the hobbits respect the Gaffer's experience and skills, not only Bilbo, making him the best gardener in the Shire, let alone the humorous allusion. Besides, in the TT, it seems that it is Bilbo who believes that when it says "*incluyéndose a sí mismo*" and not the Gaffer.

The TT in French also has some lack of equivalence. For example, in the source

text it is said that Bilbo “was well spoken”, which is changed to “à la parole affable,” or who used friendly words, which is not the same, because in English it means he speaks well because he is educated. This interpretation is reinforced when one reads the story: Bilbo reads a lot, knows many stories and taught the Gaffer’s son, Sam, to read. Thus, in the target French the social value of politeness is emphasized, not the degree of Bilbo’s competence. However, one does find the neologism in French “*gentilhobbit*”, following Tolkien’s procedure of taking an already existing word “*gentilhomme*” and changing the end, which is equivalent because the same social values of the word in English are conveyed:

(12) “C’est un aimable gentilhobbit à la parole affable que M. Bilbon, comme je l’ai toujours dit”, déclarait l’Ancien. Ce qui était l’exacte vérité : car Bilbon se montrait très poli à son égard, l’appelant “Maître Hamfast” et le consultant constamment sur la pousse des légumes – en matière de “racines”, et en particulier de pommes de terre, tout le voisinage (lui même compris) le considérait comme l’autorité maîtresse. (Tolkien, 1972: 45).

With regard to the second part of the TT in French, both texts are equivalent in relation to the narrator’s evaluation and how Bilbo addresses the Gaffer; nevertheless, when it is explained why, although it is equivalent when it states that all the hobbits in the neighborhood consider the Gaffer as an authority when it comes to gardening, it does not take into account the referent in the source text and, just like the TT in

Spanish, it is mentioned that Bilbo is the person who has this opinion, not the Gaffer himself. Thus, the French reader perceives that the Gaffer is very competent as a gardener, but not the idea that the Gaffer has of himself losing again the sense and the humor.

The textual metafunction

For a text to be easily understood by the reader, it must be coherent and have cohesion (Halliday, 1976). One important part of cohesion is the textual marks which the author uses to guide the reader in the interpretation of the text. Cohesion in written texts can also be affected by the moment of utterance, that is, the space and the reference time of these texts are different to the oral ones, due to the time and space distance between the author and the reader. Thus, textual deictics such as adverbs of place and time in combination with verbal tenses are essential to situate the reader in the context of situation of those texts.

In the dialogue of the hobbits with the Ent, the narrator explains the impression the hobbits had when they saw the Ent for the first time: “*But at the moment the hobbits noted little but the eyes. These deep eyes were now surveying them, slow and solemn, but very penetrating*” (Tolkien, 1973: 74). It is a situation that happened in the past, so that in the source text the past tense and textual marks, such as “at the moment” and “now”, were used.

It is precisely these marks which cause a problem in the TT in Spanish: “*Pero en este momento los hobbits no miraron otra cosa que los ojos. Aquellos ojos profundos los miraban ahora, lentos y solemnes, pero muy penetrantes*” (Tolkien, 2001: 76). The TT is situated in the narrator’s present with the use of the textual

mark “*en este momento*” (“in this moment”) which indicates that the situation is happening now, in the moment of utterance; however, the past tense is used immediately after “*miraron*” (“looked”), which is an unusual combination in Spanish since the time deictic “*este momento*” is usually combined with a present tense. The narration continues using a past tense (*copretérito or imperfecto*), but combined with the textual mark “*ahora*” (now). While both in English and in Spanish the time adverbs “*ahora*” and “now” can be combined pragmatically in narrations with the past tense in order to approach the situation to the reader, its combination in this text with the time deictic of the previous sentence is not logical. Therefore, the cohesion within the texts is not adequate, since the translator did not take into account the logical relations between the time deictic of the first sentence and the rest of the linguistic elements related to time. The result is that the TT sounds weird, and even though the readers can interpret the information based on their experience of the world as well as to the information surrounding this fragment, it is necessary for them to make a bigger effort to understand it.

In the TT in French, however, there is cohesion between these elements, since a time deictic is used which indicated the moment the narration was taking place in the past (“*sur le moment*”) with past tenses, although the translator also combines a past tense (“*examinaient*”) with “now” (“à présent”) which is not common either: “*Mais sur le moment les hobbits ne remarquèrent guère que les yeux. Ces yeux profondes les examinaient à présent, lents et solennels, mais très pénétrants*” (Tolkien, 1972: 101).

The next dialogue presents problems in the TT in Spanish with coherence in relation to anaphoric relations and deictics. This time the problems were so serious that the distortion of the source text affected comprehension. After Faramir tells Frodo a vision he had had where Boromir, Faramir’s brother, was dead in a boat and he describes the objects that Boromir had, Frodo is surprised because Faramir’s description is very accurate of what really happened. Then Faramir asks Frodo to tell him more about his brother and Frodo answers:

(13) “No more can I say than I have said,” answered Frodo. “Though your tale fills me with foreboding. A vision it was that you saw, I think, and no more, some shadow of evil fortune that has been or will be. Unless indeed it is some lying trick of the Enemy. I have seen the faces of fair warriors of old laid in sleep beneath the pools of the Dead Marshes, or seeming so by his foul arts.” “Nay, it was not so,” said Faramir. “For his works fill the heart with loathing; but my heart was filled with grief and pity.” (Tolkien, 1973: 309)

The lack of equivalence in the textual metafunction is that the use of possessive adjectives in the TT in English with an anaphoric function is replaced in Spanish by other grammatical elements. As a result the relationship changes and becomes more inaccurate:

(14) – No puedo decir más de lo que he dicho- respondió Frodo. Aunque tu relato me trae presentimientos som-

bríos. Una visión fue lo que tuviste, creo yo, y no otra cosa; la sombra de un infortunio pasado o porvenir. A menos que sea en realidad una superchería del Enemigo. Yo he visto dormidos bajo las aguas de las Ciénagas de Los Muertos los rostros de hermosos guerreros de antaño, o así parecía por algún artificio siniestro.

– No, no era eso- dijo Faramir-. Pues tales sortilegios repugnan al corazón; pero en el mío sólo había compasión y tristeza. (Tolkien, 2001: 356-357)

The lack of equivalence consists of omitting the possessive adjective for the indefinite article “*algún*” (some). Among the textual resources to keep track of who or what is being talked about (Martin and Rose (2003: 145) call it “tracking”) one finds the possessive adjectives and pronouns. While it is true that Vázquez Ayora (1977: 119) states Spanish tolerates much less the possessives than English, French and German, we consider that the omission of the possessive was not a good choice. To replace a possessive in Spanish is possible when the use of the article is informatively sufficient, since the reader can infer from the context the relation of “belonging.” However, the cases where this can be done according to the translation’s handbooks consulted (García Yebra, 1977; López Guix and Minett, 1997) are limited to parts of the body, mental faculties or properties of the body as well as clothes or objects of a personal nature where there is no doubt of who is the owner since he/she is the immediate referent.

However, in the fragment analyzed in Spanish, the lack of textual equivalence

occurs when the possessive adjective is replaced by the indefinite article and it is not clear that the “foul arts” are the arts of the enemy which is mentioned before, and it seems that it could be any person with the ability to use them. Then, when Faramir answers, the possessive “his” is replaced by “*tales*” (such) which again does not indicate clearly that the foul arts are the arts of the enemy (that is Sauron) as it is clear in the source text. Therefore, there is also a lack of equivalence in the ideational metafunction.

In the TT in French, the relations established in the original are maintained with the use of the possessive adjectives:

(15) – Je ne puis en dire plus que ce que j’ai dit, répondit Frodon. Encore que votre récit m’emplisse de mauvais pressentiments. C’est une vision que vous avez eue, je pense, et rien de plus. Quelque ombre d’une mauvaise fortune passée ou à venir. A moins que ce ne soit, en vérité, une supercherie de l’Ennemi. J’ai vu les visages de beaux guerriers de jadis gisant endormis sous les eaux des Marais des Morts, ou qui le paraissaient grâce à ses perfides artifices.

–Non, il n’en était pas ainsi, dit Faramir. Car ses œuvres remplissent le cœur de répugnance; mais le mien n’éprouvait que chagrin et compassion. (Tolkien, 1972: 439)

And finally, in the third dialogue, there is a lack of equivalence in the textual metafunction in the fragment analyzed above about Bilbo’s and Frodo’s birthday in the TT in Spanish (see example 5): changing the punctuation in the TT text to include

Frodo's birthday inside the parenthesis, which was used in the source text to explain that there was another character who was older than Bilbo and to use humor as explained before, separates the information of both ages, which in the ST helps to understand why the party was going to be exceptional. However, the punctuation in the TT text makes the information about Frodo's age become something secondary. This is just an example which shows that it is very important that the translator pay attention to textual marks. In the TT in French, the text is equivalent in the textual metafunction, because it respects the punctuation of the ST.

The Results

The total number of the results of the research, not just the ones analyzed here, showed that there were more cases of lack of equivalence in Spanish and French in the ideational metafunction (43 in Spanish and 23 in French) than in the other two metafunctions (18 in Spanish and 10 in French, 19 in Spanish and 10 in French, respectively). This was probably due to the predominance of descriptions in the dialogues. But more important than these numerical results are the general findings in both TTs.

The analysis showed that regarding the ideational metafunction, the lack of equivalence distorted the fictional reality. In the Spanish translation, the lack of equivalence mainly consisted of a lack of creativity when rendering neologisms and adding unnecessary information (a whole proverb, for example). And in both translations, they consisted in not taking into account the real historical background alluded to; the

different use of intensifiers either adding or omitting them; using words with stronger negative connotations; mistranslation of phrasal verbs and pragmatic particles such as "now"; literal translation of phrases instead of recognizing their pragmatic function.

As for the interpersonal metafunction, as it affects the image the reader gets of the characters and the situation, the lack of equivalence consisted in the way the readers of the TTs perceive the characters in comparison with the source reader. In both languages were found many instances where the judgments or opinions the characters have of other characters or some situations were more negative in the TT than in the source text, when in the latter they are neutral or even positive.

Finally, in the textual metafunction the main problem was the lack of recognition of referents (time and place deictics), textual discourse markers, genre markers, pragmatic particles, and even typographical markers (i.e. italics). It is possible that the translation was done sentence by sentence without taking into account the whole text, and hence the whole picture. Another problem was thematic progression: both translators felt free to change the thematic progression of the sentences of the source text. The result was a distortion in the intention of the plot, the logic of the text and the style of the author and, in the worst cases, a completely incoherent translation. These caused a distortion of Tolkien's world and even sometimes a lack of coherence and cohesion. Omission of information was also present in both TTs, and addition of unnecessary information in one instance in Spanish.

Conclusions

Our aim was not to criticize the Spanish and French translations, but to show that using a linguistic model that takes into account linguistic criteria as well as pragmatic and textual criteria is very useful for analyzing translations (the product), but also for using it as a tool to make translations (the process), since it helps the translators undertake an in-depth analysis of the source text which will allow them to make the best decision needed in each case.

The corpus studied consisted of three dialogues which were chosen because it was considered that they showed how the characters structured experience and conceived the world (ideational metafunction); how they expressed their attitudes and feelings, commented and evaluated things and other people, and how they negotiated them with the other characters (interpersonal metafunction); and how the text was created and organized (textual metafunction). These dialogues were first analyzed and then a comparison was made with their respective translations into Spanish and French using Halliday's systemic-functional model which was complemented by Eggins' and Slade's classification as well as with Martin and Rose's, since these authors have developed more metafunctions. Halliday's model was chosen because it has been used to analyze different types of text and it has been discussed and recommended by other translation experts (Hatim and Mason, 1990). Halliday has even used it to analyze literary texts (Halliday, 2002) which was the aim of this paper. However, we are aware that there are other models that can be used for the same purpose and they can also be a very useful resource for

the analysis of literary text in the process of translating.

Our findings confirmed that the use of a linguistic model for the translation of a literary text gives an insight into many details in the source text that are not very evident and, at the same time, helps to distinguish the best resources in the target language to solve the problems encountered. It also could be useful to identify some aspects that are likely to be systematized for the translation process which could make it a valuable tool for the translation itself and for learning translation. Our research showed that the lack of equivalences between the ST and the TT resulted in a very different perception of the characters and the whole work for the target readers and this could mean the difference between a novel being accepted or rejected by the target culture.

The results of the research also revealed that the lack of equivalences could be the result of not doing an in-depth analysis which may cause an apparent lack of linguistic and textual competence (although in the Spanish translation, most of the problems with the textual metafunction could be the result of having two translators working independently) and even preconceived ideas dealing with translation taken to the extreme. For example, one of the main problems in the Spanish translation in one of the dialogues analyzed was possessive adjectives: the translator tried to avoid using them at all costs because that is one of the first things that is taught when learning to translate from English into Spanish. And, although it is true that they are more infrequent in Spanish than in English, it only happens in certain spe-

cific cases. Not using the possessives where it was necessary caused illogical relations and, therefore, confusion.

Finally, we think that it would be interesting to use other models to see if they are easier or more appropriate to use for the analysis of literary translations, if they take into account other aspects that the chosen model does not, what are its advantages and disadvantages, etc. In other words, we

believe that translators in general, but literary translators too, should know all possible models and that any model that helps the translators perceive all the important elements used by the author to create the world he wants to convey (lexical, morphological, syntactical, pragmatic, etc.) will enhance the translation process and make the decision making more conscious and less intuitive.

References

- Abdulla, A. K. (2001). Rhetorical Repetition in Literary Translation. *Babel*, 47 (4), 289-303.
- Bayona, S. (2003). "Begging your pardon. *Con el perdón de usted: some socio-linguistic features in the Lord of the Rings in English and Spanish*" en *Tolkien in Translation*. T. Honegger (ed.), 69-90. Zurich: Walking Tree Publishers.
- Biguenet, J. & Schulte, R. (1989) *The Craft of Translation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Carpenter, H. (comp.) (1993). *Cartas de J.R.R. Tolkien*, Translation by Rubén Masera. Barcelona, Minotauro.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'imitation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: University of Ottawa.
- Eggs, S. & Slade, D. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Ferré, V., Lauzon, D. & Riggs, D. (2003). "Traduire Tolkien en français: on the Translation of J.R.R. Tolkien's Works into French and their Reception in France" in *Tolkien in Translation*. Thomas Honegger (ed.) Zurich and Berne: Walking Tree Publishers, pp. 45-68.
- Ferré, V. (2004). "Pour un recherché francophone sur J. R. R. Tolkien" in *Tolkien, trente ans après [1973-2003]*. Vincent Ferré (ed.). Paris: Christian Bourgeois Éditeur, pp. 7- 46.
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Grigorieva, N. (1995). Problems of Translating into Russian. In: P. Reynolds & G. Goodknight (eds.) *Proceedings of the J.R.R. Centenary Conference*. Milton Keynes and Altadena: Mythopoetic Press.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Coherence in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2002). *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London: Continuum.
- Hatim B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Honegger, T. (2004). *Translating Tolkien: Text and Film*. Zurich and Berne: Walking Tree Publishers.
- Isaacs, N. D. (1970). "On the Possibilities of Writing Tolkien Criticism" in *Tolkien and the*

- Critics*. Neil. D. Issacs and Rose A. Zimbardo (eds.). Notre Dame: University of Notre Dame.
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-Based Translation*. Maryland: University Press of America.
- López Guix J. G. & Minett Wilkinson, J. (1997). *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Malinowski, B. (1969). *Supplement I. The Problem of Meaning in Primitive Languages* en Ogen C. K. & I. A. Richards. *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence upon Thought and of Science of Symbolism*. Londres: Routledge and Kegan Paul, Ltd, pp. 306-307.
- Martin J. R. & Rose, D. (2003) *Working with Discourse*. London: Continuum.
- Moliner, M. (1981). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London: Rou.
- Nida, E. & Taber, C. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. The Netherlands: United Bible Societies.
- Nord, C. (2011). *Funktionsreichtigkeit und Loyalität*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.
- Tolkien, J.R.R. (1972). *Le Seigneur des Anneaux. Parte I. La Communauté de l'anneau*. Translated by F. Ledoux. France: Christian Bourgois
- Tolkien, J.R.R. (1972). *Le Seigneur des Anneaux. Parte II. Les Deux Tours*. Translated by F. Ledoux. France: Christian Bourgois.
- Tolkien, J.R.R. (1973). *The Lord of the Rings. Part I. The Fellowship of the Ring*. New York: Ballantine Books.
- Tolkien, J.R.R. (1973). *The Lord of the Rings. Part II. The Two Towers*. New York: Ballantine Books.
- Tolkien, J.R.R. (2001). *El Señor de los Anillos. Parte I. La comunidad del anillo*. Translated by L. Doménech. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J.R.R. (2001). *El Señor de los Anillos. Parte II. Las Dos Torres*. Translated by L. Doménech and M. Horne. Barcelona: Minotauro.
- Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Webster's Third New International Dictionary* (1986). Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.

Percepciones acerca de la relevancia del acento como-nativo entre docentes de lengua extranjera

Perceptions on the relevance of the native-like accent among foreign language teachers

RESUMEN: En el pasado, se creía que el acento como-nativo era sinónimo de corrección, pues este respondía a la necesidad de acercarse enormemente al ideal que representaba el hablar como un nativo. En este sentido, parecería que el hecho de hablar un inglés acentuado por la L1 puede crear perspectivas negativas o bajas expectativas de desempeño profesional entre docentes del mismo ramo en un contexto mexicano, generando prejuicios inevitablemente. Por ello, este estudio intenta analizar las perspectivas de 19 docentes de inglés como lengua extranjera de nivel secundaria respecto a la relevancia del acento como-nativo para el desarrollo y la realización de cursos de desarrollo profesional en su área. Los instrumentos que se emplearon fueron un cuestionario abierto, una escala de intensidad y una escala Likert. Los resultados arrojaron que la identificación del acento no nativo influyó significativamente en las perspectivas de los docentes de inglés respecto al conocimiento y habilidades de los hablantes que escucharon, para impartir un curso de desarrollo profesional para maestros de inglés, aún sin conocer sus antecedentes lingüísticos, preparación profesional o experiencia en el uso del idioma en contexto real de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Percepciones, discriminación, pronunciación, acento.

ABSTRACT: In the past, it was thought that the native-like accent in speakers was a synonym of appropriateness, since it fulfilled the need to be close to the ideal of talking like a native speaker. In relation to that, it seemed that teachers of English, who displayed a strong accent influenced by their L1, could generate negative perspectives or low expectations in teachers of the same field in a Mexican context, which could easily be transformed into prejudices. That is the reason why this study tries to analyze the perspectives of 19 middle school teachers of English as a Foreign Language (EFL). The instruments used to carry out this research were an open questionnaire, an intensity scale and a Likert scale. Results showed that the identification of the non-native accent influenced, meaningfully, the EFL teachers' perceptions on their knowledge and necessary traits to carry out a professional de-

Ivonne Citlalli

Tinoco Benites

citlavi2@gmail.com

Universidad Autónoma del

Estado de México

Recibido: 10/02/2018

Aceptado: 30/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / JUNIO 2018

ISSN 2007-7319

velopment (PD) course for teachers of English, even if they did not know anything about the speakers' linguistic background, professional preparation or experience using the English language in a real context of communication.

KEYWORDS: Perceptions, discrimination, pronunciation, accent.

Introducción

En este documento se presentan los resultados de una investigación de campo realizada en un municipio ubicado al sur del Estado de México, desarrollada con docentes de inglés como lengua extranjera para determinar si la identificación del acento no nativo tiene influencia en las percepciones de la competencia profesional y lingüística de otros docentes de la misma área. De ser así, nos proponemos analizar en qué medida estas percepciones afectan sus expectativas acerca del desempeño de aquellos que dirigen cursos de desarrollo profesional (DP) en el estudio y enseñanza del inglés. En teoría, la importancia del acento no parece ser tan grande frente a la necesidad de preparar alumnos y maestros para comunicarse de manera efectiva, pero ciertamente la realidad puede distar de lo que dicta la teoría.

Es por lo anterior que para realizar esta investigación se seleccionaron docentes del mismo nivel pero que se desempeñan en diversas comunidades de la misma zona escolar, con diferentes niveles de dominio del idioma (ver la sección de metodología), experiencia frente a grupo y de exposición a la lengua en contextos reales de uso de la misma. Partimos del hecho de que las perspectivas de una persona pueden variar en gran medida dependiendo del contexto donde se desenvuelva el sujeto y su experiencia de acercamiento al idioma. Dichas perspectivas pueden convertirse fácilmente

en prejuicios, lo cual parece ocurrir frecuentemente con los docentes de lengua inglesa cuando toman cursos de desarrollo profesional, pero principalmente, de “dominio del idioma”.

Antecedentes

Es importante mencionar que se han llevado a cabo diversos estudios acerca de la relevancia del acento y de las reacciones, conductas o actitudes que desencadena su percepción tanto en hablantes nativos como en no nativos del inglés en el ámbito educativo. Uno de ellos es aquel de Santana-Williamson (2002), estudio en el que se exploran las actitudes de los estudiantes de inglés como segunda lengua hacia los docentes nativos y no nativos del inglés en San Diego, California. La metodología se basó en el empleo de la técnica de *matched-guise*. Los alumnos escucharon un audio grabado por tres maestros nativos y tres no nativos. Los participantes respondieron a una encuesta acerca de cada variante mientras escuchaban. Los resultados señalan que las actitudes hacia los docentes estaban correlacionadas con la percepción del acento no nativo, no así con la preparación profesional. También se sugiere que la familiaridad del estudiante con el acento podría ser un factor determinante en la identificación del acento no nativo.

Otro estudio relacionado con este tema se llevó a cabo por Jaber y Hussein (2011), el cual tenía por objetivo investigar la va-

loración y la inteligibilidad de diferentes variedades de inglés no nativas, tales como: inglés-francés, inglés-japonés e inglés-jordano por hablantes nativos de inglés y sus actitudes hacia estos acentos extranjeros. Los investigadores utilizaron una encuesta en línea que estaba dirigida a hablantes nativos de inglés. Los materiales para este estudio fueron: un cuestionario y grabaciones de seis historias cortas diferentes, cada una fue grabada por un hablante no nativo de inglés. Los datos obtenidos indicaron que el acento jordano se considera como el más inteligible, seguido por el francés y, por último, el acento japonés en inglés. Los hablantes nativos también mostraron significativamente más actitudes positivas hacia el inglés jordano que al inglés francés e inglés japonés. Finalmente, la actitud positiva hacia esta variante dialectal fue reafirmada por los encuestados que asignaron a sus hablantes profesiones de mayor prestigio, tales como medicina y enseñanza.

Finalmente, un tercer estudio realizado por Gluszek y Dovidio (2010) se enfocó en el rol del acento no nativo y su poder sobre la percepción hacia la estigmatización, la discriminación y la generación de problemas de comunicación y pertenencia social y emocional. Este estudio demostró que los individuos con acentos no nativos experimentaban dos facetas diferentes pero relacionadas con la estigmatización: expectativas de estigmatización y problemas de comunicación. También se demostró en la segunda fase, que hablar con un acento no nativo estaba asociado de forma significativa con un sentimiento de no pertenencia.

En este sentido, es necesario decir que los estudios que se han realizado respecto al acento se relacionan con las actitudes

que los usuarios de la lengua (ya sean nativos o no nativos) muestran. Sin embargo, también existen algunos estudios que se enfocan en las causas que originan dichas actitudes, como lo son las percepciones de los hablantes, temática que se aborda en esta investigación.

La percepción es un término que ha sido definido desde la óptica de la psicología, ya que implica un proceso complejo que se desarrolla en la mente de los seres humanos, pero la definición de la percepción ha venido evolucionando desde los clásicos hasta la actualidad.

Por un lado, la psicología clásica de Neisser (1978) considera que la percepción era un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construía un esquema informativo anticipatorio, que le permitía contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo, según se adecuara o no a lo propuesto por su esquema. Por lo que se podría pensar que la apariencia de un individuo pudiera influenciar las percepciones de otros acerca de él.

Por otro lado, para la psicología actual, la percepción es más bien la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y las necesidades del perceptor. Es el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones, tal como apuntan Schiffman y Kanuk (2007). En este sentido, la percepción de un fenómeno puede darse con base en los sentidos involucrados en el proceso, por lo que se habla de diversos tipos de percepción, tales como la percepción del sonido o la percepción del habla en específico. Esta última, según Yantis (2002), se fundamenta en la

comprensión de cómo las señales acústicas se transforman en segmentos fonéticos y cómo estos son producidos por los hablantes y comprendidos por los escuchas.

Ahora bien, la pronunciación siempre se ha visto como una de las habilidades más difíciles de desarrollar en los alumnos de lengua extranjera (inglés), debido a las diferencias que existen entre ambos sistemas fonológicos. Esto ha generado que los aprendices reemplacen los sonidos que no tienen equivalentes en su propia lengua por los que sí conocen, ya que, según *Alcaez y Moody (1993)*, *el estudiante tiene una predisposición a asociar la producción de los sonidos nuevos con los sonidos que le son familiares en su lengua materna.*

Asimismo, la pronunciación y el acento son temas que se relacionan fuertemente y que a su vez causan polémica, ya que algunos autores consideran que la pronunciación se puede modificar con la práctica y a través de los años, sin embargo, existen otros autores como Fledge (1991) que establecen que, de acuerdo con su hipótesis *accented L2 input*, la creación de categorías fonéticas que pueden permitirle al estudiante producir y percibir de forma precisa está supeditada a que se le provea con un input que no esté acentuado por su L1 o bien que se parezca al nativo. Lo anterior, en el aula de lengua extranjera, depende mayormente de la propia pronunciación de su maestro de lengua o de sus compañeros de práctica. También hay autores que establecen una diferencia entre la pronunciación y el acento, diciendo que el acento es una característica del habla que nos acompaña por siempre, y que, según Burleson, (2007, citado por Bryla-Cruz, 2016: 3), puede caracterizarse como no nativo dependiendo

de la asimetría entre la lengua materna del hablante y la lengua meta.

En el pasado, el acento y la pronunciación no nativa eran considerados sinónimos de incorrección, aunque en la actualidad, existen autores como Blum y Johnson (2012, citados por Ballard, 2013) que consideran que no existe tal cosa como el inglés puro y propio. Sin embargo, aún hoy en día la creencia de la propiedad y la pureza del habla del inglés basada en la calidad de la pronunciación y la percepción del acento nativo o no nativo es tan arraigada que incluso se ha vuelto motivo de discriminación, como es el caso de algunos docentes de inglés de Arizona, quienes, según Jordan (2010, citado por Arboleda y Castro, 2012), fueron despedidos por el departamento de educación de ese estado por hablar con un inglés altamente acentuado. Este es un típico caso de discriminación lingüística, que se define como “las ideologías y prácticas que están siendo usadas para legitimar, regular y reproducir una división desigual de poder y recursos definidos sobre la base de la lengua”. (Skutnabb-Kangas, 1988: 13).

Ahora, si bien es cierto que una buena pronunciación contribuye en gran medida a la comprensión del mensaje emitido por el hablante no nativo, también es cierto que el sonar como-nativo no debería ser una meta que docentes y alumnos de una lengua extranjera debieran plantearse, ya que, tal como Tajeddin (2016) señala, la meta de la enseñanza de la lengua no radica en sonar como-nativo, sino en establecer un proceso de comunicación.

Sin embargo, el deseo de acercarse a la pronunciación del nativo es un fenómeno que parte de la idealización del hablante

nativo. El inglés “es visto como la provincia del hablante nativo idealizado, algo que él o ella ya posee y a lo que el externo aspira imperfectamente” (Leung, Harris y Ramp-ton, 1997: 9). Por esto, existe la creencia de que el hablante nativo es el dueño del conocimiento absoluto sobre su lengua y que él es el único que puede usarla de manera apropiada, perdiendo de vista que en la actualidad la gran mayoría de los hablantes del inglés no son nativos.

Por lo anterior, se puede inferir que, si la pronunciación del aprendiz tiene similitudes con la del nativo, la persona que le escucha podría crearse la idea de que el hablante está haciendo un correcto uso del idioma, incluso aunque su empleo del vocabulario y estructuras gramaticales sea deficiente. De igual forma, se podría asumir que las opiniones desfavorables acerca del acento, según Kamisili y Dugan (1997), pueden convertirse fácilmente en prejuicios respecto del dominio de la lengua de hablantes con un fuerte acento de su L1, así como de su preparación profesional y de aspectos propios de su identidad, tales como su lugar de origen, su estatus socioeconómico, su estado de inmigrante e incluso su carácter.

Ahora bien, si le sumamos aspectos de orden visual, como la apariencia física del hablante, se crea el fenómeno de “*accent hallucination*, que se presenta cuando el prejuicio por parte del hablante lo lleva a la percepción de una forma estigmatizada (incluso cuando esta no exista en realidad)” (Fought, 2006 citado por Bryla-Cruz, 2016: 28). Este tipo de fenómeno pasa recurrentemente entre los docentes de lengua inglesa cuando toman cursos de desarrollo profesional, principalmente

para mejorar su dominio sobre el idioma, pero en ocasiones también ocurre cuando se trata de cursos de índole pedagógica. Es por ello por lo que para esta investigación se empleó la técnica de *matched-guise*, en la que solo se hace uso de un audio de dos hablantes elegidos para el estudio, ya que de otra forma el *accent hallucination* se presentaría inevitablemente, y lo que se pretende es eliminar el mayor número de fuentes de influencia para los participantes.

Metodología

La presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva con un enfoque mixto. Se hizo un análisis descriptivo basado en los resultados de la aplicación de un cuestionario abierto de seis preguntas. Asimismo, se empleó la técnica de *matched-guise*, utilizando las muestras de dos variantes dialectales del inglés, una escala de intensidad de 4 elementos y una Likert de 8.

Contexto

El estudio se realizó en un municipio ubicado al sur del Estado de México¹. Este municipio oficialmente comprende una villa, cinco pueblos, treinta y cinco rancharías y dos caseríos que cuentan con todos los servicios públicos, por lo que es considerado un municipio semi-rural. Existen 16 escuelas en la zona escolar que ofrecen los servicios de educación secundaria en sector público y privado, sin embargo, solo se consideraron 12 que corresponden al sec-

¹ Atendiendo a los términos de confidencialidad y ética establecidos en el consentimiento para el desarrollo de la investigación, se ha decidido no explicitar el lugar preciso y número de zona escolar donde se realizó el estudio.

tor público, porque son las que se toman en cuenta dentro de las estadísticas de la supervisión escolar de la zona en cuestión.

Para la selección de los participantes se empleó un muestreo naturalista, pues se incluyó a los 19 docentes que laboran en esa zona escolar. Todos los docentes imparten otras asignaturas aparte de la de Lengua Extranjera, sin embargo, únicamente 15 de ellos cuentan con estudios en el área de lengua extranjera, por lo que se debe agregar que el enfoque que se le dio a esta investigación versa sobre la profesión, no sobre los estudios de lingüística previos de los docentes involucrados. Además, es importante destacar que la totalidad de los participantes ha recibido cursos de desarrollo profesional a nivel lingüístico y pedagógico cada año al menos una o dos veces, por lo que todos pueden ser incluidos en el estudio debido a que la temática versa en las percepciones de los docentes y no en su dominio de la lengua. Este es un tema que ciertamente se trata más detalladamente en el apartado de las conclusiones.

Es importante destacar que la mayoría de los participantes pertenece al género femenino (16 de 19), quienes se encuentran entre los 30 y 39 años de edad. Con relación a su dominio del idioma, es preciso señalar que solo 13 de los docentes participantes tienen certificaciones de nivel de idioma, que avalan que 6 de ellos cuentan con nivel A1, 6 tienen nivel A2 y 7 nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua (MCER). Sin embargo, solo 5 de ellos manifiestan haber tenido estancias cortas (de uno o dos meses máximo) de estudios de la lengua en países como Estados Unidos y Canadá. No

obstante, 9 de los 19 docentes afirman haber tenido maestros nativos del inglés (algunos dentro del país), así como maestros no nativos; 8 aseguran que únicamente han tenido maestros no nativos de la lengua; 2 más señalan que solamente han tenido maestros nativos.

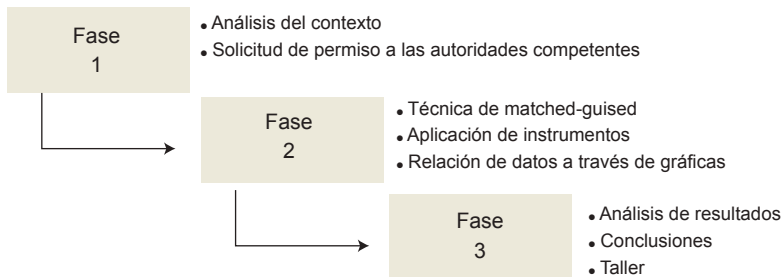
Diseño de la investigación

La investigación se realizó en tres fases, como se muestra en la figura 2.1. En la primera fase, se solicitó el consentimiento y apoyo de las autoridades educativas a cargo de educación secundaria, a través de la supervisión escolar para poder convocar a los 19 maestros de la zona y llevar a cabo el estudio en una sola reunión para que no existiese ningún tipo de filtro de información que pudiera afectar los resultados posteriores de los docentes que quedarán pendientes en dado caso.

Una vez reunidos los docentes de la zona, se inició el proceso de investigación, analizando los antecedentes de los docentes participantes con un cuestionario abierto o no restringido de seis preguntas (ver anexo A), ya que “presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos, el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado” (Osorio, 2009: 3) y permite al investigador obtener respuestas de mayor profundidad.

Con base en los resultados del cuestionario, se pudieron analizar los antecedentes de los docentes participantes y sus experiencias previas no solo respecto al empleo de la lengua, sino también a su entrenamiento formal, su exposición al uso de la lengua real en contexto y sus considera-

Figura 2.1. Fases de la investigación



ciones personales sobre la importancia del acento y los atributos principales que debe tener un maestro de lengua en ese tenor.

Posteriormente en una segunda fase, se empleó la técnica de *matched-guise* que, según Solís (2002), implica el hecho de grabar sujetos que usan diferentes variedades lingüísticas y pedir a los entrevistados evaluar las cualidades personales de los individuos grabados. En este caso, se emplearon las grabaciones extraídas de *the speech accent archive*², el cual contiene un gran número de muestras de voz de hablantes de diversas lenguas a nivel mundial a quienes se les pidió leer un mismo texto. Los hablantes fueron clasificados por región, edad, género, años de empleo de la lengua, lengua materna, otras lenguas que el proveedor de la muestra también habla y el método del cómo se aprendió la lengua. Las muestras de audio elegidas para llevar a cabo el *matched-guise* fueron dos. Ambos sujetos son no nativos del inglés con residencia actual en los Estados Unidos y con

el español como lengua materna. Los dos hablantes leyeron el mismo texto.

Los hablantes de las muestras utilizadas son de género femenino. La primera mujer (ver imagen 1) tiene 48 años, nació en Monterrey y aprendió el italiano como tercera lengua. De igual manera, aprendió el inglés académico formal desde los 10 años de edad, pero solo ha sido usuaria activa del inglés por 22 años; además, su acento está fuertemente influenciado por su L1. La segunda mujer (ver imagen 2) tiene 26 años, nació en la ciudad de Toluca y no tiene preparación alguna en otra lengua que no sea el inglés y el español, este último es su lengua materna. Comenzó sus estudios formales en el aprendizaje del inglés a la edad de 10 años al igual que la primera hablante, pero ha sido usuaria activa de la lengua por 16 años. Esto quiere decir que, a diferencia de la primera, la segunda hablante no tuvo ningún periodo de pasividad o abstención en el uso del inglés como medio para la comunicación, lo que puede tener gran relación con la reducción de su acento.

² The speech accent archive is used by people who wish to compare and analyze the accents of different English speakers.

Imagen 1 Inglés acentuado



the speech *accent* archive

how to browse search resources about

[new search](#)

Biographical Data
birth place: monterrey, mexico ([map](#))
native language: spanish (spa)
other language(s): italian
age, sex: 48, female
age of english onset: 13
english learning method: academic
english residence: usa
length of english residence: 22 years

▶ 0:00 / 0:28 🔊 ⬇️

Phonetic Transcription:


spanish118 Elicitation Paragraph:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

no transcription yet

Key:
blue = potential areas for this generalization
red = actual areas for this generalization

Imagen 2 Inglés como-nativo



the speech *accent* archive

how to browse search resources about

[new search](#)

Biographical Data
birth place: toluca, mexico ([map](#))
native language: spanish (spa)
other language(s): none
age, sex: 26, female
age of english onset: 10
english learning method: academic
english residence: usa
length of english residence: 16 years

▶ 0:00 / 0:28 🔊 ⬇️

Phonetic Transcription:

spanish122 Elicitation Paragraph:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

no transcription yet

Key:
blue = potential areas for this generalization
red = actual areas for this generalization

En esta fase, también se aplicó el segundo instrumento (ver anexo B), la escala de intensidad de 4 elementos, ya que, según Murillo (2006), las escalas de intensidad o de apreciación estructuran las opiniones bajo formas de respuesta en abanico, según la evolución o grados de un continuum de actitud. Asimismo, se aplicó una escala Likert de 8, puesto que, según este autor, las afirmaciones que se proporcionan en la escala Likert pueden reflejar actitudes positivas o negativas hacia algo, mismas que van de la mano de las percepciones, ya que son en sí la consecuencia de estas. Además, se integró una pregunta abierta para conocer la opinión concreta del docente respecto al hablante como profesor de cursos de desarrollo profesional.

Con relación al cuerpo del instrumento, en la sección que corresponde a la escala de intensidad, los participantes debían decidir en una escala de 1 a 5 la fuerza del acento que escuchaban, la comprensión que tenían del mensaje, y qué tan aceptable era la hablante como profesora de lengua en su opinión. Ahora bien, en la segunda sección, la escala Likert permitió que los participantes dieran a conocer su opinión acerca del rango de edad, estatus socio económico, nivel de estudios, y los posibles orígenes de las hablantes de las muestras, así como el dominio del idioma que, basados en la información acústica recibida, podían identificar.

Discusión de resultados

Como parte de la tercera fase, se analizaron los datos obtenidos y se relacionaron con las gráficas que se generaron a partir de las escalas de intensidad y Likert que se utilizaron. Los resultados del cuestionario arrojaron que 12 de los 19 docentes pre-

fieren tener docentes nativos como mentores en cursos de desarrollo profesional de cualquier tipo, debido a que, en su opinión, ellos podrían proporcionar una mejor enseñanza de los aspectos lingüísticos, ya que poseen la correcta pronunciación, fluidez y amplitud de vocabulario, aspectos necesarios para obtener mejores resultados en la práctica oral de la lengua. Además, también comentaron que es importante escucharlos, ya que ellos poseen un “acento perfecto”, diferente al de los no nativos, por lo que podrían proporcionarles ayuda en ese sentido. Finalmente, consideran que tienen mayor experiencia en el uso del idioma (en términos de tiempo) y que son más pacientes que los no nativos.

No obstante, cuando se les preguntó a los docentes si consideraban relevante que ellos poseyeran un acento como-nativo, los resultados mostraron que solo 7 de ellos estaban en comunión con esa idea, 6 se mantuvieron al margen u omitieron la pregunta y los 6 restantes manifestaron que no era de gran importancia. Estos últimos incluso mencionaron que el tener maestros con acento como-nativo propiciaba que los estudiantes se sintieran nerviosos o incómodos; mientras que cuando un profesor muestra un acento no nativo, esto les provee de confianza, comodidad y mayor apertura para el error. Por último, el hecho de que los no nativos hablen más lentamente que los nativos les permite comprender el mensaje con menor dificultad.

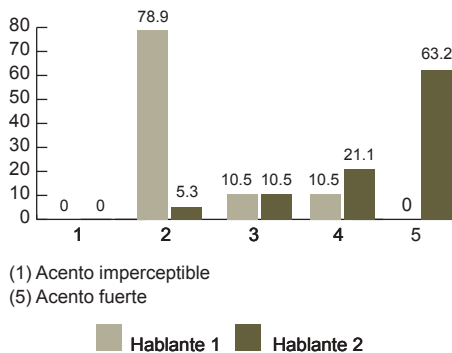
Sin embargo, al preguntarles si era importante que otros tuvieran un acento como-nativo, las opiniones se inclinaron por el sí, ya que 9 de ellos expresaron que el tener un acento como-nativo es importante para acostumbrar el oído de los alumnos

a ese tipo de sonidos para que la comunicación sea más efectiva; 2 participantes no contestaron la pregunta; otros 3 dijeron que la comprensión dependía más de la pronunciación y su práctica que de tener un acento como-nativo. Finalmente, 5 de ellos mencionaron que el tener un acento como-nativo no es necesario mientras el docente sepa explicar y que el acento no es el único recurso del cual se puede valer el docente para que se entienda lo que dice.

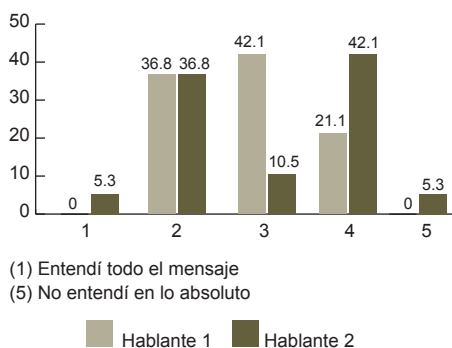
Ahora bien, en cuanto a las perspectivas creadas en los docentes a partir del análisis de las muestras de audio seleccionadas (ver gráfica 1), el 78.9% de los docentes determinó que el acento de la hablante 1 (con inglés acentuado) era casi imperceptible; mientras que el 63.2% dijo que el acento de la hablante 2 (acento como-nativo) era muy fuerte, entendiendo que por fuerte se referían a que el acento es muy parecido al de un nativo en lugar de que el acento sea marcado fuertemente por su L1. Con relación a la facilidad para la comprensión del mensaje emitido por ambas hablantes (ver gráfica 2), los participantes establecieron que existía una mínima diferencia del 5% entre una y otra, pero quien poseía la ventaja era la hablante 2. Nuevamente, cuando se les cuestionó respecto a la aceptabilidad de dichas hablantes para ser consideradas como maestras de inglés (ver gráfica 3), el 52.6% de los docentes eligió a la hablante 2 como aceptable, mientras que la misma cantidad de docentes decidieron que la hablante 1 era medianamente aceptable.

Otro tipo de percepciones de los docentes fueron recolectados a través de la escala Likert, y estos tienen que ver directamente con la identidad de los sujetos que escucharon, a quienes desconocían por completo.

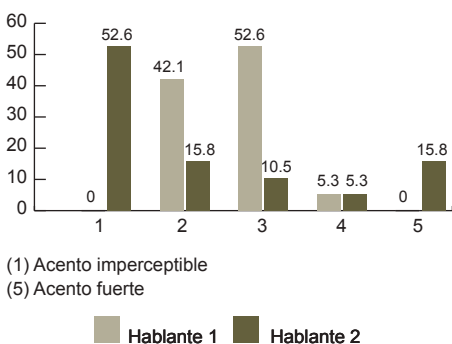
Gráfica 1. Identificación del acento



Gráfica 2. Comprensión del mensaje



Gráfica 3. Aceptabilidad de las variantes dialectales

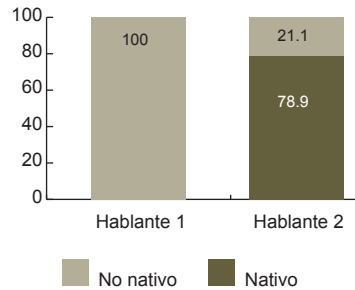


Por un lado, el 100% de los docentes determinó que la hablante 1 no era nativa del inglés basados en su acento y pronunciación (ver gráfica 4); mientras que con la hablante 2 solo el 21.1% percibió que también era no nativa y el resto la categorizó como nativa.

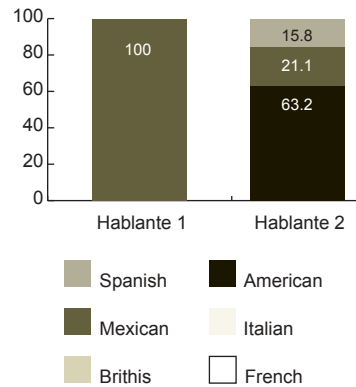
En cuanto a la nacionalidad (ver gráfica 5), nuevamente el 100% de los docentes dijo que la hablante 1 era de origen mexicano y el 63.2% de ellos creyó que la hablante 2 era de origen estadounidense. En relación al rango de edad, el 89.5% dijo que la hablante 1 estaba entre los 20 y los 30 años de edad, al igual que la hablante 2 con un 63.2%. En ambos casos los docentes consideraron que las hablantes pertenecían a la clase media, pero en cuanto a su preparación profesional (ver gráfica 6), las opiniones volvieron a dividirse estableciendo que el 52.6% de los docentes creía que la hablante 1 tenía como estudios máximos la licenciatura, un 42.1% dijo que tenía la preparatoria y un 5.3% de participantes creyeron que posiblemente tenía una maestría. Mientras que, en el caso de la hablante 2, el mayor porcentaje se dividió entre los que creían que tenía licenciatura (42.1%) y los que consideraban que tenía maestría (36.8%), siendo solo el 10.5% de ellos que se fueron a los extremos considerando de igual forma que podría tener solo la preparatoria o un doctorado.

Finalmente, los docentes evaluaron, con base en el sonido solamente, el probable nivel de idioma de las hablantes (ver gráfica 7), diciendo que la hablante 1 podría tener desde un A1 hasta un B2. La mayoría (42.1%) de ellos creyeron que el nivel más probable de dominio del idioma de la hablante era A2. En contraste, el

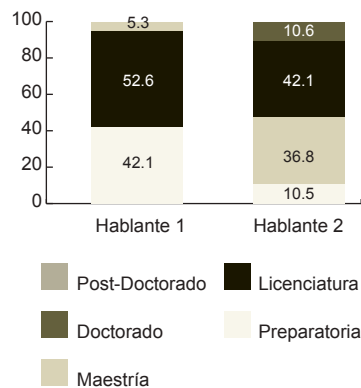
Gráfica 4. Percepción sobre el acento



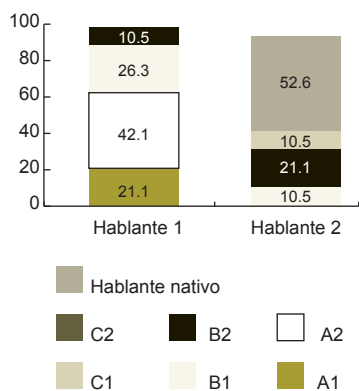
Gráfica 5. Percepción acerca de la procedencia



Gráfica 6. Percepción acerca de la preparación profesional



Gráfica 7. Percepción acerca del dominio del idioma.



52.6% dijo que la hablante 2 era nativa y el resto se dividió en opiniones desde el C1 hasta el A2.

Conclusiones

Como se pudo notar en los resultados de los instrumentos aplicados, existen muchas variables a considerar cuando se trata del análisis de las perspectivas que un individuo puede tener acerca de algo, tales como el nivel de dominio del idioma que se posee, la exposición a la lengua en situaciones reales de uso de esta (como se da en países de habla inglesa), así como la experiencia positiva o negativa que el hablante de la lengua pudiera haber tenido en el pasado al momento de estudiarla o utilizarla de forma profesional, ya que si el docente tiene un nivel de idioma A1 y no ha tenido la oportunidad de tener docentes nativos del idioma, probablemente le será difícil identificar si un hablante es nativo o no. Asimismo, si el docente ha tenido experiencias negativas tratando de emplear el idioma, ya sea al escucharlo o al producirlo, el tener

a un docente con un acento como-nativo podría crearle inseguridad e incomodidad, tal como lo manifestaron en los cuestionarios los participantes que tuvieron la oportunidad de estar en países de habla inglesa o tomar clases con hablantes nativos.

En ese sentido, los resultados nos dieron cuenta de que la mayoría de los participantes creen que el acento como-nativo no es importante mientras el mensaje sea comprensible, que el docente tenga conocimientos sobre la pedagogía de la enseñanza de la lengua, si son ellos quienes están sujetos a la evaluación de la competencia oral. Sin embargo, la mayoría concordó con que es necesario y hasta cierto punto deseable que el docente adquiriera un acento como-nativo, ya que de esa forma podría aprenderse de forma más eficaz y correcta, siempre y cuando se trate de otros docentes que puedan estar sujetos a sus juicios o prejuicios.

Es notable que, para los docentes participantes, el ideal del inglés correcto aún se inclina por el acento como-nativo, declarando que de esa manera se comprende mejor el mensaje y que de esta forma se puede aprender mejor. Lo anterior los motivó a elegir el acento como-nativo de la hablante 2 como el ideal para una profesora de cursos de desarrollo profesional en esta área, descartando a la hablante 1, sin conocer nada respecto a su preparación, generando inherentemente discriminación por esa variante dialectal del inglés, sin saber que era ella quien más experiencia tenía respecto al uso y estudio del idioma.

Al final de la investigación, se cuestionó a los docentes acerca de las razones que tuvieron para determinar que la hablante 2 era nativa, y entre ellas se encontraba el

hecho de que los aspectos como fluidez y entonación permitían que las oraciones se expresaran con mayor facilidad y rapidez. Además, los docentes aseguraron que habían notado que los sonidos característicos del inglés (que no existían en el español) estaban muy bien ejecutados, influyendo así en sus percepciones respecto a su preparación e identidad.

En conclusión, la hipótesis inicial se confirma, ya que, en efecto, la identificación del acento no nativo de la hablante 1 generó percepciones negativas y bajas expectativas respecto a su dominio del idioma y preparación profesional. Mientras que en el caso de la hablante 2, la identificación del acento como-nativo produjo altas expectativas y perspectivas muy positivas en los mismos ámbitos sin importar su preparación profesional o tiempo de exposición o estudio de la lengua.

Por lo tanto, es posible concluir que, pese a que la teoría dicta que el objetivo principal de la enseñanza del idioma es la comunicación, hoy en día, aún existen docentes de inglés no nativos que consideran que, para cumplir con el ideal de la corrección del idioma, se debe contar con un acento como-nativo y que aquel que se acerque a ese ideal puede considerarse competente. Asimismo, se pudo comprobar que las experiencias del hablante no

nativo, que tuvo exposición al uso de la L2 en un contexto real, tuvieron una gran influencia en la creación de sus expectativas, pues dicha exposición les permitió comparar de forma objetiva las ventajas y desventajas de tener hablantes nativos y no nativos de la lengua como sus profesores y eventualmente, modificaron sus percepciones con relación a la relevancia del acento como-nativo.

En suma, las percepciones de la mayoría de los docentes involucrados en esta investigación fueron fuertemente influenciadas por su experiencia, su nivel del idioma y el ideal de corrección con el que todavía comulgan y que los llevó a pensar que un acento-como-nativo podría ser una señal de potencial positivo en un prospecto a docente de DP. En ese sentido, es de gran importancia que los docentes reconozcan que así como el acento es un aspecto del habla que no es posible erradicar, también es cierto que es posible hacer que la fuerza con la que se manifiesta sea menos perceptible, empleando diversas técnicas de reducción de acento que tienen que ver con los elementos que ellos mismos identificaron como propiciadores del acento como-nativo, la entonación, la fluidez, la acentuación de las sílabas, el ritmo y la enseñanza formal de aspectos fonéticos que podrían facilitar la mejoría de la pronunciación.

Referencias

- Alcaraz, E. & Moody, B. (1993). *Fonética inglesa para españoles*. Alcoy: Marfil.
- Kamisili, S. & Dugan, S. (1997). Nonnative speakers' speech perception of native speakers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461266).

- Arboleda, A. & Castro, A. (2012). The Accented EFL Teacher: Classroom Implications. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 45-62.
- Ballard, L. (2013). Students Attitudes towards Accentedness of Native and

- Non/Native Speaking English Teachers. *MSU Working Papers in SLS*, 4, 47-73.
- Bryla-Cruz, A. (2016). *Foreign Accent Perception: Polish English in the British Ears*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.
- Gluszek, A. & Dovidio, J. (2010). Speaking with a Non-native Accent: Perceptions of Bias, Communication Difficulties, and Belonging in the United States. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224-234.
- Jaber, M. & Hussein, R. (2011). Native Speakers' Perception of Non-Native English Speech. *English Language Teaching*, 4, 77-87
- Leung, C. Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker. Reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543-560.
- Murillo, F. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Neisser, U. (1978). Perceiving, Anticipating, and Imagining. *University of Minnesota Press, Perception and Cognition Issues in the Foundations of Psychology*, 9, 89-105.
- Osorio Rojas, R. A. (2009). El cuestionario. *Universidad de Antioquia, Facultad De Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión*, 9, 1-15.
- Santana-Williamson, E. (2002). ESL Students' Attitudes toward Native and Non-Native Speaking Instructors' Accents. *The CATESOL Journal*, 14(1), 57-72.
- Schiffman, L. & Kanuk, E. (2007). *Consumer Behavior*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. (9-44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Solís, M. (2002). The Matched Guise Technique: A Critical Approximation to a Classic Test for Formal Measurement of Language Attitudes. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, (s/d): 1-6.
- Tajeddin, Z. & Adeh, A. (2016). Native and Non-Native English Teachers Perceptions of their Professional Identity: Convergent or Divergent? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 37-54.
- Yantis, S. (2002). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology, Sensation and Perception*. New York: John Wiley and Sons.

Anexos

Anexo a. Cuestionario abierto

Nacionalidad: _____ Edad: _____ Género: _____

Nivel de dominio del idioma: _____ Años de Experiencia: _____

Certificaciones: _____

Niveles que enseña: _____

1. ¿Alguna vez has estado en un país de habla inglesa? ¿Cuál? ¿Por cuánto tiempo permaneciste en él?

2. ¿Qué tipo de maestros tuviste cuando aprendiste inglés?

a) Nativos del idioma b) No nativos del idioma c) Ambos

3. ¿Qué tipo de maestros prefieres? Escribe tus razones.

4. Cuando recibes cursos de desarrollo profesional o de dominio del idioma ¿Qué es lo primero que piensas si escuchas que el acento del presentador no es nativo?

5. ¿Tu opinión ha llegado a cambiar durante el desarrollo del curso al que asistes? ¿Por qué?

6. ¿Consideras que los presentadores de los cursos de DP deberían tener un acento como-nativo? Explica tus razones.

Anexo b. Escalas de intensidad y likert

SPEAKER 1

Click on the link and listen to the audio files and determine a score for each element enlisted below.
https://drive.google.com/file/d/1o51sl_KQ7ZWQ_11XqsQG00DVx-7HMVnh/view?usp=sharing

* Required

1. Email address *

2. How strong is the person's accent? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
No accent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strong accent

3. How easy was to understand this speaker? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Very easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Difficult

4. How much of this speech did you understand? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
I didn't understand anything	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I understood everything

5. How acceptable is this speaker as an English teacher? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Acceptable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Not acceptable

6. In my opinion, this person is... *

Mark only one oval.

- A native speaker
- A non-native speaker

7. I think that her nationality is... *

Mark only one oval.

- French
- Italian
- American
- British
- Mexican
- Spanish

8. If you think the speaker is from Mexico, specify the region she might be from according to her accent... *

Mark only one oval.

- The southern part of Mexico
- The Central part of Mexico
- The Northern part of Mexico

9. According to what you heard, what could be the speaker's range of age? *

Mark only one oval.

- 15-19
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Older

10. What socio-economical status do you think the speaker has? *

Mark only one oval.

- She is in the low class
- She is in the middle class
- She is in the high class

11. What's her possible level of professional development? *

Mark only one oval.

- High School
- BA. Degree
- Masters
- PHD (Doctorate)
- Post-Doctorate

12. What's her possible level of language command? *

Mark only one oval.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Native Speaker

13. If you were to take a PD course and this person was the deliverer, what would be your impression about her language and pedagogical command? Explain why. *

Deutsch nach Spanisch und Englisch: Die Interlingual Konfrontierende Wortschatzarbeit (IKWA) als Vokabellernstrategie

German after Spanish and English: The Interlingual Comparison Vocabulary Practice ("IKWA" in German) as a Vocabulary Learning Strategy

ZUSAMMENFASSUNG

Die deutsche Sprache wird normalerweise in Mexiko nach dem Englischen gelernt, also als zweite Fremdsprache. Aus diesem Grund verfügt der Deutschlerner über gewisse kognitive Vorteile im Gegensatz zu jemandem der gerade erst seine erste Fremdsprache lernt. Die Tatsache, dass Deutsch als Mitglied der gleichen Sprachfamilie des Englischen zahlreiche Ähnlichkeiten teilt, kann darüber hinaus den Erwerbsprozess beschleunigen. Eines der Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik fördert den Gebrauch sowohl von der Muttersprache als auch der ersten Fremdsprache beim Erwerb einer weiteren Sprache. Deshalb wird es durchaus als hilfreich angesehen, auf diese Sprachkenntnisse zurückzugreifen. Dies kann mithilfe der Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit (IKWA), die auf dem expliziten Vergleich von Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Orthographie der Wörter in der Sprachkombination Spanisch-Englisch-Deutsch basiert, erreicht werden.

Um die Effektivität dieser Lernstrategie zu evaluieren wurde eine empirische Untersuchung während eines Sommerkurses auf der Niveaustufe A1.1 an der Universidad de Guadalajara (Mexiko) durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, inwieweit die Anwendung dieser Lernstrategie zu besseren Behaltensleistungen von den neuen Vokabeln führten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Tertiärsprachen, Wortschatzerwerb, Lernstrategien, Interlingualer Vergleich.

ABSTRACT: German in Mexico is usually learned after English, that is, as a second foreign language. For this reason, it can be considered that German learners have some cognitive advantages over those who are learning their first foreign language. Moreover, the fact that German belongs to the same linguistic family as English can facilitate the vocabulary learning process thanks to the similarities that their lexicons share. Given that one of the principles of Third Language Teaching (in German *Tertiärsprachendidaktik*) promotes the use of the knowledge from both the mother

Julio Medina

viggo.medsen@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Recibido: 22/03/2018

Aceptado: 11/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / DICIEMBRE 2018

ISSN 2007-7319

tongue as well as the first foreign language to the learning of an additional language, it can seem reasonable to take advantage of such knowledge to speed up the vocabulary acquisition process. Interlingual Lexical Contrast exercises consist of the explicit comparison of both similarities as well as differences in the spelling of words in the combination: Spanish-English-German.

An empirical research of quantitative nature was carried out to evaluate the effects of this technique during a German intensive summer course at the A1.1 level at the University of Guadalajara. The aim of this research was to determine to what extent this learning technique contributed to increased memorization rates of the new words.

KEYWORDS: Third Language Acquisition, Vocabulary Learning, Learning Strategies, Interlingual Comparison.

Einführung

Wenn man davon ausgeht, dass Deutsch in Mexiko häufig als zweite Fremdsprache (L3) gelernt wird, scheint es sinnvoll zu bedenken, dass der vorwiegende Sprachbesitz der mexikanischen Lerner (Spanisch als L1 und Englisch als erste Fremdsprache bzw. L2) im Deutschunterricht berücksichtigt werden sollte; ein solcher Ansatz entspricht den Paradigmen der Tertiärsprachendidaktik, die im Grunde dafür plädieren, dass die Sprachkenntnisse von der Muttersprache und einer ersten Fremdsprache zum Lernen einer Folgefremdsprache bzw. L3 ausgenutzt werden können (vgl. Hufeisen, 2003:7).

Der Wortschatzerwerb, als wesentlicher Bestandteil des Sprachenlernens, ist einer der Bereiche, in welchem solche sprachlichen Vorkenntnisse von großem Nutzen sein können und insofern als neue Vokabeln oft mit bereits vorhandenem Wissen bewusst oder unbewusst verknüpft werden. Mit diesem Phänomen sind viele Deutschlehrer in Mexiko

vertraut, denn man hört nicht selten im Klassenzimmer wie die Lernenden Bemerkungen folgender Art machen: „*Milch* wie *milk* auf Englisch oder *Käse* wie *queso* auf Spanisch“. *Cross-linguistic* bzw. *interlinguale Assoziationen* führen manchmal zur Erschließung und Einprägung von neuen Vokabeln beim Lernen einer neuen Fremdsprache; im DaF- bzw. „Da2F-Unterricht“ (Deutsch als zweite Fremdsprache) können sie im Rahmen einer *Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit* (IKWA) als Vokabellernstrategie dienen.

Die IKWA stellt sowohl ein Lehr- als auch eine Lerntechnik dar, denn sie kann aus der Sicht des Lehrenden als eine Bedeutungsvermittlungstechnik und aus der Sicht des Lernenden als eine Bedeutungerschließungstechnik betrachtet werden. Ihrem Einsatz liegt die Annahme zugrunde, dass durch diesen trilingualen Vorgang die neuen Vokabeln besonders intensiv wahrgenommen werden, damit ihre Verankerung im Gedächtnis erheblich gefördert wird. Dabei wird auch erwartet,

dass die lexikalischen Vernetzungen im multilingualen mentalen Lexikon hilfreich für die Wortschatzarbeit sind, so beispielsweise bei der Erstellung interlingualer Beziehungen zwischen Wortformen, syntaktisch-morphologischen Strukturen, semantischen Merkmalen, Sinnrelationen oder außersprachlichen Zusammenhängen (vgl. Merten 2011: 458).

Darüber hinaus bietet die IKWA die Möglichkeit, auf eine andere Sprache zurückzugreifen, und zwar nicht nur auf die L2, sondern auch auf die L1, denn ein solcher Ansatz ist in Einklang mit den Prinzipien der *Tertiärsprachendidaktik*, der *Subset-Hypothese* als mögliche Organisationsform des mehrsprachigen mentalen Lexikons und mit dem Modell des *parasitären Lernens*, theoretische Konzepte, die im Folgenden kurz erklärt werden.

Unterstützende Theorien und Ansätze

Das multilinguale mentale Lexikon und die Subset-Hypothese

Das *mentale Lexikon* kann man sich als „human word-store“ (Aitchison, 2003:3) vorstellen. In diesem Speicher werden wichtige Informationen über phonologische, syntaktische und semantische Aspekte der Worte der Muttersprache aufgenommen (Kersten, 2009). Dieses Konstrukt, das von Jean Aitchison (2003) in ihrem Werk „Words in the mind: an introduction to the mental lexicon“ besonders herausgearbeitet wurde, hat als Grundstein zur Entwicklung verschiedenster Theorien über das Speichern, Organisieren und Abrufen von Wörtern gedient.

Michel Paradis diskutiert in seinem Werk „A neurolinguistic theory of bilingualism“ (2004) vier verschiedene Hypothesen zur Organisation des mehrsprachigen mentalen Lexikons. Das *extended system* (mit einem einzigen, nicht weiter ausdifferenzierten Speicher), das *dual system* (mit unterschiedlichen, unabhängigen Speichersystemen für jede Sprache), das *tripartite system* (mit einem gemeinsamen Speicher für Wörter, die in den Sprachen ähnlich sind, und unterschiedliche Systeme, wo sprachspezifische Wörter gespeichert werden) [vgl. Kersten, 2009: 69-71], und die ‚Subset‘-Hypothese, die von vielen Wissenschaftlern favorisiert wird (siehe z.B. De Bot 2004) und als wichtiger

Im mentalen Lexikon eines Mehrsprachigen, das sein gesamtes Inventar von Elementen und Regeln enthält, konstituieren die Wörter einer Sprache jeweils eine Untermenge („subset“), weil sie regelmäßig zusammen verwendet werden (Grosjean, 1997).

Ausgangspunkt der IKWA dient:

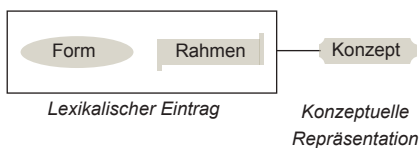
Die ‚Subset‘-Hypothese als Organisationsmodell des multilingualen mentalen Lexikons schafft es zu erklären, warum mehrsprachige Menschen zwar *code-switching* beherrschen, aber gleichzeitig auch beide Sprachen getrennt voneinander verwenden können (Kersten, 2009). Auf diese Weise können Sprachen als ‚subsets‘ aktiviert oder inhibiert werden (auf ähnliche Weise wie Register oder Dialekte bei Monolingualen).

Parasitäres Lernen

Das „parasitäre Modell“ dient als eine der IKWA zugrunde liegenden unterstützenden Theorien, denn es berechtigt zu der Annahme, dass der Wortschatz der L1 und der L2 zum Aufbau des Wortschatzes in der L3 beitragen. Das Fokus-Phänomen dieses Modells ist der sogenannte *translexikalische Einfluss*, „ein äußerst produktiver und effektiver kognitiver Mechanismus, der zum einen unvollständigen bzw. mangelhaften Input ausgleicht und zum anderen allgemein kognitiven Prinzipien der Mustererkennung, der Ökonomie und des minimalen Aufwands entspricht“ (Ecke/Hall 2000:34).

Ein Schlüsselement zum Verstehen dieses Modells ist das sogenannte *Triad-Modell*, das die Gesamtheit der Informationen einer lexikalischen Einheit enthält. Wie der Name verrät, besteht es aus drei Komponenten: Form, Rahmen und Konzept:

Abb. 1. Das Triad-Modell (Ecke/Hall 2000)



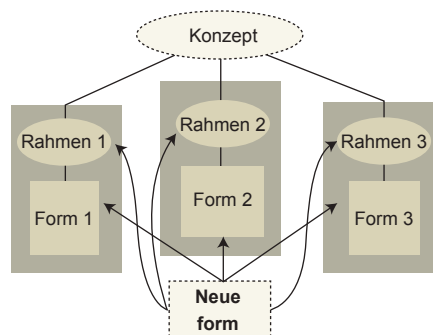
Bei diesem Modell beinhaltet die *Form* phonologische und orthographische Merkmale und der *Rahmen* syntaktische und idiosynkratische Information (z.B. Genus). Die Semantik des Wortes kann als Verbindung zwischen lexikalischem Eintrag und konzeptuellen (nichtsprachlichen) Repräsentationen gesehen werden. Der *Rahmen* und die

semantische Verbindung entsprechen dem *Lemma* von Willelm Levelt (1989) und seinem Modell der Sprachverarbeitung (vgl. Ecke/Hall 2000: 30)¹.

Die *parasitäre* Lernstrategie wird von Fremdsprachenlernenden beim Erwerb, Verarbeiten, Speichern und Abrufen von Vokabeln angewendet. Dabei assoziieren die Lernenden häufig ähnliche, in bestimmten Merkmalen verwandte Wörter während der Verarbeitung des Zielwortes und nutzen diese zur Verringerung des kognitiven Aufwands der Lernaufgabe (Ecke/Hall 2000: 31).

Das Phänomen des Parasitismus begrenzt sich nicht auf den Einfluss der L1, sondern weitet sich auf den Einfluss der L2 in beide Richtungen aus:

Abb. 2. Das „parasitäres Lernen“ (Ecke/Hall 2003)



¹ Die Trennung des syntaktischen Moduls vom semantischen Modul wurde in einigen Studien von Hall & Ecke (2000) gerechtfertigt. Dabei wurde beobachtet, wie manche fehlerhafte syntaktische Rahmen ohne verletzte semantische Merkmale produziert wurden (vgl. Ecke / Hall 2000).

Die Relevanz dieses Modells für den Einsatz der IKWA besteht darin, dass während der parasitäre Prozess implizit bzw. unbewusst abläuft, die IKWA *explizit erfolgt*, in der Hoffnung, dass *translexikalische Einfluss-Fehler* besser verstanden und eventuell verringert werden. Die explizite Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden der L1, L2 und L3, für die die IKWA plädiert, entspricht außerdem der Empfehlung von Peter Ecke (2003:44):

Sorgfältiges Präsentieren von neuem Wortschatz und entsprechende Aufgabenstellungen zum aktiven fokussierten Wahrnehmen von Unterschieden können den Lernenden helfen, auch weniger auffällige phonologische Merkmale der Wörter wahrzunehmen und zu interiorisieren... Dass eine solche Bewusstmachung von Unterschieden durch vergleichende bzw. kontrastive Analysen gefördert werden kann, wurde in der Zeit der kommunikativen Wende oft ignoriert.

Anzumerken ist, dass die Untersuchungen von Peter Ecke (2010), so wie die von dieser Untersuchung, im Rahmen des Da2F-Unterrichts (Deutsch als Tertiärsprache) durchgeführt wurden. Seine Erkenntnisse stellen daher einen sehr wichtigen Beitrag für diese Arbeit dar. Bei solchen Untersuchungen wurde herausgefunden, dass zum Beispiel die meisten Fehler sowohl die Bedeutungsebene als auch die Formebene betreffen und dass die L2 die stärkste Quelle translexikalischen Einflusses ist, wobei eine Ausnahme sich auf der syntaktischen

Ebene ergab, wo die L1 einen stärkeren Einfluss hatte (vgl. Ecke 2010).

Der Ansatz Deutsch nach Englisch

Der Ansatz *Deutsch nach Englisch* (DaFnE) wurde im Rahmen des Projekts „Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen - Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa“ präsentiert. Er behandelte explizit die Rolle des Englischen beim Deutschlernen und betonte erneut die Wichtigkeit der Sprachbewusstheit beim L3-Lernen (vgl. Hufeisen, 2003). Er basiert auf der Annahme, dass die sprachliche Affinität zwischen dem Englischen und dem Deutschen (was sich im Bereich des Wortschatzes in der hohen Anzahl an Kognaten widerspiegelt) ein großes Nutzen für das Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache darstellt.

Die Tatsache, dass viele Wörter einander so ähnlich sind, kann den Wortschatzerwerb erleichtern bzw. beschleunigen. Die auffälligen und zahlreichen Gemeinsamkeiten im deutschen und englischen Wortschatz lassen sich drei Gruppen zuordnen: Germanismen (Hand, Milch, Montag, u.a.), Amerikanismen (Jeans, Party, Interview, u.a.) und Internationalismen (Musik, Polizei, Taxi, u.a.).

Einer der zentralen Vorteile dieses Ansatzes ist die Bedeutungserschließungstechnik, die dank der zahlreichen Kognaten zwischen den Sprachen angewendet werden kann. Anja Veldhues (2010:15) verdeutlicht:

Ganz grundsätzlich wird man ‚... der Basisregel ‚vom Bekannten zum Unbekannten‘ folgend -- bei

der Wortschatzarbeit zunächst die englischen Vorkenntnisse der Schüler aktivieren und sie dann selber über mögliche deutsche Übertragungen spekulieren lassen („intelligentes Raten“); auf diese Weise wird auf das bekannte Englisch als Hilfe beim ersten Kennenlernen und Verstehen unbekannter deutscher Wörter zurückgegriffen, ohne dass es irgendeiner weiteren Bedeutungserklärung durch den Lehrer bedarf.

Anzumerken ist, dass die Rolle der Muttersprache bei dieser Art konfrontierender Wortschatzarbeit eher undeutlich bestimmt bleibt: „[...] wo es sinnvoll ist, kann man zusätzlich kontrastiv auf die Muttersprache hinweisen“ (ebd.).

Gerhard Neuner (2003) geht im Rahmen des Sammelbands „*Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*“ (Council of Europe) auf die Rolle der Muttersprache ein und betont die Tatsache, dass die L1 „der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache ist, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden“ (ebd.:19).

IKWA als Vokabellernstrategie
Die Vokabellernstrategie IKWA basiert auch auf dem Konzept des Ansatzes *Deutsch nach Englisch*, denn sie nutzt die lexikalische Affinität des Englischen und des Deutschen als zentralen Vorteil zur Erleichterung des Wortschatzerwerbs

als Lernaufgabe. Sie kann auch als *Paarassoziationsstrategie* betrachtet werden, weil sie die Verwendung von Vokabellisten mit den fremdsprachlichen Vokabeln und ihren Übersetzungsäquivalenten impliziert. Selbst wenn der didaktische Wert der Paarassoziation von vielen hinterfragt wird, sollte man nicht vergessen, dass diese Lerntechnik auch für viele Lernenden und zu gewissen Lernstadien (je nach Niveaustufe) effektiv erscheint. In einer Studie von Carter (1987) zum Beispiel wird belegt, dass „speziell für Anfänger und speziell für den Abruf in der Sprachproduktion das Lernen anhand von Paarlernen mit muttersprachlicher Übersetzung effektiver ist [...]. Fortgeschrittene Lerner jedoch, [...] lernen mit Vokabeln im Kontext.“ (Bausch et al. 1995:496). Ein weiterer Aspekt ist das Verhältnis *Alter-Lernverhalten*, wie in der schwedischen Studie GUME- Adult-Project (von Elek/Oskarsson 1975) belegt wurde. In dieser Studie wurde herausgefunden, dass Erwachsene lieber (und besser) nach einer „expliziten“ Methode lernten, bei der Grammatikregeln und kontrastive Vergleiche im Mittelpunkt standen. Anders gesagt, Erwachsene benutzen vorwiegend kognitiv-analytische Lernstrategien (vgl. Quetz, J. 1995:452). Darüber hinaus ist es wissenschaftlich belegt, dass Lernende, welche die Strukturen und Funktionen verschiedener Sprachen bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren, neben ihren sprachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch ihr Denken und Handeln in komplexen Zusammenhängen entfalten (vgl. Selimi 2014: 45).

In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass es zwei grobe Aspekte gibt, die eine Differenzierung von dieser Lernstrategie zu den typischen Merkmalen eines DaF/E-Ansatzes ermöglichen:

1. Die Rolle der Muttersprache (L1-Spanisch) ist deutlich im Konzept inbegriffen. Der Vergleich der neuen L3-Vokabeln ist nicht nur mit ihren Äquivalenten des Englischen als L2, sondern auch des Spanischen als L1 explizit aufgefördert.

Gleichzeitig steht die IKWA im Einklang mit den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, wo die L1 eine erhebliche Rolle beim Folgefremdsprachenlernen spielt, da sie als „Bezugspunkt“ bei der Aneignung einer Fremdsprache bezeichnet wird, und sollte daher bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden (vgl. Neuner 2003: 19).

2. Im Gegensatz zum Lernen von schon gedruckten zweischprachigen Vokabellisten sind solche Listen **trilingual** und von den Lernenden **selbst erstellt**, was einen wichtigen kognitiven Prozess impliziert.

Hierbei wird das Problem der „Monotonie“ des Lernens von Vokabellisten gelöst, denn der Lernende übernimmt eine hoch aktive Rolle, indem er selbst die trilingualen Vokabellisten erstellt. Darüber hinaus können während dieses von Neuner (2003) genannten „stummen Prozesses

der Hypothesenbildung zu erkennbaren sprachlichen Ähnlichkeiten“ wichtige „Transferbrücken“ gebaut werden, was ein wesentliches Merkmal der Spracharbeit im Tertiärsprachenunterricht kennzeichnet (ebd.:25).

Die Rolle der L1 und L2 beim Erlernen der L3: zusammen oder getrennt?

Das einfache Übersetzen der neuen Vokabeln im Fremdsprachenunterricht ist seit geraumer Zeit verpöht. Wahrscheinlich, weil es das von vielen Sprachlehrenden geförderten ‚Denken in der Zielsprache‘ verhindert. Diese Form von *Paarassoziation* ist durch einsprachige Erklärungen in zahlreichen Unterrichtsmethoden ersetzt worden, damit der fremdsprachige Wortschatzerwerbsprozess ähnlicher als der des muttersprachlichen Spracherwerbs abzulaufen erscheint (vgl. Roche, 2005: 73-75). Ein weiterer Grund ist der Glaube, dass dies die wortwörtliche Übersetzung als Gewohnheit fördern kann, was für viele Lehrkräfte ein Risiko für das effektive Sprachenlernen darstellt. Darüber hinaus wird argumentiert, dass viele Wörter unübersetzbar sind oder kein genaues Äquivalent in der anderen Sprache haben.

Bemerkenswert ist jedoch, dass solche Vorstellungen im Einklang mit den Organisationsprinzipien des *koordinierenden Modells des bilingualen Lexikons* stehen, was eher charakteristisch eines mittelstufigen Niveaus ist, denn bei Lernern, die nach der Kindheit eine Fremdsprache (*late bilinguals*) erwerben, stellt das *unterordnende Modell des bilingualen Lexikons* vor allem im Anfängerniveau den Standardfall dar. Wenn man also vom *unterordnenden Modell*

des *bilingualen Lexikons* ausgeht, dass sich die Fremdsprache wie eine Folie über die Erstsprache legt, dann ergäben sich tatsächlich eine Reihe von Gründen für die Paarassoziation (s. Roche, 2008: 74).

Bei der expliziten Konfrontierung von nicht nur der L1- sondern auch der L2-Äquivalente könnte eine Art ‚*verbundener Trilingualismus*‘ gefördert werden, was für die Lernenden von Vorteil wäre, da ihr L2-Wortschatz reaktiviert werden würde, und somit wären sie besser vorbereitet auf spontane Interaktionen in den drei Sprachen.

Die Arbeit mit Kognaten und Internationalismen

Die IKWA ermöglicht die Arbeit mit Kognaten und Homografen, ein Aspekt, der von den Lehrwerken und den Sprachlehrern eher vernachlässigt wird. Durch die explizite Analyse von trilingualen Vokabellisten können nicht nur orthographische, sondern auch phonetische Muster erkannt werden, was zu einer besseren Aussprache führen kann.

Wie die obige Abbildung zeigt, kann die Arbeit mit trilingualen Vokabellisten zu interessanten und manchmal sogar zu unbeachteten Erkenntnissen

Abb. 3. Organisationsmodelle des mehrsprachigen Lexikons (Roche, 2008)

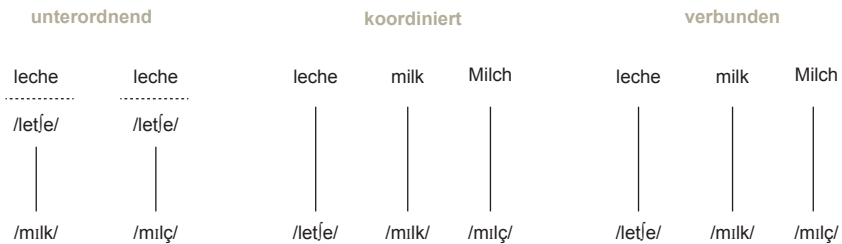


Abb. 4. Vergleich von Kognaten und Nicht-Kognaten in 3 Sprachen

Übung 1			Übung 2		
Spanisch	Englisch	Deutsch	Spanisch	Englisch	Deutsch
política	politics	Politik	cosa	<u>thing</u>	Ding
			fábrica	factory	Fabrik
			pájaro	bird	Vogel
			blusa	blouse	Bluse

Übung 1 zeigt ein Beispiel in dem der Kognat in den drei Sprachen vorhanden ist. Zu bemerken ist, dass die Betonung auf verschiedenen Silben liegt und auch, dass das Englische Wort nur im Plural verwendet wird.

Übung 2 zeigt Beispiele von 4 Möglichkeiten bei Kognaten, nämlich:

1. Englisch-Deutsch
2. Spanisch-Deutsch
3. Null-Kognate
4. Spa-Eng-De

führen. Solche Assoziationen könnten eventuell zur Entwicklung der Bedeutungserhellung neuer deutscher Wörter durch ihre Verwandtschaft zum Spanischen (Latinismen und Internationalismen) oder zum Englischen (Germanismen und Anglizismen) beitragen.

Die Interaktion der Kognate bei Trilingualern ist schon von einigen Sprachforschern untersucht worden, vor allem bei den Worterkennungsprozessen. Schnellere Reaktionszeiten bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben beweisen, dass Kognate die Worterkennungsprozesse erleichtern bzw. beschleunigen (siehe Lemhöfer/ Dijkstra & Michel, 2004. Und Dijkstra/Grainger/ van Heuven, 1999).

Die Tatsache, dass die Lernenden ihre vorhandenen Sprachkenntnisse zum Erwerb einer neuen Sprache weiter anwenden können, kann auch einen motivierenden Effekt auf sie ausüben. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass die Reaktivierung von Wörtern der L2 als eine Art „Auffrischung“ des englischen Vokabulars dienen kann und somit der eventuelle Verlust verhindert wird.

Vorteile der IKWA

Der Einsatz von interlingual-konfrontierender Wortschatzarbeit im Da2F-Unterricht hat folgende Vorteile:

-Sie stammt aus einer vertrauten Lerntradition (*bilinguale Paarassoziation*).

-Sie erfordert keinen besonderen materiellen Aufwand.

-Sie setzt voraus, dass die Wörter von den Lernenden selbst auf- bzw. abgeschrieben werden, was geistige

Anforderungen impliziert, die das Behalten unterstützen.

-Sie kann vielfach in modifizierter Form verwendet werden: geänderte Anordnung der Wörter, semantische Felder, ergänzende morphologische und syntaktische Merkmale, Lernende schreiben ihr eigenes Vokabelheft usw.

-Sie bietet den direkten Rückgriff auf die Muttersprache an, damit die Bedeutung für alle deutlich ist. Darüber hinaus ermöglicht sie auch, dass der Lehrende weitere Anmerkungen zu Besonderheiten des Gebrauchs geben kann.

-Sie fördert autonomes Lernen, denn die Lernenden können sie selbst außerhalb des Unterrichts anwenden.

-Sie fördert den Aufbau von Sprachbewusstheit (vgl. Neuner 2003: 19-22).

-Sie ermöglicht den Lernenden, ihre Englischkenntnisse „aufzufrischen“.

-Sie kann genutzt werden, um aufzuzeigen dass L1- und L2-Wörter nicht immer deckungsgleich sein müssen, sodass Lerner erkennen, dass die Bedeutung der Wörter zwischen Sprachen auch konzeptuell unterschiedlich sein kann (Kersten 2009:80).

Empirische Untersuchung

Relevanz der Untersuchung

Wörter bzw. Vokabeln stellen einen höchst komplexen Lerngegenstand dar, denn sie haben eine phonetische und eine orthographische Form sowie bestimmte grammatische (syntaktische, morphologische) und Gebrauchseigenschaften, die als Ganzheit eine

Abb. 5. Typen von Kognaten je nach sprachlicher Herkunft

Typen von Kognaten

	<u>Internationalismen</u>	<u>Anglizismen</u>	<u>Germanismen</u>	<u>Latinismen*</u>
Deutsch	Produkt	Deutsch Party	Deutsch Haus	Deutsch Käse
Englisch	product	Englisch party	Englisch house	Spanisch queso
Spanisch	producto			

*Latinismen, die nur zwischen Deutsch und Spanisch Kognate sind bilden einen sehr geringen Teil des deutschen Wortschatzes.

Bedeutung vermitteln (vgl. Scherfer 1995:229). Gerade im frühen *Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht* ist diese Lernaufgabe eine große Herausforderung, denn die Lernenden beginnen, ein drittes (manchmal viertes, fünftes, etc) fremdsprachliches Lexikon aufzubauen, das allmählich in ihrem multilingualen mentalen Lexikon hinzugefügt werden wird. Dieser Umstand bedeutet für Sprachlernende ein mühevolleres Erlernen, zum einen des Schrift- und Klangbilds der neuen Wörter und zum anderen der Bedeutung/en sowie Gebrauchsbedingungen.

Schon bei den ersten Wörtern beginnen die Lernenden, Ähnlichkeiten zwischen den deutschen Vokabeln und ihren englischen Entsprechungen zu bemerken, nicht nur bei Internationalismen sondern auch bei zahlreichen Germanismen und einigen Amerikanismen (Abb. 5).

Allerdings finden diese Feststellungen meistens nur im Kopf der Lernenden statt, ohne darüber zu reden, und vor allem, ohne sie als mögliche Lernstrategie zu betrachten. Einer der Gründe dafür ist die allgemein verbreitete Vorstellung, dass das Erlernen einer Fremdsprache ohne

Rückgriff auf andere Sprachen erfolgen sollte. Anzumerken ist, dass trotz dieser Vorstellung viele Sprachlernende auf die *Glossing*² Technik zurückgreifen, sobald sie die Bedeutung neuer Wörter erschließen, und zwar meistens in der Muttersprache³.

Diese Form von *Paarassoziationslernen* (PAL) ist aber heutzutage verpönt, denn sie wird als eher „altmodisch“ und „monoton“ betrachtet. Das reine *Memorieren* von bilingualen Vokabellisten stellt für viele eine einfache und ineffektive Vokabellerntechnik dar (vgl. Stork 2003:118 und Neveling 2004:12). Doch fraglich bleibt: Ist das Vergleichen und Assoziieren zwischen schon vorhandenen Kenntnissen kein natürlicher und fast automatischer Prozess?

Obwohl vom „Vergleichen zwischen Sprachen“ im Sprachunterricht häufig

² Ein *Gloss* (im Englischen) ist eine kurze Notiz (am Rand eines Textes), in Form einer Definition oder einer Übersetzung eines Wortes als Lernhilfe (vgl. Nation 2001:174). Auf dem Anfängerniveau wird *Glossing* weitgehend von den Lernenden angewandt, meistens auf der L1 in Form einer kleinen Notiz nah an einem unbekanntem Wort.

³ Dies wurde auch in dieser Untersuchung bestätigt (s. Ergebnisse des Fragebogens).

abgeraten wird, sind die Worte von Theo Harden (2006:62) in der Praxis eine Tatsache: „Das Aufsuchen von Gemeinsamkeiten zwischen L1 und L2 und Feststellen von Unterschieden geschieht, bewusst oder unbewusst, immer dann, wenn man auf eine fremde Sprache trifft“.

Ziel der IKWA ist, diesen Vergleich zwischen Sprachen im Unterricht zu thematisieren und als Vokabellernstrategie anzuwenden. Es wird davon ausgegangen, dass bei der Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Wortformen (vor allem den Schriftbildern) der L1, L2 und den der zu lernenden Sprache (L3 Deutsch) die Einprägung der neuen Vokabeln leichter und effektiver abläuft.

Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt auf den Auswirkungen, die die explizite (im FSU) gezielte Bezugnahme der L2-Englisch und der L1-Spanisch auf das Lernen bzw. Behalten von L3-Deutsch Wörtern haben kann. So wurde der Einsatz der im vorhergehenden Teil dargestellten Lernstrategie „IKWA“ untersucht, auf der Basis, dass sie in Einklang mit der *Hypothese der Subsysteme* (Subset-hypothesis) als Organisationsform des multilingualen mentalen Lexikon und dem Modell des *Parasitären Lernens* steht.

Vorbemerkungen zum Experimentsdesign Sprachniveau. Die Entscheidung, die IKWA-Strategie auf der untersten Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens einzuführen, basiert vor allem auf den Erkenntnissen, dass in dieser Phase die *subordinierte Organisation* des

mental Lexikons am wahrscheinlichsten erscheint (vgl. Kersten 2009:79) und auch wegen der Tatsache, dass die Tendenz zum Vergleichen mit „schon Bekanntem“ bei Anfängern weitgehend beobachtbar ist.

Ein weiterer Grund ist die Tatsache, dass auf dieser Niveaustufe die Lernenden über keine oder fast keine sprachlichen Vorkenntnisse in der L3-Deutsch verfügen, d.h. alle Lernende können als „echte Anfänger“ (*true beginners*)⁴ bezeichnet werden. Der Zustand „echter Anfänger“ wurde durch einen Prätest (s. *Wortschatzstandtest* im Folgenden) bestätigt.

Auswahl des Studiengegenstands. Da verschiedene Wortklassen unterschiedliche Lernschwierigkeiten bereiten und in Betrachtung der Tatsache, dass Inhaltswörter eher als Funktionswörter auf dem Anfängerniveau erworben werden⁵, habe ich mich dafür entschieden, mich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur auf eine Wortklasse innerhalb der Inhaltswörter zu konzentrieren und zwar auf Nomen bzw. Substantive. Um die Problematik (bei der Übersetzung) der Polysemie von Nomen zu vermeiden, habe ich mich auf ihre

⁴ Dieser englischer Begriff bezeichnet die Lernenden, die gar keine oder fast keine Vorkenntnisse in der zu lernenden Sprache haben, er steht im Gegensatz zu „false beginners“.

⁵ Untersuchungen, in denen zwischen verschiedenen Wortklassen unterschieden wird, haben gezeigt, dass der Erwerb von Inhaltswörtern gerade in der ersten Erwerbsphase überwiegt; später werden dann auch Artikel, Konjunktionen und Pronomen erworben und verwendet (vgl. Schmidt 2002:343).

denotative Bedeutung begrenzt, ohne andere Lernschwierigkeiten wie Genus und Pluralform zu berücksichtigen.

Einsatz der IKWA in der Experimentalgruppe

Die IKWA wurde in der Experimentalgruppe im Verlauf des intensiven Sommerkurses (vom 7. bis 30. Juni) thematisiert und eingesetzt. Am Ende jeder Lektion wurden die Lernenden aufgefordert, alle im Kursbuch vorkommende Nomen auf einem separaten Blatt aufzuschreiben, und dann in vier Kategorie-Spalten aufzuteilen. Jede Spalte entsprach einer der vier erwähnten Arten von Kognaten, nämlich: 1. Nicht-Kognate, 2. Doppelkognate, 3. Deutsch-Englisch Kognate und 4. Englisch-Spanisch Kognate. Nach der Anfertigung solcher Listen folgte eine im Plenum durchgeführte Verifizierung bzw. Vergleich der Assoziationen, damit alle Lernende ihre Antworten überprüfen konnten. Im Plenum wurde auf die Aussprache und semantische/pragmatische Besonderheiten eingegangen.

Hypothese und Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Die Präsentation der IKWA als Vokabellernstrategie zeigt, dass diese aus theoretischer Sicht sehr erfolgsversprechend erscheint. Es gilt nun ihren Wert für die Praxis fremdsprachlichen Wortschatzerwerbs zu überprüfen, um die übergeordnete Hypothese prüfen zu können:

H: Die Bezugnahme auf das Englische (und auch auf das Spanische) in Form einer *Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit* (IKWA) kann sich

auf den Lexikerwerb des Deutschen als Tertiärsprache in Mexiko positiv auswirken.

Zur Prüfung dieser Hypothese sollen folgende unterordnete Fragestellungen empirisch untersucht werden:

1. Trägt der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie zu höheren Behaltensleistungen im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz bei?
2. Inwieweit variiert die Effektivität der IKWA je nach Sprachniveau des Englischen?

Zur Beantwortung der Fragestellung 1 wurde eine statistische Datenauswertung der Untersuchungsergebnisse herangezogen, da die Hypothese Aussagen über Anteile beinhaltet („Es tritt eine höhere Behaltensleistung auf, wenn...“). Als Bestätigung dieser Hypothese wird ein Untersuchungsergebnis erachtet, in dem die Ergebnisse für die Forschungsfrage 1 signifikante Unterschiede hinsichtlich der Behaltensleistungshöhe aufweisen.

Für die Fragestellung 2 wird das Verhältnis zwischen den erhobenen Daten zum englischen Wortschatzniveau und die Behaltensleistungen der deutschen Vokabeln analysiert. Dabei werden solche Leistungen der Probanden mit einem hohen englischen Wortschatzniveau mit denen der Probanden mit einem niedrigeren englischen Wortschatzniveau verglichen und analysiert.

Methoden der Datenerhebung

Zur Prüfung der erwähnten Hypothese und Beantwortung der untergeordneten

Fragestellungen werden im Rahmen einer quantitativen Untersuchung Daten erhoben.

Dabei wurden folgende Instrumente verwendet:

1. Eine schriftliche Befragung am zweiten Tag des Kurses zum Bestimmen des Sprachniveaus des Englischen (Test 1: Englisch/Deutsch Wortschatzstandtest).
2. Drei Vokabeltests (Tests A, B und C) nach jeder vierten Lektion mit jeweils 30 Items zum Bestimmen der Behaltensleistungen.

Versuchsteilnehmer

Versuchsteilnehmer waren 36 Deutschlerner im Alter von 15 bis 54 Jahren (Mittelwert: 22,34 Jahre). Alle hatten Spanisch als Muttersprache (L1) und Englisch als erste Fremdsprache (L2) mit unterschiedlichem *Beherrschungsgrad* (Proficiency). Das Durchschnittsalter lag bei 22,32 Jahren. Die Mehrheit der Versuchsteilnehmer (81 %) waren Studierende an der *Universidad de Guadalajara*. Die Lernenden wurden nach dem Zufallsprinzip in eine Experimentalgruppe (wo die IKWA-Strategie angewendet wurde) und eine Kontrollgruppe (wo keine interlingualen Vergleiche gefördert wurden) aufgeteilt, wobei:

-Die Experimentalgruppe (im folgenden EG) bildeten 17 Schüler, davon 10 männlich und 7 weiblich. Das Alter variierte zwischen 15 und 30 (Durchschnittsalter: 20).

-Die Kontrollgruppe (im folgenden KG) bildeten 19 Schüler, davon

10 männlich und 9 weiblich. Das Alter variierte zwischen 17 und 54 (Durchschnittsalter: 24).

Methoden der Datenanalyse

Die Auswertung der erhobenen Daten bei den Vokabeltests wurde mit Hilfe der Programme *MS Excel* durchgeführt. Aus der Anzahl der korrekt erinnerten Wörter aller Teilnehmer wurde zunächst für jede Gruppe für Tests A, B und C jeweils das arithmetische Mittel berechnet. Weiterhin wurde mit Hilfe eines parametrischen Tests für zwei abhängige Stichproben, dem ‚t-Test‘, ermittelt, ob in Abhängigkeit von der eingesetzten Vokabellernstrategie IKWA signifikante Unterschiede zwischen den Behaltensleistungen zwischen der EG und der KG bestanden.

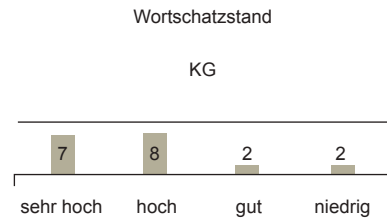
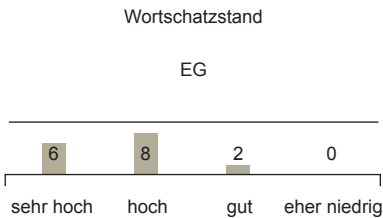
Zur Auswertung der erhobenen Daten beim Fragebogen werden von den Lernenden angegebenen Antworten graphisch dargestellt und kurz interpretiert.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Ergebnisse des Tests zum englischen und deutschen Wortschatzstand

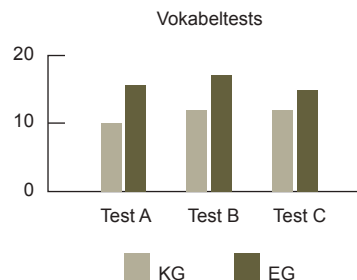
Der Wortschatzstand der Lernenden, die mehr als 45 Punkte (richtige Antworten) bekommen haben, wurden mit „sehr hoch“ bewertet, die mit zwischen 40 und 45 Punkten mit „hoch“, die mit zwischen 35 und 39 mit „gut“, zwischen 30 und 34 Punkten mit „eher niedrig“, und die mit unter 29 richtigen Antworten mit „niedrig“ bewertet. Die Ergebnisse dieses Tests werden von den unten stehenden Grafiken dargestellt:

Testergebnisse (in abgerufenen Wörtern)



Wie die Grafiken zeigen, waren beide Gruppen vergleichbar bezüglich des englischen Wortschatzniveaus, mit nur 2 Probanden in der KG, die ein niedriges Wortschatzniveau aufzeigten; allerdings, weil sie nicht zur EG gehören, werden sie nicht in die Analyse einbezogen. Hinsichtlich des deutschen Wortschatzstands wurde bestätigt, dass alle Probanden „echte Anfänger“ waren, denn kein Proband hatte mehr als 5 richtige Antworten (von 50 Wörtern). Da nur 8 Lernende von den 36 Probanden deutsche Entsprechungen geschrieben haben (von denen nicht mehr als 5 richtige Antworten), habe ich keine Grafiken erstellt.

wurden durch eine auf 100 Punkten basierten Notenskala ausgewertet, wobei 24 korrekte Antworten 100 Punkten entsprachen und orrekte Antwort 4,1 Punkten (s. Anhang). Die folgenden Grafiken stellen die Ergebnisse der Tests je nach abgerufenen Wörtern dar:



Ergebnisse der Vokabeltests

Die Versuchspersonen der KG rufen beim Vokabeltest A durchschnittlich 9,8 der 24 berücksichtigten 24 Vokabeln, beim Test B 12,1 und bei Test C 11,9 Wörter ab. Die Lernenden der EG rufen beim Test A im Durchschnitt 15,7, beim Test B 17,2 und beim Test C 14,9. Die Tests

Die Ergebnisse der *t*-Tests zeigen, dass die Unterschiede in den Behaltensleistungen bei aller drei Tests signifikant waren, was für die Fragestellung 1 heißt, dass die Behaltensleistungen doch höher beim Einsatz der IKWA sind:

	Durchschnittsnote KG	Signifikanz (t-Test)	Durchschnittsnote EG
Test A	40,8	0.00024	65
Test B	51,6	0.00053	71,5
Test C	49,4	0.0069	62,4

Antworten zu den Fragestellungen

Die in der empirischen Studie gewonnenen Ergebnisse sollen nun zur Beantwortung der untergeordneten Fragestellungen herangezogen werden.

Fragestellung 1: Trägt der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie zu höheren Behaltensleistungen im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz bei?

Die Behaltensleistungen der Lernenden in der Experimentalgruppe waren durchweg besser als die der Kontrollgruppe, wobei eine statistisch hoch signifikante Aussage von $p: <005$ getroffen wird. Somit lässt sich belegen, dass sich der Einsatz der IKWA in der EG positiv auf das Lernen neuer Wörter ausgewirkt hat.

Fragestellung 2: Inwieweit variiert die Effektivität der IKWA je nach Sprachniveau des Englischen?

Bei dieser Fragestellung war es leider nicht möglich, eine zuverlässige Antwort zu erhalten, denn nach den Ergebnissen des Wortschatzstandtests wurde herausgefunden, dass das englische Sprachniveau eher homogen war. Eine künftige empirische Forschung bei einer Gruppe mit deutlich unterschiedlichen Sprachniveaus (des Englischen) wäre erforderlich.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit hatte zum Ziel, die Wirkung des Einsatzes der IKWA auf die Behaltensleistung von deutschen Nomen auf dem Sprachniveau A1.1 zu überprüfen. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Frage,

inwieweit die explizite Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden (vor allem in der Wortform) zwischen den zu lernenden Vokabeln mit ihren Übersetzungsäquivalenten in der L1-Spanisch und der L2-Englisch als eine effektive Vokabellernstrategie dienen kann und welche Konsequenzen sich daraus für die Tertiärsprachendidaktik ableiten lassen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und deren Diskussion bestätigten die Grundhypothese, dass der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie positive Auswirkungen auf den Lexikerwerb des Deutschen haben kann. Die Effektivität für das Behalten neuer Vokabeln hat sich in der vorliegenden Untersuchung dieser Lernstrategie im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz als überlegen erwiesen. Es wäre aber für zukünftige Forschung empfehlenswert, die Effektivität der IKWA im Vergleich zu anderen Vokabellernstrategien (beispielsweise einige der beliebtesten Mnemotechniken) zu überprüfen.

Das Fremdsprachenlehren in Mexiko ist heutzutage stark von den didaktischen Prinzipien des Englischunterrichts beeinflusst; die strikte Einsprachigkeit und das Übersetzungsverbot als einige seiner zentralen Merkmale erscheinen nicht mehr effektiv beim Erlernen einer dritten Sprache. Es wird notwendig sein, eine Umorientierung des Denkens zu initiieren, um zu versuchen, einen differenzierten und potentiell effektiveren Lehransatz des Deutschen als Tertiärsprache zu gestalten.

Bibliographie

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H. J. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 3. Auflage.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- Dijkstra, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496-518.
- Ecke, P. & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Fremdsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 37-1, 30-36
- Ecke, P. & Hall, C. J. (2003). "Parasitism as a default mechanism in acquisition of L3 Vocabulary". In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner U. (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. S. 71-85. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Ecke, P. (2003). Substitutionsfehler und Wörter auf der Zunge: Evidenz für das multilinguale Lexikon. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 78, 35-48.
- Ecke, P. (2010). La adquisición de artículos indefinidos por estudiantes de alemán como tercera lengua. In *Memorias del IX Encuentro AMPAL*. Mexico Stadt.
- Grosjean, F. (1997). "Processing mixed language: Issues, findings, and models". In A. M. B. De Groot and J. F. Kroll (Hrsg.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. S. 225-254. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Kersten, S. (2009). „Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule“. In: Said Sahel & Ralf Vogel (Hg.): 10. *Norddeutsches Linguistisches Kolloquium*, S.66-88
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T., & Michel, M. C. (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and Cognitive Processes*, 19, 585-611.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press
- Merten, S. (2011). „Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen“. In: Pohl, Inge und Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. S. 452-467. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. S. 13-34. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als*

- Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paradis, Mi. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins
- Quetz, J. (1995). „Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 451-456. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Roche, J. (2008). *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke Verlag
- Scherfer, P. (1995). „Wortschatzübungen“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 229-231. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Selimi, N. (2014). *Wortschatzarbeit konkret*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen – Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Veldhues, A. (2010). *Deutsch mit Englisch für russische Lerner/innen*. Moskau: Goethe Institut. http://www.goethe.de/ins/ru/pro/lern-deutsch/produkte/deutsch_mit_englisch.pdf

RESEÑA

El libro *Solo vemos lo que miramos* ofrece un panorama de la teoría del constructivismo social como marco para entender la enseñanza de segundas lenguas como fomento al diálogo intercultural y nos brinda una oportunidad para reflexionar acerca del papel que juegan las segundas lenguas en la educación. Constituye una aportación importante al debate sobre enfoques para la construcción de actividades instruccionales posmétodo y posmodernas en nuestros tiempos donde nada parece seguro, pero tampoco entendemos por qué sea así. El diálogo intercultural presenta una óptica privilegiada para entender el constructivismo social y puede servir como armazón para entender el dinamismo que caracteriza al mundo actualmente, dado que nos permite ver, si es que miramos, que nuestras concepciones del mundo se construyen social y culturalmente y que nuestra comprensión del mundo es mediada por nuestros marcos socioculturales.

En cuanto a la estructura y organización del libro, este se organiza en cinco capítulos. Los primeros cuatro sirven de marco teórico a la propuesta que aterriza Pfleger como diálogo intercultural. Esto implica una re-examinación y una resignificación de nuestros conceptos de lengua, cultura y cognición que se realiza en el primer capítulo. De esto se desprende la distinción entre el concepto estático de cultura para reconsiderarlo como un proceso continuo y cambiante de enculturación. La complejidad de este proceso forma la base para su replanteamiento de la interculturalidad como diálogo intercultural, siguiendo preceptos establecidos por la UNESCO. El libro cierra con un estudio de caso acerca del diálogo intercultural en el currículo del departamento de alemán del anterior Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) de la Universidad Nacional Au-

Pauline Moore

paulinelenguas@gmail.com

Universidad Autónoma del

Estado de México

Recibido: 26/10/2017

Aceptado: 10/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / DICIEMBRE 2018

ISSN 2007-7319

tónoma de México (ENALLT/UNAM) que se desarrolla en el marco de la complejidad y del constructivismo social. La selección del idioma alemán para el estudio de caso permite un acercamiento al fenómeno de la interculturalidad más fresco que si se hubiera enfocado hacia el inglés o la cultura norteamericana.

Además de presentar las implicaciones de las relaciones entre la cognición, el lenguaje y la cultura y aterrizar lo observado en el salón de clases de lengua extranjera, la autora nos remite a una amplia gama de obra bibliográfica del área de la interculturalidad, la complejidad y el constructivismo social. La bibliografía citada incorpora publicaciones recientes en el campo que abren nuevos horizontes, pero también refiere a los trabajos seminales que han constituido la base conceptual para la identidad enculturada que se encuentra en el centro del libro.

Para propósitos de esta reseña, retomaré tres de los conceptos fundamentales de la obra para enmarcar algunas reflexiones sobre el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos conceptos son el constructivismo social, la interculturalidad y el diálogo intercultural. En primer lugar, el constructivismo social es de interés por tratarse de la filosofía subyacente de las propuestas de la autora. En segundo lugar, la aportación central del libro es el debate que presenta acerca de la necesidad de sustituir nuestra noción de la interculturalidad con la del diálogo intercultural. Esto amerita una reevaluación de cada noción con miras a considerar las posibles ventajas de su sustitución.

En primer lugar, entonces nos interesa comprender lo que se entiende por el cons-

tructivismo social. Se trata de una filosofía que sigue los planteamientos de autores como Vigotsky y Piaget quienes conciben la construcción del conocimiento como una actividad enmarcada en las interacciones sociales. Dicho énfasis en el papel que juegan las interacciones sociales en la construcción del conocimiento conlleva una propuesta del conocimiento compartido o distribuido en lo social. El conocimiento es situado; pertenece a un contexto socio-cultural; los grupos sociales construyen el conocimiento entre todos para crear de manera colaborativa una cultura donde artefactos comparten valores simbólicos. Todas nuestras interacciones contribuyen de manera colectiva y cumulativa para construir esta cultura y ser construido por ella. Aprendemos y enseñamos de manera constante cómo ser en la cultura: cómo actuar, cómo perdonar, cómo participar, cómo recibir, etc.

Hay varias alternativas al constructivismo social, aunque no son particularmente bien recibidas entre lingüistas. Una corriente importante es la psicología evolucionaria que propone la selección natural como el formador principal de nuestra mente y nuestro comportamiento. Es decir, que la forma en que comprendemos el mundo se hereda, es relativamente estable en el tiempo y es común a la experiencia humana. Esta perspectiva descuenta o al menos reduce el papel de la cultura en nuestras interacciones con el mundo. Es sostenible mientras no se participa en culturas ajenas a la propia y las experiencias nunca se confrontan con otras formas de vivir y entender la vida, pero no es congruente con las experiencias que tenemos cuando interactuamos con miembros de distintas culturas.

Por ejemplo, los mexicanos y los irlandeses entienden el tiempo de manera distinta. En México, cuando se dice que se hará algo 'ahorita', puede ser que se haga en cinco minutos, en media hora, al día siguiente o, incluso, nunca. En Irlanda cuando se dice que algo se hará 'ahorita', seguramente se hará en los siguientes quince minutos o una hora. Si en Irlanda hacemos una cita para las tres de la tarde, y llegamos a las 3:10, tendremos que disculparnos por llegar tarde. Si hacemos la misma cita en México, llegar a las 3:10 se entendería como llegar a tiempo. No hay procesos de selección natural que expliquen esta diferencia conceptual. Se ha construido esta diferencia con base en interacciones y experiencias sociales, así como en esquemas y guiones que encauzan nuestra interacción.

Otra contra-corriente del constructivismo social puede identificarse como el realismo empírico. Esta escuela plantea la existencia de un mundo independiente de objetos materiales que entendemos a través de nuestros sentidos y la percepción. Estos objetos existen incluso cuando no están siendo percibidos, por lo que retienen sus características de manera independiente de la percepción por una entidad externa. Hasta aquí, nada que se ha dicho es particularmente controversial. Sin embargo, el realismo empírico también propone que percibimos el mundo de manera directa, tal y como es, y que nuestra creencia de conocer el mundo tal y como es se considera justificada. El constructivismo social en general, no se opone a la existencia de objetos materiales en el mundo, lo que tiende a poner en tela de juicio es nuestro entendimiento de lo que son dichos objetos o de lo que creemos que son. Imaginemos

que toda la vida hemos vivido en un país en el que los teléfonos públicos se encuentran adentro de cabinas rojas cerradas. Usamos esta cabina roja para reconocer el teléfono público. El visitar un país en el que los teléfonos públicos pueden estar en otros colores y tipos de cabinas puede hacer que inicialmente no veamos el teléfono público a pesar de estar mirándolo. Para nosotros lo que estamos viendo no es una cabina roja, por lo que probablemente no contiene un teléfono público. Hasta que algún individuo que haya llevado a cabo una enculturación en el grupo de estos <teléfonos públicos no encapsulados en cabinas rojas> nos señale las características del teléfono público nuevo, formulamos el esquema que nos permite verlo como tal.

Una vez consideradas las limitantes en las versiones alternas, es necesario pensar que el constructivismo social puede tener sus propias limitaciones. Por un lado, al desechar el papel de lo heredado, descarta lo que sí tenemos en común con otros seres humanos, que indudablemente es considerable. Llevado al extremo no nos permite rendir cuentas de lo universal en la experiencia humana. El asumir que todo está abierto a la interpretación nos podría llevar a pensar que todas las interpretaciones posibles son igual de válidas. Nos negaría el aparato crítico necesario para discriminar entre interpretaciones moralmente aceptables y no aceptables. Por otro lado, plantear que todo lo que percibimos se construye socialmente no admite una escapatoria de las restricciones de nuestra propia construcción. Seríamos presas de la realidad social que nuestras interacciones nos han permitido construir. Se trataría de un determinismo completo donde lo que entendemos

del mundo se constituye a raíz de nuestros artefactos ideológicos. Seríamos incapaces de reconocer la existencia de una ideología alterna.

Otra desventaja del constructivismo social es su frecuente asociación con el relativismo lingüístico. Esta teoría, evidente en los escritos de Wittgenstein y con frecuencia referida como la hipótesis Sapir-Whorf, plantea en su versión más fuerte que somos y pensamos solo dentro de las limitaciones de nuestra lengua. Es decir, que nuestra lengua restringe las formas en que podemos entender el mundo y refleja nuestra comprensión del mundo. Se cita comúnmente el dato, por cierto, falso, acerca del número de vocablos que tienen los esquimales para nieve lo que pretende ‘demostrar’ que somos formados por la lengua que hablamos.

Ahora bien, en su versión fuerte, esta hipótesis imposibilita el bilingüismo y el diálogo intercultural, puesto que el mismo individuo no puede ver el mundo de dos formas distintas porque su lengua no se lo permitiría. La versión más débil de la hipótesis es compatible con el constructivismo social, dado que no lo niega, pero tampoco nos obliga a afiliarnos con esta perspectiva. Por otro lado, donde el relativismo lingüístico plantea que es la lengua que hablamos la que filtra nuestras experiencias del mundo y afecta nuestro entendimiento de lo vivido, el constructivismo social propone que es la cultura la que limita nuestras interpretaciones de las vivencias. Aunado a la sustitución de cultura por lengua en el constructivismo social, también se admite un entendimiento de cultura en su sentido más amplio, como la enculturación de la mente en las prácticas y cogniciones valoradas por un grupo, lo

que a su vez nos ayuda a superar la noción de que cuando se aprende una lengua se aprende su cultura.

En esta acepción de la noción cultura, las lenguas no tienen culturas sino que se usan en una diversidad de ellas. Los argumentos que sostienen este punto son una aportación central del libro. Seguir creyendo que en la clase de lenguas enculturamos a los estudiantes es adscribirse al mito de la cultura nacional en el que al aprender el inglés británico las personas natural y automáticamente adquieren esas metacogniciones socialmente distribuidas que identifican en menor o mayor grado a los británicos. Como portadora de un pasaporte británico, no estoy segura de que tal cosa realmente exista. No creo que yo sería capaz de impartirlo a mis estudiantes después de 25 años en México y dudo mucho que lo pueda hacer un profesor que nunca ha estado en la Gran Bretaña por mucho que disimule un acento británico. Separar la lengua de la cultura es un paso importante hacia una significación más sofisticada de ambas nociones

En segundo lugar, conviene reflexionar acerca de la sustitución de la noción del diálogo intercultural por la interculturalidad, si aceptamos que la interculturalidad se entiende como la interacción entre personas provenientes de dos o más culturas mediante el uso auténtico de lengua y demostrando conocimiento y comprensión de las distintas culturas. En este libro Pflieger define la interculturalidad como lo que “hay que aprender de manera consciente para estar en condiciones de interactuar con personas de otro entorno y de otra identidad” (65). Lo anterior parece ser poco problemático, incluso altamente

deseable en un mundo donde escasea la comprensión entre naciones. Sin embargo, asume horizontalidad en la relación. Asume un mundo en que todos los integrantes de todas las culturas sean igualmente poderosos, lo que facilita una interacción armoniosa. Además, parece apuntar hacia un listado de conocimientos relativamente finito y de fácil comprensión que se puede aprender para abordar la comunicación con los integrantes de otras culturas.

Se pregunta uno cómo sería este listado para el caso de una cultura que conocemos bien: la mexicana. No creo que sería posible enlistar los conocimientos, actitudes y valores que serían necesarios para interactuar con la cultura mexicana. No sería suficiente enlistar comidas tradicionales, fiestas, costumbres, vestimentas, proverbios, actitudes hacia la puntualidad, formas lingüísticas adecuadas para la recepción o rechazo de invitaciones, artesanías, lenguas, horarios escolares y demás artefactos de la cultura mexicana porque no existe un mexicano típico que manifieste todos y cada uno de los elementos que pondríamos en la lista. Adicionalmente, acercarnos a la cultura a través de listas de prácticas sociales pretende que, con tan solo explicar estas prácticas a nuestros estudiantes, ellos las entenderán. Para una persona mexicana que no haya viajado al extranjero puede ser difícil concebir el comer sin tortillas, así como para las personas que no han vivido en México es difícil concebir cómo se come con tortillas.

Por otro lado, no todos los mexicanos comen tortillas. México es un país multiétnico y multicultural plenamente insertado en la globalización para bien o para mal. Hay que considerar que la enculturación

no es un proceso que se lleva a cabo de una vez y para siempre en la infancia, sino que es un proceso continuo que evoluciona con el individuo a lo largo de su vida. En el concepto de interculturalidad va implícito que las personas con quienes realizaremos nuestra práctica intercultural serán representantes nativos de su cultura. Actualmente, esta suposición no es sostenible. Muchas veces el aprendiz de una lengua extranjera interactuará mayoritariamente con hablantes de otros idiomas quienes comparten esta lengua para fines comunicativos. Adiós a la necesidad de reconocer cabinas telefónicas rojas.

La interculturalidad es demasiado estática para cubrir lo que entendemos por la interacción con personas de otras culturas en otras lenguas. Saber un listado de cosas sobre una cultura no necesariamente da lugar a acciones comunicativas favorecedoras de la tolerancia. El saber analizar e identificar puntos potencialmente controversiales no implica evitarlos ni saber cómo evitarlos. Por lo anterior, se prevé la necesidad de abordar el fenómeno a partir de una sensibilidad intercultural que permita el posicionamiento de los interlocutores de tal forma que pueden entenderse sin perder su enculturación original ni tengan que asumir una nueva enculturación. Comprender el diálogo intercultural conlleva una preparación para el contacto entre identidades enculturadas. La competencia intercultural nos lleva a ver lo distinto entre culturas, pero el diálogo intercultural nos deja mirarlas.

Otra contribución significativa de este libro es que la autora pretende aterrizar el concepto del diálogo intercultural en el diseño curricular. Señala que desarrollar

currículos de lenguas extranjeras en el marco del diálogo intercultural ofrece un eje del que se desprende el desarrollo de “una personalidad abierta que permita a nuestros estudiantes moverse con seguridad dentro de la cultura que están conociendo” (96). Lo necesario para lograr esta meta depende intrínsecamente de la naturaleza de cada institución en que se desarrolla el currículo. No hay posibilidad de generalización, ni siquiera al interior del mismo instituto, donde individuos reaccionan de manera distinta cuando interactúan con materiales.

Para fomentar la implementación del diálogo intercultural como eje curricular, Pflieger presenta una estructura de fondo con seis parámetros y cinco estrategias. Los parámetros - la equidad, la reciprocidad, el objetivo común, la autenticidad, la consistencia y el reconocimiento y respeto a la diversidad - son elementos imprescindibles en el diseño - que orienta el esfuerzo educativo. En conjunción con los parámetros, sus cinco estrategias preparan el entorno para el diálogo intercultural. Las estrategias son el fomento de la auto- y heteropercepción, la sensibilización, la concientización conceptual-lingüística, la narrativización y la neutralización de fuerzas sociales de oposición.

El libro presenta un panorama completo de una teorización compleja y humana con implicaciones para el salón de clases. Pflieger no teme a la resignificación de conceptos básicos. Pone de cabeza nuestros conceptos simplistas acerca de nuestro salón de clases de lengua extranjera y despliega una gama de nociones plenamente maduras que transforman este salón en un “espacio comunicativo relacional e identitario en el que buscan significarse como agentes y significar a los demás, en

un nuevo entorno lingüístico-cultural” (90).

Este texto nos plantea la futilidad de tratar a la lengua como una cosa estática que tiene que aprenderse, y reemplaza esto con una visión de la lengua como un proceso de comunicación negociada en el que todos los participantes juegan un papel activo en la creación del significado. Cuando se aprende una lengua extranjera no se asume una nueva identidad enculturada, se sensibiliza hacia la otra identidad para poder interactuar. Pflieger admite la necesidad de construir una tercera cultura que no representa ni la cultura de origen, ni la de la lengua extranjera sino un tercer espacio que no privilegia ninguna de las dos culturas. No se centra en las dificultades comunicativas sino en los resultados de la comunicación.

En sus palabras: “No se trata de realizar ejercicios guiados que permiten al alumno comprar un boleto de tren o decir “gracias” en inglés. Se trata de sensibilizar, vivenciar, hacerse tolerante y conocer, fomentar la precepción hacia lo propio y lo ajeno” (84). Pero no solamente es relevante en el salón de clase de lengua extranjera, sino que se trata de un saber-ser necesario en la actualidad para todos los integrantes de la comunidad. Necesitamos fomentar un *shift* identitario de ser monocultural hacia ser puente entre culturas incluso dentro del propio país para rebatir la xenofobia, la intolerancia y el racismo que afectan la calidad de nuestras interacciones.

Es tan evidente la distancia y la inequidad en nuestro mundo actual que este intento de redefinir los modos de interacción cultural vale la pena si es que puede mejorar en alguna medida la experiencia humana.

Una de las mayores críticas del constructivismo social es que, en su afán por celebrar la diversidad, ignora lo que es universal en la condición humana. Los universales son esenciales para la comprensión, pero si todo se construye culturalmente no hay ninguna referencia de base que permita comprender la perspectiva del otro. La mirada de Pflieger en este libro no cae en los excesos

del constructivismo social. Por el contrario, ella misma delimita un listado de universales de la experiencia humana que permiten comparaciones entre culturas, por ejemplo, vida/muerte, comunicación o relaciones sociales. Esto permite la construcción de un marco común en el que se puede llegar a entender al otro. El reto es hacer esto sin perderse a uno mismo en el proceso.

Reseña de libro:

Mihatsch, W. y M. Albelda (Coord.) (2016).

La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Vol. XIV, n.º 27¹

Presentamos aquí el volumen XIV, número 27 de la *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, una de las más reconocidas del área y recogida en distintas bases de datos de prestigio como *Latindex*. El número que nos atañe, que lleva por título *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática*, fue editado en el año 2016 por las investigadoras Wiltrud Mihatsch, catedrática de Lenguas Románicas de la Eberhard Karls Universität Tübingen, y Marta Albelda Marco, profesora titular de Lingüística Española de la Universitat de València. Ambas son especialistas en pragmática y han publicado distintos trabajos sobre modalidad, marcadores discursivos y otras unidades de la lengua española. Su especialidad, asimismo, son las funciones pragmáticas de intensificación y atenuación, sobre las que han organizado sucesivos paneles en eventos de difusión científica y han realizado distintas comunicaciones y publicaciones.

M. Amparo Soler Bonafont

M.Amparo.Soler@uv.es

Universidad de Valencia

Recibido: 25/02/2018

Aceptado: 12/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / DICIEMBRE 2018

ISSN 2007-7319

¹ La sección temática *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática*, que aquí reseñamos, fue preparada por las profesoras Mihatsch y Albelda en el seno de los proyectos de I+D *La atenuación pragmática en el español hablado: su variación diafásica y diatópica* (clave FFI2013-40905-P) y *La atenuación pragmática en su variación genérica: géneros discursivos escritos y orales en el español de España y América* (clave FFI2016-75249-P).

Quien reseña la contribución, la investigadora M. Amparo Soler Bonafont, es beneficiaria de una *Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores 2014* (referencia BES-2014-070173).

Tanto los proyectos como la ayuda de la profesora citada se enmarcan en los fondos proporcionados por el Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España.

Este volumen nace en el marco del encuentro *XX Deutscher Hispanistentag*, que se celebró en el año 2015 en la Universität Heidelberg (Alemania), y en cuyo seno se organizó la sección *Fenómenos de intensidad semántico-pragmáticos: atenuación e intensificación*, coordinado por las mismas profesoras Wiltrud Mihatsch y Marta Albelda Marco. El volumen recoge algunas de las contribuciones de los participantes en este panel.

El volumen XIV de *RILI* se divide en dos partes: una primera sección específica, que es la que lleva por título *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática* y que coordinan Wiltrud Mihatsch y Marta Albelda, y otra sección general que recoge artículos que han sido recibidos por el procedimiento habitual en la revista, además de contar con una parte final dedicada a la publicación de reseñas de distintos trabajos. En la reseña que ahora presentamos, nos ocuparemos únicamente de la sección temática específica (correspondiente a la primera parte del volumen), centrada en los estudios de intensificación y atenuación.

En dicha sección temática, *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática*, que es inaugural del número 27 de la revista, se recogen 8 artículos sobre los fenómenos pragmáticos de intensificación y atenuación, con un denominador común: se trata, en todos los casos, de análisis sobre corpus discursivos. Los encabeza una introducción de las coordinadoras del volumen, Mihatsch y Albelda, en la que se explica la motivación del surgimiento del volumen y se hace, posteriormente, un repaso por los principales estudios sobre la intensificación y la atenuación, concebidas como categorías pragmáticas graduales

que pueden suponer los dos polos de una misma escala. Se presentan y contextualizan aquí los artículos que seguidamente comentaremos y se lista la principal bibliografía internacional sobre el tema.

Seguidamente, se presentan los artículos de los diferentes autores que contribuyen a la primera sección de este número 27 de *RILI*.

El primero de los artículos es de una de las editoras, Marta Albelda Marco, de la Universitat de València. Se trata, junto con el siguiente trabajo, de dos de las contribuciones del volumen que más teorizan acerca de cuestiones pragmáticas intrínsecamente relacionadas con la categoría de la atenuación. *Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática*, que es el título de este trabajo, explora la relación que existe entre uno y otro conceptos (atenuación e intensificación) y cómo, si bien se trata de fenómenos diferentes, pueden intersectarse bajo algunas circunstancias. Albelda repasa las diferentes definiciones que se le han venido dando al recurso de la atenuación y la evolución que han sufrido estas en la bibliografía internacional. Para ello, se apoya en un estudio de corpus, gracias al cual podrá concluir con la propuesta de una nueva definición de esta categoría, la atenuación.

Siguen a este, dos trabajos centrados en algunos recursos de atenuación concretos, en relación muy estrecha con la intensificación:

El segundo trabajo, *¡Ay, Señor! qué juventud esta! Atenuar e intensificar con determinantes (en un corpus escrito y otro conversacional)*, es de Eva Lavric, de la Universidad de Innsbruck. En este artículo se explora el uso de los determinantes como recursos atenuadores, si bien entendidos como unidades

funcionales cuyos usos se acercan a los de otros recursos con valor lingüístico intensificador.

El tercer artículo es de Adrián Cabedo Nebot, miembro del grupo Val.Es.Co., de la Universitat de València. Este trabajo, titulado *La función de la atenuación y la configuración prosódica: un estudio a partir de un corpus de español coloquial*, es un poco más específico que los anteriores y describe la configuración prosódica asociada a distintos usos de la atenuación en la conversación coloquial española. Concretamente, analiza las funciones de atenuación manifestadas en el corpus conversacional *Val.Es.Co. 2.0*, de acuerdo con la propuesta que de estas se realiza en un trabajo previo del Grupo Val.Es.Co. en el que se presenta una ficha de análisis metodológico de la atenuación.

El cuarto artículo, *La función atenuante en los verbos doxásticos del español*, está firmado por M. Amparo Soler Bonafont, también de la Universitat de València, quien estudia los verbos doxásticos o también conocidos como verbos de opinión, en su forma de primera persona del singular del presente de indicativo (*creo, opino, pienso, supongo*) como ejemplos paradigmáticos de la atenuación en el discurso, tanto oral como escrito. Su análisis se realiza sobre un corpus conversacional y periodístico del español de España, si bien el comportamiento subjetivo y atenuante de los verbos doxásticos es un fenómeno reconocido generalmente en muchos otros países de habla hispana (ej. México).

El siguiente, *Las formas de tratamiento nominales y fórmulas apelativas convencionalizadas en los juicios orales: ¿elementos ritualizados o estrategias de atenuación?*, es un artículo de Cristina Villalba Ibáñez (de la Universitat de

València y también miembro del grupo de investigación Val.Es.Co.). En este análisis, la investigadora demuestra que las formas de tratamiento nominales como *señoría* o *señor letrado* son más frecuentes como recursos de atenuación, si se comparan con el uso de otras fórmulas apelativas convencionalizadas (como puedan ser *miré* u *hombre*), dadas las características de un género tan formal como es el de los juicios orales.

Ana Llopis Cardona, de la Universidad Católica de Valencia, firma el siguiente artículo: *De la indeterminación a la atenuación: de alguna manera/forma/mo*. En esta contribución, tras una primera aproximación morfosintáctica y semántica a las locuciones objeto de estudio, se realiza un análisis pragmático de sus funciones. La profesora Llopis concluye que el contexto interactivo concreto en el que estos determinantes aparecen es un factor primordial en la determinación de sus usos atenuantes.

La penúltima de las investigaciones es de Laura Malena Cornfeld, quien trabaja en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de General Sarmiento y el CONICET, *Una propuestita astutita: el diminutivo como recurso atenuador*. La investigadora estudia los usos y los significados del diminutivo *-it(o/a)* y explora cómo se produce la disminución de la fuerza impresa por el uso de distintos adjetivos y nombres en español.

Cierra, finalmente, esta edición, el trabajo de María Eugenia Flores Treviño, profesora y catedrática de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que lleva por título: *Copresencia de la atenuación e intensificación en el uso de bastante y su derivación en el habla del noreste de México*. La investigadora realiza un estudio del aproximador

comentado, y de su variante *bastantito*, en dos corpus sociolingüísticos del habla de Monterrey, en México, como continuación de unos estudios previos que la profesora había iniciado y publicado al respecto en los años 2012 y 2013. Resulta interesante, en su trabajo, el solapamiento de las funciones de intensificación, que puede reconocerse en el plano semántico, y la atenuación de la fuerza ilocutiva, en el plano pragmático, que la investigadora observa en el corpus de trabajo, sobre todo en los casos de uso del diminutivo.

Tras esta sección temática, como se ha comentado, aparece en el volumen XIV de la revista *RILL* una sección general –que no reseñaremos– y una parte dedicada a distintas reseñas de otros volúmenes.

Esta edición, y sobre todo la sección temática *La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática*, que en esta contribución reseñamos, es de obligada consulta para los especialistas y personas que quieran formarse en cuestiones pragmáticas de modalidad, en general, y de intensificación y atenuación, más específicamente, pues recoge los estudios más

novedosos de corpus sobre los temas comentados y que, a la vez, dialogan con la bibliografía internacional que los precede.

La introducción a esta parte del volumen comentada, asimismo, ofrece una buena y amplia panorámica de los trabajos sobre estas categorías pragmáticas (de intensificación y atenuación) e incluso algunos de los artículos, como pueda ser el de Albelda Marco, presentan nuevas propuestas de análisis de los fenómenos objeto del volumen, que se espera puedan tener repercusión en el futuro próximo en la comunidad científica dedicada a este tipo de estudios, pues rompe con algunas de las definiciones propuestas hasta el momento para la atenuación. Asimismo, muchos de los trabajos aportan un nuevo campo de estudio sobre la posible intersección de ambas funciones de atenuación e intensificación (acúdase, para ello, al trabajo de la profesora Flores Treviño, por ejemplo) y se replantea lo hasta el momento definido para la manifestación de la intensificación (para lo que puede leerse con detenimiento el artículo de Lavric, entre otros del volumen comentado).

Verbum et Lingua

Año 6. Núm. 11. Enero-junio 2018

Se terminó de editar en mayo de 2018

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héros 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar