

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2014

AÑO 2, NÚMERO

3





Verbum et Lingua, Año 2,
No. 3, enero - junio 2014, 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: Norberto Ramírez
Barba. Reservas de Derechos al uso
exclusivo 04-2013-081214035300-
203, ISSN: 2007-7319, otorgados
por el Instituto Nacional de
Derechos de Autor. Responsable
de la última actualización de este
número: Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Carlos César
Solís Becerra. Fecha de la última
modificación: 21 de mayo de 2014,
con tiraje de un ejemplar.

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

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

Rector general

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh
Bravo Padilla

Vicerrector ejecutivo

Dr. Miguel Ángel
Navarro Navarro

Secretario general

Mtro. José Alfredo
Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Directores

Sara Quintero Ramírez
Gerrard Mugford

Editor responsable

Norberto Ramírez Barba

Secretario técnico

Carlos César Solís Becerra

Consejo editorial

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

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruíz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Directora de la División de Estudios Históricos y Humanos

Dra. Lilia V. Oliver Sánchez

Jefa del Departamento de Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad de Texas

Dr. Dominique de

Voghel Lemercier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio

Velázquez Patiño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Università della Sannta Croce

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Presentación

Sara Quintero Ramírez
Gerrard Mugford Fowler **4**

Erwin Tschirner
Valdierung als
Argumentation **49**

Ensayos

Wilfried Raussert
Narration African Ame-
rican Migrations: Mobile
Literary Voices and Shifting
Narrative Strategies **8**

Claus Altmayer
Kulturwissenschaft–
eine neue Perspektive für
die internationale
Germanistik? **58**

Beatriz Granda
Categorías narrativas y
procedimientos referenciales
aplicados a la didáctica de
la temporalidad en ELE **22**

Entrevista
Humberto Márquez Estrada
La evaluación hoy.
Entrevista a la Doctora
Frida Díaz Barriga Arceo **79**

Gerrard Mugford
In search of one's own eva-
luation criteria: The case of
Mexican higher education **36**

Reseña
Salomé Gómez
*La escritura en
normalistas jaliscienses* **100**

Presentación

El tercer número de *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, revista electrónica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, se congratula en presentar cinco artículos, una entrevista y una reseña con la finalidad de contribuir con la generación, la divulgación y la difusión de trabajos científicos de investigadores nacionales y extranjeros. En esta tercera edición hemos dedicado un pequeño espacio a la evaluación, tema sumamente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas. En efecto, dos de los ensayos y la entrevista versan sobre este interesante tema desde diversas aproximaciones así como en el marco de diferentes contextos. En cuanto a los otros tres ensayos, uno de ellos se enmarca una vez más en el campo de la didáctica de lenguas y nos propone considerar el discurso y no la oración como unidad de enseñanza; otro de los ensayos presenta las diferentes estrategias narrativas empleadas por escritores afroamericanos a fin de contar historias de desplazamiento y reubicación; el último ensayo toma como punto de partida el concepto de los estudios culturales para relacionarlo con la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Finalmente, contamos con la reseña de una interesante obra que nos expone la situación actual respecto a la redacción de textos en normalistas jaliscienses.

La tercera edición de nuestra revista abre con una contribución de Wilfried Raussert, *Narrating African American Migrations: Mobile Literary Voices and Shifting Narrative Strategies*, que toma como punto de partida la suposición del historiador Ira Berlin de que la cultura afroamericana se ha formado mediante procesos continuos tanto de deterritorialización como de reterritorialización. A través del análisis de textos ilustrativos de Olaudah Equiano, Ralph Waldo Ellison y Edwige Danticat se identifican paradigmas cambiantes dentro de narraciones de movilidad de gente de raza

negra en la literatura afroamericana desde la América colonial de finales del siglo XVIII hasta el presente. Así pues, el artículo explora las estrategias narrativas de las que se valen los escritores antes aludidos para contar historias de desplazamiento y reubicación. El punto central del análisis lo constituye la postura de los respectivos autores en los contextos de las perspectivas post-coloniales subalternas y de los estudios decoloniales.

En su trabajo titulado *Categorías narrativas y procedimientos referenciales aplicados a la didáctica de la temporalidad en ELE*, Beatriz Granda cuestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, del español en este caso, que desvincula la gramática de los procesos de comunicación de discursos auténticos. En efecto, tomando el caso de la identificación de la morfología verbal del pasado para la expresión de la temporalidad en discursos narrativos en situación de producción, la autora analiza un cierto número de ejemplos para demostrarnos los límites de una perspectiva que disocia los recursos del sistema lingüístico formal de su actualización en discursos auténticos. Como objetivo final, la especialista expone algunas sugerencias que ponen de relieve el uso del discurso como unidad compleja de la que debe partir y a donde debe llegar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

En el ensayo *In search of one's own evaluation criteria: The case of Mexican higher education*, Gerrard Mugford examina el tipo de evaluación en lengua extranjera en un contexto universitario con referencia específica al inglés como lengua extranjera. Asimismo, nos lleva a deliberar si los exámenes internacionalmente reconocidos

responden adecuadamente a las necesidades y condiciones locales. Sin rechazar las prácticas evaluativas actuales, el investigador nos invita a llevar a cabo una manera más sensible y responsiva de satisfacer las necesidades de la evaluación de estudiantes de lengua extranjera. El autor cuestiona si al adoptar una perspectiva de imperia- lismo lingüístico, las prácticas actuales de enseñanza-aprendizaje se enfocan suficientemente en los objetivos y motivaciones de los estudiantes mexicanos que desean estudiar inglés como lengua extranjera y por consiguiente, sugiere una aproximación más contextualizada en México para la enseñanza de lenguas extranjeras.

La cuarta contribución de este número corre a cargo de Erwin Tschirner, *Vä- lidierung als Argumentation*, que nos presenta una panorámica de diferentes temas actuales que conciernen a la evaluación del rendimiento y el desempeño de un estudiante de lenguas extranjeras. Primero, presenta varios criterios que han sido clásicos en las teorías de la evaluación de lenguas extranjeras pero los revisa desde perspectivas diferentes. Posteriormente, hace uso de la filosofía del lenguaje de Toulmin para presentarnos un esquema con varios niveles. En cada nivel se postulan ciertas proposiciones y de éstas se desprenden tanto inferencias como reglas de inferencias. De tal manera, la regla de inferencia del nivel anterior se convierte en la nueva proposición para el siguiente nivel. Finalmente, el autor analiza todas las consecuencias que los exámenes de acreditación de idiomas tienen para todos los involucrados, desde el probando hasta las instituciones que utilizan estas certifi- caciones como criterio para otorgar pues-

tos de trabajo o lugares en universidades u otras instituciones.

En su contribución *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?*, Claus Altmayer parte del concepto de cultura, comprendido desde su complejidad, su heterogeneidad y su inexactitud, y sugiere trabajar los estudios culturales en conjunto con el alemán como lengua extranjera. En este sentido, Altmayer analiza el caso específico de la experiencia de lo extranjero respecto a las relaciones entre Alemania Occidental y Alemania Oriental, cuestionándose hasta qué grado deben considerarse los estudios regionales en el marco de los estudios culturales. Finalmente, el autor hace hincapié en los nuevos retos que deben afrontar los estudios germanísticos en su sentido original de estudios literarios de carácter filológico, especialmente en lo que se refiere a la integración de la investigación y la enseñanza de temas y valores culturales.

En la sección dedicada a entrevistas Humberto Márquez presenta una entrevista realizada a Frida Díaz Barriga, autoridad en el tema de la evaluación. A lo largo de la entrevista Márquez dialoga con la experta respecto a una diversidad de temas como la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia de buscar coherencia entre la evaluación y el acto educativo, el papel que juegan las tecnologías en el marco de la educación así como las funciones social y pedagógica que desempeña el hecho de evaluar. A fin de dar respuesta a los cuestionamientos presentados por el entrevistador, Díaz Barriga retoma algunas de sus obras, así como investigaciones de otros estudiosos del tema para discrepar respecto a las propuestas

estandarizadoras y presentar la evaluación desde una diversidad de perspectivas.

Finalmente, Salomé Gómez nos presenta la reseña de la obra “La escritura en normalistas jaliscienses. Reactivo 23”, libro publicado por Flor A. Gómez Contreras. En el texto reseñado la autora expone los resultados obtenidos a partir de un reactivo que solicitaba la redacción de un texto narrativo. Dicho reactivo formaba parte de la Evaluación de Habilidades Básicas en la Educación Normal aplicada a estudiantes de quinto semestre del programa de formación de profesores normalistas del sistema de la Secretaría de Educación Pública. Gómez Contreras analiza los resultados de dicho reactivo específicamente en el campo de la ortografía, y posteriormente propone una serie de acciones que a la postre logren resolver los problemas presentados en ese rubro.

Por último, consideramos importante mencionar que para la elaboración de este número hemos contado con el apoyo de los miembros del Comité Editorial y el Consejo Asesor. Asimismo, estamos muy agradecidos con nuestro Secretario Técnico por su incansable labor y desde luego con cada uno de los autores por sus valiosas colaboraciones. Finalmente, esperamos que los ensayos, la entrevista y la reseña publicados en el presente número sirvan como punto de partida para promover la discusión científica que derive en futuras investigaciones que ayuden a generar conocimiento en el campo de la lingüística, la didáctica y los estudios culturales.

Sara Quintero Ramírez
Gerrard Mugford Fowler
Universidad de Guadalajara



ENSAYOS

Narrating African American Migrations: Mobile Literary Voices and Shifting Narrative Strategies

ABSTRACT: The essay starts with the historian Ira Berlin's assumption that African American culture is specifically shaped through continuous processes of deterritorialization and reterritorialization. Through the analysis of exemplary texts by Olaudah Equiano, Ralph Waldo Ellison, and Edwidge Danticat, the essay traces shifting paradigms within the narration of black mobility in African American literature from late eighteenth-century colonial America to the present. The essay tracks narrative strategies that African American writers employ to tell stories of displacement and relocation. At the center of this discussion is the question of the respective author's positioning through discourse in the larger contexts of postcolonial, subaltern and decolonial studies perspectives.

KEY WORDS: migration, mobility, subaltern, decolonial, narration

Ira Berlin's African American Migration Patterns

Without doubt migrations on an individual as well as collective scale have repeatedly shaped African American cultural and social developments. While we can map the complex and multidirectional routes of many African Americans across seas and territories throughout the centuries, other strategic and discursive questions remain: What are the strategies of black self-positioning within oppressive, mobile and fluid historical conditions? What narrative devices do African American writers draw upon to tell stories of frequent deterritorialization and reterritorialization? This essay on narratives of migration departs from the hypothesis that multiple migrations lie at the heart of "the making of African America," to borrow a title from award-winning historian Ira Berlin, and that African American culture embodies perhaps more richly and with greater complexity than any other cultural experience in the Americas the idea of cultures as inherently mobile and in transit. Due to its close entanglement

Wilfried Raussert
Chair of American and
Inter-American Studies,
Bielefeld University,
Germany.

Artículo recibido el
15/02/2014 y aceptado
el 15/04/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

with mobility and change throughout history it comes as no surprise that African American culture has produced multiple aesthetic and culture forms from blues songs to Jacob Lawrence's Migration series in the visual arts, to oral and written storytelling from Zora Neale Hurston to Ishmael Reed that capture and narrate the experience of departures and arrivals, the tension between place and movement, and the dynamics of stasis versus change. "The traumatic loss of freedom, the degradation of enslavement, and the long years of bondage," as Ira Berlin puts it, are the results of the Middle Passage—"the transit from Africa to America" (Berlin, 2010: 14). Early in the history of the Americas black cultures had been subjected to a subaltern position, accordingly. At the same time African American culture started to produce alternative historiographies to counteract hegemonic knowledge production—both in oral and written discourse. According to Russell A. Potter, the initial denial of a core identity leads to a strong linkage between locality and mobility in African American endeavors to position themselves through voice and text:

Deprived by the Middle Passage and slavery of a unified cultural identity, African American cultures have mobilized, via a network of localized sites and nomadic incursions, cultures of the found, the revalued, the used and cultures moreover which have continually transfigured and transformed objects of consumption into sites of production (Potter, 2007: 458, italics in the original text).

Potter develops his discourse on black mobile cultural production with reference to 'Signifyin(g)' in hip-hop culture in particular and locates tactics of resistance within this tradition. As he points out, "Signifyin(g) is a tool of appropriation and reconceptualization within the process of telling the repressed and suppressed histories of African American culture" (Potter, 2007: 464). It makes possible to reclaim 'difference' that, as he maintains, lies at the very heart of African American self-knowledge: "How to know oneself without measuring with the oppressor's ruler? How to maintain dignity and a sense of historical place in the face of the pressures of assimilation?" (Potter, 2007: 473). No doubt, the African American storyteller of colonial times found himself directly confronted with Gayatri Spivak's by now famous question: "Can the subaltern speak?" (Spivak, 1995: 24). In the context of mobility studies this inquiry strongly correlates with a self-positioning of the African American writer facing repeated displacement. A complex task has challenged many African American writers, namely how to give a voice to multiple migrations on the one hand, and to establish one's own discursive positioning within the hegemonic power structures on the other. By selecting three exemplary texts by writers such as Olaudah Equiano, Ralph Waldo Ellison, and Edwidge Danticat, from different historical epochs, I want to explore textual strategies, their paradigm shifts and how notions of center and periphery are negotiated and redefined

Ira Berlin, in *The Making of African America: The Four Great Migrations*, pub-

lished in 2010, provides an alternative narrative to the linear historical account from slavery to emancipation. Tracing the movement of people of African descent over four centuries from the Middle Passage to contemporary globalization, he exhibits an innovative and perhaps controversial view of black America. He explicitly and provocatively moves away from linear progressive history to embark upon migration and mobility as core experiences of black America continually remaking all aspects of African American culture, from language to literature to music to the arts. Referring to a contrapuntal narrative between mobility and stasis Ira Berlin points out,

The great migrations or passages from Africa to the New World (the Middle Passage); from the seaboard to the interior, or black belt (a second Middle Passage); from the rural South to the urban North (a third passage); and the global diaspora to American (a fourth passage)—provide critical markers in the formation and re-formation of the African American people. Each initiated a reconstruction of black life on new ground, creating new measures of cultural authenticity and new standards of cultural integrity. To be sure, the old ways were incorporated into the new, blending what once was with what would be, and creating an illusion of a seamless, unchanging cultural concord that reached back to antiquity. But not even the most powerful continuities could suppress the arrival of the new, manifested in the most deeply held beliefs or the most transient fads. Thus

at various times, to be black meant to wear one's hair in an eel skin queue, to conk the kinks straight, to bush au naturel, to plait into tight braids, or to shave the pate clean. ... The cultures of movement and place penetrated one another, in part because change, no matter how revolutionary, was never complete. Old patterns coexisted and overlapped with new ones. More importantly, the vectors of change did not always point in one direction. Movement did not give birth to place or vice versa any more than the past necessarily summoned the present or than the present automatically fulfills the past. Often languages, religions, cuisine, or music created amid the flux of movement was transported back to the migrants' place of origins as well as forward to their place of arrival (Berlin, 2010: 31-34).

Berlin's account puts emphasis on the spatio-temporal complexity involved in a long both sequential and cyclical history of departure and arrival within African American culture formation. With a nod to Berlin, I argue that we need further investigation into the story-telling and narrative forms and processes which tell multiple migrations to fully understand the relationship between mobile bodies, narrating selves, and discursive strategies. Bodies move through space and time, selves are textually constructed, and strategies are discursively produced. Continuing from here the question arises through what types of literary voices are migrations told and what is the positioning of narrators within the texts to express the

triad of traveling body, mobile self, and narrating voice. From its very beginnings African American cultural production in both oral and written texts has contributed to individual as well as collective narratives about mobility and migration. We may think of literary works ranging from Olaudah Equiano's eighteenth-century autobiographical emancipation narrative from slave to free tradesman, to Ralph Ellison's modernist mid-twentieth century story of the great migration from the rural South to the urban North in *Invisible Man* to Edwidge Danticat's transnational memoir *Brother I'm Dying* in the twenty-first century narrating mobility in the context of Haitian diaspora. All three aforementioned narratives share the first person narrative perspective; while these all contain life writing features, they differ in degrees to the portions of fiction and life story they incorporate. As all three texts exemplify, bodies move through and voices move within fields of power structure and power relations. While my approach here is diachronic by selecting eighteenth, twentieth and twenty-first century texts, this approach does not aim for a linear story of narrative development. A historically broad range permits both a look at the continuity and changes in narrating mobility as well as allowing for a varied contextualization of storytelling and narrative production.

The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African, Written by Himself (1794)
The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African, Written by Himself ranks as the first major slave

narrative that has equally been claimed by U.S. American, Caribbean and British literature as part of their canon. The frontispiece shows the author's self-conception as composite and hybrid embracing African as well as Western traits. The perplexing image exposes African features, whereas the attire that he wears illustrates his links to and status within Western society, British society in particular. The complexity and ambiguity called forth by the image is further intensified by his choice of double naming in the title of the slave autobiography replicating a side-by-side of African and Western identities. Throughout the narrative the reader encounters journey descriptions that follow Equiano's migratory paths transversally across the Atlantic, within the Americas and to the Mediterranean Sea. The spatial shifts are accompanied by a variety of facets of Equiano's character and positioning. He takes on roles and masks on his way from slavery to freedom. Equiano's displacements generally are imposed upon him; his status as slave and servant limit his agency. But the reader repeatedly notices that wearing the mask, while coming out of necessity, can turn into a powerful tool of self-empowerment. And Equiano makes clear in the narrative that the ultimate goal for him is freedom achieved through education, labor and entrepreneurship. As he emphasizes:

I thought now nothing but being freed, and working for myself, and thereby getting money to enable me to get a good education; for I always had a great desire to be able to read and write; and while I was on ship-board I

had endeavoured to improve myself in both (Equiano, 2001: 67).

Equiano clearly borrows ideas related to the Protestant work ethic and writes his self-positioning from within the colonial discourse. But his embrace of Western values is put in question through his relativist-relational pondering in which he compares African and Western cultural practices, frequently not in favor of the latter. Although Equiano makes clear that he, as a black writing subject, remains marginalized by race, nation and class throughout most of the narrative, he, too, cherishes the moments of crossing the borderline between margin and mainstream. Whereas the marginalized status looms large in the depictions of the Middle Passage and his servant years in the West Indies, as a free man he partakes in the power structure as commissary for the Sierra colony and overseer on a plantation on the Musquito coast temporarily. Equiano creates a shifting, hybrid self, as the narrative advances starting out from a position of negation initially: “I own offer here the history of neither a saint, a hero, nor a tyrant” (Equiano, 2001: 19). With this triple negation he underscores that his writing practice is dedicated to create a more complex sense of self beyond socially and discursively established categories. While the dominant discourse viewed ‘blackness’ along the parameters of either the ignoble or the noble savage in the late eighteenth and early nineteenth century colonial system, Equiano turns blackness into a multiple signifier, not only on the phenomenological level—“a multitude of black people

of every description” (Equiano, 2001: 39)—but also as a signifier of cultural and economic equality in transcultural contexts. Hence his narrative talks about black masters and white slaves, too. As Geraldine Murphy reminds us, “many critics have noted that slave narratives are transcultural and hybrid productions” (Murphy, 2001: 369-70), an observation that also explains why narrative and reception go beyond national frameworks. Murphy underscores the multiplicity of genres present in Equiano’s narrative: “His narrative incorporates elements of spiritual autobiography, the newly emerging success story, and the political discourse of the humanitarian/abolitionist movement, not to mention travel writing” (Murphy, 2001: 369). The hybrid structure of Equiano’s narrative leads to an amalgamation of literary genres. What we witness on the generic level, I argue, is directly related to the narrating and narrated self. Equiano’s frequently playful self-conception as hybrid, migratory subject suggests a close link between spatio-temporal mobility of the body and fluid identity constructions of the self, narrated through a discursive strategy of multiple voices present in the text. Analyzing the rhetorical devices Equiano draws upon in his narrative, African American critic and intellectual Henry L. Gates points out that:

Equiano was an impressively self-conscious writer and developed two rhetorical strategies that would be used extensively in the nineteenth-century slave narratives: the trope of chiasmus ... and the use of two distinct voices.

These two voices were meant to distinguish, in language, the simple wonder with which the young Equiano approached the world of his captor, and the more sophisticated vision, captured in a more eloquently articulated voice, of the author's narrative "present." The interplay of these two voices is as striking as Equiano's overarching reversal-plot pattern, within which all sorts of embedded reversal tales occur. Rarely would a slave narrator match Equiano's mastery of self-representation (Gates, 1988: 8-9).

The presence of two voices is striking. Still I think a further differentiation is necessary to do even more critical justice to Equiano's mastery of multiple voices. Further shifts of voice correspond to the various roles Equiano takes on as travelee and traveler. Not only does he describe his roles as sailor, servant, and parson during his travels, the narrating voice itself becomes mobile in that it speaks for Equiano as tourist, Equiano as ethnographer, and Equiano as political activist. A few lines from the tourist Equiano shall suffice here:

We sailed to Naples, a charming city, and remarkably clean. The bay is the most beautiful I saw; the moles for shipping are excellent. I thought it extraordinary to see grand operas acted here Sunday nights; and even attended by their majesties. I too, like the great ones, went to those sights, and vainly served God in the day while I thus served mammon effectually at night (Equiano, 2001: 128).

It becomes obvious that Equiano's discursive strategy is one of multiple positionings. As he transverse many countries and continents and crosses between freedom and slavery he also moves between adaptation and resistance. While he is borrowing from major genres closely aligned with the discourse of coloniality and the colonial masters he inserts role reversals as subversive strategies in his narrative. As picaresque hero he challenges the dividing lines between colonizer and colonized. His embrace of fluid, hybrid identity patterns is both creative playfulness but more so an essential survival strategy in times of colonial times of slavery and racial divide. Subtly Equiano speaks to the reader from within the colonial discourse system. Klaus Benesch succinctly describes Equiano's memoir as a hybrid, border-crossing text that continuously "valorizes the colonized from within an ideology of the colonizer" (Benesch, 2003: 41).

Ralph Ellison's *Invisible Man* (1952)

While Equiano positions his narrating self within the colonial system, Ralph Waldo Ellison, in his novel *Invisible Man*, consciously decides to let his narrator speak from below. Hiding in Harlem underground and writing his life story with the help of light tapped from the white electric power system, the narrator speaks from a position that is clearly marked as different in temporal and spatial terms from upper ground New York. Ellison intentionally chooses a subcultural position for his invisible protagonist to tell an individual as well as a collective African American migration narrative from a conflicted perspective.

Overall the protagonist's journey suggests an up-and-down movement between the public and the underground, between the white power structure above and the black world below. The main plot of the novel "signifies a black rite of passage" (Raussert, 2000: 50). Metaphorically the protagonist's journey exhibits major periods of African American history—from Reconstruction to the Harlem riots in the 1940s and the invisible man's journey parallels the migration of thousands of black families at the turn of the century to the urban areas in the North. Many left the South because of a lack of social and economic opportunity. Similarly, the invisible man has to leave the South being expelled from college. The narrative follows his tracks up to New York City where he faces urban social problems and loses his first job after having caused an explosion in a paint factory that ironically produces 'Optic White'. His experiences in New York City and his witnessing the eviction of an old black couple in Harlem recalls the rough days of the Great Depression. Being disillusioned with his surroundings in the urban environment he chooses to join the Brotherhood, a communist organization, to become a political activist. Being eventually denied his individual role within the party and being confronted with race riots in Harlem led by the black nationalist Ras the Destroyer, he decides to escape underground. To the invisible man, neither the communist utopia of Brother Jack nor the black nationalist utopia of Ras the Destroyer bears potential for defining his own social positioning. In the underground he burns all documents and signs of his former identities.

What is at stake is a narrative self-positioning torn between a wish for recognition and a desire for resistance. Trying to define one's own role in history the invisible protagonist tests various narrative strategies in a polyphonic rendering of literary voice. That the protagonist's voice of the prologue in particular refers to the polyphonic and polyrhythmic quality of Louis Armstrong's music shows Ellison's conviction that African American musical expression can function as both counter-hegemonic and integrationist. "Invisibility, let me explain, gives one a slightly different sense of time, you're never quite on the beat" (Ellison, 1972: 8). To mark an optional conception of time, the narrator continues: "Sometimes you're ahead and sometimes behind. Instead of the swift and imperceptible flowing of time, you are aware of its nodes, those points where time stands still or from which it leaps ahead" (Ellison, 1972: 8). Occupying an underground space, the invisible man imaginatively produces an alternative vision of history. As Dick Hebdige explains with a nod to Stuart Hall, "Hegemony can only be maintained so long as the dominant classes 'succeed in framing all competing definitions within their range', so that subordinate groups are, if not controlled, then at least contained within an ideological space ..." (Hebdige, 2007: 438). He further claims that "the symbiosis in which ideology and social order, production and reproduction, are linked is then neither fixed nor guaranteed" (Hebdige, 2007: 439). The time-space vision that Ellison's protagonist creates in the underground hints toward the possibility that "the consensus

can be fractured, challenged, overruled” (Ellison, 1972: 439). Not only does he enter a historical journey into the past while listening to Armstrong’s music he also unfolds a vision of black history, “the blackness of blackness” (Ellison, 1972: 9). The novel itself playfully introduces various literary styles to reflect reality, dream and nightmare of a personal journey directly related to African American migrations on a larger scale. And Ellison’s narrator answers Spivak’s famous question “Can the subaltern speak?” with a voice that holds the craftsmanship of many oral as well as written texts and mingles them according to flows and ruptures characterizing the invisible protagonist’s patterns of movement from south to north, from upper ground to the underground. And the narrator’s voice is given a clear African American twist. Letting the narrator speak through a polyphonic voice, Ellison alludes to a rich spectrum of African American oral texts from street talk, blues songs to sermons. “Ha! Booming success, intoning, Ha! acceptance, Ha! A river of word-sounds filled with drowned passions ...” (Ellison, 1972: 111). While the reader is accompanying the narrator on his various journeys and shifts in self positioning from college student to factory worker to political activist and finally creative writer he metaphorically traverses several eras of African American history. When the narrator and protagonist listens to Armstrong’s recordings, the four musical tempos are conceived of as distinct temporal layers. They also express at least four different levels of consciousness expressed by the modulating voice from the underground. As Ellison adopts a poly-

phonic pattern for narrative progression, the voice clearly assumes various modes of expression. We encounter omniscient realistic storytelling, an impressionistic mode of rendering idyllic reminiscences of college days, an expressionistic mode voicing urban disorder and chaos and a surreal mode of telling violence and trauma in the main plot of the novel. While all these can be related to earlier literary movements from realism to avant-garde surrealism, Ellison equips his narrator with a mastery of cross-cultural polyphony that give the narrative an African American off-beat rhythm and marks the narrator’s self-positioning below and outside the mainstream context. While every major dislocation of the narrator corresponds to a major shift in tone and style reflecting the cognitive as well as affective response to change, modernist literary discourse gets infused and modulated by African American cultural expression throughout the novel.

Listening to Armstrong’s *What Did I Do to Be So Black and Blue* in his subterranean retreat, the narrator begins a spatio-temporal journey that leads him into a deeper understanding of the meaning of blackness. To his physical move underground he adds a gradual meditative descent into Armstrong’s music and lyrics, an immersion that is defined through various uneven temporalities indicated by the changing tempos of Armstrong’s music:

And beneath the swiftness of the hot tempo there was a slower tempo and a cave and I entered it and looked around and heard an old woman singing a spiritual as full of Weltschmerz

as flamenco, and beneath that lay a still lower level on which I saw a beautiful girl of ivory pleading in a voice like my mother's as she stood before a group of slaveowners who bid for her naked body, and below I found a lower level and more rapid tempo and I heard someone shout: "Brothers and sisters, my text this morning is the 'Blackness of Blackness'" (Ellison, 1972: 9).

In *Invisible Man* the underworld is part of a subculture and the lighted basement signifies the removed place of the artist. Interestingly enough, Ellison chooses no 'ivory tower', as many white modernist writers would have, to let the self-empowering artist evolve. As Ellison has it, only through a subcultural alternative voice can black culture infuse white culture and modify the mainstream. But there is hope, as Hortense Spillers prophetically claims: "He must emerge. Spatially underground, he will come up into the light of the day again with his dark-skinned self, a little more noble and fierce when he entered" (Spillers, 1987: 149).

Edwidge Danticat's *Brother I'm Dying* (2007)

As Walter Mignolo remembers, Eveline Trouillot opened her intervention in the Sixteenth International Conference of the Academy in Lima 2006 with the words: "I am a woman, I am black, and I am Haitian" (Mignolo, 2011: XVI). In the interpretation by Mignolo this statement means to "delink from imperial imaginary", to subjectively engage in "knowing-making" or knowledge production as a Haitian, to "break away" as black

woman from the Western code (Mignolo, 2011: XVI). Haitian-American writer Edwidge Danticat might add: "I am moving back and forth between Haiti and the US embracing roots and routes simultaneously while narrating histories from a shifting point of view of multiple entanglements." Danticat develops a complex transnational narrative pattern already in her first novel *Breath, Eyes, Memory* (1994) and even more so in her recent transnational memoir *Brother I'm Dying* (2007). Here she depicts the autobiographical self and her related families in Haiti and the US in constant transition within the countries and between them. Airport scenes frequent place the narrator herself in a location of transit. Mobility in *Brother I'm Dying* is narrated in the larger framework of diaspora experience and the text is both memory work and a narrative of family migrations. Through telling the life stories of her father and uncle, Danticat creates a memoir that stretches far into colonial history and connects colonial networks to postcolonial and neo-colonial structures characterizing Haiti's multiple political and economic entanglements in the larger framework of Caribbean histories and their relations to French and US foreign policy.

Let me classify the voice of Danticat's transnational memoir as a nomadic and decolonial voice. In the words of Ana Luz: "The key elements to describe the transition are her/his body, her/his spatial language and behavior. ... These nomads use their body as the vehicle of sensory experience, the membrane between perception and cognition" (Luz, 2006: 152). Ana Luz establishes a triad between movement,

body and cognition, a triangulation that is also a key to the workings of memory in Danticat's *Brother I'm Dying* (2007). Already the opening lines of the memoir establish vital connections between the three touchstones mentioned by Luz:

I found out I was pregnant the same day my father's rapid weight loss and chronic shortness of breath were positively diagnosed as end-stage pulmonary fibrosis. It was a hot morning in early July 2004. I took a six thirty a.m. flight from Miami to accompany my father on a visit to a pulmonologist at Brooklyn's Coney Island Hospital that afternoon. I'd planned to catch up on my sleep during the flight, but cramping in my lower abdomen kept me awake. ... My father picked me up at the airport at nine a.m. (Danticat, 2007: 3).

The initial paragraphs narrate an intense connectedness between daughter and father despite the spatial separation here defined between south and north within national boundaries. Both bodies are described as in pain. It is through the physical pain the narrator feels that the initial link between daughter and father are established. "I interpreted the cramps as a sign of worry for my father" (Danticat, 2007: 3), she tells us. As readers we get to know her from the very beginning as a body in transit flying from Miami to New York. And her self-positioning as narrator is closely connected to changing bodies, breeding bodies, and aging bodies. She presents herself as complex mobile self, thinking, aching, and creating.

What Danticat engages with in *Brother I'm Dying* is an emotionally charged and self-reflective endeavor to relate her present, past and future to the life lines of her two father figures. Repeatedly she inserts a self-referential voice in the narrative. "Both of you, together, tell me more. About you. About me. About all of us" (Danticat, 2007: 161). The few months of 'lived intersectionality' in their lives trigger off a much larger narrative than the one the narrative voice proposes: "What I learned from my father and uncle, I learned out of sequence and in fragments. This is an attempt at cohesiveness, and at re-creating a few wondrous and terrible months when their lives and mine intersected ..." (Danticat, 2007: 26). As she explains further, this process of memory writing and reconstruction forces her: "To look forward and back at the same time" (Danticat, 2007: 26). The small connectedness of three human lives expands to a narrative of history on a grander scale. While always relating historic details to specific family members in Haiti and the US, Danticat selectively recollects moments, events and periods through which she narrates a particular history of US-American-Haitian entanglements stretching back to Haitian colonial history and its struggle for independence. What she creates in the memoir is a complex web of temporalities and spatialities that include flashback, zigzag narrative progression, and non-linear mode of narration. She lends her voice to others. "I am writing this only because they can't" (Danticat, 2007: 26). Literally the voices of her uncle and father are doomed to fade. Her uncle undergoes a "radical laryngectomy"

(Danticat, 2007: 38) and loses his voice completely. Her father's voice drowns in coughing due to his "pulmonary fibrosis" (Danticat, 2007: 1). The medical histories of her father figures give Danticat a special mission. First she needs to fill the gaps of oral history; in a second step, she needs to transfer the oral text into the written. And frequently she translates from Creole into English: "How do you feel, Papa?" I asked in Creole. "Ki jan wsanti w?" (Danticat, 2007: 13).

Danticat's narrative makes the personal global and the global local with reference to rural and urban sites in Haiti and the US. In moderating her own discourse on the subaltern in the late 1990s, critic Gayatri Spivak expresses her conviction that "today the 'subaltern' must be rethought. S/he is no longer cut off from the lines of access to the centre" (Spivak, 2007: 231). Responding to recent global flows and changes Spivak affirms that "the question of subaltern consciousness has once again become important, now displayed to the global political sphere" ... (Spivak, 2007: 236). In Danticat's memoir, collected and reconstructed stories from the past trace family history as intertwined with the frequently violent political changes of Haiti and the Americas at large. By tracing the life lines, migratory patterns and physical changes of family members she imaginatively creates complex diasporic communities. As Sneja Gunew provocatively suggests, "it may be time to consider the role of the writer as inventor of community where community is conceived not in the sense of the nostalgic return to the past and a lost place but as the impulse forward, the

potential carried by the seeding of diaspora in hybridity." She adds that "the attempt here is to analyse the components and strategies of a kind of belonging that has not yet been established which [...] is assembled precariously out of the shards of individual lives and their 'imagined relations' to genealogies (private histories) and public events, that is, global or national histories" (Gunew, 2004: 109).

Danticat narrates multiple journeys. And by relating her own life-story to the life lines of her father who emigrates to New York and to her father's brother who raises her during her childhood years in Haiti she creates what I like to label a narrative of multiple entanglements. Frequently she travels back and forth between Haiti and the States to show her attachments to both worlds and her affection for both men as father figures in particular. Hence her story is not one of U.S. America as safe haven for migrants from Haiti, nor is it one of idealizing a left behind life in Haiti; it is rather an exemplary story of transversal migrations and manifold affiliations in the Americas, both conflictive as well as enriching. Metaphorically and geopolitically Haiti and the U.S. continue intertwined not only in the opening section of the novel but throughout.

What authorial subject does the text reveal? Jo Collins in a recent article entitled "Bricolage and History: Edwidge Danticat's Life Writing in *After the Dance*" makes an important observation. As a diasporic writer, according to Collins, Danticat's work develops "mobile, relational and decentred authorial stances" (Collins, 2013: 12), which challenge Eurocentric notions of a monadic and au-

tonomous 'self'. In Collins' argumentation, Danticat moves beyond earlier life writing concepts such as métissage which posit the politicized integration of written and oral sources to recover marginalized histories. With reference to the travel narrative *After the Dance* in particular, Collins argues that Edwidge Danticat develops an alternative textual praxis namely, *bricolage*. By working with the diverse and contingent materials available (from other travel narratives to Kreyòl proverbs to pop songs), Danticat's text avoids retrieving marginalized Haitian history. Thus Danticat avoids closure and opposes totalizing connotations. Instead she opens doors for provisional and relational signification. In *Brother I'm Dying*, as I argue, Danticat does not write from a postcolonial position, rather from a decolonial position. For her multiple worlds and voices can coexist as can so called real memory and fiction memory. She does not tell Haitian history as colonial subtext, she rather tells its as relational history, related to domestic politics as well as global politics; and she posits flows, mobility, traveling as paradigmatic for a relational and transversal mode of narration within the multilayered framework of her transnational memoir. In rendering Haitian-U.S. relations as diachronically as well as synchronically linked she neither reproduces the classical immigration narrative nor does she create a postcolonial bashing of the "empire"; rather she seems equally critical of political exploitation in Haiti as of U.S. American immigration politics and imperialist expansionism. Clearly memory and literary vision collide and produce discordance at the end, when both father figures are

remembered. Together they are buried in a New York graveyard, yet in the Danticat's final act of imagination the brothers return to Haiti walking together in the hills and conversing in Creole. This provisional strategy seems natural for a transnational memoir that is at the same time a decolonial narrative of Haitian-US relations and a healing narrative overcoming the trauma of family separation.

Her telling of her family story connects personal history with history on a larger scale. Thus she not only reconstructs the historical entanglements between her country of birth Haiti and her country of residence the U.S. but also simultaneously creates a family history that follows a transnational and pattern of entanglement. As Michel-Rolph Trouillot explains in relation to his conception of historical narrators, "Human beings participate in history both as actors and as narrators" (Trouillot, 1995: 2). And he distinguishes a two-part process of history, the "sociopolitical process" and "our knowledge of that process" (Trouillot, 1995: 2). Moreover, "in the play of power in the production of alternative narratives ..., the production of traces is always also the creation of silences" (Trouillot, 1995: 29). Danticat positions herself as self-referential narrator as well as actor in her memoir. And she is more than aware of the silences historical narratives are bound to produce. Voices fail, crack go silent, get lost, as she repeatedly makes clear. As cross-cultural historical narrator she taps many sources, fables, oral history, journalism and history books and integrates them into a multilayered provisional narrative shuffling back and forth

between remembering, forgetting and imaginatively constructing. What is even more important she not only establishes her own black female voice; through it, she lends her voice to otherwise lost and fragmented male biographies as well as to relational histories of Haiti and the US. In doing so she provides an inter-American historiography of self and nation in flux told through a woman's voice.

Conclusion

What this article illustrates is the long durée of literary and textual versatility that characterizes African American narratives of mobility. Alterations of voice, polyphonic literary style and meta-level reflections on the relationship between narrative voice and narrated subject position shape a long tradition of African American narrative inventiveness that "creates dangerously" (to borrow from a term from Danticat's recent essay collection; Danticat, 2011: 1) in order to come to terms with the challenges of fluid and mobile identities torn between reconciliation and resistance. While the analysis of the texts chosen exposes a common versatility on the level of narrative voice, it also hints at the individual differences inherent

in the texts that are also due to their differing historical contexts. 'Colonial', 'sub-cultural' and 'decolonial' seem important cultural markers to classify the authorial self-positioning of the three authors provisionally. Olaudah Equiano consciously establishes a black protean self by writing against the hegemonic system of slavery but from within its narrative framework. Ellison symbolically places his narrator underground to develop a subcultural—partly counter-hegemonic partly integrationist—concept of an emerging self that infuses established literary traditions with black discursiveness. Danticat assumes the role of a powerful agent who speaks not only for herself but for her two father figures giving voice to private and public black history by discursively intertwining Haitian with U.S. American history. While hegemony looms large behind the family story both in the guise of French colonialism, Haitian dictatorships and U.S. imperialism, she narrates historiography from a multiple and decolonial perspective that views her own black self as mobile agent, moving freely between cultural realms and capable of providing alternative historiographies of transnational U.S-Haitian relations.

Bibliografia

Benesch, Klaus. (2003) The Pitfalls of Memory: Cross-Cultural Discourse and Autobiographical Form in Olaudah Equiano's Interesting Narrative. In Udo Hebel (Ed.). *Sites of Memory in American Literatures and Cultures*. Heidelberg: Winter. Pp. 31-42

Berlin, Ira. (2010) *The Making of African America: The Four Great Migrations*. New York: Penguin Books.

Collins, Jo. (2013) Bricolage and History: Edwidge Danticat's Life Writing in After the Dance. In *Life Writing*, Vol. 10.1, *Special Issue Women's Life Writing and Diaspora*, 2013. Pp. 7-24.

- Danticat, Edwidge. (2007) *Brother I'm Dying*. New York: Vintage Books.
- Danticat, Edwidge. (2011) *Create Dangerously: The Immigrant Artist at Work*. New York: Vintage Books.
- Ellison, Ralph. (1972) *Invisible Man*. New York: Vintage.
- Equiano, Olaudah. (2001) *The Interesting Narrative of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, The African, Written by Himself*. New York: Norton. Werner Sollors (Ed.).
- Gates, Henry L, Jr. (1988) Introduction. In *Classic Slave Narratives*. New York: Signet.
- Gunew, Sneja. (2004) *Haunted Nations: The Colonial Dimensions of Multiculturalisms*. London: Routledge.
- Hebdige, Dick. (2007) Subculture and Style. In Simon During (Ed.). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge. Pp. 429-40.
- Luz, Anna. (2006) Places-in Between: The Transit(ional) Locations of Nomadic Narration. In Eva Närípéa et al. (Ed.). *Place and Location Studies*. Tallin: PAIK. Pp. 146-65.
- Mignolo, Walter. (2011) *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Murphy, Geraldine (2001) Olaudah Equiano, Accidental Tourist. In Werner Sollors (Ed.). *Olaudah Equiano*. New York: Norton. Pp. 362-82.
- Potter, Russell A. (2007) History-Spectacle-Resistance. In Simon During, (Ed.). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge. Pp. 457-74.
- Raussert, Wilfried. (2000) *Negotiating Temporal Differences: Blues, Jazz and Narrativity in African American Culture*. Heidelberg: Winter.
- Spillers. Hortense. (1987) Ellison's Usable Past: Toward a Theory of Myth. In Kimberley W. Benston (Ed.). *Speaking for You: The Vision of Ralph Ellison*. Washington, D.C.: Howard University Press. Pp. 144-58.
- Spivak, Gayatri. (1995) Can the Subaltern Speak? In Bill Ashcroft et al. (Ed.). *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. Pp.24-28.
- Spivak, Gayatri. (2007) The New Subaltern: A Silent Interview. In Simon During (Ed.). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge. Pp. 229-40.
- Trouillot, Michel-Rolph. (1995) *Silencing the Past*. Boston: Beacon.

Categorías narrativas y procedimientos referenciales aplicados a la didáctica de la temporalidad en ELE

En este artículo se reportan parte de los resultados de una investigación sobre la "Morfología de tiempo y aspecto en narraciones en español como lengua extranjera" que recibe apoyo del PAPIIT Clave IN403112, de la Universidad Nacional Autónoma de México

Beatriz Granda
Centro de Enseñanza para
Extranjeros de la
Universidad Nacional
Autónoma de México

Artículo recibido el
22/01/2014 y aceptado
el 05/05/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

RESUMEN: En el campo de enseñanza de lenguas prevalece un modelo con una marcada orientación en el conocimiento del sistema lingüístico, generalmente desvinculado de su actualización en discursos auténticos, que se traduce en la presentación de ejemplos paradigmáticos al nivel de la oración y ejercicios de práctica controlada de la lengua.

El análisis que aquí se presenta, proveniente de narraciones escritas de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y hablantes nativos de español (HNE)¹, muestra la pertinencia de tomar el discurso como unidad de enseñanza, a partir del cual, el uso de los recursos lingüísticos se analiza y se explica como una posible actualización de las formas del sistema en una situación de comunicación. Específicamente, se identifica la morfología verbal del pasado para la expresión de la temporalidad en discursos narrativos y se toman en cuenta procedimientos referenciales que lleva a cabo el narrador al producir un relato.

PALABRAS CLAVE: Discurso narrativo, temporalidad, enseñanza de español.

ABSTRACT: In language teaching field, there is a focus on the formal linguistic system knowledge, generally disconnected to the discourse production, context where the language is actually codified.

In this article, empirical discourse analysis of written narrative texts produced by Spanish foreign language students and native speakers of Spanish shows the relevance of taking the discourse as teaching unit. According to this frame, formal language resources are analyzed as a possible actualization of the language system in a given communicative situation.

The analysis particularly identifies the use of past tense verbal morphology to express narrative discourse temporality in specific narrative contexts. Referential procedures of the narrator, in order to produce the discourse, are also taking into accounts.

KEY WORDS: Narrative discourse, temporality, Spanish teaching.

¹ Los ejemplos de las producciones de los estudiantes se reproducen tal y como aparecen en los textos, respetando la morfología usada y/o los errores ortográficos.

Introducción

Muchas de las propuestas actuales, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, se fundamentan en el reconocimiento de que no se puede estudiar la sintaxis de la oración aislada del discurso en el que se plasma (Ribas Seix, 2010). Sin embargo, en la práctica docente y en los libros de texto de español, “los planteamientos gramaticales siguen firmemente anclados en la descripción del código, desde las unidades más simples a las más complejas, sin atender a la función que las unidades lingüísticas desempeñan en la comunicación” (Ferrer, 2010:109). En la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), aún en los enfoques comunicativos, la gramática se presenta como un conjunto de categorías y relaciones sintagmáticas para expresar significados particulares, generalmente desvinculados de las prácticas discursivas, que se traduce en la presentación de modelos representativos paradigmáticos, generalmente a nivel oracional y en la práctica controlada de la lengua (Jurado, 1998).

Para la enseñanza de la morfología verbal del pasado, por ejemplo, las relaciones temporales se enseñan con base en el principio de “concordancia temporal”, como se muestran en las siguientes oraciones, en las cuales, con base en este principio, la indicación del verbo de la oración subordinada es consecuencia sintáctica del tiempo del verbo principal (Rojo, 1976: 60)

1. Cuando llegué, ella preparaba la comida.
2. Me dijo que ya se había casado.
3. Me dijo que saldríamos muy temprano.

A partir de la concepción del tiempo verbal como categoría deíctica², se introduce a los alumnos en el “sofisticado engranaje de morfemas para la construcción de relaciones temporales” (Paris, 2007: 609) que tiene el español. La siguiente oración, tomada de un libro de texto, para la enseñanza del antepospretérito de un nivel intermedio (González, Cordero y García, 2008) ejemplifica el significado y valor de formas flexivas para expresar una relación temporal compleja, en una estructura hipotáctica³:

4. El servicio meteorológico anunció que para cuando pasara el huracán, las personas ya habrían sido evacuadas.

De acuerdo con la Gramática descriptiva de la lengua española (GRAE), en esta oración, la forma subrayada expresa un evento anterior (*habrían sido evacuadas*) a otro evento que es posterior (*pasara el huracán*) a un evento anterior (*el servicio meteorológico anunció*) al presente de la enunciación, que en este ejemplo está implícito; la forma representada como ((O-V)+V)-V está en un tercer nivel de encadenamiento con respecto al Origen. Todas las formas temporales de la construcción remiten al evento expresado en la oración principal, tal y como lo señalan las reglas de concordancia (Bosque y Demonte, 1999: 2885).

No es poca cosa que los alumnos aprendan la morfología flexiva y puedan

² El tiempo verbal como categoría deíctica expresa la “localización” temporal de un evento con referencia al presente de la enunciación. (Comrie, 1976)

³ Estructura en la que existe una dependencia sintáctica de los elementos que componen la oración.

reproducir significados y relaciones temporales de este nivel de complejidad, pero no tardan (sobre todo en programas de inmersión) en verse enfrentados a usos de la lengua que ponen en entredicho los modelos y las reglas aprendidas en el salón de clases, como el ejemplo que sigue (tomado de un ejercicio del libro de texto mencionado anteriormente) que para algunos maestros puede representar un error de concordancia de la estructura oracional:

5. *Cuando ella llegó, nos entregó todos los regalos que compró en París.*

La oración subrayada, de acuerdo con las reglas de enseñanza, debería decir *que había comprado en París*, por tratarse de un evento anterior y sintácticamente dependiente del verbo de la oración principal. Sin embargo, en el discurso en acción, la concordancia de tiempos, tanto de las oraciones subordinadas, como de las coordinadas, solo es una de las posibilidades que tiene el hablante de expresar la “cronología relativa” de las situaciones (Rojo, 1976: 74), y algunos usos, que no se apegan a las reglas y pueden ser considerados errores de concordancia en narraciones producidas por alumnos de ELE, tienen su explicación en el uso de mecanismos referenciales propios de un discurso producido en una situación de comunicación.

Con base en este enfoque que prevalece en la enseñanza de ELE, también la distinción aspectual del pretérito e imperfecto⁴ es abordada de manera insuficiente

⁴ Distinción que resulta una tarea ardua para hablantes de lenguas en las que no se codifica esta distinción (Salaberry, 2002)

y muchas veces confusa para el estudiante, cuando se explica su uso asociado a ciertos adverbios o frases adverbiales, como en (6) o a partir de ciertas funciones, como *describir en el pasado*, para el imperfecto, como en (7) (Jurado, 1998):

6. En 1968 mis abuelos vivieron en Veracruz.
7. Acapulco era el lugar preferido para vacacionar.

Ambos enunciados pueden ser preferidos, con una u otra forma (pretérito o imperfecto) de acuerdo con la perspectiva del hablante, como en 6.a y 7.a. y esta última expresa también una descripción en el pasado, a pesar de no usar imperfecto.

6. a. En 1968 mis abuelos vivían en Veracruz.
7. a. Acapulco fue el lugar preferido para vacacionar.

En algunos contextos, sin embargo, se restringe el uso de una u otra forma como en 8 y 8.a:

8. La semana pasada viajé a Acapulco.
8. a. La semana pasada viajaba a Acapulco.

El alumno se encuentra con la dificultad de tener que usar de manera obligatoria una u otra forma, comprender que en algunos casos la selección dependerá de la perspectiva del hablante, pero que en otros, su uso está restringido; complejidad que no está contemplada en los manuales de enseñanza de ELE (Jurado, 1998).

Como respuesta a la insuficiencia de esta manera de enseñar la gramática de la lengua, en los últimos años ha surgido un creciente interés por tomar el discurso como unidad de enseñanza, bajo el entendido de que este contexto no sólo es el ámbito en el que se regula el uso de las unidades lingüísticas (Colombo, 2003) sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática.

En las páginas que siguen, trataré de demostrar cómo la expresión de la temporalidad⁵, especialmente las formas verbales de tiempo y aspecto del subsistema del pasado en español, puede ser cabalmente comprendida en el contexto del discurso narrativo, ya que nos permite enmarcar el análisis, de manera sistemática y controlada considerando la red de relaciones temporales que se presentan en este tipo de discurso en su condición de producción.

La narración es un tipo o modo discursivo que está constituido, por un lado, por el relato de la historia en la que personajes, sucesos y lugares se interrelacionan en un ámbito temporal que lo individualiza y lo circunscribe, y por otro, por el momento de la situación de enunciación narrativa, ámbito en que se ubica el narrador (Benveniste, 1986; Weinrich, 1968; Schiffrin, 1994). Las formas verbales que conforman los fragmentos discursivos pueden orientarse respecto a un punto de referencia temporal relacionado con

⁵ La expresión de la temporalidad en una lengua involucra diversos aspectos: semántico (el sentido inherente al verbo); morfológico (la marcación del tiempo por medio de flexiones y pragmático (las reglas de organización del discurso) (Von Steutterheim & Klein, 1987; Klein, 1994).

el acto enunciativo o con un ámbito cuya temporalidad se orienta con respecto a un centro deíctico *desplazado*, que expresa la acción narrativa.

Así concebido el discurso narrativo, en este artículo se analizan categorías narrativas con características temporales-aspectuales propias y procedimientos referenciales que lleva a cabo el narrador al producir su relato. Esta propuesta de análisis, que se enmarca en la gramática o lingüística textual, aborda la expresión de la temporalidad en las narraciones en su dinamicidad operativa y ofrece información relevante, proveniente de discursos auténticos, de textos narrativos escritos en L1 y LE⁶, para ser aplicada en la didáctica de la morfología verbal de ELE.

La expresión de la temporalidad en el discurso narrativo

Considerando la narración, en un sentido amplio, ésta puede albergar una serie de modalidades o subgéneros que la constituyen (diálogos, descripciones, etc.). Independientemente de los contextos en los que surge, las modalidades mediante las que se expresa y los géneros que integran una narración, todas las narraciones tienen en común que describen una transición temporal de un estado de cosas a

⁶ Los textos provienen de un corpus de narraciones escritas de 29 alumnos de español lengua extranjera (ELE) de un nivel Intermedio-Avanzado del programa de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros y de 17 hablantes nativos de español (HNE), del Diplomado Inicial de Profesores de Español (DIPELE) de la misma institución y forman parte del corpus de una investigación en la que se identificó la secuencia de adquisición de formas de tiempo-aspecto (Granda, 2006)

otro, que se expresa lingüísticamente por una secuencia de dos o más cláusulas que están ordenadas temporalmente (Labov, 1972). El texto narrativo, de acuerdo con Dahl (1985) es aquel en el cual “el hablante relata una serie de hechos reales o ficticios en el orden en que tienen lugar” (Bardovi-Harlig, 2000: 280).

De esta manera, un texto narrativo debe contener al menos dos cláusulas narrativas (Reinhart, 1984), como en:

9. ...el caballero verde lo enfrentó y notablemente se agachó para recibir el corte de cabeza... (HNE)

El concepto de secuencialidad de las cláusulas del ejemplo anterior puede ser definido por la interpretación que se deriva del orden en que se presentan las cláusulas, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffrin, 1981: 47).

La secuencia temporal de eventos, que generalmente es expresada por el pretérito, es la característica que le da entidad propia al discurso narrativo y conforma el esqueleto temporal de la estructura básica narrativa: los sucesos, personajes y lugares que conforman el *mundo narrado* (MN) (Weinrich, 1968).

Mundo narrado

El MN es un contexto autocontenido en el cual personajes, eventos y circunstancias se interrelacionan para componer una historia en un tiempo y lugar que lo circunscribe y lo individualiza. Dentro de este contexto, las formas del pretérito y

el imperfecto, que codifican tanto valores temporales⁷ como aspectuales⁸, son el *grado cero* o la referencia temporal de la morfología que conforma este ámbito (Weinrich, 1968).

El pretérito es la forma que expresa el primer plano (PP)⁹ de la narración, lo sobresaliente del discurso, que se traduce en la secuencia cronológica de eventos que mueven el tiempo de la historia, como se observa en el siguiente ejemplo:

10. ... Llegó el auto fúnebre, bajaron el ataúd y al dirigirse a la iglesia, salió una novia a la puerta, quien al ver el ataúd, se asustó y salió corriendo. (HNE)

Para expresar esta función el pretérito se combina generalmente con eventos télicos¹⁰. El significado aspectual perfectivo

⁷ Para la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (Bosque, et al, 1999: 2885), el pretérito expresa una localización en un momento anterior al origen y esta relación es representada como O-V; es una relación monovectorial, o con un primer nivel de escalonamiento del “Vector” (V) con el “Origen”(O). El copretérito, en contraste, tiene una relación bivectorial con el Origen, está localizado en un tiempo que es simultáneo a otro evento que es anterior al origen, que se representa como (O-V)oV.

⁸ El aspecto perfectivo se manifiesta en el pretérito mostrando la acción como “completada” “cerrada”, mientras que el aspecto imperfectivo le imprime al copretérito una visión “parcial” de la situación; se enfoca a la duración o continuidad de la situación de manera “abierto” sin indicación de sus límites temporales (García Fernández, 1998)

⁹ Es la forma verbal más usada de corpus de narraciones analizado (46% del total de tiempos verbales)

¹⁰ Evento télico es aquel en que la terminación del evento está incorporado al significado aspectual inherente al lexema

del pretérito, que muestra el evento como un todo completado, da lugar a la expresión de la secuencia cronológica narrativa o PP de la narración. En una serie de dos eventos en secuencia temporal, el aspecto perfectivo se focaliza en el intervalo de tiempo en el momento inmediatamente posterior al primer evento y al inicio del siguiente (Dietrich *et al.*, 1995); en el ejemplo anterior, en el intervalo entre *llegó el auto fúnebre* y *bajaron el ataúd*; ambos eventos conforman las unidades narrativas que mueven el tiempo de la historia y habilitan la secuencia temporal de la narración.

Hay usos esporádicos del pretérito con estados que son parte de la secuencia temporal narrativa¹¹. El análisis muestra el uso de esta combinación no prototípica de eventos estativos que adquieren un contorno temporal de ingreso al estado, como en

11. ... avancé en dirección al mar, y cuando llegué al final del rompeolas tuve una sensación de triunfo al verme rodeado de agua, después intenté regresar pero me resbalé....(HNE)
12. Después de andar un buen rato, nos percatamos de que estábamos solos y de que habíamos recorrido una gran distancia. Entonces mi hermana sintió miedo y quiso regresar (HNE)

En el mismo contexto del PP, encontramos usos de estados con pretérito con

verbal. (Vendler, 1967; Dowty, 1979; Mourelatos, 1981). El 79.40% de uso del pretérito aparece combinado con eventos télicos en el corpus analizado.

¹¹ 5.56% del total de usos del pretérito corresponde a las formas de pretérito combinado con estados.

alguna indicación del cese del estado con adverbios o frases adverbiales como en

13. El resto de la tarde estuvimos en el parque y cuando decidimos regresar...

Las unidades secuenciales del PP del MN otorgan “cohesión y coherencia local” a los eventos de este espacio temporal y “coherencia global” al nivel textual (Givón, 1995: 63), ya que son el eje temporal del ámbito que expresa la acción narrativa y la condición para la existencia de una narración.

En contraste con la función única del primer plano, el *plano de fondo* (PF) – tiene, muchas funciones individuales, que de manera conjunta sirven al propósito de dar soporte al primer plano (Bardovi-Harlig, 2000: 282).

El imperfecto¹² es la forma verbal del español que generalmente describe las condiciones, el ambiente, los personajes y las acciones que conforman el escenario de las narraciones. Obsérvese el siguiente ejemplo:

14. ... salieron al entierro y en el instante que llegaron a la iglesia se soltó un aguacero tan fuerte, que mi abuela, que llevaba zapatos de tela, se mojó los pies al bajar del coche (HNE)

La situación expresada en *llevaba zapatos de tela*, es coexistente en relación con los eventos que llevan la secuencia cronológica del relato. En contraste con el pretérito, si alteramos el orden de esta situación, dentro

¹² El imperfecto es la segunda forma verbal más usada en las narraciones (24.81% del total de tiempos verbales)

del párrafo, la secuencia de eventos sigue interpretándose de la misma manera:

15. Salieron al entierro, mi abuela llevaba zapatos de tela y en el instante que llegaron a la iglesia se soltó un aguacero tan fuerte, que se mojó los pies al bajar del coche.

De allí que las situaciones expresadas por el copretérito, para el plano de fondo, se las denomine cláusulas o unidades “no narrativas” (Labov y Waletzky, 1967: 22) en el sentido de que aceptan cierta movilidad dentro de las narraciones, sin alterar la secuencia temporal de los eventos y, por lo tanto, su interpretación semántica.

La descripción de los zapatos que llevaba la abuela es una situación abierta, enfocada en su duración, sin información sobre sus límites temporales, significado que proviene del aspecto imperfectivo codificado en la forma del copretérito. Es decir que, además la información temporal, relacionada con su localización con respecto al origen, o a otro tiempo de referencia (pretérito), el copretérito se enfoca en una parte de la constitución temporal interna de la situación, valor aspectual que hace que los eventos designados por el copretérito, simultáneos a otros eventos del pretérito, que son su referencia temporal en el nivel sintagmático de la narración, permitan la localización del evento designado por el pretérito en algún intervalo de su duración.

El imperfecto, se combina generalmente con verbos de estado¹³ para expresar el PF narrativo, como en:

¹³ Los estados son verbos que en su significado aspectual intrínseco, expresan situaciones estables,

16. Hace mucho tiempo, en el sur de Italia, vivía una viejita que se llamaba Strega Nona. [...] y por cierto sabía hacer muchas cosas mágicas. A ella le encantaba la pasta... (ELE)

Puede combinarse también con actividades¹⁴, para describir acciones en progreso del PF, como en

17. ...volvió a sentir que alguien arrojaba piedritas a su ventana...(HNE)

Los ejemplos anteriores muestran los usos prototípicos de las formas simples del pasado en el MN; en los textos analizados, el pretérito es la forma más usada para la expresión de la secuencia cronológica de la narración y está combinado generalmente con eventos télicos; el imperfecto, es la segunda forma más usada para la descripción del PF narrativo, combinado mayormente con estados.

Por otro lado, el PF es más complejo en término de los recursos gramaticales temporales que lo pueden constituir. Algunos ejemplos del significado con que pueden contribuir las cláusulas del plano de fondo son los siguientes:

Revelando un evento anterior, localizado antes del evento narrado en la línea del tiempo. (Bardovi- Harlig, 2000):

homogéneas, sin dinamismo (Vendler, 1967; Dowty, 1979; Mourelatos, 1981). El 73.92% de verbos en imperfecto aparecen combinados con estados en las narraciones analizadas.

¹⁴ Las actividades expresan situaciones de naturaleza dinámica y temporalmente ilimitadas, como parte del significado inherente a la semántica del verbo (Vendler, 1967; Dowty, 1979; Mourelatos, 1981).

18. ... pensó que tal vez se había sentido mal porque sabía que no podía prestarme atención...(HNE)

Haciendo una predicción de un evento por venir, localizado después del evento en la línea del tiempo:

19. ... Le dijo que el reto consistía en que el caballero verde se dejaría cortar la cabeza...(HNE)

Así conformado el MN, las formas del pretérito y el imperfecto son el *grado cero* o referencia *endofórica*¹⁵ de este ámbito temporal y en las narraciones encontramos fragmentos discursivos (como en 20) conformados por oraciones, ya sea coordinadas o subordinadas, que tienen como referencia el pretérito del PP (en negritas) o el imperfecto, en construcciones (subrayadas) con características de hipotaxis.

20. *Con la voz entrecortada le **contó** a su madre lo que había sucedido mientras mi bisabuela la miraba con incredulidad. Al cabo de una media hora **subieron** las dos juntas a ver que podría haber pasado, pero no **llegaron** a ninguna conclusión. El cuarto estaba vacío, y ninguna de las dos se había percatado de la entrada de alguien que podiera haber movido el ropero, lo que es más, se preguntaban cómo era posible que mi abuela no hubiera visto quien había movido*

¹⁵ La referencia endofórica constituye la remisión lingüística de una entidad o acción presentes dentro del texto, por oposición a la referencia exofórica que alude a una entidad o acontecimiento de la realidad extralingüística, en la que el referente se encuentra fuera del texto (Halliday & Hassan, 1976).

*el ropero, ya que ella misma no tenía la fuerza para mover ese tipo de mueble...sin más que pensar o decir al respecto **dejaron** el asunto en el olvido y **atribuyeron** lo sucedido a un fantasma o algún tipo de fuerza desconocida. (HNE)*

El análisis de los textos muestra que los tiempos más usados de las narraciones son el pretérito e imperfecto para expresar las funciones del PP y PF de la narración. Estas formas son las coordenadas temporales del MN y son la referencia temporal de otros eventos anteriores o posteriores al eje de la secuencia narrada.

Sin embargo, el discurso narrativo en su condición de producción involucra, además del MN, otro ámbito en el que se ubica el narrador y su audiencia en el momento de la enunciación narrativa, que denominaré *situación narrativa* (SN)¹⁶.

Situación narrativa

Todo discurso es emitido y se desarrolla en la coordenada espacio-temporal del *aquí* y *ahora* del hablante, sujeto deíctico de la enunciación, a partir de la cual se organiza la red de relaciones temporales del discurso.

La narración es parte de una situación comunicativa; así el modo narrativo implica una interrelación temporal entre los acontecimientos de la historia y el

¹⁶ Los ámbitos temporales que en este estudio denomino mundo narrado (MN) y situación narrativa (SN), que se diferencian por el significado que adquieren las formas a partir de las referencias temporales de su uso discursivo supraoracional, se denominan también *mundo narrado* y *mundo comentado* (Weinrich, 1968) *nivel actual* y *nivel inactual* (Lamiqúiz, 1994)

enunciador-narrador, que da cuenta de ellos. El acto comunicativo de la narración involucra un hablante y su destinatario y además del relato de la serie de eventos narrativos, encontramos comentarios, evaluaciones y otras funciones comunicativas que el narrador hace a su audiencia, en la SN, como en los ejemplos siguientes, que expresan situaciones vigentes en el presente enunciativo:

21. Con frecuencia se dice que pequeño es el mundo! y en verdad lo es. Resulta que en una ocasión fui a la biblioteca a buscar el significado de algunas palabras para concluir una traducción. Mientras estaba buscando en varios diccionarios, un muchacho se me acercó y me preguntó...(HNE)
22. ... les dijo a todos lo que había sucedido. Nadie le creyó y nadie le cree hasta la fecha. (ELE)
23. ...con su borrego lleno y su corazón contento se durmió y el tercer cochino salió de su casa y lo vio. El puerco sacó su rifle, como todos los que viven en los bosques deben tener, y mató el lobo...(ELE)
24. Entonces mi hermana, que es dos años mayor que yo, sintió miedo y quiso regresar.(HNE)

Las formas subrayadas en presente de los enunciados anteriores, se refieren a situaciones vigentes en el momento de la enunciación y pueden encontrarse al principio de los relatos, para introducir la historia (como en 21) o al final de los mismos, para hacer un vínculo entre el epílogo o la resolución de la historia y el presente del narrador (como en 22).

También pueden estar incrustadas en la secuencia de eventos narrados, en forma de comentarios (23 y 24).

En estos fragmentos discursivos, en el que el hablante hace un alto y se remite al presente de la enunciación para dirigirse a su destinatario (Labov, 1972) se registran usos del pretérito fuera de los eventos en secuencia narrativa, como en las oraciones subrayadas de los ejemplos que siguen, en las que se presentan eventos completados con referencia a la deixis enunciativa para expresar resúmenes, epílogos y evaluaciones de la historia (25 y 26). Estos usos suelen encontrarse en las secciones de orientación y epílogo del relato¹⁷ o bien incrustadas en la secuencia del MN (27, 28 y 29), ya que los eventos que remiten a la acción narrativa del MN o a la situación de enunciación de la narración (SN) no son necesariamente independientes sino que pueden estar superpuestos.

25. El 26 de octubre fue un día que nunca voy a olvidar. Mi novio me invitó...(ELE)
26. Fue un día inolvidable que guardo en mi memoria.(ELE)
27. El coche que estaba conduciendo se puso casi debajo el camión y él murió minutos después [...]. Fue un accidente terrible. Un amigo me llamó...(ELE)
28. ... Y eso hice. Llegué a la estación, subí escaleras, observé que hacían

¹⁷ Estas secciones son parte de la macroestructura narrativa (Labov, 1972) y las situaciones que expresan funcionan como puente entre la situación de enunciación narrativa y el relato la historia narrada.

las personas, compré mi boleto y... (HNE)

29. Llegamos a la fiesta y me encontré con mi amiga Ketura que fue mi mejor amiga en la escuela secundaria, ella estaba con su novio....(ELE)

El uso de pretérito en 29, podría ser considerado un error de concordancia, así como el del presente en 24, ya que ambos se encuentran en estructuras subordinadas con una relación de dependencia con el verbo principal. En este contexto, el narrador se remite al presente de la enunciación para expresar ya sea situaciones vigentes (24) o situaciones evaluativas (29) con respecto al momento de la producción del relato.

Cuando el narrador utiliza el discurso indirecto dentro del texto puede tomar como referencia el ámbito de la SN, cuando el contexto lo permite, es decir cuando lo que se reporta en forma indirecta tiene vigencia en la situación actual de la narración, como en

30. ...el guía nos dijo que Maine está al norte de los EEUU y que es un estado que tiene playas, montañas, parques nacionales y mucha tierra inculta. (ELE)

La identificación de los procedimientos referenciales que usa el narrador nos permite deslindar los usos adecuados, como el anterior, de los errores del texto, como en las oraciones que siguen, donde el uso de las formas está restringido a estructuras hipotácticas, de dependencia sintáctica entre el verbo de la subordinada y el de la principal, dentro del espacio temporal del MN, que lo contiene:

- 31.* ...me dijo que yo no tuve la edad suficiente para jugar con el equipo... (ELE)

- 32.* ... visitamos muchos lugares históricos porque la maestra quiso un cuento de las experiencias (ELE)

Como se aprecia en los ejemplos analizados, el narrador, al construir su discurso, lleva a cabo procedimientos referenciales, a través de los cuales las formas de tiempo y aspecto se actualizan en la medida que se localizan con referencia a una u otra perspectiva de grado cero de la deixis enunciativa o situacional (la SN) y de la deixis cotextual o fórica (el MN).

Sugerencias didácticas para la enseñanza de la temporalidad en narraciones en ELE

La identificación del uso de la morfología verbal en los contextos específicos analizados, provenientes de discursos auténticos en L1 y LE, nos proporcionan información relevante que podemos aplicar en la enseñanza de la morfología verbal del pasado en español, con unidades de rango mayor al de la oración, pertenecientes al nivel de la actividad discursiva.

Si bien la metodología que aborda “la enseñanza de la lengua del texto y de la enunciación constituye un debate en el campo de la didáctica de lengua” (Ruiz Bikandi, 2010: 35), la reflexión sobre los procedimientos lingüísticos temporales del relato nos dan pistas de algunas actividades y ejercicios para que el alumno relacione la gramática asociada a sus usos lingüísticos. Las siguientes son algunas sugerencias, que se tendrán que adaptar

al nivel de dominio de la lengua de los alumnos:

Para la enseñanza de las formas simples del pasado, pretérito e imperfecto, que resulta una de las distinciones difíciles de adquirir en alumnos de lenguas extranjeras¹⁸, la distinción de los planos narrativos, de la secuencia temporal del PP, que conforma la estructura básica de este modo discursivo y de la descripción de las condiciones del PF, le ofrece al alumno una comprensión del uso de las formas para expresar funciones narrativas¹⁹. Con este propósito se sugiere realizar ejercicios encaminados a completar u ordenar secuencias de eventos narrativos utilizando el pretérito; identificar, completar o describir los escenarios de las narraciones con el uso del imperfecto; identificar o completar eventos dentro del relato, con el uso de la morfología verbal del subsistema del pasado en español, etc. y componer fragmentos en los que se relacionen los eventos a través de la subordinación temporal.

La distinción de verbos de estado con pretérito e imperfecto, que constituye combinaciones que se adquieren de manera tardía²⁰, puede ser enseñada contrastando el uso de estados con imperfecto para hacer descripciones en el momento

¹⁸ Véase un análisis de la secuencia de adquisición de pretérito y copretérito en ELE, en Granda (2006)

¹⁹ Algunos estudios sugieren que la distinción en planos es universal, por lo tanto puede esperarse que este contraste se manifieste de alguna manera en el discurso narrativo de la mayoría, sino de todas las lenguas (Fleishman, 1985)

²⁰ Puede consultarse un análisis del uso de verbos de estado en L1 y LE, en Granda (2006 b) y Granda y Salaberry (2013)

de la historia y su uso con pretérito (uso no prototípico) para evaluaciones externas del narrador en el momento de la enunciación narrativa.

Se sugiere también la inclusión de ejercicios encaminados a relacionar el uso de los tiempos verbales con categorías asociadas con la macroestructura narrativa, como lo son el presente y el pretérito en la introducción, resúmenes y/o epílogos de los relatos.

Para enseñar las posibilidades de uso de la morfología verbal que tiene el hablante cuando reporta el estilo indirecto de lo proferido por los personajes de los relatos, se recomiendan ejercicios de identificación y completamiento de formas que tengan como referencia temporal tanto el eje del presente enunciativo, como el eje de los eventos narrados. Con el mismo propósito, se pueden realizar transformaciones del discurso directo al discurso indirecto con base en el contexto de las narraciones.

Las recomendaciones anteriores son sólo posibilidades que el maestro puede ampliar con explicaciones, ejercicios y actividades enfocadas a la reflexión y la enseñanza de los tiempos verbales del paradigma lingüístico, teniendo en cuenta el significado que adquieren cuando se usa en la producción de un discurso en situación de comunicación, las cuales permitirán no sólo un aprendizaje eficaz de las formas sino también de procedimientos de cohesión y coherencia textual.

Conclusiones

En la enseñanza de la morfología verbal de ELE persiste un enfoque en el dominio del conocimiento de las formas y estructu-

ras prototípicas de la lengua, generalmente con explicaciones, ejemplos y práctica controlada de la lengua, aun cuando la necesidad de incorporar componentes y procedimientos discursivos que le permitan al alumno desarrollar destrezas y estrategias para la comprensión y producción de textos, data de aproximadamente dos décadas.

Este trabajo aborda un tipo particular de texto, el narrativo, en el que se identifica y analiza el uso de la morfología verbal en contextos narrativos específicos. La narración, es un tipo o modo discursivo que está constituido, por un lado, por el relato de la historia, en la que los personajes, sucesos y lugares se interrelacionan en un ámbito temporal que lo individualiza y lo circunscribe, el *mundo narrado* (MN) y por otro, por el momento de la *situación narrativa* (SN) ámbito en el que se ubica el narrador (Benveniste, 1986; Weinrich, 1968; Genette, 1989; Schiffrin, 1994). Así concebido el discurso narrativo, en su condición de producción, las categorías

narrativas analizadas permiten explicar el uso de morfología temporal-aspectual de la lengua y los procedimientos referenciales que el narrador utiliza en la producción del discurso.

Las nociones y categorías narrativas que se toman como marco de análisis, como lo son: el *mundo narrado* (MN) y la *situación narrativa* (SN); el *primer plano* (PP) y el *plano de fondo* (PF) de la narración; la *cohesión* y *coherencia* narrativa; los *procedimientos referenciales* del narrador; la *deixis temporal*, etc. muestran las posibilidades de actualización de la morfología del pasado en una situación de enunciación de un tipo de texto particular.

Este análisis nos ofrece pistas a los maestros sobre cómo incorporar a la didáctica de la expresión de la temporalidad en ELE, conocimientos, destrezas y estrategias para la recepción y producción de textos que le permitan al alumno trascender el nivel gramatical oracional y superar la insuficiencia de los enfoques actuales de enseñanza.

Bibliografía

- Bardovi-Harlig, K. (2000) *Tense and Aspect. Language Learning*. Vol 50.
- Benveniste, E. (1986) *Problemas de lingüística general*, I, México, Siglo XXI.
- Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2, Cap. 4. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.
- Colombo, F. (2003) *El Subsistema de los Tiempos Pasados de Indicativo en Español. Semántica y Sintaxis*. México, UNAM.
- Comrie, B. (1976) *Aspect*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dahl, O. (1985) *Tense and Aspect System*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dietrich, R.; Klein, W.; Noyau, C. (1995) *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- Dowty, D. (1979) *Word, Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht, Holanda: Reidel.
- Ferrer, M. (2010) La lingüística del texto en los manuales de la ESO. En Teresa Ribas Seix (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Grao. Pp. 97-115.

- Fleischman, S. (1985) Discourse functions of tense aspect oppositions in narrative: toward a theory of grounding. En *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, núm. 23. Mouton Publishers. Pp. 851-882
- García Fernández, L. (1998) *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- Genette, G. (1989) *Figures III*. Barcelona: Lumen.
- Givón, T. (1995) Coherence in the text and coherence in the mind. En Gernsbacher M.A. & Givón T. (eds.). *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company
- Granda, B. (2006) Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua. En M. Akerberg (ed.). *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) UNAM. Pp. 87-110
- (2006) Los verbos de estado en la construcción de los planos narrativos en español como L2. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm 44,. CELE, UNAM. Pp. 55-76
- Granda, B. y Salaberry, R. (2013) Funciones narrativas y verbos de estado en español como LE. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 57. México: CELE, UNAM. Pp. 51-67
- Gonzalez, C.; Cordero, C.; García, C. (2008) *Así hablamos. Español como lengua extranjera*. México: Editorial Santillana.
- Halliday, M. A. K. y Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Logman.
- Jurado, M. (1998) La diferencia pretérito/co-pretérito. Una explicación basada en los conceptos de “aspecto” y “tipo de situaciones” y su aplicación en la enseñanza del español a extranjeros. En *Decires*, Vol. 1, núm.1. México: UNAM, Centro de Enseñanza para Extranjeros. Pp. 9-23
- Klein, W. (1994) *Time in Language*. London: Routledge.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lamiquiz, V. (1994) *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Michigan: Ariel Lingüística.
- Mourelatos, A. (1981) Events, processes, states. En P. Tedeschi y A. Zaenen (eds.). *Syntax and Semantics: Tense and Aspect*. New York: Academic Press. Pp.191-212
- Paris, L. (2007) Eventos e intervalos en la semántica del Pretérito, Imperfecto y Progresivo. En *Revista Signos*, núm. 40. Pp. 609-632
- Reinhart, T. (1984) Principles of Gestalt Perception in the Temporal Organization of Narrative Texts. En *Linguistics*, núm. 22. Pp. 779-809
- Ribas Seix, T. (coord.). (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rojo, G. (1976) La correlación temporal. En *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, núm. 3. Pp.65-89
- Ruiz Bikandi, U. (2010) El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. En T. Ribas Seix (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 33-52
- Salaberry, R. y Shirai, Y. (2002) *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Philadelphia: J. Benjamins Publishing House.
- Schiffirin, D. (1994) *Approaches to Discourse*. Blackwell Publishers Inc.

- (1981) Tense Variation in Narrative. En *Language*, Vol. 57. Pp. 45-62
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Von Steutterheim, C., y Klein, W. (1987). A Concept-oriented Approach to Second

- Language Studies. En C. W. Pfaff (Ed.). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, MA: Newbury House. Pp. 191–205
- Weinrich, H. (1968) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

In search of one's own evaluation criteria: The case of Mexican higher education

ABSTRACT: In Mexico, the evaluation and assessment of teaching and learning of English as a foreign language is all too often undertaken by international examination boards. This paper examines the administration of language testing in the local context of Guadalajara, Mexico, and explores how testing could be developed to respond to local needs. By revisiting the concept of linguistic imperialism, I attempt to establish a framework for a mode of evaluation could be structured more closely to students' needs and wants.

KEY WORDS: evaluation, English as a foreign language, linguistic imperialism,

Introduction

The need for external evaluation of the foreign-language learning process in Mexico is seen as integral to validating teaching practice and student achievement, especially in higher education where knowledge of a foreign-language has increasingly become a requirement for graduating at B.A. level. Furthermore external evaluation is more often than not carried out by non-Mexican certification boards who independently determine the format, procedure and content which may or may not respond to the needs and objectives of Mexican foreign-language programmes. The reliance on such language boards raises questions regarding the need to resort to outside agencies and why Mexico cannot develop and administer home-grown evaluation processes. In this paper, I examine the current evaluation practices of English-language teaching and learning in the Mexican university context, in particular in Guadalajara, whilst arguing that these findings can be applied to other foreign-language situations and contexts. I contend that not only is there a need for the establishment of domestic evaluation processes but that non-Mexican certification boards, which

Gerrard Mugford
Universidad de
Guadalajara

Artículo recibido el
17/02/2014 y aceptado
el 05/05/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

have laudable goals and objectives, often fail to respond to the requirements, wants and goals of Mexican foreign-language students.

To forward this argument, I briefly survey practices and patterns regarding the evaluation of English as a foreign language programmes at undergraduate level in Guadalajara, Mexico and critique the increasingly prevalent requisite that foreign-language knowledge is a requirement and condition for graduation. For instance, university students may have to sit the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and achieve a previously determined number of points. However, one may question the requirement that all university graduates should be proficient in a foreign language – a requirement that is often not necessary in other countries such as the United Kingdom.

I then analyse the dependence on non-Mexican certification boards which can be seen to represent the interests and objectives of teaching methodologies promoted by what Holliday (1994: 2005) has identified as the BANA culture ‘located in the private sector or in commercially-run language centres in universities and colleges in *Britain, Australasia and North America*’ (Holliday, 2005: 3; the author’s italics) and what Widin (2010) discusses in terms of ‘NABA (North American, British and Australian) language teaching methodologies’ (2010: 20). Critiquing the over-reliance on foreign agencies to evaluate Mexico’s English-language programmes, I argue that teaching English as a foreign language in Mexico needs to respond to local needs and reflect the use of English as local practice (Pennycook: 2010).

University students’ language needs

In order to understand how English-language learning and teaching can be evaluated at university level in Guadalajara, research needs to be conducted into understanding the students’ needs and objectives. There appears to be little published research at the local level which has focused on the teaching and learning of English in Mexican universities. However, one investigation was carried by the *Universidad de Guadalajara’s Centro de Estudios de Mercadotecnia y Opinión* in 2007 regarding the possible uses of knowing English as a foreign language. The results were as follows:

Table 1
What is/could be the purpose behind a knowledge of English

| | |
|---------------------------------------|-----|
| For work or business | 34% |
| To enrich my CV | 15% |
| To travel abroad | 14% |
| To communicate with friends or family | 11% |
| Other | 7% |
| No use | 19% |

(*La Gaceta*, Guadalajara, Jal. October, 2007)

The results suggest these interviewees were not primarily interested in learning and/or in using English for academic purposes and therefore the usefulness of international examinations as an evaluative instrument, which is widely used in Guadalajara’s private universities, must be questionable. For instance, the TOEFL examination is an extremely useful exam in predicting future academic success at university level in an English-speaking

environment. However, the examination may not be so helpful in evaluating a student's communicative knowledge of the four skills (reading, writing, speaking and listening) in a non-academic setting. Four-skills courses are often a feature of English-language learning and study in university settings. The findings of Universidad de Guadalajara's small-scale study indicate that language evaluation should be based on identifying business, academic and communicative language competence and helping students employ English knowledge and ability in specific areas. Rather than just focusing on language as a structure i.e. in terms of grammar, pronunciation and vocabulary, which is a common feature of ELT programmes in Guadalajara, language learners also need to develop pragmatic, discursual and sociolinguistic competence in the target language.

Such competences were first identified by Hymes (1971) who formulated the umbrella term "communicative competence" which reflects the ability to participate in suitable ways that are "possible", "feasible", "appropriate" and "in fact done or actually performed" (1971: 281). Canale and Swain further developed this perspective and identified the "sociocultural, interpersonal interaction" (1980: 2) dimension. Additional work was carried out by Bachman who uses the term "communicative language ability" which he describes 'as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use' (1990: 84). At the same time, Leung

(2005) is wary of Hymes' categories: "possible", "feasible", "appropriate" and "actually performed". He argues that such labels may reveal too much adherence to language as a system rather than the need to also reflect socio-cultural practices. Foreign-language learners need to be evaluated on their ability to come across in their own individual (and even creative) ways rather than solely on their adherence to language norms and target-language patterns and practices. Comprehensibility, joint co-construction and negotiation of communicative meaning may provide more meaningful parameters for evaluating language competence and ability.

A similar inquiry to the *Universidad de Guadalajara* study was carried out by Sierra and Padilla (2003) at la *Universidad Autónoma Metropolitana* (in Coyoacán, México City). They investigated the purposes for, and attitudes towards, learning English by university students. Sierra and Padilla were particularly interested in 'the extent to which university students in Mexico wanted to learn English because they considered it an international neutral language or because they associated this language with the United States' (2003: 216). Sierra and Padilla report that students appear to learn English for 'pragmatic purposes' (2003: 227) because they need an academic knowledge of language. Furthermore, they state that

This study demonstrates that the purposes Mexican university students may have for learning English may conflict with the educational goals of public universities. The educational philosophy of Mexican public univer-

sities emphasizes the need to educate citizens capable of identifying the elements that may reinforce subservience and the acceptance of dominant interests and worldviews. (Sierra and Padilla 2003: 228)

Research needs to further investigate and identify the potential mismatch between students' perceived needs and objectives and those of the universities in teaching English. Sierra and Padilla go on to say that

To this end, English language teachers and undergraduate faculty in Mexico need to work more closely in order to identify English linguistic skills and syllabi that correspond to the objectives and approaches to knowledge of undergraduate programs. In addition, syllabi for English language courses need to include not only the mastery of specific language features, but ways to analyze the extent to which learning of English contributes to empower individuals. (2003: 228)

These two studies, while limited given the broad range of foreign-language issues in the Mexican context, suggest that evaluation procedures and practices should reflect and respond to the immediate local perspective and language as 'local practice' (Pennycook, 2010). If students' interactions in English as a foreign language manifest individuality, solidarity, creativity and socialisation, these fluid dimensions to communicative behaviour need to be evaluated along with their ability to use the target-language in gram-

matically, lexically and phonetically appropriate ways .

Besides often failing to respond to local needs, evaluation practices in Mexico at university level are also heavily influenced by teaching and evaluation practices promoted by BANA and NABA countries.

BANA / NABA cultures

The use and learning of English has often been explained in terms of inner circle, outer circle and expanding circle countries (Kachru: 1992 and 1995). This division has had important implications for the teaching, learning and evaluation of English as a foreign language since certain countries may attempt to take advantage of their self-perceived but unfounded dominant linguistic position to develop and administer testing and assessments and to try to establish international standards regarding English-language use and profoundly influence the nature and format of evaluating foreign-language students.

Inner circle countries, which include Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States, are those countries where English is considered to be a native language. English-language native users may try to promote and establish prescriptive rules and norms regarding language use which are often encompassed in grammar books and dictionaries and EFL textbooks and other teaching/learning materials. Speakers of these varieties consider themselves to have considerable linguistic capital (Bourdieu: 1972). These countries promote a wide range of international examinations such as the TOEFL, the Test of English for In-

ternational Communication (TOEIC), the International English Language Testing System (IELTS) and the University of Cambridge's suite of examinations: Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE), and Cambridge English: Advanced (CAE). The setting and supervision of these examinations represent a colossal organizational undertaking. For instance, on their website, the Cambridge English Language Assessment report that they work in over 130 countries with:

- Around 400 permanent Cambridge English Language Assessment staff
 - Staff in over 2,700 examination centres
 - More than 36,000 registered preparation centres
 - Tens of thousands of examiners, teachers and publishers.
- (Cambridge English Language Assessment, 2014)

Meanwhile, the Educational Testing Service (ETS), which administers the TOEFL examination, claim on their website that “ETS develops, administers and scores more than 50 million tests annually in more than 180 countries, at 9,000+ locations worldwide”. (Educational Testing Service, 2014).

And with respect to the TOEFL exam, the ETS claims that:

The *TOEFL*[®] test is the most widely respected English-language test in the world, recognized by more than 9,000 colleges, universities and agencies in more than 130 countries, including Australia, Canada, the U.K. and the

United States. (Educational Testing Service, 2014).

Without a doubt, these examination boards are huge educational and commercial enterprises. For example, according to Kinnock,

The English language teaching sector directly earns nearly £1.3 billion for the UK in invisible exports and our other education related exports earn up to £10 billion a year more. (Kinnock, 2006).

With specific reference to the United Kingdom economy, the administration of examinations represents substantial export revenues as revealed in the following 2011 report from the British Council to the British parliament's Foreign Affairs Committee:

In the past year, our English and exams activities brought us into direct contact with two million people. We supported individuals to fulfil their aspirations while consolidating the reputation of the UK as a source of educational opportunities and supporting UK businesses in their pursuit of exports and investment. Around the world we administered 2.5 million exams in the last year—worth £50 million in export earnings for UK exam boards. (Foreign Affairs Committee Written evidence from the British Council, 2012).

Outer circle countries include India, Pakistan, Sri Lanka and Nigeria and Eng-

lish is normally used as a second language especially in the areas of education, government and commerce. Although outer circle varieties are gaining prestige, such speakers are often not seen to have the same linguistic capital (Bourdieu: 1972) as members of the inner circle. However, such varieties are increasingly being recognised as valid modes of communication in their own right. Nevertheless, outer circle countries are not known for having international examination boards as their variety of English is often not accepted internationally. Quirk and Kachru have famously debated between inner circle and outer circle Englishes, which McKay summarised as follows:

Quirk argued for the need to uphold standards in the use of English in both Inner Circle countries and those outside the Inner Circle. He maintained that tolerance for variation in language use was educationally damaging in Inner Circle countries and that 'the relatively narrow range of purposes for which the non-native needs to use English (...) is arguably well catered for by a single monochrome standard form that looks as good on paper as it sounds in speech' (Quirk 1985: 6). In other words, for Quirk, a common standard of use is warranted in all contexts of English language use. (2002: 50).

By contrast,

Kachru argued for a recognition of norms based on the manner in which English is used within particular speech communities, both native-speaking

communities and those in the Outer Circle. He maintained that allowing for a variety of norms would not lead to a lack of intelligibility among varieties of English; rather, what would emerge from this situation would be an educated variety that would be intelligible across the others. (2002: 50-51).

Quirk, therefore, is in favour of upholding existing norms whilst Kachru focuses on the reality of individual speech communities and language in use. (Their papers can be found in Seidlhofer, 2003.). The debate is relevant to the Mexican EFL context: Should Mexican evaluation norms reflect Inner Circle standards or should EFL users be examined on the use of localised practices and patterns? Whilst such a question may seem absurd and ridiculous at the present moment, the day may not be far off when Mexico has its own variety of English which sits along with Singlish (Singapore English), Malaysian English or Nigerian English as an acceptable English-language variety. The evolution of local varieties in English has been termed 'New Englishes' which Ferguson argues:

is usually understood to denote those varieties of English from post-colonial societies (e.g. English, Pakistan, Malaysia, Ghana) whose formal properties – phonological, lexical, grammatical, discursal – show a measure of divergence from British or American standard English. (2006: 152).

Currently Mexican English is considered to be a 'performance' variety which, along with others, reflects

those varieties which are used as foreign languages. Identificational modifiers, such as *Japanese* English or *Iranian* English, are indicative of geographical or national performance characteristics. These do not indicate an institutionalized status. The performance varieties of English have a highly restricted functional range in specific contexts; for example, those of tourism, commerce, and other international transactions' (Kachru, 1992: 55).

In order to achieve a local variety status, Mexican English would need to satisfy the following criteria set out by Kachru:

The main characteristics of an institutionalized variety seem to be (a) the length of time in use; (b) the extension of use; (c) the emotional attachment of L2 users with the variety; (d) functional importance; and (e) sociolinguistic status. (1992: 55).

Expanding circle countries include Mexico, Japan, China and Brazil and where English is taught and learned as a foreign language. Even though these countries now make up the vast bulk of EFL users, as previously mentioned, these speakers are not seen to have the same degree of Bourdieu's (1972) linguistic capital as members of the inner circle or indeed as those of the outer circle. Consequently, expanding circle countries more often than not refer to inner circle language users to validate their teaching and learning processes and this is especially reinforced through taking international examinations. This relationship has been highlighted by Shohamy:

Tests are capable of dictating what will be studied, learned and taught by students and teachers. In return, test-takers and teachers comply with the demands of the tests and change their behavior accordingly, in order to maximize their scores, given the detrimental effects of the tests. (2006: 103).

Such practices aim to ensure that teaching and learning standards in expanding circle countries match those in inner circle countries. However, the danger is that teachers and school administrators may not be fully cognisant of the aims and objectives of specific examinations and students may be entered for examinations without due regard and consideration concerning specific examination aims and objectives. Consequently, the purposes of the examinations are often misunderstood. For instance, the TOEFL examination evaluates whether students have the academic ability and knowledge to study in an English-language university environment at undergraduate or postgraduate level. In Mexico, the TOEFL exam is often applied indiscriminately to assess students' language level in terms of communicative ability. For instance, in private universities in Guadalajara, it is often used to evaluate the foreign-language ability of graduating B.A. students.

The relationship between inner circle, outer circle and expanding circle countries, identified by Kachru, has been succinctly summarised by McKay in the following way:

He [Kachru] argued that whereas Inner Circle countries are usually

considered to be *norm-providing speech communities*, Outer Circle countries are *norm-developing communities* since innovations in these countries get conventionally established by regular use and are subsequently codified. He also suggested that in the Expanding Circle, where English does not have an official role, its use should be *norm-dependent* since there is no regular internal use of the language. In this respect, Kachru and Quirk are in agreement. (2002: 54).

The continuing dominance of inner circle countries in determining language standards and practices may be due to historical and economic reasons but it is certainly not due to the number of language users since expanding circle countries contain the vast majority of target-language users. Whilst figures vary, Crystal (2003: 61) estimates the following number of English-language speakers: inner circle countries: 320 - 380 million; outer circle countries: 300 - 500 million; and expanding circle countries 500 - 1,000 million. With the continuing growth of English as an international language, the number of expanding circle countries can only be expected to grow more and, just as importantly, their influence on the way English is spoken and the norms of use and usage.

The influence of inner circle countries regarding the setting and maintenance of English-language norms has strongly influenced the teaching of English as a Foreign Language (EFL). Holliday (2005) argues that EFL teaching (and by implication evaluation systems and practices) needs to be seen in political terms. The

inner circle countries may have very specific aims, as expressed through BANA interests are which may be at odds with English language teaching in countries such as Mexico:

Another way of describing the political division within TESOL is in terms not of location but of professional culture. Such is the BANA-TESEP distinction (Holiday 1994a)... BANA comprises an innovative, often predatory culture of integrated skills, which is located in the private sector or in commercially-run language centres in universities and colleges in *Britain, Australasia and North America*. TESEP comprises a more traditional culture of collections of academic subjects, which is located in state *tertiary, secondary, or primary* schools through the world. (Holliday, 2005: 2-3, author's italics).

Therefore, the teaching of English in Mexico in tertiary, secondary, primary state education (TESEP) terms may be more academic in its objectives and evaluation and assessment activities should reflect this as opposed to the communicative focus that often lies behind testing and evaluation in BANA countries. Examining the teaching of English from an international perspective, Widin uses a similar dichotomy:

The goal of the international education projects is to teach English and conduct teacher education programmes based on current NABA (North American, British and Australian) language teaching methodologies. (Widin, 2010: 20).

Given the concept of Inner circle, outer circle and expanding circle countries, along with BANA / NABA teaching cultures and methodologies, I question whether external evaluation schemes consistently and effectively respond to the language learning needs of Mexican EFL users and, in particular, university students who require English to graduate, engage in business activities in the target language and pursue postgraduate studies in Australia, Canada, the United States and the United Kingdom. Whilst international examinations such as TOEFL and IELTS go some way to satisfying students' needs, there is still a need to evaluate local language practices.

Linguistic imperialism

An evaluation scheme that responds to Mexican EFL needs and objectives would be enhanced by taking into consideration the educational effects of linguistic imperialism. Linguistic imperialism provides a way of understanding how English is used to promote one language over and above other possible contenders. In the case of English, linguistic imperialism focuses on making sure that inner circle English provides and maintains the norm through which all other language users are encouraged to adhere to as argued by Canagarajah (1999) and Phillipson (1992). Phillipson provides a 'working definition of *English linguistic imperialism*' in that:

The dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. (1992: 47).

Therefore, Phillipson would argue that linguistic imperialism involves using English teaching to subject language users to external norms and beliefs which benefit the inner circle countries at the expense of the interests of expanding circle countries. He presents five tenets behind English-language teaching which can also be presented as fallacies:

- the monolingual fallacy
 - the native speaker fallacy
 - the early start fallacy
 - the maximum exposure fallacy
 - the subtractive fallacy
- (1992: 185)

Although these tenets and fallacies were presented by Phillipson well over twenty years ago, they are still more than relevant in the current Mexican EFL context. I will briefly summarise the tenets and discuss their bearing on Mexican language teaching and evaluation practices.

The monolingual tenet maintains that 'English is best taught monolingually' (Phillipson, 1992: 185) and this involves 'the rejection of the experience of other languages' along with 'attempts to impose a single lens on the world' (1992: 189). This perception of always using English in the classroom is especially prevalent in private sector EFL teaching in Mexico even though there is no evidence that English is best taught monolingually.

The native speaker tenet claims that 'the ideal teacher of English is a native speaker' (1992: 193) which Phillipson seriously mistrusts since it is an questionable assertion: 'The untrained or unqualified native speaker is potentially a menace –

apparently many of the products of the British education system recruited currently into ELT do not know much about their own language' (1992: 195). However, it is still the case in Mexico that English-language native teachers are often hired because of their nationality rather than because of their teaching skills or ability. This may be to the detriment of Mexican EFL teachers who have invested considerable amounts of time and money in preparing themselves to qualify as ELT professionals.

The early start tenet holds that 'the earlier English is taught the better the results' (Phillipson, 1992: 199). In Mexico, the plethora of 'bilingual' kindergartens and primary schools attests to this prevalent attitude that young children should be exposed to English as early as possible. However, little testing and evaluation has been carried out to see whether earlier is indeed better. The maximum exposure tenet claims that 'the more English is taught, the better the results' (1992: 199). School programmes in Mexico will often try to offer up to half of their subjects in English. Phillipson also notes that there is the parallel tenet that 'for students who are weak in English, the more exposure to the teaching of the language, the better the results. This is intuitively commonsensical' (1992: 210). However, he goes on to say: 'The tenet ignores the fact that the quantity of the input is less important than its appropriacy and comprehensibility (Krashen, 1981)' (1992: 210). Finally, the subtractive tenet holds that 'if other languages are used, standards of English will drop' (1992: 212). The idea that English-language standards are dropping has

long been held and many educational institutions, along with teachers, try to limit the use of Spanish in the classroom or, in the school programme as a whole.

Phillipson's five tenets appear to reflect the aim of using the English language for imperialistic purposes:

English linguistic imperialism is one example of **linguicism**, which is defined as 'ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, and produce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language... (1992: 47).

These tenets, fallacies and linguicism have produced a strong influence on evaluation practices and assessment techniques in Mexico. For instance, the monolingual tenet not only means that the language of the classroom, including classroom management, should only be in English but that examinations must only be in English. Whilst this may be commonsensical, it ignores the fact that students are often being tested on their ability to understand examination instructions and requirements rather than on their knowledge of English and how they can put that knowledge to use.

The native speaker tenet is reproduced in evaluations and assessments by looking for external evaluation criteria, especially in terms of those designed by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) proficiency guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages:

Learning, Teaching, Assessment (CEFR). According to the (ACTFL) website, ‘The ACTFL Proficiency Guidelines are a description of what individuals can do with language in terms of speaking, writing, listening, and reading in real-world situations in a spontaneous and non-rehearsed context’ (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). ACTFL is interested in measuring the use of four skills in unpredictable situations at advanced, intermediate, and novice levels which are further divided into high, mid, and low sublevels. The ACTFL website further states that their guidelines ‘are an instrument for the evaluation of functional language ability’ (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). When assessing the appropriateness of the ACTFL framework, Mexican test administrators need to consider its value and relevancy for the local context.

On their website the Council of Europe states that The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) ‘was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency’ (CEFR, 2014). The guidelines categorises six levels of language proficiency: A1 and A2, B1 and B2, C1 and C2, along with three additional levels: A2+, B1+ and B2+). Furthermore, they provide a list of ‘descriptors’ regarding what language users ‘can do’ with their target language. Again the key question is whether the guidelines are relevant to the Mexican context.

Whilst the ACTFL and CEFR prove detailed analysis regarding language user proficiency, they may still represent an overdependence on external evaluation criteria and fail to take into consideration local needs. In terms of linguistic imperialism, they may reflect the tenet that native English speakers know best.

Conclusions

In this paper, I have argued that Mexico needs to have its own systems of evaluation. This does not mean, however, throwing the baby out with the bath water and rejecting foreign-language examinations per se. It does mean, however, reviewing who is in the best position to evaluate language proficiency and student progress and whether this has to be carried out by international examination bodies.

There is a serious need for research into Mexican foreign-language requirements and desired proficiency levels and how they can best be evaluated and assessed. A key starting point is by reviewing the objectives and purposes of international examinations which are obviously useful for specific contexts, but perhaps not in all Mexican academic situations. Another area for further research concerns Phillipson’s (1992) tenets – English is best taught monolingually, the ideal teacher of English is a native speaker, the earlier English is taught the better the results, the more English is taught, the better the results and if other languages are used, standards of English will drop – which appear to still be determining attitudes towards the teaching, learning and evaluation of EFL in Mexico. The ELT profession in Mexico

needs to develop a working partnership with international examination boards which all too often determine the nature of exams and have an inordinate influence on teaching and learning practices. As Shohamy argues, ‘Tests are capable of dictating what will be studied, learned and taught by students and teachers. In return, test-takers and teachers comply with the demands of the tests and change

their behavior accordingly, in order to maximize their scores, given the detrimental effects of the tests’ (2006: 103). The relationship should be the other way around: Test-takers and teachers should decide what should be evaluated in the Mexican context and examination bodies should provide the means of achieving this objective.

References

- ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. (n.d.). Retrieved on 15th February 2014 from: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1972) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge English Language Assessment*, (n.d.). Retrieved on 14th February, 2014 from <http://www.cambridgeenglish.org/about-us/our-network/>
- Canagarajah, S. (1999) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1 (1). Pp. 47
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Retrieved on 15th February 2014 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
- Crystal, D. (2003) *English as a Global Language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Educational Testing Service*. Retrieved on 14th February 2014 from <http://www.ets.org/about>
- Educational Testing Service*. Retrieved on 14th February 2014 from <http://www.ets.org/toefl/>
- Ferguson, G. (2006) *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- UK Parliament. *Foreign Affairs Committee Written evidence from the British Council* [website], 4th November 2011 [Retrieved on 14th February 2014] on <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201012/cmselect/cmfaff/1618/1618we13.htm>
- Hymes, D. H. (1971), On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin. Pp. 269-293
- Kachru, Braj B. (1986) *The Alchemy of English: The spread, functions, and models of Non-native Englishes*. Urbana and Chicago: University of Chicago Press.
- Kachru, B. J. (1992). Teaching World Englishes. In B. J. Kachru (ed.). *The other*

- tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press. Pp. 355-365
- Kachru, B. J. (1995). World Englishes: Approaches, issues, and resources. In H. D. Brown and S. Gonzo (Eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. Pp 229-261
- Kinnock, N. Foreword. In D. Graddol. *English Next*. (2006). British Council Publications. Pp. 5-7
- Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University.
- Holliday, A. (2005) *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Leung, C. (2005) Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. In *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), Pp. 119-144
- McKay, S. (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (2010) *Language as Local Practice*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Seidhofer, Barbara (ed.). 2003. *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sierra, A. & Padilla, A. (2003). United States' Hegemony and purposes for learning English in México. In P. M. Ryan & R. Terborg. *Language: Issues of Inequality*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 215-234
- Widin, J. (2010) *Illegitimate practices: Global English Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Validierung als Argumentation

Die aktuelle Diskussion in der Testforschung fokussiert immer stärker die zentrale Bedeutung der Validität von Testergebnissen, wobei Validität nicht als eine Eigenschaft eines Tests gesehen wird, sondern als das, was mit Testergebnissen gemacht wird, die Konsequenzen, die Tests und Testergebnisse für ganz unterschiedliche Interessensgruppen haben. Auf der Basis von Toulmins (1958) Argumentationsmodell entwickelten Bachman und Palmer (2010) Kane (2006) folgend ein argumentbasiertes Modell von Validierung, in dem Fakten, Behauptungen und Schlussregeln auf mehreren Ebenen des Validierungsprozesses aufeinander bezogen werden müssen. Nach einem sehr kurzen Blick auf die Rolle der Validität in der klassischen Testtheorie, stellt dieser Beitrag zunächst Toulmins Argumentationsmodell vor und beschreibt im Anschluss daran detailliert Bachman und Palmers argumentbasierten Ansatz zur Validierung von Sprachtests, in dem Validierung als die datengestützte Begründung von Behauptungen auf fünf Ebenen gesehen wird, wobei die Schlussfolgerungen einer Ebene als Daten für die nächste Ebene genutzt werden. Dabei ist zu zeigen, dass die Performanz von Testteilnehmern sich korrekt in Testergebnissen widerspiegelt, dass diese Ergebnisse im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit der Testteilnehmer interpretiert werden können, dass auf Grundlage dieser Interpretationen faire Entscheidungen getroffen werden können und schließlich, dass die Konsequenzen dieser Entscheidungen positiv für alle Beteiligten sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: Testforschung, Validität, Validierung, Impact, Argumentationsmodell, Toulmin.

Erwin Tschirner
Herder-Institut,
Universität Leipzig

Artículo recibido el
24/02/2014 y aceptado
el 03/04/2014

VERBUM ET LINGUA
NÚM. 3
ENERO / JUNIO 2014
ISSN 2007-7319

Current language test validation research focuses increasingly on the social consequences of the uses of test scores. In this line of reasoning, validity is no longer considered a property of tests but rather a property of what is done with test scores, the impact test scores and their use have on stake holders including test takers. On the basis of Toulmin's (1958) Model of Argumentation, Bachman and Palmer (2010) following Kane (2006, 2012) developed the argument model

towards validation in which data, claims, and warrants need to be interrelated at various levels of the validation process. After a very brief overview of the role of validity in classical test theory, this paper presents Toulmin's Model of Argumentation and then proceeds to explain Bachman and Palmer's (2010) argument-based approach towards language test validation in which claims are based on data, warrants, and backings at five levels ordered hierarchically, moving from test tasks to test scores to the interpretations of test scores to the decisions that are based on these interpretations, and finally to the consequences these decisions have.

KEY WORDS: Test Research, Validity, Validation, Impact, Argument Model, Toulmin.

Einleitung

Die klassische Testtheorie kennt drei Gütekriterien: Reliabilität, Objektivität und Validität. Die klassische Testtheorie geht davon aus, dass jede Messung einem Messfehler unterworfen ist und versucht diesen Messfehler so gering wie möglich zu halten. Es gibt einen gemessenen Wert und einen wahren Wert. Messfehler bewirken, dass sich der gemessene Wert vom wahren Wert unterscheidet.

Unter Reliabilität versteht man die Genauigkeit des Messens, wie gering der Messfehler ist und damit wie nah der gemessene Wert am wahren Wert ist. Objektivität ist eine Unterkategorie der Reliabilität. Sie beschäftigt sich damit, welche Rolle der Testleiter und die Testbedingungen spielen und misst den Teil des Messfehlers, der darauf zurückzuführen ist. Validität schließlich befasst sich damit, welcher Teil der Messung auf den zu messenden Gegenstand, das Konstrukt, zurückgeführt werden kann und welche Teile auf systematische oder unsystematische Fehler zurückzuführen sind.

Die probabilistische Testtheorie wirft den Blick darauf, wie auf Grundlage von Daten oder Beobachtungen, z. B. Test-

ergebnissen, Aussagen über Konstrukte, Vorstellungen, Ideen, also Nicht-Beobachtbares, gemacht werden können. Es wird von beobachteten Daten auf nicht-beobachtbare (latente) Persönlichkeitsvariablen geschlossen. Sie stellt damit die Interpretation der Ergebnisse in den Mittelpunkt und damit die Validität. Ein sehr bekanntes probabilistisches Modell ist das Rasch-Modell, in dem von der Schwierigkeit von Test-Items auf die Fähigkeit von Probanden geschlossen wird.

Bachman und Palmer (1996) bauen auf beiden Ansätzen und präzisieren und erweitern den Begriff der Validität. Sie beschäftigen sich mit der Bewertung sprachlicher Kompetenz und entwickeln ein testtheoretisches Modell, das sechs Gütekriterien umfasst: Reliabilität, Validität, Authentizität, Interaktivität, Rückwirkung und Ökonomie.

Unter Reliabilität verstehen sie, ähnlich wie in der klassischen Testtheorie, die Zuverlässigkeit der Ergebnisse, d. h. die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und ihre Unabhängigkeit von Ort, Zeit, Prüfer, Tagesform etc. Unter Validität verstehen sie Konstruktvalidität, die Angemessenheit oder Gültigkeit der Inter-

pretation der Ergebnisse aufgrund eines theoretischen Zusammenhangs zwischen den gemessenen Daten und den ihnen zugrundeliegenden Persönlichkeitsvariablen oder Fähigkeiten.

Unter Authentizität verstehen sie die Realitätsnähe der Aufgaben sowie die Interpretation der Angemessenheit oder Korrektheit der Aufgabenbewältigung im Hinblick auf lebenswirkliche Anforderungen. Unter Interaktivität verstehen sie, wie gut die Testaufgaben mit den zu messenden Fähigkeiten interagieren und nicht mit anderen Fähigkeiten, Wissenskomponenten oder emotionalen Zuständen. Sie unterscheiden vier Ebenen von Persönlichkeitsmerkmalen: die zu messende sprachliche Kompetenz, das Wissen der Person im Hinblick auf Weltwissen, Sach- und Fachwissen, die Gefühle der Person sowie die teststrategische Kompetenz der Person. Eine hohe Interaktivität ist dann gewährleistet, wenn die Testergebnisse aufgrund der sprachlichen Kompetenz variieren und nicht aufgrund von Sach- und Fachwissen, Gefühlen oder der Verwendung von Teststrategien. Sowohl Authentizität als auch Interaktivität sind damit Aspekte der Validität, da sie vor allem die Güte der Interpretation der Testergebnisse thematisieren.

Unter Rückwirkung (Engl. *impact, washback*) verstehen sie den Einfluss von Tests auf die Vorbereitung darauf, auf den Unterricht, auf Institutionen, auf die Gesellschaft insgesamt sowie auf die Lebenswege der Probanden. Unter Ökonomie schließlich verstehen sie die Forderung, einen vernünftigen Zusammenhang zwischen dem Aufwand und der Wichtigkeit der Entscheidungen, die aufgrund der

Testergebnisse getroffen werden, herzustellen. Es sollte ein realistischer Aufwand für die Erstellung und Durchführung sowie für die Bewertung und Interpretation der Ergebnisse betrieben werden.

Aktuell interessiert man sich immer mehr dafür, was mit Testergebnissen gemacht wird, welche Konsequenzen ein Testergebnis hat und ob es sich dabei um positive Konsequenzen handelt. Bachman und Palmer (2010) gehen von einem fünfstufigen Verfahren zur Ermittlung von Konsequenzen aus, bei dem alle Entscheidungen empirisch begründbar sein müssen. Stufe 1 beschäftigt sich mit der Performanz eines Testteilnehmers aufgrund einer Aufgabenstellung. Stufe 2 befasst sich mit den Testergebnissen. Stufe 3 lenkt den Blick auf die Interpretation der Testergebnisse. Stufe 4 beschäftigt sich mit den Entscheidungen, die aufgrund der Interpretation der Testergebnisse getroffen werden.

Stufe 5 schließlich setzt sich mit den Konsequenzen auseinander, die sich für unterschiedliche Interessensgruppen aufgrund dieser Entscheidungen ergeben. Zu diesen Interessensgruppen gehören neben den Testteilnehmern und den Testern und Bewertern, die Lehrer, die zukünftigen Arbeitgeber, Stipendienggeber, Hochschullehrer etc. des jeweiligen Testteilnehmers sowie die Gesellschaft als Ganzes, da ja durch weitläufig akzeptierte Prüfungen die Wahrnehmung dessen, was wichtig im Zusammenhang mit einer Kompetenz oder Tätigkeit ist, beeinflusst wird.

Bachman und Palmer sehen die Begründung der Zusammenhänge zwischen diesen fünf Stufen als Argumentation und greifen

dabei auf das Argumentationsmodell von Stephen Toulmin zurück, das ich im Folgenden erklären möchte. Im Anschluss daran versuche ich zu zeigen, wie Bachman und Palmer dieses Modell benutzen, um die Validierung von Tests als ein Argumentationsproblem darzustellen und welche Qualitätsstandards sich daraus für die Entwicklung von Tests ergeben. Dies alles versuche ich an einem praktischen Beispiel zu erläutern.

Toulmins Argumentationsmodell

Stephen Toulmin war ein englischer Philosoph, der beeinflusst von der Philosophie der normalen Sprache, die auf Wittgenstein zurückgeht, sich mit praktischen Argumenten oder „guten Gründen“ als Grundlage für ethisches Verhalten auseinandersetzte. In seinem Argumentationsmodell wendet er sich von der klassischen Logik ab und versucht zu verstehen, wie Argumentieren in der Alltagsgesprächen funktioniert.

Nach Toulmin unterstützt ein praktisches Argument eine Behauptung. Wenn jemand eine Aussage macht, die hinterfragt werden kann, so ist sie zunächst einmal eine Behauptung, z. B. die Behauptung: Teresa wird ein gutes Abitur schreiben. Diese Behauptung wird durch ein Argument, das auf Fakten oder Daten beruht, unterstützt, z. B. die Tatsache, dass Teresa eine gute Schülerin ist. Nach Toulmin impliziert dies eine sogenannte Schlussregel, nämlich die allgemeine Regel, dass gute Schüler ein gutes Abitur schreiben. Diese Schlussregel kann auch explizit gemacht werden und durch weitere Aspekte abgesichert werden, z. B. dass es gesicherte statistische Zusammenhänge

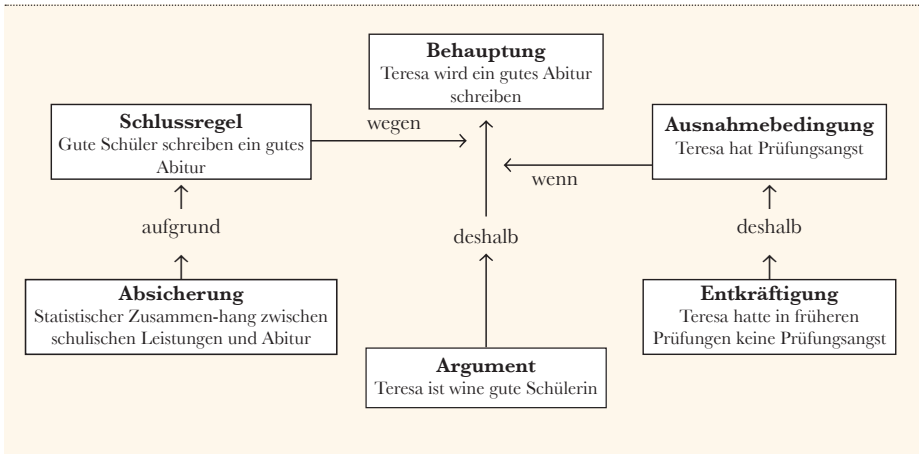
zwischen vorherigen schulischen Leistungen und der Leistung im Abitur gibt. Ein möglicher Einwand könnte sein, dass Teresa Prüfungsangst hat. Dies nennt Toulmin eine Ausnahmebedingung. Diese Ausnahmebedingung schließlich lässt sich durch weitere Tatsachen oder Erfahrungen absichern oder entkräften, z. B. durch den Hinweis, dass Teresa in früheren Prüfungen auch keine Prüfungsangst hatte.

Die Schlussregel ist allgemeingültig und zeigt, dass der Schritt vom Argument zur Behauptung angemessen und legitim ist und sie kann zwingend oder eingeschränkt gültig sein. Zur Absicherung werden oft Gesetze, Normen, Regeln, Prinzipien, allgemeine Erfahrungen oder anerkannte Bestimmungen oder Erfahrungen herangezogen.

Nach Toulmin heißt es also: Eine Behauptung oder Schlussfolgerung wird durch ein Argument unterstützt, das auf Tatsachen aufbaut: Das Argument ist richtig; deshalb ist auch die Behauptung richtig. Dem ist so wegen einer allgemeinen Schlussregel oder Rechtfertigung, wenn nicht eine Ausnahmebedingung oder Gegenbehauptung auch richtig ist. Sowohl die Rechtfertigung als auch die Gegenbehauptung können nun noch durch eine Absicherung unterstützt und die Plausibilität der jeweiligen Absicherung überprüft werden.

Auf diesem Argumentationsmodell bauen Bachman und Palmer (2010) auf und behaupten, dass man Validierung als Argumentation sehen sollte, dass die Validierung eines Tests dadurch erfolgen sollte, dass man sich auf den fünf Stufen der Validierung die Behauptungen genau ansieht, sie auf die Daten zurückführt,

Abbildung 1. Argumentationsmodell nach Stephen Toulmin (1958)



sie rechtfertigt, Gegenbehauptungen aufstellt und diese entkräftet.

Validierung als Argumentation

Validierung verknüpft nach Bachman und Palmer (2010) Daten und Behauptungen auf fünf Stufen oder Ebenen: die Aktivität oder Performanz eines Testteilnehmers auf Grundlage einer Aufgabenstellung; die Testergebnisse; die Interpretation der Testergebnisse; der Entscheidungen, die aufgrund der Interpretation der Testergebnisse getroffen werden; sowie die Konsequenzen, die diese Entscheidungen haben.

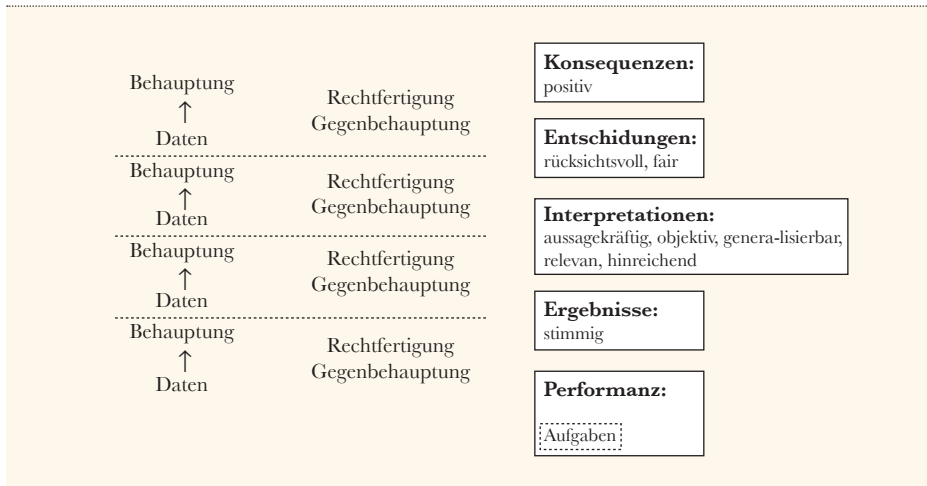
Auf jeder Ebene gibt es Behauptungen, die durch Daten unterstützt werden müssen, deren Zusammenhang mit der Behauptung durch Schlussregeln oder Rechtfertigungen gerechtfertigt werden muss und auf der die jeweiligen Gegenbehauptungen entkräftet werden müssen. Die Behauptung der jeweils unteren Ebene wird, wenn sie unterstützt und

gerechtfertigt und die Gegenbehauptung entkräftet wurde, zu einer erfolgreichen Schlussfolgerung, die als Daten oder Fakten für die Behauptung der nächsthöheren Ebene zur Verfügung steht. Diese Behauptungen sind im Einzelnen die folgenden:

- Die Konsequenzen der Entscheidungen sind positiv.
- Die Entscheidungen aufgrund der Interpretation der Ergebnisse sind rücksichtsvoll und fair.
- Die Interpretation der Ergebnisse ist aussagekräftig, objektiv, generalisierbar, relevant und hinreichend.
- Die Ergebnisse sind stimmig.

Im Folgenden möchte ich mich nun mit diesen Behauptungen befassen und zeigen, wie diese Behauptungen durch Daten, durch Rechtfertigungen und durch die Entkräftigung von Gegenbehauptungen gestützt werden müssen, um

Abbildung 2. Validierung als Argumentation (Bachman/Palmer 2010)



für einen Test eine umfangreiche Validierungsargumentation zu entwickeln bzw. einen Test vollständig zu validieren.

Konsequenzen

Mit Konsequenzen bezeichnen Bachman und Palmer (2010) das, was sie früher als *Impact* oder als *Washback* bezeichnet haben, d. h. die Rückwirkung einer bestimmten Prüfung oder Prüfungsform auf alle beteiligten Personen und Institutionen. Die Konsequenzen der Entscheidungen, die aufgrund der Interpretation der Testergebnisse getroffen wurden, sollen für alle Interessensgruppen (Engl. *stakeholders*) positiv sein. Zu diesen Interessensgruppen gehören natürlich die Testteilnehmer selbst. Prüfungen beeinflussen, wie sich Testteilnehmer auf sie vorbereiten, und sie beeinflussen, wie sie sich während der Prüfung fühlen. Die Vorbereitung sollte nicht nur relevant für die Prüfung sein. Testteilnehmer sollten durch die Vorbe-

reitung Fähigkeiten erwerben, die für sie in ihrer Lebenswirklichkeit wichtig sind. Sie sollten sich während der Prüfung sicher fühlen, dass die Prüfung korrekt erfasst, was sie wissen und können.

Um positive Konsequenzen zu haben, ist es weiterhin wichtig, dass die Testteilnehmer ein aussagekräftiges Feedback zu ihren Ergebnissen sowie darauf, wie diese Ergebnisse zu interpretieren sind, bekommen. Testteilnehmer benötigen ein Feedback, das sich nicht nur auf die Ergebnisse der Prüfung erstreckt, sondern das konkrete Aussagen zu lebenswirklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten macht und spezifiziert, in welchen Domänen, Spezialgebieten oder Wissensbereichen sie diese Kompetenzen aufweisen. Dieses Feedback sollte relevant, verständlich und vollständig sein. Schließlich geht es auch um die Konsequenzen der Entscheidungen, die über die Testteilnehmer aufgrund der Interpretation der Testergebnisse

getroffen werden, die ebenfalls positiv sein sollten, auch wenn den Testteilnehmern im konkreten Fall etwas verweigert wird, die Aufnahme an einer Universität zum Beispiel oder ein Stipendium. Positive Konsequenzen einer ablehnenden Mitteilung könnten zum Beispiel daraus bestehen, dass jemand daraufhin gewiesen wird, was er oder sie noch lernen muss, um ein Studium erfolgreich zu bewältigen.

Testergebnisse, bzw. die Entscheidungen, die aufgrund von Testergebnissen getroffen werden, beeinflussen aber nicht nur die Testteilnehmer, sondern auch die Lehrer, die Testteilnehmer auf den Test vorbereiten, und haben damit einen nicht unwesentlichen Anteil an der Art und Weise, wie Unterricht gestaltet wird. Schließlich beeinflussen Tests und die Entscheidungen, die aufgrund von Testergebnissen getroffen werden, auch die Gesellschaft als Ganzes. Sie haben Einfluss auf Bildungsmaßnahmen und Wertesysteme. Sie beeinflussen, was eine Gesellschaft wichtig und wertvoll findet, ja sogar, wie sich eine bestimmte Kompetenz definiert, welche ihrer Aspekte besonders wichtig und relevant sind.

Notwendige Begründungen bzw. Rechtfertigungsbelege für positive Konsequenzen sind u. a. die folgenden:

- Prüfungsergebnisse sind vertraulich und sie werden zeitnah mitgeteilt.
- Prüfungsergebnisse sowie die Interpretation dieser Ergebnisse sind für alle Interessensgruppen klar und verständlich.
- Der Einfluss auf den Unterricht und auf das Lernen ist positiv, indem Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt

und gelernt werden, die für die wirkliche Welt relevant sind. Dies beeinflusst natürlich Wertesysteme, indem definiert wird, was „guter“ Unterricht ist, was einen kompetenten Benutzer einer Sprache auszeichnet u. Ä.

- Es wird gezeigt, dass die Konsequenzen der Entscheidungen aufgrund von Testergebnissen in der Tat für alle Interessensgruppen (Lerner, Lehrer, Arbeitgeber, Firmen, Institutionen, die Gesellschaft als Ganzes) positiv sind.

Entscheidungen

Die Entscheidungen, die aufgrund der Interpretation der Testergebnisse getroffen werden, sollen rücksichtsvoll und fair sein. Rücksichtsvoll bedeutet, dass sie in Einklang mit den Regeln und Werten der jeweiligen Gemeinschaft stehen und fair bedeutet, dass sie unvoreingenommen gegenüber unterschiedliche Personengruppen sind, die sich z. B. aufgrund von Geschlecht, Alter, sozialer Schicht oder Ethnizität unterscheiden.

Interpretation

Validität wird auch in anderen Testtheorien als die Angemessenheit der Interpretation der Ergebnisse bezeichnet. So auch hier. Die Interpretation der Ergebnisse mit Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bewertet werden, sollen aussagekräftig, objektiv, generalisierbar, relevant und hinreichend sein. Aussagekraft im Hinblick auf die zu messende sprachliche Kompetenz verlangt, dass die Beschreibung der jeweiligen Kompetenz theoretisch fundiert ist, dass alle relevanten Unteraspekte dieser Kompetenz erfasst sind und dass theoretisch präzise definiert wird, welche

Interpretationen der Daten bzw. Beobachtungen zulässig sind, welche Aussagen über die zugrundeliegende, nicht beobachtbare Fähigkeit gemacht werden können.

Objektiv bedeutet, dass die Interpretation bestimmten Personengruppen gegenüber unvoreingenommen ist, so dass Variablen wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Schicht keine Rolle spielen. Generalisierbarkeit bedeutet, dass man aufgrund der Testergebnisse Aussagen über lebensweltliche Kompetenzen, Situationen und Domänen machen kann. Relevant bedeutet, dass die Interpretationen, die geliefert werden, relevant für die zu treffenden Entscheidungen sind. Hinreichend schließlich bedeutet, dass sie genügend Hinweise und Belege für belastbare Entscheidungen liefern.

Ergebnisse

Die Behauptung auf der Ebene der Ergebnisse, die mit Daten gestützt und gerechtfertigt werden muss und wobei gezeigt werden muss, dass Gegenbehauptungen nicht unterstützt werden, ist die Behauptung, dass die Testergebnisse stimmig sind. Stimmig in diesem Zusammenhang bedeutet, dass die Ergebnisse einheitlich und widerspruchsfrei sind über unterschiedliche Aufgaben, über unterschiedliche Aspekte der Prüfung und über unterschiedliche Personengruppen hinweg sowie unabhängig von dem Testzeitpunkt, der Testversion, den Testdurchführenden und etwaigen Bewertern. Diese Behauptung ist im Grunde genommen diejenige, die in der klassischen Testtheorie Reliabilität und Objektivität genannt wird. Das Neue an Bachman und Palmers (2010) Modell ist, dass Reliabilität und Objektivität nicht nur anhand der

Daten bestätigt werden, sondern dass die jeweilige Rechtfertigung bzw. Schlussregel explizit gemacht und abgesichert wird sowie etwaige Gegenbehauptungen untersucht und entkräftet werden.

Zusammenfassung

Die aktuelle Diskussion in der Testforschung fokussiert immer stärker die zentrale Bedeutung der Validität von Testergebnissen, wobei Validität nicht als eine Eigenschaft eines Tests gesehen wird, sondern als das, was mit Testergebnissen gemacht wird, die Konsequenzen, die Tests und Testergebnisse für ganz unterschiedliche Interessensgruppen haben. Ausgehend von der klassischen Testtheorie habe ich die Entwicklung der Diskussion zu Gütekriterien von Tests bis zur Jahrhundertwende kurz dargestellt und bin dann auf das zur Zeit wichtigste und umfassendste Validierungsmodell von Bachmann und Palmer (2010) eingegangen. Bachman und Palmer sehen Validierung als Argumentation und greifen auf das Argumentationsmodell von Toulmin (1958) zurück. Sie sehen Validierung als die datengestützte Begründung von Behauptungen auf fünf Ebenen, wobei die Schlussfolgerungen einer Ebene als Daten für die nächste Ebene genutzt werden. Dabei muss gezeigt werden, dass die Performanz von Testteilnehmern sich korrekt in Testergebnissen widerspiegelt, dass diese Ergebnisse im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit der Testteilnehmer interpretiert werden können, dass auf dieser Grundlage faire Entscheidungen getroffen werden können und schließlich, dass die Konsequenzen dieser Entscheidungen positiv für alle Beteiligten sind.

Bibliographic

- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Vereinigtes Königreich: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian. (2010) *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*. Vereinigtes Königreich: Oxford University Press.
- Bond, Trevor G. & Fox, Christine M. (2013) *Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. New York: Psychology Press.
- Brown, James Dean. (2014) *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*. New York: MacGraw-Hill.
- Douglas, Dan. (2009) *Understanding Language Testing*. New York: Routledge.
- Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (2007). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Kane, Michael (2006). Validation. In R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*, 4. Aufl. American Council on Education und Praeger Publishers. S. 17-64
- Kane, Michael. (2012) Validating score interpretations and uses. In *Language Testing*, 29. S. 3-17
- Toulmin, Stephen. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?¹

ABSTRACT: Der vorliegende Artikel nimmt die derzeitige Diskussion im Bereich der Kulturwissenschaft ins Visier. Er setzt diesen Begriff in Zusammenhang mit Deutsch als Fremdsprache und analysiert weiter die Fremdheitserfahrung mit einem konkreten Beispiel zu West- und Ostdeutschland und diskutiert, inwiefern die Landeskunde in diesem Rahmen mit eingebunden werden sollte bzw. inwiefern sich diese von dem aktuellen Stand der kulturwissenschaftlichen Forschung unterscheidet. Des Weiteren wird die Problematik in der Verwendung des Begriffes 'Kultur' in Frage gestellt, insbesondere in Bezug auf seine Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit und schlägt ihn als Deutung dessen, was einem als objektiv erscheint, in Form von Kategorien vor, mit denen die Welt sinnvoll aufgefasst wird. Eine Einteilung in kulturelle Muster soll das Vordeuten der Welt mit Ordnungskategorien ermöglichen und zwar in kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster.

Schlussendlich wird betont, dass die Germanistik in ihrer herkömmlichen Version der philologischen Literaturwissenschaft vollkommen neuen Herausforderungen gegenübergestellt wird, mit besonderem Augenmerk auf die Integration der Landeskunde.

SCHLÜSSELWÖRTER: German Studies, Kulturwissenschaften, Fremdheitserfahrung, Landeskunde, kulturelle Muster, Deutungsmuster, Deutsch als Fremdsprache.

ABSTRACT: This article focuses on an ongoing debate in the field of cultural studies. In this paper the concept of cultural studies is seen in relation to the teaching of German as a Foreign Language whilst also analyzing the experience of foreignness in the concrete example of relations between West Germany and East Germany. Furthermore, we discuss to what extent research and cultural transmission must be framed in this discussion as well as to what extent traditional research and transmission of cultural values and themes are differentiated in the present study. At the same time, the article questions the use of the term "culture", especially in regards to its complexity, heterogeneity and the difficulty of defining it.

Claus Altmayer
Herder-Institut,
Universität Leipzig

Artículo recibido el
30/01/2014 y aceptado
el 23/04/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

This concept is seen as an interpretation of what appears to be an objective form of categorisation with which one makes sense of the world. An introduction to cultural patterns should provide an initial interpretation of the world and especially with regard to classifying categories, and particularly categorical, topological, chronological and axiological patterns.

Finally emphasis is placed on the new challenges faced by Germanic studies in its original sense of literary philological studies, especially in regards to the integration of research and the teaching of cultural themes and values.

KEYWORDS: Germanic studies; cultural studies; overseas experiences; investigation and transmission of cultural themes and values; cultural patterns; interpretive patterns; German as a foreign language.

German Studies vs. Kulturwissenschaft

Dass sich mit Hilfe im weitesten Sinn kulturwissenschaftlicher Konzepte neue Perspektiven für die (internationale) Germanistik entwickeln und begründen lassen, wird in diesem Beitrag nicht zum ersten Mal behauptet. Immer wieder wurde in den letzten Jahren vorgeschlagen, das Fach zumindest dort, wo es vor allem aufgrund dramatisch schwindender Studierendenzahlen mit Legitimationsproblemen zu kämpfen hat, durch die Einbeziehung einer regionalen ‚interkulturellen‘ Perspektive zur ‚interkulturellen Germanistik‘ (vgl. u.a. Wierlacher, 2003) oder nach dem Modell der angloamerikanischen Cultural Studies zu ‚German Studies‘ umzubauen (vgl. z.B. Seeba; 1995, 2003), nach beiden Modellen also die Ebene der ‚Kultur‘ stärker zu berücksichtigen. Während das zuerst erwähnte Konzept einer ‚interkulturellen‘ Germanistik zumindest insoweit als erfolgreich angesehen werden kann, als die Einbeziehung der je ‚eigenkulturellen‘ Perspektive in die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Literatur heute so gut wie überall selbstverständlich geworden ist, stößt das sehr viel weiter gehende und das immer noch meist philologisch

orientierte Selbstverständnis des Faches nachhaltig in Frage stellende Modell der German Studies vielfach auf erheblichen Widerstand (vgl. für Lateinamerika z.B. Galle, 2002; zur Diskussion in den USA vgl. z.B. Pabisch; 2005, zur internationalen Diskussion Probst/Schmitz, 2002). Dies mag nicht zuletzt damit zu tun haben, dass die bislang diskutierten Konzepte von German Studies mit der Einbeziehung historischer, sozial- und politikwissenschaftlicher Fragestellungen ein inter- oder genauer: multidisziplinäres Nebeneinander von Themen und Perspektiven mit sich bringen, die sich kaum noch sinnvoll in eine Fachidentität integrieren lassen und zu denen die bislang meist philologisch ausgebildeten Germanisten auch wenig beizutragen haben. Hinzu kommt, dass die German Studies sich heute meist an Theorieentwürfen orientieren, die aus anglo-amerikanischen Kontexten stammen, sich allerdings mittlerweile weltweit in den Humanwissenschaften etabliert haben: *Cultural Studies*, *Postcolonial Studies*, *Gender Studies*. Tatsächlich dürften diese Forschungsparadigmen, die ihre Fragestellungen und Perspektiven ja bekanntlich aus einem im weitesten Sinne politischen

Interesse an der Dekonstruktion hergebrachter Benachteiligungen bestimmter sozialer Gruppen beziehen, insbesondere für eine außereuropäische Germanistik, die sich dezidiert auch als Beitrag zu einer politischen und kulturellen Emanzipation ‚ihrer‘ Region verstehen möchte, weitaus interessanter sein als die doch vergleichsweise traditionell hermeneutischen Modelle, wie sie etwa der ‚interkulturellen Germanistik‘ zugrunde lagen. Andererseits aber droht mit der zunehmenden Adaption postkolonialer Perspektiven und der deutlichen Konzentration auf Konzepte wie ‚class‘, ‚race‘, ‚gender‘, ‚minority‘ oder ‚diversity‘ der eigentliche Gegenstand germanistischer Studien, nämlich der deutsche Sprachraum und die in deutscher Sprache geführten Diskurse, zunehmend zugunsten einer Rückwendung des Blicks auf das ‚Eigene‘, d.h. auf die eigenen emanzipatorischen Interessen, abhanden zu kommen, zumal dann, wenn – wie etwa in den USA und anderen vor allem englischsprachigen Ländern längst üblich – auch die Verwendung der deutschen Sprache in germanistischer Forschung und Lehre zur Disposition steht.

Im folgenden Beitrag möchte ich daher der Frage nachgehen, inwieweit die in Deutschland bzw. in Europa in den letzten Jahren geführte Debatte über ein spezifisch kulturwissenschaftliches Paradigma in den Humanwissenschaften geeignet sein könnte, auch der germanistischen Forschung und Lehre eine neue Perspektive zu eröffnen und sie an sehr viel breitere, die Tradition der *cultural*, *postcolonial* und *gender studies* zwar produktiv aufgreifende, aber auch weit darüber hinaus gehende kulturwissenschaftliche

Diskurse anschlussfähig zu machen, wie sie in anderen Teilen der Welt und auch in anderen Fächern und Disziplinen geführt werden. Dabei verweist der Begriff der ‚internationalen Germanistik‘, von dem im Titel meines Beitrags Gebrauch gemacht wird, zwar einerseits auf die je spezifischen Bedingungen, unter denen germanistische Forschung und Lehre außerhalb des deutschsprachigen Raums betrieben wird, er steht aber andererseits vor allem für die bei aller inhaltlichen, methodischen und regionalen Vielfalt gleichwohl aufrecht zu erhaltende Einheit des Faches jenseits der veralteten Dichotomie von ‚Inlands-‘ und ‚Auslandsgermanistik‘ (vgl. Fandrych, 2006).

Entstanden ist das hier vorgestellte Konzept kulturwissenschaftlicher Forschung im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache, wo – wie im Übrigen in anderen Fremdsprachenwissenschaften auch – in den letzten Jahren die Aufwertung und Weiterentwicklung der traditionellen ‚Landeskunde‘ von einem bloßen Anwendungsfach zu einer eigenständigen kulturwissenschaftlichen Forschungsrichtung ein wichtiges Thema war (vgl. z.B. Altmayer, 2004, 2005; 2006). Dem Konzept ist daher die ‚Fremdperspektive‘, die jeder Beschäftigung mit deutschsprachigen Diskursen im Rahmen der so genannten ‚Auslandsgermanistiken‘ notwendigerweise eignet, ebenso inhärent wie eine zumindest rudimentäre Lehr- und Lernperspektive, die davon ausgeht, dass es germanistischer Forschung und Lehre außerhalb des deutschen Sprachraums immer auch darum gehen muss, Interaktions-, Verstehens- und eben Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit

deutschsprachigen Diskursen zu ermöglichen, zu ermuntern und anzuregen.

„Kulturwissenschaft“

Wenn im Folgenden gezeigt werden soll, dass und inwiefern eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung der internationalen Germanistik eine neue, über herkömmliche Konzepte hinaus gehende Perspektive eröffnet, so setzt dies angesichts der ja geradezu inflationär gewordenen Verwendung von Begriffen wie ‚Kulturwissenschaft(en)‘, ‚kulturwissenschaftlich‘, ‚Kulturstudien‘ oder ‚Cultural Studies‘ zunächst eine grobe Vorabklärung darüber voraus, in welchem Sinn diese äußerst vieldeutige Kategorie dabei verwendet werden soll. Zu diesem Zweck sollen zunächst vier unterschiedliche Bedeutungsvarianten von ‚Kulturwissenschaft(en)‘ differenziert werden:

(1) Im pluralischen Sinn von ‚Kulturwissenschaften‘ wird der Begriff verschiedentlich als neue und modernere Sammelbezeichnung für diejenigen Disziplinen gebraucht, die traditionell als ‚Geisteswissenschaften‘ oder ‚Humanwissenschaften‘ (‚humanities‘) bekannt sind. Diese Begriffsverwendung hat sich im deutschen Sprachraum spätestens seit der Denkschrift *Geisteswissenschaften heute* (vgl. Frühwald 1991) eingebürgert, die den ‚Geisteswissenschaften‘ insgesamt eine neue kulturwissenschaftliche Neuorientierung verordnen wollte, um damit auch der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung in diesem Feld entgegenzuwirken. Unabhängig von der Frage, ob es sich dabei um ein berechtigtes Anliegen handelt oder nicht, ist ein

derart umfassendes Begriffsverständnis von ‚Kulturwissenschaft(en)‘ für die hier verfolgten Zwecke eher ungeeignet.

(2) Im singularischen Sinn bezeichnet ‚Kulturwissenschaft‘ andererseits geradezu im Gegenteil eine sich als völlig eigenständig auffassende neue wissenschaftliche Disziplin, die sich seit den 80er und 90er Jahren an Universitäten im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus in Form von Studiengängen, Lehrstühlen und Instituten etabliert hat. Ein Blick in vergleichende Übersichten des bestehenden Studienangebots (vgl. Böhme/Matussek/Müller, 2000: 210 ff.) zeigt allerdings, dass die vorhandenen Konzepte außerordentlich heterogen sind und die entsprechenden Fachvertreter - der gemeinsamen Bezeichnung ungeachtet - sich wohl kaum auf ein gemeinsames Verständnis der Gegenstände, Forschungsmethoden und Erkenntnisinteressen der Disziplin ‚Kulturwissenschaft‘ werden einigen können. Hinzu kommt, dass es sich in den meisten Fällen eher um eine neue Kombination durchaus traditioneller Inhalte aus Gebieten wie Literaturwissenschaft, Philosophie, Ethnologie, Medienwissenschaft usw. handelt, bei denen das integrative Element ebenso wenig erkennbar ist wie das spezifisch Neue, das die Einrichtung entsprechender neuer Institute und Studiengänge erst legitimieren könnte. Worin, so fragt man sich, besteht eigentlich die disziplinäre Identität des Faches, die die Rede von einer ‚Kulturwissenschaft‘ im Singular rechtfertigen würde? Auch dieses deutlich zu enge

Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ bietet einer Neuperspektivierung der internationalen Germanistik also keine brauchbare Orientierung.

(3) Mit der dritten Variante des Begriffs ‚Kulturwissenschaft‘ nähern wir uns dem hier interessierenden Kontext der internationalen Germanistik schon deutlich an. Gemeint ist die Verwendung des Begriffs als neue Bezeichnung der in den Fremdsprachenphilologien seit langem etablierten ‚Landeskunde‘. Allerdings konkurriert der Begriff in diesem Feld mit alternativen Bezeichnungen wie eben ‚Landeskunde‘, aber auch ‚Kulturstudien‘ oder ‚Cultural Studies‘. Zudem ist bislang nicht klar erkennbar, inwiefern und in welcher Weise sich ein kulturwissenschaftliches Selbstverständnis dieses zunehmend wichtiger werdenden Teilbereichs fremdsprachenwissenschaftlicher Forschung und Lehre tatsächlich wird nachhaltig durchsetzen und etablieren können; gleichwohl haben wir es hier mit einem Forschungs- und Praxisfeld zu tun, das auch für das hier zu entwerfende Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ eine wichtige Rolle spielt. Einen eigenständigen Beitrag zur Präzisierung des Begriffs findet man hier allerdings eher selten.

(4) Nach der vierten Variante von ‚Kulturwissenschaft‘ bezieht sich dieser Begriff nicht auf eine eigenständige (Teil-)Disziplin, sondern auf eine spezifische inhaltliche und methodische Neukonzeption innerhalb verschiedener Disziplinen der Humanwissenschaften, die – im Sinne des so genannten ‚cultural turn‘ – nicht mehr

die vermeintlich objektiven und strukturellen, sondern insbesondere die ideellen und symbolischen Dimensionen menschlichen Handelns ins Zentrum der wissenschaftlichen Interessen stellen. ‚Kulturwissenschaft‘ in diesem Sinn bezieht sich demnach nicht auf bestimmte einzelne Disziplinen, sondern meint eine Disziplinen übergreifende Perspektive auf menschliches Handeln im sozialen Kontext, die Sinnsysteme, symbolische Codes und interpretative Schemata zu ihrem bevorzugten Gegenstand macht (vgl. Reckwitz, 2006: 16).

Wenn im vorliegenden Kontext von ‚Kulturwissenschaft‘ die Rede ist, dann bezieht sich dies zunächst auf die Variante (3), d.h. auf den Versuch, die herkömmliche ‚Landeskunde‘ im Kontext des Deutschen als Fremdsprache auf eine neue und eben kulturwissenschaftliche Basis zu stellen. Dies geschieht aber nun vor allem unter Rückgriff auf ein Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ nach der Variante (4), wonach wir es in der kulturwissenschaftlichen Forschung nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben.

‚Fremdheitserfahrung‘: Deutschland West – Deutschland Ost

Erläutern möchte ich dieses Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ an einem Beispiel, bei dem ich zum einen auf eigene persönliche Erfahrungen zurückgreifen

kann, das uns aber zum anderen auch zu einem der fast schon ‚klassischen‘ Themen der ‚Landeskunde‘ Deutschlands führen wird. Geboren und aufgewachsen im westlichen Teil Deutschlands lebe und arbeite ich seit 2005 in Leipzig, das bekanntlich in Sachsen und damit im östlichen Teil liegt, dem Teil also, den man als ‚neue Bundesländer‘ oder auch als ‚ehemalige DDR‘ bezeichnet. Die Erfahrung als ‚Wessi‘ in ‚Ossiland‘ war und ist in vielerlei Hinsicht durchaus vergleichbar mit dem, was wir im Rahmen etwa des ‚interkulturellen‘ Fremdsprachenunterrichts gerne als ‚Fremdheitserfahrung‘ bezeichnen. Der Umgang mit den Mitmenschen, so würde ich diese Erfahrung beschreiben, ist anders, teilweise viel formeller, als ich das bisher kannte. Man reicht sich zur Begrüßung die Hand, und zwar nicht nur in formellen beruflichen oder irgendwie offiziellen Situationen, sondern auch im privaten Umgang mit Freunden, und sogar Kinder tun das. Auf der Straße fällt mir auf, dass Fußgänger an einer roten Ampel brav stehen bleiben, auch wenn weit und breit kein Auto zu sehen ist, und erst dann die Straße überqueren, wenn das grüne Ampelmännchen es ihnen erlaubt. Das alltägliche Leben, vor allem aber der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden in den Bildungsinstitutionen ist weit förmlicher, als wir das aus dem Westen kannten, auf formale Dinge wie Schönschreiben und ordentliche Heftführung wird sehr geachtet. Im auch alltäglichen Umgang mit Bekannten spielt die Frage, ob jemand aus dem ‚Westen‘ kommt, immer noch eine große Rolle, nicht selten ist dies für die Entstehung engerer persönlicher Kontakte eher hinderlich. Vieles wäre noch zu

diesem Thema zu sagen, aber gehen wir lieber noch einen Schritt weiter: Wer sich, wie ich, vielleicht die Frage stellt, warum das so ist, wird in den Medien, aber auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Sozial- und Politikwissenschaftlern dazu viele Antworten finden. So wird zum Beispiel seit längerem beklagt, dass in Deutschland zwar die politische und administrative Vereinigung zwischen der westlichen Bundesrepublik und der östlichen DDR gelungen sei, dass die ‚innere Einheit‘, d.h. die Angleichung nicht nur der ökonomischen Lebensverhältnisse, sondern auch der ‚Mentalitäten‘ in Ost und West aber noch ausstehe. Von einem ‚Volk‘, wie es während der friedlichen Revolution von 1989 in dem Spruch ‚Wir sind ein Volk‘ immer wieder beschworen wurde, könne, so der Fernsehjournalist Wolfgang Herles, keine Rede sein, dafür seien die Erfahrungen, Leitbilder, Denkmuster und Gefühle in West und Ost viel zu unterschiedlich, das Maß an Gemeinsamkeit zu gering (vgl. Herles, 2004: 24 f.). Die politikwissenschaftliche Umfrageforschung bestätigt diesen Befund weitgehend: Die Ostdeutschen, so heißt es, fühlen sich mehrheitlich benachteiligt und als Bürger zweiter Klasse abgestempelt, sie stellen den Wert der Gleichheit deutlich über den der Freiheit und seien deutlich unzufriedener mit den Institutionen und Leistungen der Demokratie als die Westdeutschen (vgl. z.B. Pollack, 2006 und Bittner, 2009). Hinzu kommt, dass sich in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zur Rückbesinnung auf die DDR und eine spezifische Form der Ostidentität herauszubilden beginnt, die gerade die Erinnerung an das Leben und den Alltag in

der DDR hochzuhalten versucht, was wiederum von anderen (insbesondere, aber keineswegs ausschließlich aus dem Westen) als ‚Ostalgie‘ und als Verharmlosung und Verniedlichung des Unrechtstaates DDR verdammt wird (vgl. Neller, 2006). All dies hat ja längst auch Eingang in künstlerische Verarbeitung gefunden, literarische Texte wie *Zonenkinder* von Jana Hensel oder *Der Turm* von Uwe Tellkamp, Filme wie *Good bye Lenin* oder *Das Leben der Anderen* wären hier als Beispiele zu nennen. Und nicht zuletzt kursiert mittlerweile eine völlig unüberschaubare Menge an Ossi-Wessi-Witzen, Karikaturen, Comics und Satiren zum Thema.

An diesem Beispiel lässt sich gut veranschaulichen, worum es einer Kulturwissenschaft im Kontext des Deutschen als Fremdsprache vor allem geht und vielleicht auch, worum es nicht geht. Eine herkömmliche ‚Landeskunde‘ wäre bei diesem Thema vor allem daran interessiert, anhand geeigneter Texte und Materialien, etwa aus dem Zusammenhang der erwähnten Umfrageforschung, zu zeigen, dass bzw. inwieweit die immer wieder bemühte ‚innere Einheit‘ Deutschlands tatsächlich hergestellt ist oder eben nicht, ob es also zwischen Ost- und Westdeutschen noch so gravierende Unterschiede gibt, wie gelegentlich behauptet wird. Kulturwissenschaft in dem hier vertretenen Sinn geht ganz anders vor: Sie würde z.B. darauf aufmerksam machen, dass es sich bei meinem eigenen Erfahrungsbericht um eine spezifische Deutung des Verhältnisses zwischen Ost und West handelt, die von bestimmten diskursiven Traditionen und vor allem von tradierten Wissens-elementen Gebrauch macht, durch die das

Problem überhaupt erst entsteht; dass es sich beispielsweise bei meiner vermeintlich ‚objektiven‘ Beobachtung ‚ostdeutscher‘ Verhaltensweisen tatsächlich eher um eine subjektive Deutung meinerseits handelt, die durch die Erwartung eines entsprechend ‚anderen‘ Verhaltens erst zustande kommt. Einer kulturwissenschaftlich reformulierten ‚Landeskunde‘ würde es demnach eben gerade nicht darum gehen, sich diesem Thema ‚objektiv‘ und mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Zugriffe zu nähern, sondern vor allem den Diskurs- und Deutungscharakter des Themas sichtbar und rekonstruierbar zu machen. Die Fragestellung, von der aus Kulturwissenschaft sich dem Thema nähert, wäre also nicht, ob bzw. inwieweit die ‚innere Einheit‘ hergestellt ist und ob die ‚Wessis‘ wirklich anders sind als die ‚Ossis‘, die Frage wäre vielmehr, wie überhaupt der Diskurs über ‚innere Einheit‘ funktioniert und welche Rolle dabei den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissens-elementen wie ‚innere Einheit‘, ‚Ossis‘, ‚Wessis‘ – ich werde sie im Folgenden ‚kulturelle Muster‘ nennen – dabei zukommt. Nicht die soziale, politische oder auch historische ‚Realität‘ also steht im Zentrum, sondern die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese ‚Realität‘ verständigen.

‚Kultur‘: Vom essentialistischen zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff

Wenn wir ‚Kulturwissenschaft‘ in dem beschriebenen Sinn auffassen, welcher Begriff von ‚Kultur‘ liegt dem dann zu-

grunde? Es wurde bereits viel darüber geschrieben und wir wissen längst, dass es sich um einen hochgradig komplexen und vielschichtigen Begriff handelt, der sich nur sehr schwer für konkrete wissenschaftliche Fragestellungen festmachen und operationalisieren lässt (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer, 2010). Diese Klagen will ich hier nicht wiederholen und auch nicht weiterführen. Ich will auch nicht zum wiederholten Mal ausführlich belegen, dass und warum der homogenisierende, in der Regel auf Nationen bezogene und essentialistische Begriff von ‚Kultur‘ hoch problematisch ist, weil er der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit, mit der wir es heute in einer sich zunehmend globalisierenden Welt zu tun haben, nicht gerecht wird. Homogene Nationalkulturen, davon gehe ich aus, gibt es nicht und hat es wohl auch noch nie gegeben. Wir gehören als Individuen auch nicht nur einer sozialen Gruppe, eben der Nation oder Ethnie, an, sondern sehr vielen und teilweise auch sehr verschiedenen, unsere kulturellen Prägungen und Orientierungen stehen quer zu den hergebrachten Grenzen nationaler oder auch ethnischer Identitätskonstrukte. Wenn das aber so ist, in welchem Sinn können wir dann überhaupt noch von ‚Kultur‘ oder ‚Kulturen‘, gar von ‚deutscher Kultur‘ sprechen?

Um dies zu verdeutlichen, greife ich eine Theorie- und Forschungstradition auf, die wir als Phänomenologie, symbolischer Interaktionismus, verstehende Soziologie, interpretative Ethnologie oder wissenssoziologischer Sozialkonstruktivismus kennen. All diesen Konzepten ist ja die Einsicht gemeinsam, dass uns die

Welt da draußen, also das, was wir die ‚Wirklichkeit‘ nennen, nicht unmittelbar und ‚an sich‘, als ‚objektive‘, sondern nur als ‚immer schon‘ gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist, dass wir diese Wirklichkeit also durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion sozusagen selbst herstellen. Dass ein bestimmter Gegenstand eben ein Gegenstand vom Typ X ist, eine bestimmte soziale Situation eine Situation vom Typ Y oder ein uns begegnender Mitmensch der und der ist: das liegt daran, dass wir das, was uns begegnet, die Sinnesreize, die uns erreichen, mit Hilfe des uns verfügbaren Wissens einordnen, ihnen einen bestimmten Sinn zuschreiben und daraus dann unter Umständen auch eine bestimmte Handlungsorientierung beziehen. Deutung, Sinngebung, Einordnung: dies alles geschieht also nicht voraussetzungslos, wir verfügen sozusagen ‚immer schon‘ über bestimmte Wissensstrukturen, die uns diese Deutungen ermöglichen, Wissensstrukturen, die sozial vermittelt und gelernt sind. Wir verfügen über ein Repertoire an Wissen, das wir mindestens zum Teil mit anderen gemeinsam haben, denn nur so kommt auch eine gemeinsame Weltdeutung zustande, die dann der sozialen Interaktion zugrunde liegt. Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist eben die Kultur. Wir sprechen hier von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, der sich von dem herkömmlichen essentialistischen und an Nationen und Ethnien gebundenen Begriff deutlich unterscheidet und über diesen weit hinaus geht. Kultur, so

heißt es beispielsweise bei dem deutschen Kultursoziologen Andreas Reckwitz, sei „jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz, 2006: 84).

Die ‚Kultur‘ nach diesem Verständnis wäre also gerade nicht – um auf mein Beispiel zurückzukommen – in den Verhaltensweisen der ‚Ossis‘ zu suchen, ob sie sich nun die Hand geben zur Begrüßung oder an der Ampel stehen bleiben, denn tatsächlich handelt es sich hierbei ja nur um etwas stereotypische und verallgemeinernde Deutungen, die ich auf der Basis bestimmter diskursiver Wissensordnungen vornehme. Ich gebe meinen eigenen Erfahrungen, meinen eigenen Wahrnehmungen einen bestimmten Sinn mit Hilfe eben dieser Wissensordnungen oder genauer: Die Wahrnehmungen oder Erfahrungen kommen durch diese Wissensordnungen überhaupt erst zustande. Weil mir bestimmte Wissensstrukturen (z.B. ‚Ossis‘, formelles vs. informelles Verhalten usw.) zur Verfügung stehen, füge ich das, was mir scheinbar ‚objektiv‘ begegnet, in diese Ordnungen ein und deute es eben mit Hilfe dieser Ordnungen und dieser Kategorien. Und diese Ordnungen und diese Kategorien, mit denen ich meine Welt mit Sinn versehe – das ist die Kultur.

Wenn wir also ‚Kultur‘ in diesem bedeutungsorientierten Sinn auffassen wollen, dann stellen sich zunächst eine Reihe von weiteren Fragen, von denen ich hier nur zwei vorwegnehmen und versuchs-

weise beantworten möchte:

(1) Wo findet Kultur statt?

(2) Was heißt denn nun ‚deutsche Kultur‘? Gibt es die überhaupt?

Zu Frage (1): Wo findet Kultur statt?

Die sozusagen klassische Antwort, wie sie beispielsweise Edward T. Hall schon in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts formuliert hat, lautet: Kultur findet hinter meinem Rücken statt, sie prägt oder determiniert mein Verhalten, ohne dass ich das überhaupt merke und ohne dass mir das selbst bewusst wäre. Nach der hier vertretenen Auffassung findet ‚Kultur‘ aber nicht im Verhalten statt, das von bestimmten vorbewussten ‚Prägungen‘ gelenkt wird, sondern dort, wo es um Sinnzuschreibung und Interaktion geht, also im symbolischen Handeln und hier wiederum vor allem im wichtigsten Symbolsystem, das uns zur Verfügung steht: in der Sprache. ‚Sprache‘ meint hier aber nicht das sprachliche System, also Grammatik und Wortschatz, sondern primär den Sprachgebrauch im Diskurs. Jede sprachliche Äußerung, jeder Text, jede sprachliche Interaktion macht von der symbolischen Ordnung Gebrauch, als die wir ‚Kultur‘ ja definiert haben, denn jede symbolische Handlung vertraut darauf und muss darauf vertrauen, dass sie von anderen nachvollzogen und verstanden werden kann, und das wird sie nur, wenn die Interaktionspartner nicht nur über einen gemeinsamen sprachlichen Code, sondern auch über die in die symbolische Handlung implizit eingehenden und als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzten Wissensressourcen verfügen. Damit aber ist die Sprache, sind mündliche Äußerungen, Texte, Bilder,

Medien usw., kurz: ist der Diskurs auch der Ort, von dem aus Kultur sich erforschen lässt.

Zu Frage (2): Was heißt ‚deutsche Kultur‘?

Diese Frage ist damit schon fast beantwortet. Während eine traditionelle Auffassung, wie wir sie etwa aus dem Diskurs über Interkulturalität kennen, die Pluralität von ‚Kulturen‘ in der Regel an der Pluralität ethnisch-nationaler Identitäten festmacht und letztere als ‚objektive‘ Größen auffasst, gehe ich zunächst einmal davon aus, dass ‚Kultur‘ eine universale und damit singularische Größe ist, die intersubjektive Verständigung überhaupt erst möglich macht. Dass Verständigung auch scheitern kann, weil die betreffenden Interaktionspartner z.B. nicht über ein ausreichendes Maß an gemeinsamen Wissensressourcen verfügen und daher nicht zu einer gemeinsamen Situationsdefinition kommen, ist trivial. Aber Scheitern oder Gelingen von Interaktion hängt nicht, wie man lange angenommen hat und teilweise noch annimmt, von ethnischen oder gar nationalen Kategorien ab. Denn dass auch die Interaktion zwischen Menschen gleicher nationaler ‚Zugehörigkeit‘ kläglich scheitern und die Interaktion zwischen Deutschen und Südafrikanern gelingen kann, ist ja nicht weniger trivial. Gelingen und Scheitern hängen vor allem davon ab, ob und in welchem Maß die Interaktionspartner auf vergleichbare Wissensressourcen zurückgreifen können, d.h. über vergleichbare Erfahrungen und Erinnerungen in dem Bereich verfügen, der Gegenstand der Interaktion ist. Deswegen hat eben ein deutscher Atomphysiker mit einer deutschen Kassiererin

beim Discounter wahrscheinlich weniger gemeinsame Deutungsressourcen als mit seinem japanischen Kollegen. So gesehen müssen wir ‚Kultur‘ als eine Deutungsressource auffassen, die zunächst einmal in eben dem Maß von Individuum zu Individuum verschieden ist, in dem sich Individuen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sehr vielen sozialen Gruppen und ihrer Partizipation an vielen verschiedenen Diskursen unterscheiden. Wenn das aber so ist, ist kaum erkennbar, was ein Ausdruck wie ‚deutsche Kultur‘ überhaupt noch bedeuten könnte.

Wenn wir den Ausdruck dennoch verwenden, dann hat dies zum einen gewissermaßen institutionelle Gründe: Als Vertreter eines akademischen Faches wie der Germanistik sind wir ja nicht für alles zuständig, sondern haben einen bestimmten Gegenstandsbereich, man könnte also sagen, wir beschäftigen uns mit dem Ausschnitt der ‚Kultur‘, wie er uns im Kontext des Deutschen, genauer: der deutschen Sprache entgegen kommt. Aber für diese Eingrenzung gibt es über die institutionellen Gründe hinaus auch sachliche Gründe. Wir haben ja gesehen, dass ‚Kultur‘ vor allem in symbolischen Handlungen und hier wiederum insbesondere in der Sprache, im Sprachgebrauch, in erster Linie auf der Basis der Sprache funktionierenden Diskurs stattfindet. Auch wenn man sicherlich zugestehen muss, dass es sich bei Begriffen wie ‚deutsche Sprache‘ tatsächlich nicht weniger um Konstrukte und Abstraktionen handelt, die sich bei genauerem Hinsehen in eine unendliche Vielzahl von Äußerungen auflösen, so kann und muss man doch mit einem solchen Konstrukt arbeiten. Von ‚deutscher Kultur‘ soll also

im Kontext der Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache die Rede sein, wenn es sich um die deutschsprachigen Diskursen zugrunde liegenden symbolischen Ordnungen handelt.

Kulturelle Muster als kulturwissenschaftlicher Forschungsgegenstand

Um den erwähnten bedeutungs- und wissensorientierten Begriff von ‚Kultur‘ für die Zwecke kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre konkreter und greifbarer zu machen, habe ich vor einigen Jahren den Begriff des ‚Deutungsmusters‘ übernommen und weiterentwickelt, der in den hermeneutisch orientierten Sozialwissenschaften in Deutschland seit den 70er Jahren eine gewisse Rolle spielt und der in letzter Zeit auch im Rahmen sozialwissenschaftlicher Diskursanalysen aufgetaucht ist (vgl. Altmayer, 2004: 147 ff.; Altmayer, 2006: 184 ff.). Der Begriff bezeichnet nach meinem Verständnis die einzelnen Elemente oder Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns als mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht. Deutungsmuster sind demnach zentraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die uns als Ressource für die Zuschreibung und Herstellung von Sinn, d.h. also für Deutung, zur Verfügung steht und die wir ja als ‚Kultur‘ identifiziert haben. Ich spreche

daher von ‚kulturellen Deutungsmustern‘. Da ‚Kultur‘ im Sinn einer Deutungsressource ja immer mit ‚Deutung‘ zu tun hat, könnte man auf diesen Bestandteil des Begriffs sicherlich auch verzichten und einfach von ‚kulturellen Mustern‘ sprechen. Nebenbei sei angemerkt, dass dies die Übersetzung des Begriffs ins Englische (‚cultural patterns‘) erheblich vereinfachen würde, allerdings wäre hier insofern Vorsicht geboten, als eine nahe liegende Verwechslung mit dem auf Ruth Benedict zurückgehenden Begriff ‚patterns of culture‘ ausgeschlossen werden müsste, denn tatsächlich sind ‚cultural patterns‘ in meinem Sinn gerade nicht das, was Benedict mit ihrem Begriff meinte, nämlich gerade keine Muster, die für eine bestimmte Kultur irgendwie ‚spezifisch‘ oder gar ‚typisch‘ wären.

Was also ist ein kulturelles (Deutungs-) Muster? Es ist ein Wissenselement,

- in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;
- das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs / Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und unser Handeln in der entsprechenden Situation zu orientieren;
- das in Sprache und Diskursen gespeichert und überliefert ist, im Prozess der Sozialisation in bestimmte Diskurse

erworben wird, für die Verständigung und die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb dieser Diskurse zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;

- das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann.

Zur Veranschaulichung dieses zunächst ja doch sehr abstrakt anmutenden Begriffs greife ich kurz auf eine soziale Situation zurück, die zur wissenschaftlichen Praxis weltweit gehört: ein wissenschaftlicher Vortrag. Als Teilnehmer am Wissenschaftsdiskurs verfügen wir alle über das kulturelle Muster ‚Vortrag‘, das uns in die Lage versetzt, der Situation, in der wir uns während eines Vortrags befinden, einen spezifischen Sinn zuzuschreiben, bei dem wir auch davon ausgehen können, dass er von allen Beteiligten geteilt wird, weil wir eben alle durch unsere Sozialisation in den Wissenschaftsdiskurs über das entsprechende Muster verfügen. Sinn zuschreiben heißt dabei aber nicht nur, dass wir auf der kognitiven Ebene einen Rahmen herstellen, in die sich einzelne Erfahrungen innerhalb der entsprechenden Situation problemlos einfügen lassen, es heißt vielmehr auch, dass wir aufgrund dieses Musters auch wissen, wie wir uns in der betreffenden Situation verhalten sollen und können, d.h. das Muster liefert uns

Handlungsorientierung. Andere Beispiele wären auch diejenigen, von denen oben die Rede war, die Unterscheidung zwischen ‚Ossis‘ und ‚Wessis‘, aber auch andere, auf den ersten Blick völlig trivial anmutende Muster, mit denen wir Menschen kategorisieren, d.h. in Schubladen stecken, in Gruppen einteilen usw.: Männer – Frauen, Erwachsene – Kinder, Alte – Junge, Deutsche/Europäer – Afrikaner, wir – sie usw. Man sieht vielleicht schon an diesen Beispielen: Wir haben es mit einem ziemlich unüberschaubaren und ungeordneten Thema zu tun, irgendwie lässt sich ja offenbar fast alles als kulturelles Muster auffassen, in gewissem Sinn bezeichnet jedes Wort so ein Muster. Wenn wir also, wie ich es vorschlagen möchte, den Begriff des ‚kulturellen Musters‘ in dem hier explizierten Sinn zum Kernbegriff kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre machen wollen, dann müssen wir die zunächst ja in der Tat völlig unüberschaubare Menge dessen, was alles ein solches Muster sein könnte, irgendwie eingrenzen, ordnen und systematisieren.

Für eine solche Klassifizierung ist vor allem die Frage wichtig, welche Funktionen kulturelle Muster haben und wie man diese Funktionen in eine sinnvolle und gleichwohl noch hinreichend überschaubare Ordnung bringen kann. Kulturelle Muster dienen ja, wie gesehen, vor allem dazu, uns mit vorgedeuteten Sinnangeboten zu versorgen, auf die wir für die Deutung konkreter Situationen zurückgreifen können. Solche Sinnangebote also sollen uns die Welt sozusagen vordeuten, sollen Ordnungskategorien bereitstellen. Dies aber tun sie auf mehreren Ebenen,

und nach diesen möchte ich hier zunächst vier Arten von kulturellen Mustern unterscheiden:

(1) Kategoriale Muster

Sie dienen insbesondere dazu, Menschen zu klassifizieren und einzuordnen, d.h. uns selbst und unsere Interaktionspartner in der sozialen Interaktion zu positionieren: Mit wem habe ich es zu tun? Wer bin ich? Wer ist der andere? Kulturelle Muster wie ‚Mann – Frau‘, ‚alt – jung‘, ‚Ossi – Wessi‘ gehören hier hin, aber auch sämtliche ethnisch-nationalen Kategorien wie ‚deutsch‘, ‚europäisch‘, ‚schwarz/weiß‘, ‚farbig/coloured‘ und die auto- und heterostereotypischen Bilder, die wir damit jeweils verbinden. Diese Muster, so können wir auch sagen, dienen uns zur deutenden und diskursiven Konstruktion von (eigenen und fremden) Identitäten.

(2) Topologische Muster

Sie dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren. Dazu gehören beispielsweise unsere Bilder von geographischen Verhältnissen, von Ländern und deren Grenzen, von Kontinenten usw. Dazu gehören auch geopolitische Konzepte wie etwa die Einteilung der Welt in so genannte ‚Kulturkreise‘, wie sie Samuel Huntington vorgenommen hat, die aber natürlich auch auf ältere Vorbilder zurückgehen; dazu gehören unsere Vorstellungen von ‚Europa‘ oder ‚Lateinamerika‘, dazu gehören die Himmelsrichtungen, denn natürlich verbinden wir beispielsweise mit ‚Osten‘ nicht nur die Richtung, wo die Sonne aufgeht, sondern viel mehr und wenig Gutes; inhaltlich ganz anders, funktional aber

ganz ähnlich ist es auch bei ‚Westen‘, ‚Süden‘ oder ‚Norden‘. Zu den topologischen Mustern gehören auch solche wie ‚Heimat‘, ‚Reisen‘, ‚Stadt vs. Land‘, ‚Dorf‘, ‚Landschaft‘ und viele andere. Raum, nebenbei gesagt, hat ja in den letzten Jahren in den Kulturwissenschaften ein ganz neues Interesse gefunden, hier bestehen zweifellos sehr interessante Anschlussmöglichkeiten auch für eine kulturwissenschaftliche Forschung innerhalb der internationalen Germanistik.

(3) Chronologische Muster

Der Ausdruck ‚chronologisch‘ ist hier analog zu ‚topologisch‘ gebildet, er bezieht sich also nicht, wie man alltagssprachlich vielleicht annehmen könnte, auf den linearen Zeitablauf (‚Chronologie der Ereignisse‘), sondern auf die Funktion solcher Muster, dass sie nämlich analog zu den topologischen dazu dienen, Ordnung in der Zeit herzustellen und uns in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren. Hier lassen sich wiederum zwei verschiedene Formen und Funktionen unterscheiden, die ich mit den Begriffen ‚temporale‘ und ‚mnemologische‘ Muster bezeichnen möchte. Temporale Muster dienen dazu, den Ablauf der Zeit einzuteilen und zu ordnen. Das bezieht sich zunächst einmal ganz klassisch auf unsere abstrakteren Vorstellungen vom Zeitablauf, lineare Zeit vs. zirkuläre Zeit usw., darüber hinaus aber und viel banaler auf die alltägliche Ordnung der Zeit durch Kalender, Jahreszeiten, Tageszeiten, Tagesabläufe usw. Auch Wochentage wie z.B. ‚Sonntag‘ oder ‚Wochenende‘ gehören hierher, Feste und Feiertage (‚Weihnachten‘), Unterscheidungen in Arbeits- und Freizeit

usw. Bei ‚mnemologischen‘ Mustern geht es darum, wie wir vergangene Zeit in der Gegenwart und für die Zukunft repräsentieren und nutzbar machen, anders formuliert: es geht um Erinnerung. Aus den gedächtnistheoretischen Arbeiten von Maurice Halbwachs, Jan und Aleida Assmann, Daniel Schacter oder Harald Welzer, aber auch aus der neurobiologischen Forschung zur Funktion des Gedächtnisses wissen wir ja, dass Gedächtnis und Erinnerung für die soziale Interaktion eine enorme Rolle spielen, dass aber Gedächtnis und Erinnerung umgekehrt vor allem sozial und kulturell bedingt sind. Begriffe wie ‚kulturelles Gedächtnis‘ oder ‚Erinnerungsorte‘ sind in den letzten Jahren in den Kulturwissenschaften sehr einflussreich geworden. Diese Konzepte, auf die ich hier ansonsten nicht weiter eingehen kann, sollen mit dem Begriff der ‚mnemologischen‘ Muster aufgegriffen und für die Kulturstudien genutzt werden. Gemeint ist damit also in etwa das, was bei Pierre Nora im französischen und Francois/Schulze im deutschen Kontext als ‚Erinnerungsorte‘ beschrieben wird, nämlich kulturelle Muster, in denen Erinnerung aufbewahrt, gedeutet und in Gegenwart und Zukunft weiter transportiert wird. Beispiele wären etwa narrative Muster, also sozusagen mythische Geschichten wie ‚Wirtschaftswunder‘ oder ‚das Wunder von Bern‘, Erinnerungen an einzelne Ereignisse wie ‚1968‘ oder die ‚friedliche Revolution‘ usw.

(4) Axiologische Muster

Unter ‚Axiologie‘ versteht man in der Philosophie die Lehre von den Werten, nach dem griechischen Wort ‚axis‘, Wert.

Bei axiologischen Mustern handelt es sich demnach um solche, mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen: was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse? Auch hier handelt es sich nach meiner Überzeugung um einen sehr grundlegenden Vorgang, der für unseren deutenden Zugriff auf die Welt und für unser Handeln in dieser Welt eine erhebliche Rolle spielt. Beispiele für solche axiologischen Muster sind etwa die großen und eher abstrakt-philosophischen Wertkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Solidarität‘, ‚Glück‘ usw. Dazu gehören aber auch die kleineren und alltäglicheren Dinge wie ‚Geld‘, ‚Ordnung‘ oder ‚Gemütlichkeit‘, aber auch derzeit in Deutschland umstrittene Dinge wie ‚Ehre‘ oder ‚Disziplin‘. Und nicht zuletzt umfasst der Begriff auch das, was wir eigentlich nicht wollen, also sozusagen negative Werte wie beispielsweise ‚Kriminalität‘ oder ‚Müll‘.

Der Sinn dieser Typologie kultureller Muster besteht nun, wie gesagt, darin, das zunächst völlig unabsehbare Feld von vorstrukturierten Deutungsangeboten, mit dem wir es beim Thema ‚Kultur‘ ja zu tun haben, zu ordnen und dabei die üblichen Fallen des essentialistischen nationenbezogenen Kulturverständnisses möglichst zu vermeiden. Die Typologie erhebt daher zunächst einmal einen universalen Anspruch, d.h. ich gehe davon aus, dass die angesprochenen Funktionen der Kultur, uns eben im Hinblick auf die Kategorisierung von Menschen, auf die Herstellung von Ordnung in Raum und Zeit und auf Wertungen mit vorstrukturierten Deutungsangeboten zu versehen, zum Menschsein dazu gehört, sich also

schlechtweg keine Form menschlicher Vergesellschaftung denken lässt, die dies nicht leistet, auch wenn dies, und das ist die andere Seite, selbstverständlich auf jeweils sehr verschiedene Weise geschehen kann und ja tatsächlich geschieht. Die Deutungsangebote, mit deren Hilfe beispielsweise der Ablauf der Zeit kulturell vorstrukturiert ist, sind bekanntlich sehr vielfältig und passen nicht immer zusammen, was ja letztlich der Grund ist, weshalb wir uns im Kontext von Fremdsprachenwissenschaften überhaupt mit diesem Thema befassen. Allerdings müssen wir hier wieder aufpassen, dass wir nicht auf der Ebene der Deutungsmuster unversehens doch wieder in die hergebrachte Denkweise abrutschen und jetzt etwa annehmen, die erwähnten Unterschiede der Deutungsangebote ließen sich eben doch wieder vor allem auf der nationalen Ebene festmachen (so beispielsweise Witte, 2006; 2009). Die entscheidenden sozialen Bezugsgrößen für die Identifikation kultureller Muster sind nämlich nicht Nation oder Ethnie oder andere aufgrund welcher Merkmale auch immer zu definierende soziale Gruppen, sondern die Sprache und die Diskurse. Wenn demnach im Kontext der Kulturwissenschaft beispielsweise von ‚deutschen‘ kulturellen Deutungsmustern die Rede ist, dann bezieht dies keineswegs auf die Ebene der ‚Nation‘, sondern vor allem auf die Ebene der Sprache und der Diskurse. Dabei meint die Bezeichnung ‚deutsch‘ im Zusammenhang mit kulturellen Deutungsmustern auch keinen Exklusivitätsanspruch im Sinne etwa des ‚typisch‘ oder auch nur ‚ursprünglich‘ Deutschen. Vielmehr können ‚deutsche‘ Deutungsmuster

auch solche sein, die ihren Ursprung in gänzlich anderen Welt- und Sprachregionen haben, mittlerweile aber in deutschsprachigen Diskursen sozusagen ‚heimisch‘ geworden sind und dort als Teil der symbolischen Wissensordnung sinnvolle und sinnstiftende Verwendung finden. So ist etwa das personale und mnemologische Muster ‚Lenin‘ in dem bekannten Film *Good bye Lenin!* erfolgreich verwendet worden, obwohl es sich bei Lenin bekanntlich ursprünglich um einen Russen handelte, und in der deutschsprachigen Hip-Hop-Szene ist selbstverständlich von ‚Respekt‘ die Rede, obwohl dieses axiologische Muster wie die sozialen und diskursiven Praktiken, die es tragen, aus den USA importiert und ‚übersetzt‘ wurden. Schließlich müssen wir im Zeitalter der Globalisierung auch mit global geltenden und verständlichen, d.h. sinnstiftenden kulturellen Deutungsmustern rechnen, z.B. ‚Auschwitz‘, die Menschenrechte oder auch ‚09/11‘. Nebenbei gesagt sind die Wanderung und der Transfer von kulturellen Mustern zwischen unterschiedlichen sprachlich und thematisch definierten Diskursen auch ein zentrales Thema kulturwissenschaftlicher Forschung.

Ein weiteres mögliches Missverständnis hängt damit in bestimmter Hinsicht eng zusammen und bezieht sich auf das, was man den ‚ontologischen Status‘ kultureller Muster nennen könnte. Es besteht in der irrtümlichen Annahme, dass kulturelle Muster mit ihrer empirischen Repräsentation im kognitiven Apparat der Individuen identisch seien. Zwar müssen wir von einer kognitiven Repräsentation kultureller Muster bei den Individuen tatsächlich ausgehen, zumal wir es im Fach

Deutsch als Fremdsprache ja nicht zuletzt mit (individuellen) Lernprozessen zu tun haben, gleichwohl aber sind kulturelle Muster auf der einen und die kognitiven Schemata, über die einzelne Individuen verfügen, systematisch und begrifflich scharf zu trennen. Bei einem kulturellen Muster nämlich handelt es sich um ein diskursives Phänomen, um ein Element der symbolischen Wissensordnung, auf dem Diskurse beruhen und von denen sie Gebrauch machen, um eine „Formkategorie sozialen Wissens“ (Plaß/Schetsche, 2001: 512) und damit um ein Element der sozusagen ‚hinter‘ den Individuen liegenden sozialen oder kulturellen Realität, die nicht auf die kognitive Ebene der Individuen reduziert werden kann und darf. Wie sich beide Ebenen, die kognitive und die kulturelle, zueinander verhalten, ist im Hinblick auf individuelle Verstehens- und Lernprozesse hoch interessant, aber gerade deswegen sollte man diese beiden Ebenen nicht miteinander verwechseln.

Germanistik und/oder/als Kulturwissenschaft? Zur Rolle der Literatur

Die Forschungsfragen und -aufgaben, die sich einer kulturwissenschaftlich transformierten Germanistik, wie sie hier skizziert wurde, stellen, sind sehr vielfältig und lassen sich u.a. aus der oben beschriebenen Typologie kultureller Muster ableiten. Primärer Forschungsgegenstand einer so verstandenen germanistik-kulturwissenschaftlichen Forschung sind demnach deutschsprachige Alltags-, Medien- oder Wissenschaftsdiskurse und die diesen zugrunde liegenden Wissensordnungen, die sich wiederum mit Hilfe des oben herausgearbeiteten Begriffs des

‚kulturellen Musters‘ operationalisieren und systematisieren lassen. Um auf mein anfängliches Beispiel zurückzukommen, wäre hier beispielsweise die Verwendung der kategorialen Muster ‚Ossis‘ vs. ‚Wessis‘ im aktuellen Diskurs über die sogenannte ‚innere Einheit‘ (die übrigens selbst ein kulturelles Muster ist, allerdings eher ein axiologisches) oder die Verwendung und Bedeutung des mnemologischen Musters ‚Wende‘ (bzw. ‚friedliche Revolution‘) im Diskurs aus Anlass des 20. Jahrestags dieses historischen Datums im Herbst 2009, etwa auch im Vergleich zum ‚Wende‘-Diskurs in den Ländern des östlichen Europa oder in Südafrika seit 1994 (zu den genaueren Aufgaben kulturwissenschaftlicher Forschung vgl. Altmayer, 2006: 188 ff.). Mit einer in diesem Sinn post-philologischen Perspektivierung ihres Gegenstandes und ihrer Forschungsinteressen kann germanistik-kulturwissenschaftliche Forschung Anschluss finden an internationale und interdisziplinäre Entwicklungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wo sich in den letzten Jahren – ausgehend von dem erwähnten ‚linguistic turn‘ – eine im besten Sinne transdisziplinäre, nämlich die hergebrachten Disziplingrenzen nicht nur überschreitende, sondern nachhaltig in Frage stellende Diskursforschung etabliert hat, an der herkömmlich philologische Disziplinen wie die Linguistik und die Literaturwissenschaften ebenso beteiligt sind wie die Geschichtswissenschaften, die Soziologie oder die Politikwissenschaft, ja sogar die Rechtswissenschaften (vgl. dazu z.B. Keller, 2007; Keller u.a., 2006, 2008). Gemeinsam ist all diesen Ansätzen die Auffassung, dass ihre Forschungsgegenstände nicht Teil einer als präexistent und

unabhängig von symbolischen Handlungen und Diskursen ‚an sich‘ bestehenden Wirklichkeit sind, sondern im Diskurs erst konstituiert werden, dass also ein angemessener Zugang dazu nicht ‚direkt‘, sondern nur über eben diese symbolischen Handlungen im Diskurs möglich ist. Gemeinsam ist darüber hinaus ein gewisser Bestand an diskursanalytischer Theoriebildung, die sich vor allem auf die Arbeiten von Michel Foucault stützt, aber teilweise auch deutlich darüber hinaus geht, sowie ein Arsenal diskursanalytischer Forschungsmethoden, die sich mittlerweile in einigen der erwähnten Disziplinen auch bereits fest etabliert haben, die aber gleichwohl auch noch weiter zu entwickeln sind.

Eine so verstandene kulturwissenschaftliche Forschung scheint nun auf den ersten Blick mit einer deutlichen Absage an das traditionell philologische Selbstverständnis der Germanistik einherzugehen, die sich in Lateinamerika nicht anders als in vielen anderen Teilen der Welt ja immer noch vor allem als Wissenschaft von der deutschsprachigen Literatur begreift. Zwar führt auch die germanistische Literaturwissenschaft seit vielen Jahren eine Diskussion um ihre mögliche Weiterentwicklung zur Kulturwissenschaft und greift dabei die oben erwähnten international etablierten Konzepte der *cultural*, *postcolonial* oder *gender studies* ebenso auf wie etwa die derzeit vieldiskutierten Ansätze der kollektiven Erinnerung oder der Ordnungen des Wissens (vgl. u.a. Benthien/Velten, 2002; Fauser, 2003; Krahl/Ort, 2005; Schöblier, 2006). Dabei wird ‚Kulturwissenschaft‘ aber in der Regel als neues wissenschaftliches Paradigma

innerhalb eines grundlegend philologisch-literaturwissenschaftlichen Rahmens aufgefasst, von dem her sich neue und interessante Perspektiven auf den Gegenstand, die deutschsprachige Literatur, entwickeln lassen, die Gegenstandsperspektivierung selbst, dass nämlich gerade die Literatur der privilegierte Gegenstand germanistischer Forschung zu sein hat, bleibt davon aber weitgehend unberührt. Im Gegensatz dazu geht das hier entwickelte Konzept einer kulturwissenschaftlichen Germanistik aber davon aus, dass die Rekonstruktion kultureller Muster sich über die Analyse von Alltags- und Mediendiskursen erschließt und dabei das ganze Spektrum herkömmlicher und neuerer Medien und Textsorten einzubeziehen hat, eine privilegierte Stellung literarischer Texte daher also nicht anzunehmen ist. Dies berücksichtigt nicht zuletzt auch die Tatsache, dass die Literatur spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts die ihr noch im 18. und 19. Jahrhundert zukommende Rolle als führendes Medium der gesellschaftlichen Selbstverständigung weitgehend eingebüßt und an andere Medien wie Film, Fernsehen, Zeitung, Internetforum u.a. abgetreten hat, eine germanistische kulturwissenschaftliche Forschung, der es um die Erforschung der ‚deutschen Kultur‘ in dem oben erläuterten Sinn geht, muss also das Spektrum der Medien und Diskurse, die sie zu ihrem Forschungsgegenstand macht und von denen her sie die kulturellen Muster und Wissensordnungen rekonstruiert, über den traditionellen Kanon literarischer Texte hinaus erweitern. Das bedeutet andererseits aber nicht, dass die Literatur aus der hier entwickelten kulturwissenschaftlichen Germanistik

nun etwa vollends ausgebürgert würde, vielmehr spielt sie als ein nach wie vor wichtiges, wenn auch nicht mehr einziges oder besonders ausgezeichnetes Medium diskursiver Selbstverständigung und Bedeutungsaushandlung nach wie vor eine Rolle. Auch dies soll an dem bereits mehrfach strapazierten Beispiel erläutert werden. Wenn eine germanistisch-kulturwissenschaftliche Forschung beispielsweise den Erinnerungsdiskurs an die so genannte ‚Wende‘ von 1989 zum Thema macht und dabei die Bedeutung und Funktion des mnemologischen Musters ‚Wende‘ rekonstruiert, kann sie sich dabei zum einen auf den medialen Erinnerungsdiskurs aus Anlass des 20. Jahrestags dieses ‚Ereignisses‘ im Herbst 2009 stützen und dabei Zeitungstexte, Fernsehdokumentationen oder die Debatte über die Errichtung eines Einheits- und Freiheitsdenkmals in Berlin und Leipzig stützen. Darüber hinaus aber gehören Filme wie *Good bye, Lenin*, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* oder *Das Leben der Anderen* ebenso zu diesem Diskurs wie spezifisch literarische Texte wie *Zonenkinder* von Jana Hensel, *Nikolaikirche* von Erich Loest oder *Simple Stories* von Ingo Schulze, um nur ganz wenige Beispiele zu nennen. Literarische Texte zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie die kulturellen Muster, die uns interessieren, nicht nur selbst verwenden und weiter tradieren, sondern immer wieder auch reflektieren, bewusst machen und in Frage stellen. Gerade dies deutlich zu machen, könnte eine fruchtbare und sinnvolle Aufgabe einer Beschäftigung mit literarischen Texten im Rahmen einer sich zur Kulturwissenschaft weiter entwickelnden und transformierenden Germanistik sein.

Fazit und Ausblick

Die Germanistik in ihrer hergebrachten Variante als philologische Literaturwissenschaft sieht sich heute weltweit völlig neuen Herausforderungen ausgesetzt, denen sie mit neuen Ideen und Konzepten wird begegnen müssen, wenn sie auch weiterhin international präsent bleiben will. Das hier skizzierte Konzept einer kulturwissenschaftlichen Forschung, das einen der im germanistischen Selbstverständnis bislang eher vernachlässigten Fachbestandteil, nämlich die ‚Landeskunde‘, ins Zentrum rückt, kann dabei selbstverständlich nur eine mögliche Antwort auf den derzeit zu konstatierenden Modernisierungsdruck sein, dem das Fach sich ausgesetzt sieht. Der Vorteil dieses Konzepts besteht aber vor allem darin, dass es zum einen die Germanistik an internationale und interdisziplinäre Theoriekonzepte und Forschungsrichtungen anschlussfähig macht, wie sie seit einigen Jahren unter Begriffen wie ‚Diskursforschung‘ bzw. ‚Diskursanalyse‘, ‚Erinnerungs-‘ bzw. ‚Gedächtnisforschung‘ oder ‚spatial turn‘ entwickelt werden, dass sie aber zum anderen auch in hohem Maße integrativ wirkt und in der Lage ist, nicht nur herkömmlich philologisch-literaturwissenschaftliche Fragestellungen aufzugreifen, sondern auch aktuelle Entwicklungen innerhalb der internationalen Germanistik wie etwa deren Transformation zu ‚German Studies‘ oder ihre Einordnung in die größeren Zusammenhänge von ‚European Studies‘ einzubinden. Wie eine solche Einbindung aussehen könnte und was sich daraus wiederum für eine künftige Ausgestaltung germanistischer Abteilungen ergeben könnte – dies zu diskutieren muss späteren Gelegenheiten überlassen bleiben.

Bibliographie

- Altmayer, Claus. (2004) *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus. (2005) Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: *DaF*, ausg. 42, H. 3. S. 155-160
- Altmayer, Claus. (2006) Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch DaF*, ausg. 32. S. 181-199
- Altmayer, Claus. (2010) Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin, New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1401-1412
- Benthien, Claudia; Velten; Hans Rudolf (Hrsg.). *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt.
- Bitner, Regina. (2009) Kulturtechniken der Transformation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Ausg. 28. S. 9-15.
- Böhme, Hartmut; Matussek, Peter; Müller, Lothar. (2000) *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt.
- Fandrych, Christian. (2006) Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. In: *DaF*. Ausg. 43, H. 2. S. 71-78
- Fausser, Markus. (2003) *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frühwald, Wolfgang u.a. (1991) *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Galle, Helmut. (2002) „Germanistik“ in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. In *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela*, 8. – 12.10.2001. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, S. 213-234.
- Herles, Wolfgang (2004): *Wir sind kein Volk. Eine Polemik*. München: Piper.
- Keller, Reiner. (2007) *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner u.a. (Hrsg.). (2006) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner u.a. (Hrsg.). (2008) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Krah, Hans; Ort, Claus-Michael. (2005) *Kulturwissenschaft: Germanistik*. In Klaus Stierstorfer, Laurenz Volkmann (Hrsg.). *Kulturwissenschaft interdisziplinär*. Tübingen: Narr. S. 121-150
- Neller, Katja. (2006) *DDR-Nostalgie. Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen*. Wiesbaden: VS.
- Pabisch, Peter. (2005) Zur Einleitung. Patentlösung oder Zankapfel? ‚German Studies‘ für den internationalen Bereich als Alternative zur Germanistik – am Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika. In Peter Pabisch (Hrsg.). *Patentlösung oder Zankapfel? ‚German Studies‘ für*

- den internationalen Bereich als Alternative zur Germanistik – Beispiele aus Amerika.* Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 72). S. 13-31
- Pollack, Detlef. (2006) Wie ist es um die innere Einheit Deutschland bestellt? Essay. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 30/31. S. 3-7.
- Pläß, Christine; Schetsche, Michael. (2001) Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* Ausg. 3. S. 511-536.
- Probst, Lothar; Schmitz, Walter (Hrsg.). (2002) *German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften.* Dresden: Thelem.
- Reckwitz, Andreas. (2006) *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Weilerswist: Velbrück.
- Schöbler, Franziska. (2004) *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung.* Tübingen: Francke.
- Seeba, Hinrich C. (1995) German Studies in Amerika: Ein interdisziplinäres und interkulturelles Modell der Kulturtheorie. In: Günter Blamberger, Gerhard Neuner (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD. 24. – 28. Mai 1995, Universität/ Gesamthochschule Kassel.* Bonn: DAAD. S. 27-37
- Seeba, Hinrich C. (2003) Interkulturelle German Studies in den USA. In Alois Wierlacher, Andrea Bogner. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 660-665
- Wierlacher, Alois. (2003) Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 1-45

The background features a large, light orange circle on the left side, partially overlapping a larger, semi-transparent orange circle that covers the left and bottom portions of the page. In the bottom right corner, there is a smaller, solid green circle. The text 'ENTREVISTA' is centered horizontally in the upper half of the page, overlaid on the orange circles.

ENTREVISTA

La evaluación hoy.

Entrevista a la Doctora Frida Díaz

Barriga Arceo

Nos encontramos con la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Doctora en Pedagogía por la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III. La Dra. Díaz Barriga ha realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid (España) y en la Universidad de Barcelona (España). Ha impartido cursos de actualización, maestría, doctorado y diplomados en diversas universidades e instituciones educativas en la República Mexicana, así como en España, Brasil, Panamá, Guatemala, Venezuela, Costa Rica y Bolivia. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM. Es autora, coautora y editora de quince libros sobre diseño curricular, constructivismo, TIC en educación y evaluación de la docencia; así como de un extenso número de artículos en libros y revistas nacionales e internacionales.

Una voz como la de la Doctora Díaz Barriga que disiente de los paradigmas normalizadores y estandarizadores con los que se pretende evaluar actualmente, describe y explica el marco en el que se da el acto evaluativo en nuestra época y más específicamente en nuestro país.

En esta entrevista, la Dra. Díaz Barriga aborda el acto evaluativo desde múltiples facetas en las que caben los modelos de cultura y de sociedad a los que aspira un país; el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la incidencia de los investigadores en las políticas educativas nacionales; las corrientes evaluativas estandarizadoras; las nuevas tecnologías en la educación; las funciones social y pedagógica de la evaluación.

La Dra. Díaz Barriga aborda este entramado en una entrevista realizada el 4 de diciembre de 2013 en una de las terrazas de la Expo Guadalajara, en el marco de la XXVIII edición de la Feria

Humberto Márquez

Estrada

Universidad de

Guadalajara

Transcripción:

César Moisés

Tirado Escalante

Artículo recibido el
13/03/2014 y aceptado
el 09/05/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

Internacional del Libro, durante el XXIV Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras cuyo tema fue: *Evaluación: Fundamentos, prácticas y desafíos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas*.

HM.: La educación, a lo largo de su historia, ha sido práctica fundamental de la especie humana. Sin embargo, no siempre ha tenido los mismos objetivos puesto que éstos son el resultado de reflexiones y prácticas de su contexto espacio-temporal. A pesar de ello, hay coincidencias con las aspiraciones actuales de la educación en general. Edgar Morin habla de la triada *individuo/sociedad/especie* como elementos indisociables y coproductores entre sí y que sirven de base para lanzar un llamado a que la educación considere saberes ignorados en la educación actual. En este sentido, ¿qué comentarios le merece la siguiente declaración de Antônio Joaquim Severino que dice que “la escuela, aunque tenga que ser local como punto de partida, debe ser universal como punto de llegada?”

FDB.: Considero que debemos entender que la educación ha pasado por todo un proceso histórico, y en diferentes momentos ha tenido distintos sentidos y diferentes objetivos. La institución escolar, es una construcción histórica. La escuela como la conocemos en la época de la modernidad, aparece y se consolida a partir de la revolución industrial, y hoy en día, estamos luchando con miradas muy estandarizadoras, de una formación para desempeñar ciertos puestos de trabajo, con una mirada de capacitación y uniformización. Esto que se menciona de Edgar Morin, *individuo-sociedad-especie*, me parece indispensable, pero no está presente en todas

las miradas actuales de la educación, por eso aparece este reclamo y esta tensión. Estoy de acuerdo en que la escuela tiene que ser local como punto de partida pero universal como punto de llegada.

Lo que hay que entender es que hoy en día vivimos precisamente la expresión de fuertes tensiones entre lo local, lo nacional y lo universal. De hecho, serían tres planos, yo te diría que no sólo lo local con lo universal, porque dentro de lo local también hay una gran diversidad. Yo lo quisiera llevar al tema que yo trabajo que es el tema de currículum, porque precisamente acabamos de presentar el estado de conocimiento de los estudios curriculares durante la década pasada en nuestro país, y esto es lo que aparece como denominador común: muchas presiones desde esto que se llama lo internacional, lo universal, sobre los entornos nacionales y locales que no son lo mismo¹. Ahí, lo que hay que buscar es un punto de equilibrio. Sí es cierto que hay que tener una formación que dé elementos para la vida, para continuar en tu formación misma, para intervenir en la sociedad, con una mirada común que te acerque a una visión más cosmopolita, pero no se puede desconocer la localidad de los contextos, situaciones y culturas en donde están educándose los individuos. Se dice fácil, pero no es sencillo, y esas son las tensiones más importantes que hoy en día estamos viviendo, por las fuertes presiones de ho-

¹ Díaz Barriga, F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (Coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 109-127; 153-164). Colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES-COMIE. ISBN 978-607-451-076-8 (ANUIES).

mogenización y estandarización que se expresan en situaciones como la idea de homologar planes y programas de estudio y con la entrada, no tan afortunada de los modelos competenciales con una mirada de estandarización muy rígida, inamovible. O el que se impongan y prevalezcan las evaluaciones internacionales, que en realidad no son competenciales si las revisamos a fondo, o por lo menos no desde la mirada de competencias situadas en el contexto cultural específico, evaluadas de forma auténtica a través de situaciones reales de desempeño. En este sentido, hay mucho que cuestionar respecto a lo que se denomina evaluaciones competenciales y que en realidad sean competencias para la vida con un carácter de universalidad, que no tengan sesgo cultural. Opino, como otros autores, que todo instrumento va a tener un sesgo cultural, aun construido localmente, y que es imposible que haya instrumentos válidos para todo tipo de entorno, contexto y cultura. Ustedes mismos que dominan el ámbito de la enseñanza de las lenguas, saben que la lengua es cultura, que la lengua es expresión del pensamiento, que la lengua es cosmovisión y que si queremos estandarizar las competencias comunicativas, vamos a incurrir en el error de privilegiar desde la mirada del que estandariza en relación al que no se ve favorecido en esa estandarización. Es difícil pero es ahí donde hay que buscar el equilibrio, que me parece no es tan fácil de lograr, pero hay que buscar ese punto que nos permita que la educación, sin renunciar a lo local y lo nacional, también recupere esta idea de que hay saberes con una relevancia que apunta a la universalidad.

En el discurso de la universalidad, o más bien de la llamada “globalidad” lo que escucho y leo, al menos en modelos y proyectos curriculares, es un discurso muy uniforme y hegemónico; desde la mirada de globalización de la economía, de la eficiencia, en la lógica de los procesos productivos, desde la mirada de estandarización y cualificación laboral, pero hay otras cosas que hay que recuperar en la formación de un ser humano. Hay que hablar del individuo, de su participación en sociedad y de lo que nos humaniza, y nos permite compartir como seres humanos una serie de derechos y de cualidades que son irrenunciables.

HM.: ¿En qué medida el modelo de aprendizaje y enseñanza situadas que usted desarrolla en uno de sus libros *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* abona a la relación rica y compleja individuo/sociedad entendida ésta como “una relación en la que los ciudadanos producen democracia, que produce a los ciudadanos” y que da relieve a un nexo capital de la democracia que es la diversidad humana? FDB.: Siendo honesta, no sustento este texto, el de *Enseñanza Situada*,² en el trabajo específico de Edgar Morin que aquí mencionas, de los ciudadanos que producen democracia, y que ésta produce a los ciudadanos, no tal cual, pero me interesa mucho el concepto de pensamiento complejo que ha desarrollado este autor³.

² Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

³ Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. En: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Coincido mucho con él, claro, pero en el discurso que introduzco en este libro del 2006, no hablo de la era planetaria a la manera que él lo plantea, pero sí me parece muy importante que la educación no tiene que perder ese vínculo de la institución escolar o de las instancias educadoras, que no son sólo la institución escolar, con lo que son nuestros grandes compromisos y situaciones de vida, tanto en relación a la formación de la persona, como en lo tocante a su participación en sociedad. Yo lo vería en los dos planos, en el del ciudadano y en el de su participación para resignificar la democracia, porque actualmente lo que entendemos como democracia ha quedado con una visión muy reduccionista, pareciera sólo esa mirada que a veces es hasta chocante, la del discurso político, la de la participación en los partidos políticos, las elecciones, los órganos políticos de representación, y la democracia es mucho más que eso. Ése es un gran reto educativo: resignificar ese sentido de democracia y de ciudadanía. Pero también hay otras esferas de lo que es ser persona, en el plano de la construcción del individuo, del ser humano, en las que hay que pensar y trabajar. También existe una importante problemática en cuestiones que son clave, referidas a nuestro entorno, al medio ambiente y la ecología, a la interacción con los otros seres vivos, pues estamos depredando el planeta y ésa es una cuestión que también debe estar presente como tema educativo nodal. La educación para la convivencia con los otros, que conduzca a resolver el problema mayor, la explotación del hombre por el hombre mismo. La educación del ciudadano tiene que ser clara, interesante,

creativa, innovadora, eficiente, pero antes que nada, centrada la formación del componente ético, de responsabilidad social frente al uso y sentido de los recursos de la ciencia y la tecnología, de todas las tecnologías en general, no sólo las de la información y comunicación. Entonces, tenemos que expandir mucho esa idea de la ciudadanía y en ese sentido reorientar el tema de la educación.

Me ha llamado la atención que a veces me preguntan de mi libro de competencias, y yo digo ¿cuál libro de competencias? Hablan del de *Enseñanza situada*. Yo no lo escribí pensando específicamente en el modelo de educación basada en competencias. Lo construí más bien pensando en la visión socioconstructivista que antes he expuesto, por eso el subtítulo del libro: *vínculo entre la escuela y la vida*; la vida en un sentido amplio. Cuando empecé a escribirlo, uno de los antecedentes importantes para mí fue todo el movimiento de la escuela democrática, experiencial y de la educación activa. Por ejemplo, el pensamiento de John Dewey que habla de experiencias trascendentes, de formar no sólo para la vida, sino en la vida. También recuperé diversos teóricos y modelos educativos de corte sociocultural, basados en la idea de construcción de conocimiento en contexto o en situación, de lo que a finales de la década de los ochenta se denominó *cognición situada*. Me interesaron mucho los trabajos que ya se habían venido haciendo sobre aprendizaje y cultura, el desarrollo humano en sentido amplio, el desarrollo cognitivo en contextos de diversidad y en poblaciones vulnerables. A mí me marcó mucho una experiencia en Oaxaca a principios de los años noventa,

que es el antecedente de lo que hoy en día trabajo desde la perspectiva de diversidad en el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y la enseñanza situada. Cuando me doy cuenta que mucho de lo se ha construido desde la disciplina psicológica en el siglo veinte, que se expresa en paradigmas que buscan entender el pensamiento, el desarrollo psicológico, la cognición, pero desde miradas ahistóricas, universalistas, que no toman en cuenta el contexto cultural y las experiencias de vida de las personas, es inevitable un choque cuando llegas a esos contextos marcados por la diversidad o la marginalidad. Por ejemplo, cuando quieres con tus instrumentos o normativas convencionales explorar el pensamiento o el aprendizaje de los niños indígenas o de los menores en situación de calle, o interactuar con ellos como interactúas con los chicos escolarizados en la ciudad, es donde sientes que tienes que partir de investigar y educar desde esta idea de diversidad humana y cultural. Por eso volvemos a la tensión mencionada, la cuestión de lo global y lo local.

HM.: De la misma manera que la educación, la evaluación ha sufrido una profunda transformación histórica desde hace aproximadamente un siglo, momento en que se implanta en el campo de la educación. Es un hecho que el acto evaluativo se ha convertido en un todo complejo porque el hecho educativo también lo es. Prueba de ello es la *enseñanza situada y la evaluación auténtica* ¿Hasta dónde podríamos afirmar que mientras no haya un marco interpretativo adecuado que permita una lectura consensada, por parte de las instituciones educativas,

de este complejo *proceso dinámico, abierto y contextualizado*⁴ que es la *evaluación auténtica*, ésta no debería salir del aula donde fue producida?

FDB.: Yo creo que me iría un poco más atrás en esta idea del surgimiento del tema de la evaluación, yo pensaría que es más allá de un siglo. Te diré que algo que me marcó mucho en cómo trabajo hoy en día la evaluación: la lectura de M. Foucault, en ese texto que a todos nos ha movido nuestras certezas sobre el paradigma de evaluación imperante, el texto *Vigilar y Castigar*⁵, donde relata el surgimiento de la evaluación, de los exámenes. Y en mi caso, más que en la dirección de plantear que es un acto tan perverso el de evaluar al otro, desde la idea de que al evaluar lo que se busca es confrontar frente a una normativa más bien rígida, en la que se busca normalizar, estandarizar, conformar a la gente de determinada manera, y finalmente, tenerla bajo control mediante el empleo de los dispositivos que se construyen para evaluar. Un control que pretende que la gente se desarrolle o se eduque en una misma y única dirección, donde se penaliza o estigmatiza al que se sale de lo esperado hacia los extremos de lo que se considera la normalidad. Ésa es la crítica más importante que hacer a los paradigmas fundacionales de la evaluación normalizadora y estandarizada.

Yo los cuestiono mucho desde mi formación como psicóloga educativa, pues

⁴ Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, Jesús,(2010), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Pearson, p.17

⁵ Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, trad. de A. Garzón.

se presentan como uno de los saberes centrales en el campo histórico y técnico de la evaluación psicológica. Esta perspectiva de la evaluación toma auge en los entretelones de las guerras mundiales, precisamente queriendo dar un soporte de aparente científicidad a cuestiones como el reclutamiento, selección y evaluación para la ubicación de las personas en determinados puestos, como es el caso de los famosos Beta Army. De ahí surge una suerte de métrica para valorar al ser humano, que tiene todo un sentido y filosofía respecto al mismo y que hoy en día, aunque se cuestiona mucho, sigue siendo el sustento de modelos importantes de evaluación. Hay que cuestionar los usos de las evaluaciones porque se toman decisiones importantes y trascendentes, no sólo para la vida de un individuo en particular, sino para todo un colectivo o una comunidad. Incluso me atrevo a decir que para todo un país, para todo un género o una cultura determinada. El mal uso y abuso de la “etiquetación” del ser humano que está detrás, es una de las cuestiones que más nos deberían preocupar. Y he ahí que en toda esa discusión, que fue una discusión de muchas décadas, ya que no es reciente, se nos olvida que ya a lo largo del siglo XX hay muchos textos que cuestionan la teoría clásica de los tests o sus nuevas versiones, y se vuelve a caer en los mismos presupuestos acerca de lo que es el ser humano y la métrica para valorarlo. Es así que los diversos autores y perspectivas que desde diversos discursos que forman parte de los movimientos de evaluación alternativa, auténtica, contra-evaluación o como quieran llamarle, van en esa dirección, una fuerte crítica a la

evaluación estandarizada, a sus supuestos, usos y efectos. Se busca darle un sentido a la evaluación que sea para la comprensión de procesos, para la mejora de los mismos, donde la persona no sólo es objeto de evaluación, sino es un sujeto activo en la misma y recibe sus beneficios. En la evaluación alternativa y auténtica, se busca comprender y mejorar el proceso educativo, el que el educando logre un juicio y una mirada apropiada de sus propios aprendizajes, logros y deficiencias, que encuentre caminos para avanzar. Por lo mismo, es una mirada de evaluación formativa, que está muy ubicada en el contexto donde ocurre el proceso educativo, cuyo punto de partida y de llegada va ser acompañar y desvelar los procesos educativos, retroalimentar a los agentes educativos, a los participantes en la evaluación, profesores y estudiantes.

No basta con cambiar instrumentos. El problema es que los mismos instrumentos que se usan en la perspectiva de la evaluación auténtica, los puedes desvirtuar, adaptar, mimetizar, son camaleónicos para una mirada de evaluación muy judicativa y que no cambia en nada la cultura de la evaluación imperante. Por ejemplo, el portafolio puede ser tu instrumento “ideal” a la hora de calificar con listas de cotejo, para ejercer la heteroevaluación o certificar unidireccionalmente los aprendizajes. Le puedes quitar, en aras de una pretendida validez y confiabilidad, aquellas situaciones que permiten la contextualización e interacción en proceso, en la medida en que se salgan de control y que te hagan perder la medida “objetiva”, o que te suban el factor de error. He revisado unos artículos de investigación sobre

el empleo de rúbricas y portafolios, que me llaman la atención, porque se apartan completamente de la filosofía y premisas de la evaluación auténtica, e inciden en usos sumamente acotados a la teoría clásica de los tests, con pruebas estadísticas muy sofisticadas, utilizando evaluadores externos que no tienen conocimiento de lo que es el contexto donde se ha generado el aprendizaje medido, ni exploran procesos, y sin posibilidad alguna de reflexión o autoevaluación del aprendiz mismo.

Lo difícil del tema de la evaluación auténtica es cambiar precisamente la mirada imperante hacia la evaluación, educar al evaluador. Y aquí, el evaluador va a ser el profesor, los alumnos, el propio alumno sobre sí mismo. Hay trabajos donde lo que se documenta, no es sorprendente, pero sí de llamar la atención, que los que más se resisten a este tipo de evaluaciones en la educación primaria son los papás. Sorprendentemente uno pensaría que el padre está angustiado porque el hijo vive ansioso con los exámenes y hasta aterrizado, sobrevaluado, y no, muchos padres exigen los exámenes, les importa mucho que les digan la calificación numérica obtenida por el hijo, les preocupa mucho que el hijo esté ubicado en los primeros lugares del grupo, de los treinta o cuarenta estudiantes del curso, en qué lugar está, si es el mejor, qué premio le van a dar. Ésa es una mirada y una filosofía hacia la evaluación, y esa tendencia hacia la etiquetación que es difícil de cambiar. Ha cambiado la nomenclatura, pero no la forma en que etiquetamos. Ya no se usa en Psicología, porque eso atenta contra los derechos humanos y la dignidad de la persona, que se le diga a alguien que tiene “idiocia”, es

decir, que es “idiota”, “retrasado mental” etc., ahora ya se dice que tiene “discapacidad” o “capacidades diferentes”. Pero el que se diga a un padre “su hijo tiene capacidades diferentes” sigue teniendo una representación social y una carga emocional tan fuerte que ya te puedes imaginar lo que sucede. Sí, el cambio es difícil. Lo que también me preocupa es esta tendencia en la que lo que se quiere recuperar son los instrumentos para estandarizarlos y que sean sustituto o complemento de las evaluaciones objetivas clásicas.

HM.: Sabemos que en los procesos de construcción de los saberes, debe haber coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo afirman diversos autores, entre ellos usted en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, cuando habla de la perspectiva constructivista de la evaluación. Dicha coherencia, lamentablemente, no siempre ocurre en nuestro país. Surgen dos preguntas: ¿por qué no ocurre? Y ¿cómo incide la producción de los investigadores de las áreas del conocimiento en la política educativa del país?

FDB.: La reflexión es sobre por qué en los procesos de construcción de los saberes es importante que haya coherencia entre la enseñanza y en el aprendizaje con la evaluación, pues parecería un principio obvio, pero no siempre se da esa coherencia. Yo diría que es frecuente que no se dé esa coherencia. Hay muchos estudios al respecto, además de lo que uno observa y explora en el ámbito educativo. Desafortunadamente existe la tendencia en muchos profesores a que las evaluaciones que aplican tengan un nivel de mucha más

complejidad de lo que han enseñado, por lo que conceptos igual o más complejos, o que tienen que inferir a partir de lo que han enseñado, son los que aparecen en los exámenes o bien plantean tareas de solución de problemas que no se han trabajado en el aula. El resultado es obvio, no corresponde la enseñanza a la evaluación y eso genera tasas de reprobación mucho muy altas, y es el pan de cada día. Existe una preconcepción de que el conocimiento aprendido en clase puede aplicarse casi automáticamente en un nivel de mayor complejidad al enfrentar una situación diferente a la original, es una concepción de la transferencia en el conocimiento que corresponde a una mala comprensión de lo que esto implica. De hecho, el proceso de transferir los saberes es el proceso más complejo, es el mayor reto en el acto educativo, incluso muy inquietante desde la perspectiva de la educación por competencias ¿Cómo se logra que lo que yo enseñé se transfiera a otro escenario, a otra situación, y sobre todo si representa mayor complejidad?. Eso ya se ha visto que es el quid de la cuestión.

Otro aspecto se relaciona con la actitud hacia la evaluación. Desafortunadamente, me temo que todavía para muchos profesores, el acto de evaluar es un acto de poder, donde ellos son los únicos que creen tener derecho de tomar decisiones acerca del educando. Podríamos poner muchos ejemplos anecdóticos de profesores que inician sus cursos diciendo: “Yo repruebo al 80 %”, “Conmigo si acaso pasarán unos cuantos”, o el conocido “Dios 10, yo 9 y todos los demás, de 6 para abajo”. El gran problema es que ahí hay otra cuestión, si yo repruebo

al 80 por ciento de mi grupo porque mi enseñanza no fue coherente con mi examen ¿a quién repruebo, a mis alumnos o a mí mismo? Mi acto de enseñanza no dio los frutos esperados, o mi programa educativo no es el conveniente, o pasaron incidentes en mi proceso educativo que no lograron consolidar el aprendizaje. El propio Santos Guerra lo dice así, cuando se piensa en la evaluación educativa y del aprendizaje, se piensa que es unilateral, que es heteroevaluación y que sólo el profesor la ejerce y que todo se centra en el alumno y todo lo demás no se evalúa. Eso hay que cambiarlo. Por supuesto, buscar la coherencia entre evaluación y acto educativo. Por eso te comentaba, sin que sea una panacea ni mucho menos, en ese movimiento de las evaluaciones alternativas o auténticas, se busca precisamente, según plantean autores del campo como Darling-Hammond,⁶ la coherencia entre enseñanza y evaluación. De hecho, las mismas tareas, actividades o proyectos con los que se está generando el proceso educativo son los insumos y producciones para la evaluación, no es un instrumento aparte que no tiene que ver con lo que ocurre en el proceso educativo mismo.

Por otro lado, me cuestionabas por qué la producción de los investigadores que estamos en los temas de evaluación y en los de política educativa no incidimos mayormente en la toma de decisiones, en la manera en que esto se ejerce en el sistema educativo nacional.

⁶ Darling-Hammond, L., Aness, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.

Te comento que ésa fue la gran pregunta en el congreso que acaba de terminar del COMIE, que fue un congreso a 20 años del surgimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y que fue muy importante porque se presentaron estados de conocimiento. En ellos se hace un balance de muchas áreas de investigación en educación, es decir, qué se publicó en los últimos 10 años en currículum, en formación de profesores, en historia de la educación, en actores educativos, en educación y tecnologías, entre muchas otras, y cómo trascendió ese conocimiento.

¿Y por qué no está impactando significativamente en la política educativa este corpus de conocimiento? ¿Por qué las grandes reformas educativas, la formación de docentes, la tan polémica evaluación de los maestros, la organización y gestión de las escuelas o centros escolares no sigue al menos en parte lo que se desprende de ese saber acumulado por los investigadores?

Creo que es algo muy complejo, no sé si tenga la respuesta, pero desafortunadamente en nuestro ámbito educativo, y en otras latitudes, el ámbito de la política educativa desde los ministerios y secretarías de educación no tienen como interés principal el ámbito de la investigación educativa. O se recupera de manera muy parcial y poco sistémica, para fundamentar ciertas problemáticas y políticas educativas, pero miradas de fondo no hay, eso me parece un factor clave. Segundo, las decisiones en materia educativa en nuestro país no siempre pasan por gente calificada en el tema. Desafortunadamente, muchas de las personas al frente de secretarías o departamentos importantes en el

sector educativo no tienen una trayectoria en el campo de la educación, sino en el de la política o bien proceden de otro sector.

Yo me pregunté mucho, en algún momento, si a alguien que fuera del campo de la educación, el gremio médico lo iba a aceptar como Secretario de Salud, ¿verdad que no? Pero en el gremio educativo puede ser el médico, el economista, el abogado, el que dirija la educación del país, si acaso partiendo de su saber como docente si es que acaso ha tenido experiencia enseñando, pero parece que no se requiere del dominio y la experiencia en el campo dirigir los temas educativos nacionales. Esto me hace pensar que la temática educativa se sigue viendo como un asunto menor en el plano de la política nacional, pese a que en el discurso se diga lo contrario.

Otra cuestión es que la política educativa está mediada en muchos sentidos por los intereses sindicales. El papel de la gente que investiga, que produce conocimiento sobre la educación, ha sido marginal. También puede ser una autocrítica al ámbito mismo de la investigación, los que somos parte de la investigación del currículum, hemos dicho que se ha sofisticado mucho el campo, que ha entrado, ahora en la nueva era de los discursos posmodernos, mismos que son muy complejos, y que eso a lo mejor hace que se pierda el sentido para los actores de la educación: el profesor, la gente que está en planeación educativa, en diseño curricular. Cuando estos actores se acercan a la investigación educativa, lo hacen queriendo encontrar respuestas prácticas a su ámbito de problemática, no teorías sofisticadas, ni a debates, ni explicaciones más allá de lo que

es su campo de interés e intervención. Es ahí donde siento que nos ha faltado construir un puente. Un puente que nos permita un mayor acercamiento a los escenarios, a los actores y llevar el discurso educativo de los académicos a donde tiene que incidir. Me hace recordar una entrevista a César Coll⁷ donde afirma que los cambios curriculares no son resultado de evaluaciones ni de investigaciones, sino están marcados por cuestiones de índole política e ideológica.

Creo que también nos corresponde movernos en la dirección de una mirada muy crítica, pero también me parece que no nos debemos quedar en la crítica estéril. Tú sabes que ésa es la crítica más fuerte a los autores críticos de la educación, cuando su discurso es sólo para atacar lo que no se hace bien, terminan siendo paradójicamente gente que va a favor del pensamiento reaccionario en la educación, porque no permiten que las cosas cambien, descartan e inmovilizan cualquier iniciativa; aun cuando las propuestas para el cambio no sean ni maravillosas ni resuelvan todo, también hay que construirlas. Yo estoy cada vez más convencida que tendríamos que construir y dar a conocer buenos ejemplos de prácticas educativas, ejemplos de profesores y comunidades educativas en contextos de diversidad, en contextos difíciles, con poblaciones vulnerables que están haciendo cosas que son maravillosas. Si te das cuenta de las condiciones de las que

⁷ Coll, C. (2006, agosto). Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll. *Docencia*, 29, 30-39.

parten muchos alumnos, siendo chicos que no se ajustan a los estereotipos de la familia integrada, de los padres cultos que los impulsan a estudiar, de las condiciones sociales favorables, etc., esto, que es muy real, al mismo tiempo se ha traducido en estereotipos que nos inmovilizan para trabajar. Yo rescato las ideas que tiene el investigador argentino, Ricardo Baquero⁸, emanadas de la perspectiva sociocultural, de que tenemos que partir siempre del principio de educabilidad: la cualidad intrínseca de todo ser humano es la posibilidad de aprender y educarse. No se la debemos negar, sean cuales sean sus condiciones o puntos de partida.

HM.: Dada la complejidad a la que ha llegado la práctica evaluativa que debe desarrollar el profesor ¿cómo conciliar, en un país como México, este enfoque sistémico y riguroso de la evaluación y las grandes deficiencias en la formación de los profesores pero también las grandes carencias materiales?

FDB.: La pregunta misma ya plantea en sí dos cuestiones importantes, que si no las atendemos, las cosas no van a cambiar. Sí es cierto, hoy en día se le pide al profesor la implementación de prácticas mucho más sofisticadas y complejas para evaluar. El reto para el docente es enorme, desde el tipo de innovaciones que se le pide instrumentar enfoques curriculares centrados en el alumno, evaluaciones auténticas, incorporación de tecnologías informáticas, educación por competencias, tutoría, aprendizaje experiencial, en fin, todos los

⁸ Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

etcéteras. Y no hay la formación docente adecuada. Mientras no le apostemos a una formación docente de largo aliento y en serio, las cosas no van a funcionar, pero también tenemos que pensar distintos escenarios de formación docente. Pareciera que sólo sabemos de uno: el curso formal, el diplomado, que pueden ser muy buenos, siempre y cuando reúnan ciertas condiciones. Esos cursos tan cortos e improvisados, desvinculados de los escenarios docentes reales, son más para simular que para cambiar: te cito dos semanas antes para darte tu nuevo libro de texto y decirte que a partir del lunes eres profesor por competencias o que guardes tu examen y que ahora saques tu rúbrica y que dicha rúbrica ya está prefabricada. O cuando los docentes entienden que el mensaje del constructivismo es que “ya no enseñes”, que los estudiantes aprenden solos. Por ejemplo, a los docentes de preescolar les movió sus referentes cuando interpretaron que con el cambio del programa, los ámbitos del desarrollo infantil (lenguaje, pensamiento, motricidad, sociabilidad, entre otros) ya no eran importantes, sino que tenían que enseñar por competencias, instrumentar ciertos proyectos. Entonces, ésa es la peor manera de formar al docente, además desconociendo su saber acumulado, su experiencia, las cosas que sí sabe hacer bien; es como decirle “no eres competente, empezemos de cero” y eso no es posible. Tienen que ser procesos formativos de largo aliento, no sólo más tiempo y dedicación, sino muy vinculados a la práctica, donde salgan a la luz los incidentes críticos de la práctica del docente, donde ellos [los que se están formando inclusive si ya tienen muchos años de servicio] resignifiquen el

plan curricular, lo reconstruyan para ajustarlo a su escenario, a sus alumnos, donde tengan apoyo, mentoría, supervisión, equipos técnicos colaborativos y de soporte, y en donde además, se tenga la posibilidad de compartir, trabajar como un colectivo. Suena idílico, pero en los contextos en que se ha logrado avanzar, ha sido así. También se trata de entender el trayecto profesional y de vida del profesor; no es lo mismo el profesor que recién termina la educación normal y hace sus pininos en las aulas. Se ha estudiado que al inicio del trabajo docente, el profesor debutante tendrá ciertos dilemas y conflictos. En algunos contextos ha funcionado una evaluación formativa con mentoría, acompañando la práctica y entablando un diálogo reflexivo con el mentorado, discutiendo sus avances y retroalimentando en serio su práctica. En otros escenarios, con maestros que ya tienen más tiempo dando clase, los profesores pueden participar en la construcción de proyectos didácticos, que no necesariamente vienen rígidamente de los que prescribe el currículum formal, sino de las situaciones locales, de los escenarios, de las necesidades e intereses de sus alumnos. Por ejemplo, que ustedes dijeran, somos los maestros de lenguas y nos gustaría consolidar un proyecto de textos digitales, multimedia, muy abiertos a una serie de recursos y posibilidades para trabajar en lenguas extranjeras con los estudiantes, de acuerdo a nuestro grupo y experiencia, y esos proyectos, si están debidamente planeados y apoyados por la institución, fructifican mucho y en sí mismos son un medio para la formación y experimentación didáctica del profesor. La formación del profesor la deberíamos ver como algo

continuo que no termina, así en el caso del avance en el logro de las competencias comunicativas en las lenguas extranjeras, nunca acaban en el sentido de que siempre hay algo más que aprender o perfeccionar.

HM.: Ante el paradigma del constructivismo sociocultural que da relieve al aspecto social de la construcción del saber pero también ante las tecnologías web que facilitan el trabajo colaborativo y auténtico en tareas relacionadas con la vida y que dan la oportunidad al aprendiente de autorregular su aprendizaje así como de autoevaluarse de manera auténtica gracias a las numerosas interacciones que se puede tener con actores sociales a través de la Red, ¿qué rol o roles asignan al profesor todas estas posibilidades del mundo actual que se convierten en prácticas docentes?

FDB.: Me gustaría comentar algo al respecto porque ya se ha hecho mítico ese asunto del nativo digital. Hay muchos estudios, no sólo desde la visión sociocultural y psicológica, también lo han explicado los sociólogos, los politólogos, en fin, muchos estudiosos de la educación que se han interesado en ver qué sucede con los grupos de jóvenes, ante las tecnologías digitales en su incursión social, y ahí es donde se ha visto un impacto muy fuerte, pero tendríamos que matizarlo. Primero, no todos los jóvenes tienen acceso a la tecnología; segundo, son jóvenes de cierto estrato social y de ciertas sociedades, más tecnificadas, más avanzadas, los que han recibido los mayores beneficios de la incursión en la virtualidad. En nuestras sociedades, en vías de desarrollo, también hay sectores altamente tecnologizados, y también hay sectores crecientes, que siendo de un

estrato socioeconómico no favorecido, tienen acceso a la tecnología, y esto ha modificado sus prácticas sociales, formas de socialización y comunicación e incluso su identidad. El impacto más fuerte es en las posibilidades de comunicación, en las áreas de recreación, por ejemplo, en el acceso a todo tipo de información, en los aprendizajes con un carácter informal, lo que puede abarcar un amplio espectro, desde las cosas más banales hasta la conformación de grupos muy interesantes formados por esa población joven en torno a movimientos políticos, sociales, ecológicos, de derechos humanos, entre muchos otros. Tengo presente la última encuesta del INEGI, en donde resulta que son los jóvenes mexicanos quienes más usan internet y las tecnologías digitales en comparación a otros grupos de edad, pero existe una gran desigualdad en el acceso. Y por cierto, usan más las tecnologías en su casa, que en las escuelas o en el trabajo.

¿Qué implica eso? Siendo un servicio pagado, los usos prioritarios son bajar música, meterse al Facebook, twitear, jugar, ver información, videos, se da prioridad al uso recreativo y comunicacional. Pero ya se han hecho estudios de estos jóvenes en el entorno educativo, bajo el supuesto de que estos jóvenes que dominan las tecnologías digitales van a mostrar grandes habilidades para desenvolverse en las redes sociales o en los ambientes virtuales con fines educativos y resulta que no necesariamente es así. Ahí te mencionaría los trabajos de Daniel Cassany⁹, que es una

⁹ Cassany, D. (2008). Leer en la red. En: Elizabeth Narváez y Sonia Cadena Castillo (Eds.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos*

autoridad en la materia, muy cercano al campo de las lenguas. Él y muchos otros encuentran que los jóvenes en los contextos escolares, no muestran la literacidad crítica ante la red, su navegación con fines escolares es bastante superficial, el verbo “googlear” es lo que prolifera, el recortar y pegar también, la reproducción de la información sin un filtro, sin una reflexión, sin una pertinencia, es lo de cada día. Hay muchos estudios de los sitios favoritos de internet para la tarea. Primero es Google (“googlear”) y hasta hace poco con mis alumnos era *monografias.com*, trabajos ya prefabricados, *elrincondelwago.com.*, o la copia de los textos que aparecen en la *Wikipedia*. Ésos son sitios que de ninguna manera “prohibiría” para las tareas, pero les daría otro uso, que no se limite al consabido “copio y pego”. Hay un sitio en la red de los 100 resúmenes literarios de obras que te piden en la escuela, entonces si te piden leer, *El cantar del mío Cid*, *El sí de las niñas*, pues ahí está, no pierdo mi tiempo, corto y pego. Esto no tiene sentido. Se ha visto que hay que trabajar con los estudiantes para que el filtro y manejo de la información sea otro muy distinto. Es ahí donde yo le doy mucho valor al trabajo del profesor. Pero volvemos a lo mismo, nadie da lo que no tiene: capacidad de argumentar, de filtrar información, de analizar, de contrastar varias fuentes de información, de formarse una postura propia ante la comunicación, sea impresa o digital. En la propuesta de Cassany se plantea la necesidad de que los usuarios de la red aprendan a dilucidar

posibles (pp. 195-219). Bogotá: Universidad Autónoma de Occidente, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

quién está detrás de esos mensajes, ¿Cuál es su ideología?, ¿Cuál es su interés?, ¿De qué quieren convencernos?, ¿Qué quieren vendernos?, ¿Qué solidez tiene su conocimiento?, ¿Con quién entra en controversia?, ¿Cómo me posiciono yo mismo ante esos mensajes? Sin importar si el profesor es o no tecnólogo, si es un buen profesor, estas preguntas apoyan mucho a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico y en sus habilidades de análisis de los mensajes en el ciberespacio, y la labor del agente educativo no se pierde. Ahora está proliferando, lo de los PLE (entornos personales para aprender, por sus siglas en inglés, *personal learning environment*)¹⁰. Se trata de que el alumno construya su propio entorno de aprendizaje apoyado en la infinidad de recursos y contenidos digitales de la red, sobre todo de la web 2.0, eminentemente social, en la lógica de una nueva ecología del aprendizaje. Por ejemplo, te contaré una experiencia de mis alumnos de licenciatura en el área de Neurociencias. Un grupo de alumnos está trabajando entornos de autoaprendizaje con recursos libres de la red. Se meten a la red, buscan videos, simulaciones científicas, sitios especializados, entrevistas y biografías de expertos connotados, videos explicativos del funcionamiento del sistema nervioso, simulaciones y materiales didácticos donde viene muy bien planteado lo que son los

¹⁰ Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. En http://digitum.um.es/jsui/bitstream/10201/17247/1/AdellyCasta%C3%B1eda_2010.pdf

métodos de investigación en este campo, videos de experimentos clásicos de laboratorio, juegos e incluso canciones alusivas, textos científicos, entre otros muchos recursos. En función de sus propios intereses y necesidades, recuperan estos recursos y los personalizan, construyen su propio sitio web, blog, portafolio o incluso WebQuest, lo comparten en su Facebook, trabajan en colaboración e incluso han impartido talleres a otros de sus compañeros con apoyo de estos materiales, son iniciativas muy interesantes que muchos de sus propios profesores no tienen y que otros sí han tenido la visión de apoyar e incluso asesorar¹¹. Sabemos que la queja de los alumnos en las universidades es que el maestro sigue llegando a impartir cátedra tradicional y en áreas como ésta, hay muchísimos recursos digitales, de realidad virtual y multimedia que apoyan un aprendizaje más significativo y vivencial, con mayores posibilidades de lograr una representación fidedigna del conocimiento. El profesor puede ayudar como un asesor a recuperar esos materiales y validarlos, también es una experiencia de aprendizaje para el propio docente. Es cuestión de actitud, pues hay profesores que responden: “yo soy experto en la materia, soy doctor en algo y ésta es mi clase, y yo enseño como quiero, y al que no le guste que se salga”. El uso crítico de recursos de la red con fines educativos podría ser la pauta para generar algún trabajo de investigación, para diversificar áreas de interés, es ahí donde el profesor debe estar presente.

¹¹ Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el sitio Vero y el fantástico mundo de las Neurociencias, en <http://angelverivazne.wix.com/veroneuro>

Una tendencia importante que se ve cada vez más, es que la frontera entre la educación formal e informal se está borrando, dando la pauta a lo que Coll llama una nueva ecología del aprendizaje¹². Ahora bien, no se borra el papel del agente educativo, pero hay que repensar cuál es su nueva función como agente educativo que puede apoyar esos procesos. Me imagino algo similar con los profesores de lengua. A mis alumnos les pido que busquen sitios educativos en internet, sobre ámbitos que a ellos les gustaría aprender y que se les ha dificultado mucho en la escolarización. Hay quienes han encontrado lugares maravillosos para la enseñanza de las lenguas. Tienen de todo, se pueden grabar, escuchar, les hacen corrección, se meten a los textos, los traducen, les corrigen dicha traducción, hay videos y en algunos casos ellos mismos se pueden videograbar al conversar, etc. Pero pensemos que tendrían que ser alumnos autorregulados y con habilidades para el estudio independiente, lo que no se ha consolidado debidamente con nuestros chicos, necesitan de nuestra guía y ahí es un nicho de oportunidad para los maestros. Por tal motivo, más que rechazar estos recursos en la lógica de aprendizaje informal y autoiniciado, los deberíamos recuperar y resignificar en nuestras aulas. Lo mismo con el caso del portafolio europeo de lenguas¹³, que ofrece una plataforma de recursos y marcos de

¹² Coll, C. (2013, Febrero). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36, en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf

¹³ Portafolio Europeo de Lenguas, PEL en <https://www.oapee.es/e-pel/>

análisis para explorar el avance en el dominio de las competencias comunicativas en lengua extranjera.

HM.: *Si la evaluación formativa, en sus propias palabras, está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formadora se dirigiría a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.*¹⁴ ¿Por qué estas funciones, no han avanzado de igual manera que la función social de la evaluación?

FDB.: Tengo la idea de que es precisamente debido a la manera en que seguimos viendo a la evaluación y por la forma en que está enquistada en nuestro sistema educativo. Llamémosle cultura de la evaluación educativa, papel de la evaluación, como sea, pero varios autores dicen que estamos viviendo una época en la que lo que prolifera y va por delante del acto educativo es el tema de la evaluación. Algunos autores dicen que se ha “pervertido” el sentido de la evaluación. Cuando se pensaba que la evaluación era para retroalimentar el proceso, ahora es la enseñanza la que se modela en función de la evaluación, y peor todavía, en función de responder una determinada prueba. Y es el caso de una mirada a la evaluación en la que prolifera su función social mal entendida, porque sólo está orientada a calificar y a certificar. Uno piensa que es por lo masivo de la escuela, o porque se necesita decir quién sí o quién no posee un determinado saber,

pero volvemos a lo mismo a filtrar gente en función de parámetros normativos, sin ahondar en la comprensión del porqué ni entender el contexto para propiciar su mejora. La situación es que me parece que la evaluación está en una encrucijada y en una contradicción muy grande, porque así como hay propuestas innovadoras y posibilidades como nunca hemos tenido para evaluar el aprendizaje significativo y para la autoevaluación, para que éste sea un acto de toma de conciencia, de autorregulación, la realidad es que no es eso lo que está cristalizando, porque simplemente se le da el mayor peso a los otros aspectos de la evaluación. Es la contradicción más grande que veo en las reformas educativas actuales. Al profesor se le pide una mirada muy constructivista, de desarrollo humano, de acompañamiento del alumno, de facultamiento del estudiante, de toma de conciencia y agencia personal, de mucha reflexión, para que claro, sea capaz de ir valorando y monitoreando su aprendizaje, pero a la hora de la verdad ¿qué es lo que cuenta? Las mismas evaluaciones de siempre, centradas en la elección de opciones sobre segmentos de información declarativa. ¿Qué pasa con pruebas como Enlace? Se ha documentado la manera en que se han desvirtuado los fines que se pretendían; los profesores el día de la prueba, les piden a los niños de bajo aprovechamiento o a los niños que están en situación de inclusión al aula regular, que no vayan, que no resuelvan el examen, porque bajan los resultados del grupo. Esos niños son los que se salen de lo “normal” y se ubican en el extremo bajo, no convienen al sistema. Hay también una fuerte presión para los otros

¹⁴ Díaz Barriga, F. y Hernández, G.(2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana, tercera edición, p. 332.

niños. Te cuento una anécdota, un día me llama una persona muy cercana, que es profesionalista, y me dice que su hijo de primaria tenía que presentar la prueba Enlace. ¿Qué es eso de la prueba Enlace?, -me dice- porque mi hijo no puede dormir, está muy nervioso, muy ansioso, casi a punto de llorar porque mañana le hacen esa prueba que se llama Enlace y toda la semana se la han pasado contestando cuestionarios y la maestra les dijo: pobre del que no pase. ¿Qué sucede? Yo hablé con el niño y le dije, no te preocupes, no pasa nada, nadie te reprueba o corre de la escuela, tú responde lo mejor que puedas, pero cálmate. Es preocupante que se generen estas tensiones en los niños ¿Es lo que buscamos con la evaluación?

HM.: En el caso particular de la enseñanza de las lenguas y las culturas, ¿qué hacer ante lo que usted llama en su libro sobre *Estrategias docentes* una cierta acentuación de profundas “patologías” en las prácticas evaluativas en las que lo que se enseña está en función de competencias comunicativas establecidas por referenciales hechos en Europa, el caso del Marco Común Europeo de Referencia, o en Estados Unidos por exámenes como el TOEFL? En nuestro país, estos materiales son utilizados muy frecuentemente como objetivos de enseñanza porque son vistos como criterios cosificados, suprimiendo así su parte viva que se retroalimenta para cambiar.

FDB.: Me gustaría darle el crédito al Dr. Miguel Ángel Santos Guerra¹⁵, que es quien utiliza el término de “patologías en la evaluación”. Él tiene un artículo clásico que nos gustó mucho a Gerardo Hernández mi co-autor en *Estrategias docentes* y a

mí, por eso desarrollamos el tema. Me gustaría que todos los profesores leyeran ese artículo, está en la red y cualquiera lo puede bajar. Es de esos textos que te hacen reflexionar, ubicarte a ti mismo como evaluador y como sujeto evaluado. Las patologías de la evaluación son diversas, algunas son éstas: hoy no se evalúa lo que se enseña, se enseña para la evaluación, sólo se evalúa al alumno, sólo una parte del conocimiento, sin reconocer que sólo se evalúa el componente declarativo y de manera muy descontextualizada, no se evalúa para mejorar. Se engaña uno mismo cuando se asume que se está evaluando con determinados instrumentos “las competencias de la vida”, los saberes trascendentes, que son para todas las culturas y están libres de sesgo, es entonces cuando deberíamos reconocer los límites de las evaluaciones, cualesquiera que sean. No se evalúa de una manera más holística y situada, para saber qué logró aprender esta persona en determinada situación didáctica ¿cómo fue la enseñanza que recibió?, ¿En qué contexto educativo se desenvuelve?, ¿Qué relevancia tiene lo que se está evaluando en el contexto donde está la persona?, ¿Qué facilidades y restricciones tuvo el acto educativo? Habría que explicar el porqué de los resultados. Se evalúa como acto de poder, no se permite la reflexión y la auto evaluación, los usos que se le dan a la evaluación no son para la mejora, son ya sea para vigilar, castigar,

¹⁵ Santos, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa. Infancia y Aprendizaje*, 41,143-158. En http://search.babylon.com/?q=Patolog%C3%ADa+general+de+la+++evaluaci%C3%B3n+educativa.+Infancia+y+Aprendizaje%2C+41%2C143-158&s=web&babsrc=HP_ss

premiar, otorgar financiamientos o no darlos. Los usos y la toma de decisiones no están en manos de los educadores; son muchos los aspectos que hay que reflexionar sobre este contexto de patologías y paradojas, que ahí es donde te comento que deberíamos repensar la evaluación, no sé si tan idílicamente como lo hemos descrito, pero buscando que, sin perder la función social, se recupere la función didáctica, y le dé un cariz más humano al tema de la evaluación. En ese sentido, el tema de los referenciales, de los instrumentos de evaluación a largo alcance, siento que pudieran tener un sentido. Me gustó mucho la ponencia que presentó la profesora Magdalena Hernández de la Universidad Veracruzana, cuando decía que quienes tienen poder de decisión en la institución, ante la necesidad de una certificación y al darse cuenta que los exámenes para certificar siguen teniendo un fuerte sesgo cultural, contextual, que no son apropiados para los estudiantes, logran repensar esos exámenes, sin renunciar a tener buenos estándares de un nivel alto de complejidad, por lo que generan un buen instrumento apropiado para su comunidad educativa. A este instrumento le asocian un proceso formativo, ya que es engañarnos si se dice que son instrumentos para asegurar la calidad educativa por el solo hecho de administrarlos.

Hay una analogía que usa mucho el Dr. Ángel Díaz Barriga¹⁶. Es similar a lo siguiente: si vas al médico, y él te manda a hacer un examen y te dice que tienes

altísimos niveles de colesterol o que el azúcar está en un nivel que indica que el paciente es diabético, ¿esa sola valoración te ayuda a la mejora? El solo hecho de hacerte los análisis pues claro que no ayuda a la mejora de tu condición, sólo la identifica. Son todas las cuestiones que se tienen que hacer en torno a la salud, en el cambio de hábitos de vida, de alimentación, de cuidado, de medicación, las que eventualmente harán la diferencia y se logrará la mejoría o curación. Es necesario un monitoreo para verificar si se van dando los cambios apropiados en la salud, y si eso no funciona, buscar otro esquema de intervención y medicación. Es una analogía muy mecanicista, pero de forma sencilla funciona para entender por qué esas evaluaciones internacionales no tienen un buen uso: el solo hecho de medir y decir que México es el último país de la OCDE en el área académica que quieras, a través de la medición que hace Pisa ¿eso de qué sirve? Sólo sirve para un manejo mediático que redunde en un mayor demérito o descrédito de profesores y de estudiantes, más bien lo que se debería pensar es que las evaluaciones tuvieran un uso para retroalimentar y sobre todo, para instrumentar acciones de mejora y cambio educativo. He leído autores que dicen que no es necesario que las pruebas sean censales, si en realidad fueran sólo para retroalimentar, podrían ser muestras suficientemente representativas, guardando el debido anonimato, para no lesionar los intereses de las personas evaluadas, para conservar el principio ético de la evaluación y que si lo que queremos es retroalimentar el sistema, con eso es sufi-

¹⁶ Entrevista a Ángel Díaz Barriga sobre el tema de la evaluación educativa en México, en www.youtube.com/watch?v=emv--rOCLxo

ciente para darnos cuenta dónde están los focos rojos en el sistema educativo (y además serían menos onerosas, pues ése es otro asunto serio). Otra cuestión es tener claro hasta dónde llegan esas evaluaciones, qué evalúan, insisto, cuando se dice que se pueden evaluar las competencias para la vida, habría que tener sus reservas. Hay una autora, Angélique del Rey, quien dice que por eso Pisa se presenta como “la crème de la crème” de las evaluaciones, y a la hora de la hora, como medida de las competencias para la vida, hay muchas cosas que cuestionar a sus presupuestos, a su sistema de evaluación y al instrumento mismo¹⁷. Yo no me atrevería a decir que alguien en este mundo tiene la medida exacta de las competencias para la vida ¿verdad? Qué petulancia! No obstante, esas evaluaciones se podrían utilizar desde la perspectiva de lo que se llama la *ganancia relativa*, según Coll y otros autores. Por ejemplo, se hace una evaluación, en la que se ve que hay un cierto nivel de logro escolar, se hace muestral, se hace con la debida confidencialidad, pero se ubica un contexto educativo concreto, se hacen los programas para la mejora, todo un programa educativo que necesita tiempo para empezar a ver resultados favorables. Una ulterior evaluación me permitiría ver si hay avances y debido a qué hay una mejora o ganancia en los aprendizajes. Así, sí valdría la pena el uso de las evaluaciones, que por cierto son muy onerosas. Por otro lado, sabemos que este tipo de evaluaciones han gene-

¹⁷ Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós

rado no solo críticas, sino movimientos de resistencia, como el caso de docentes de Oaxaca que fueron a poner un recurso de amparo contra la prueba Enlace, para que no se aplicara en sus escuelas, porque sabían cómo iban a salir sus niños en esa prueba, la consideraban discriminatoria, una medida de la distribución social de la riqueza y la educación, que no toma en cuenta la diversidad cultural. Es decir, las evaluaciones internacionales generan un sesgo cognitivo y cultural para los niños que vienen de contextos indígenas, eso ha sido planteado por varios investigadores, entre ellos Treviño¹⁸, del propio INEE.

HM.: ¿Qué pasa con el factor humano en la evaluación en situaciones de enseñanza-aprendizaje en línea?

FDB.: Primero se tendría que pensar cuáles son esas situaciones de enseñanza-aprendizaje en línea de las que estamos hablando. Si vemos el modelo más limitado de lo que es el aprendizaje en línea, esa copia de la educación más transmisiva y bancaria, en donde se sube material de lectura, cuestionarios, exámenes, y el estudiante en solitario aprende la información que puede de esos textos, sea o no de manera significativa ¿dónde queda el factor humano, el acto de educar? Tú sabes que esos paradigmas de enseñanza en línea, en teoría han sido muy criticados y han sido desterrados prácticamente o así lo esperamos. Aunque

¹⁸ Treviño, V.E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas de América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 11 (28), 225-268. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002812>

de repente veo que no están tan desterrados y que se vuelven a reproducir.

Ahora que se pretende masificar la educación virtual con muchos propósitos, sobre todo con los famosos “MOOC” (*massive open online course*) que son cursos donde se inscriben mil, dos mil personas o más, se parte de la idea de que debe existir un acceso ilimitado y abierto, que los participantes entran con distintos propósitos, e incluso con la posibilidad de reutilizar y mezclar contenidos y recursos didácticos digitalizados y que es deseable que a partir de la experiencia en dichos cursos, se conformen comunidades de práctica. Pero volvemos a la idea de que es necesario tener las competencias de autorregulación y aprendizaje autodirigido en la virtualidad. Sin embargo, desde la perspectiva del agente educativo. Y desde el punto de vista de los agentes educativos ¿cómo vas a poder supervisar y tener un contacto con tantas personas? La expectativa de éxito descansa en el trabajo colaborativo y la ayuda entre pares, así como en la disponibilidad de retroalimentación en el sistema o plataforma y la introducción de materiales educativos innovadores. El tema es polémico, pero importantes universidades anglosajonas y asiáticas están desarrollando este tipo de cursos, al igual que empresas como Coursera, Udacity. Pero hay otros escenarios de educación en línea, que recuperan y potencian las cualidades de la web 2.0, que es la web social, de construcción conjunta del conocimiento, de inteligencia distribuida. Las tecnologías mismas ya permiten, algo muy cercano al tan anhelado contacto cara a cara. Ciertamente que la interacción humana presencial y en sincronía “no la

sustituye nada”, al menos al decir de los estudiantes, pero a través de la tecnología disponible, podemos interactuar en tiempo real, vernos y escucharnos, trabajar en conjunto en una wiki colaborativa, tener nuestro grupo de Facebook, convivir socialmente, gestionar nuestras tareas, nuestros proyectos, compartir y conocernos, saber quiénes somos. El mito de que no se puede vehicular lo emocional y lo afectivo en la red, ha sido desechado de cara a muchos estudios donde se analizan estos componentes en las interacciones virtuales, y donde se ha demostrado su aparición y potencialidad. En los proyectos de portafolios electrónicos y de relatos narrativos personalizados que tenemos en marcha en mi grupo de investigación, los componentes relacionados con la identidad, las emociones, la reflexión sobre el trayecto de vida, la expresión de afectos y empatía resultan palpables y están documentados¹⁹. Recuerdo la primera experiencia de una secuencia didáctica que tuve en la red con mis colegas de la Universidad de Barcelona ¿qué va a pasar con el “anonimato”, con la frialdad esperada en las interacciones virtuales? Y resulta que, por el contrario, el componente de presencia social en las interacciones era de lo más notable en la experiencia realizada. Claro que puede haber un efecto cultural y también depende de cómo se plantean las interacciones entre los participantes, pero en este caso, había mucha interacción social, incluso entre personas

¹⁹ Díaz Barriga, F., Rigo, M.A. & Hernández, G. (Eds.). (2012). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

del grupo que en la clase presencial no hablaban mucho; incluso se fortalecieron los lazos entre los integrantes de los equipos y cada grupo construía su estrategia de gestión del trabajo y acordaba la dinámica de reunión en la virtualidad. Además, cada grupo replanteaba el uso de la plataforma, la manera en que empleaba las herramientas y contenidos, el manejo del tiempo. Por ejemplo, un grupo al que le puse “Los Parchís”, asignó un color a cada integrante, y en función de esto enviaban sus aportaciones las discutían e integraban, trabajaban perfecto en asincronía. Otro grupo, por el contrario, que se autonombró “Súper equipo 5” acordó trabajar en sincronía, se citaban en el sitio web a cierta hora y siempre comenzaban conversando de situaciones personales, ya después acometían la tarea.

Actualmente se espera que las tecnologías de punta en el campo de la comunicación y el aprendizaje sean un instrumento idóneo para que las personas logren una mayor independencia, sean más autónomas, se apropien de distintos recursos para aprender por sí mismas en función de estilos e intereses, y además que todos los participantes logren en un momento dado ejercer una presencia docente. Las expectativas son altas, pero más que depender de la tecnología en sí misma, dependerán de nuestra acción pedagógica y comunicativa.

HM.: ¿Cómo evaluaría esta entrevista?

FDB.: Me gustó mucho, me ayudaste a reflexionar a mí misma, a ordenar mis propias ideas, te lo agradezco. Gracias.

RESEÑA

La escritura en normalistas jaliscienses

La obra que nos ocupa surge de la aplicación de una pregunta abierta incluida en la *Evaluación de Habilidades Básicas en la Educación Normal* (EHBEN) la cual es una evaluación dirigida a estudiantes del 5° semestre del programa de formación como futuros maestros normalistas del sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su principal objetivo fue el de obtener una radiografía que revelara los problemas más frecuentes en la ortografía de los evaluados, de tal manera que las acciones subsecuentes estuvieran más precisamente dirigidas a resolver situaciones resultantes de la realidad. De este modo, en la obra aquí reseñada se procedió, por una parte, a sistematizar los errores de escritura presentes en la redacción *a mano* solicitada a los alumnos a partir de “narrar una experiencia personal relacionada con su identidad profesional y ética”. Y por otra parte, se recurrió a aplicar diferentes niveles de análisis al corpus obtenido, con base a la lingüística descriptiva, para referir las categorías que detonaran las áreas críticas que habrá que mejorar.

La autora, sensible a la importancia del desarrollo de las habilidades escritas en el medio de la enseñanza-aprendizaje, traduce en este trabajo su compromiso asumido en el área de la didáctica interesándose en estudiar la calidad de aspectos formativos de un grupo determinado, esto con la finalidad de responder a una tarea impostergable: establecer un diagnóstico de acuerdo a una realidad demostrada. Para ello, la especialista inicia por reconocer que en el proceso alfabetizador de las generaciones actuales existe una convergencia de usos escriturales, por un lado, aquéllos que pasan por los canales formales, es decir, los que se imparten en las aulas, y por otro lado los que surgen de prácticas informales, que son los que se vehiculan a través de diferentes espacios de so-

Salomé Gómez Pérez
Universidad de
Guadalajara

Artículo recibido el
06/03/2014 y aceptado
el 06/05/2014

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 3

ENERO / JUNIO 2014

ISSN 2007-7319

cialización frecuentemente materializados en la utilización de las nuevas tecnologías. Estas dos prácticas sociales responden a convencionalismos diferentes cada una y su posible interferencia puede provocar una desviación de las normas ortográficas que se establecen en la escritura.

Para observar lo mencionado, la investigadora propone la única pregunta abierta, de entre las 91 que componen la mencionada evaluación, la cual corresponde al Reactivo 23 y que consistía en solicitar al informante que redactara a lápiz una composición después de comunicarle la siguiente consigna: *Seguramente, alguno de tus familiares, o alguien que aprecies, se dedica a la docencia. En relación a este vínculo personal, redacta alguna anécdota que haya motivado tu decisión de ser profesor.*

Con la intención de que el lector pueda valorar la importancia y calidad de este estudio, a continuación pondremos de relieve sus aportaciones que nos parecen más preponderantes, así como algunos temas para estudios futuros que surgieron de nuestra lectura.

Uno de los primeros puntos que llama la atención en este trabajo es su interés por estudiar materiales cuya naturaleza es el lenguaje escrito. Como sabemos, la escritura nos ha permitido registrar, conservar, compartir, producir y reproducir las diferentes manifestaciones del pensamiento humano. Lo anterior a pesar de que mucho se hizo a favor de reservar su enseñanza para grupos selectos, así como para impedir que su reproductibilidad no se llevara a cabo. La invención de la escritura representó un parte aguas para la humanidad sólo comparable con la invención de la rueda o del cero. La escritura,

entendida como “conjunto de signos organizados que permite comunicar cualquier tipo de mensaje construido sin necesariamente pasar por la voz natural” (Catach, 1988:9) no es una herramienta que todos los pueblos tienen, de hecho no es un paso obligado para toda civilización humana. Sin embargo, se puede afirmar que fue gracias a ella que el hombre comenzó a reflexionar sobre su lenguaje. Desde estas consideraciones uno de los méritos de este estudio es que reivindica la potencialidad del texto escrito en cuanto a ser fuente de observación, diagnóstico y análisis encauzados a responder de manera concreta a problemas específicamente detectados en un contexto establecido.

Otro factor de innegable importancia para este trabajo ha sido la inclusión del Reactivo 23, lo cual constituye de por sí el acierto fundamental y detonante para la obtención de evidencias tan productivas como las reunidas en el libro. Dicha inclusión fue una osadía que apuntaba a la complejidad que establece un horizonte más amplio, aquel que rebasa las evaluaciones a base de respuestas que se limitan a la afirmación, a la negación o a los distractores pre-construidos y que a través de una sistematización rigurosa permite dar cuenta de las habilidades en cuanto a cohesión y coherencia escritas de los sustentantes. Es así que, por una parte, se nos presenta una clara clasificación en 4 temas de una selección de 153 discursos obtenidos de los futuros docentes: la del “docente” que señala la influencia de algún maestro en la decisión profesional; o bien, tenemos apartados de clasificaciones como el de “padre/madre/familia” o el de “vocación personal” que indican

los casos en los que fue una figura familiar u otra persona relevante del entorno quienes marcaron su destino; finalmente, tenemos el apartado titulado “descripciones” en el que se conjuntan una serie de textos que a través del reporte, la anécdota, el comentario o la reflexión, exponen un discurso más filosófico y argumentativo, dejando expuesta la capacidad del futuro docente para compartir su sensibilidad, sus preocupaciones sociales, su pertenencia profesional y su elaboración del perfil de lo que debe ser un profesor.

Igualmente, es digno de señalar el esfuerzo de gran envergadura que ha representado la conformación del nutrido corpus con el que finalmente se trabajó en este estudio, el cual está constituido de 1,243 textos escritos por estudiantes de 26 escuelas normales públicas y privadas de todo el Estado de Jalisco. Con ello, subrayamos el manejo de datos que en esta escala ha requerido un rigor metodológico bastante sólido así como de objetivos claros en la investigación realizada. A través de dicho tratamiento de la información se favorece un análisis de errores cuyas recurrencias y clasificaciones se refleja de manera pormenorizada en cuadros, tablas y gráficas. Dichos instrumentos sirven de base para ilustrar los comentarios que se vierten con relación a aspectos ortográficos, morfosintácticos, semánticos, de conectividad y de completitud que tienen una incidencia en los materiales analizados. Igualmente, nos permiten revisar un sinnúmero de fenómenos que invitan a una revisión no de manera aislada, sino articulada con otros niveles textuales como son la referencialidad, el léxico, la enunciación, la lógica,

la macroestructura y la intencionalidad del que escribe el texto.

Por otra parte, nos parece sumamente importante el diálogo que la autora provoca entre las diferentes acepciones que se establecen en torno al concepto de *evaluación*. En efecto, revisar las teorías de mayor impacto que se formulan sobre este tema es un ejercicio imprescindible, ya que reconocemos la importancia que las instituciones educativas otorgan a los procesos de evaluación. Cabe señalar que si bien en los últimos tiempos la evaluación en el campo de la educación, ya sea a los profesores como al alumnado, ha sido tema de polémicas, debates, inconformidades y cuestionamientos que han resultado en remover el entramado del sistema de educación nacional, no podemos negar que la evaluación sigue constituyendo la base del prestigio académico que se establece a través de indicadores que reflejan resultados cualitativos y cuantitativos. Por dicha razón, es un valor agregado el que este trabajo tenga la originalidad de internarse a territorios que sólo son evaluables a través de un instrumento que comprende “una pregunta abierta [que] flexibiliza la rigidez de las opciones y [con la que] se obtienen mejores resultados en la participación”, como se menciona en el estudio (pág. 23). Y no podríamos hablar de evaluación sin mencionar el error, tema entorno del cual gira el análisis de este estudio. Dicho tema toma importantes dimensiones cuando se proyecta en el contexto académico pues de manera popular se puede creer que lo aprendido en las aulas tiene como finalidad no equivocarse. Sin embargo, nos preguntamos qué sería del conocimiento científico

sin el error, basta considerar de cerca la epistemología contemporánea, como lo propone Astolfi (1996) para comprobar que la ciencia no es un terreno de victorias respecto al error, sino más bien la construcción y aplicación de modelos los cuales proponen una visión del mundo. A pesar de eso, en el medio académico existe un rechazo al error debido a las cuestionables representaciones que se tiene de lo que representa “aprender”. Es por lo anterior de gran interés que en este trabajo se desmitifique el abordar el error, y que sea incluso el tema clave para diagnosticar una situación real considerándola punto de partida para contemplar soluciones.

Teniendo en cuenta lo mencionado, podemos considerar que en el análisis de errores de textos escritos elaborado en esta investigación reconocemos dos grandes orientaciones caracterizadas por la dicotomía que opone la *lengua* y el *habla*, y que al mismo tiempo son presentadas como aspectos complementarios: una que establece una relación entre *escrito-lengua*, y la otra entre *escrito-habla* (Péry-Woodley, 1996). Es así que la autora, desde la orientación *escrito-lengua*, tomó en cuenta las unidades que alimentan la morfosintaxis vista como un sistema en sí, aislable, independiente de los aspectos funcionales de la lengua, me refiero al estudio minucioso que nos propone sobre categorías sintácticas que presentaban errores al ser utilizadas en clara desviación de la norma y nos remite a un análisis ampliamente sistematizado de categorías lingüísticas consideradas desde diferentes niveles de análisis, tales como *la acentuación* (entre los que se encuentran casos como: monosilábicos, diacríticos, diptongos, agudas, graves, esdrújulas, so-

bresdrújulas, división silábica), *la omisión de elementos* (específicamente el grado de completividad) y *la morfología* (ejemplos de formas libre y ligadas así como de reduplicación). Por otra parte, podemos distinguir otras consideraciones analíticas que, desde nuestro punto de vista, corresponden a la perspectiva de lo llamado *escrito-habla*, estas son las de las categorías establecidas bajo *conectores*, *sinónimos* y elementos sociolingüísticos. Dichas consideraciones permiten observar cómo se actualiza el sistema mediante el usuario, constatando que las posibilidades dialectales que observó la autora entre sus informantes se ubican en diferentes niveles de análisis. Asimismo, la autora también señala las características en cuanto a la variedad de uso de vocabulario a través del recurso de la sinonimia. Del mismo modo, la investigadora constató la no homogeneidad del uso de la lengua, por medio de la recuperación de ejemplos de epéntesis, de prótesis o de disimilación, todos ellos demostrándonos las marcas de la modalidad oral o de hipercorrección en los productos escritos, síntoma de una cierta fragilidad que les podríamos atribuir.

Para finalizar esta reseña, señalaremos que si bien el estudio cumple ampliamente con su cometido, nos es imposible omitir que ante nuestros ojos este trabajo representó la posibilidad de exploraciones venideras. En efecto, no es frecuente encontrar trabajos que propongan tan claramente temas de investigación a futuro. Sin embargo, en esta investigación sí es el caso que se desprendan potenciales cuestiones subsecuentes de estudio. Lo anterior se debe en gran parte a dos factores: la riqueza de su corpus y las vertientes ya abordadas que preparan un terreno fértil

para contemplar otras posibilidades. En dicho sentido, con referencia al estudio del error, por ejemplo, el corpus nos permite considerar la posibilidad de un estudio que refleje un no paralelismo forzoso entre la transmisión de una regla y su integración-aplicación adecuada, tal y como lo han demostrado otros estudiosos (p. e. Astolfi, 2006). Esa situación de no paralelismo se refleja cuando los alumnos formulan reglas que resultan de un defecto o de un exceso de formalización-conceptualización. Al respecto, en los materiales del corpus de este estudio, observamos 4 ejemplos de una probable integración defectuosa de una regla que produjo una aplicación inadecuada. En todos los casos parecería ser que el alumno ha integrado sólo un aspecto de una regla y lo ha aplicado indiscriminadamente, lo cual explicaría la presencia de las correspondientes ocurrencias en el corpus. De esta manera, tenemos una primera potencial integración parcial de una regla que podríamos imaginar como: “Los tiempos del pasado llevan acento en la última sílaba” (sin tener en cuenta ni tipo de tiempo del pasado, ni tipo características de la palabra), lo cual produce ocurrencias observadas tales como: *hubó, vió, tuvé, erán, aprendieron, gustaron, motivaron, agradaaron, hicieron, entendieron, otorgaron, mencionaban, estaban, hablaron, dejaron, ofrecieron, impulsaron*. Otro ejemplo de integración parcial de una regla sería: “Cuando la sílaba tónica de una palabra es la última y ésta termina en “n” (“s” o “vocal”) la vocal que le precede se acentúa” (parte de la regla para el uso del acento en palabras agudas), generando ocurrencias equívocas como: *entonces, gustaron, motivaron, agradaaron, hicieron, entendieron, otorgaron, mencionaban,*

estaban, hablaron, dejaron, ofrecieron, impulsaron. Otros dos ejemplos serían: “Las palabras terminadas en ‘ia’ llevan acento que abre el diptongo”, obteniendo ocurrencias tales como: *primaria, estudia, estrategias, competencias, meritoria, materia*; o bien “La sílaba fuerte se acentúa (al escribir)”, lo cual explicaría ejemplos encontrados como *quiere, dirigirse, ejemplo, nunca, alegre, escucharlos, veces*.

Otro tema cuyo estudio podría proyectarse profundizar sería la expresión de la identidad socioprofesional (aquí de los futuros docentes) a través de las narraciones. Dicho punto es abordado por la autora en el libro y con ello nos demuestra el alto interés que constituye esta cuestión en la investigación relativa al docente. En ese sentido, Curcó y Ezcurdia (2009:16) atribuyen un papel dual a la lengua en cuanto a la conformación de la identidad; por una parte, señalan “las dimensiones cognoscitiva y psicológica que funcionan como “motor en el acceso al surgimiento del sentido de subjetividad y permitiendo la organización interna de la experiencia de maneras que producen coherencia y continuidad.” Y por otro lado, por medio de la lengua se incide en el nivel social, por medio de prácticas y rituales discursivos en los que el individuo se involucra y que determinan sus afiliaciones y pertenencias a grupos. Cabe señalar que al tratarse aquí de relatos con una orientación autobiográfica se les debe de considerar como “un producto narrativo de corte interpretativo [...] cuya riqueza se revela cuando se asume su naturaleza discursiva; es decir cuando se entiende como una estructura narrativa de tipo lingüístico, donde el contenido es tan importante como la forma.” (Uribe Morfín, 2009:262) Al respecto, nosotros

tenemos en nuestras manos justamente un estudio en el que resaltan elementos propios de la narración autobiográfica y que abonan tanto en la autorepresentación personal como en la grupal. De tal modo que se puede optar por analizar diferentes marcas de subjetividad como las siguientes: el recurso polifónico para la voz del narrador, ya sea con el uso de la 1ª persona o bien de elementos que sugieren despersonalización (tú, nosotros, uno, se); el cruce de la voz del narrador en acontecimientos pasados que son mencionados con la voz del narrador presente, a través de conocimientos actuales, es decir, que verifican la configuración narrativa entramando el ayer y el hoy; la expresión de las valoraciones de sí mismo y del otro; o bien, la relación estrecha entre el espacio y el tiempo los cuales nos remiten también a la situación de enunciación. Igualmente, no debemos olvidar que en estas narraciones escritas la identidad se expresa también porque a través de ellas y considerando que se producen en una situación de evaluación de habilidades, se indica a qué le da valor el narrador, señalan cómo organiza y explica los sucesos y cómo se describe como personaje de su historia a la par de que se inserta (o separa) en los grupos sociales que lo rodean. En este sentido, la expresión de la identidad en las narraciones es un tema que también puede abordarse

desde un enfoque argumentativo. En este caso en especial, en el que se justifica una decisión, el narrador mediante su discurso implica a su lector en el porqué ha hecho ciertas elecciones y no otras, y sobre todo las justifica de manera a volverlas aceptables y que sean aprobadas por el otro. Hay aquí pues una posibilidad de estudio de la capacidad de convencimiento y persuasión a través de la manera en que el narrador se construye ante el otro.

Cabe por último subrayar que estudios como éste revelan un panorama pocas veces explorado permitiendo retomar la importancia que representa la enseñanza-aprendizaje de la escritura (y la lectura, dicho sea de paso). La lectura de esta obra promoverá sin duda una interesante aproximación al tema del análisis de errores cuya importancia se multiplica por tratarse de aquéllos que fueron observados en producciones escritas de futuros docentes, al mismo tiempo que dichas producciones formaron parte de un reactivo de una evaluación de habilidades. Por último, pero no menos importante, este trabajo permitirá nutrir las posibilidades de continuar con investigaciones en el área de la didáctica ya que en su conjunto constituye una sólida base de diagnóstico la cual al mismo tiempo que puede seguir profundizándose, también detona temas nuevos de investigación para los interesados en el área.

Bibliografía

- Catach, Nina. (Ed.) (1988) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris : CNRS.
- Péry-Woodley, Marie-Paule. (1993) *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris : Hachette.

- Astolfi, Jean-Pierre. (1997) *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Curcó, Carmen y Escurdia, Maité. (2009) Identidad personal e identidad cultural: un panorama. En Carmen Curcó y

Maité Escurdia. (2009) *Discurso, identidad y cultura. Perspectivas filosóficas y discursivas*. México: UNAM.

Uribe Morfín, Paulina. (2009) “¿Qué te puedo decir?” Análisis narrativo de relatos

autobiográfico. En Carmen Curcó y Maité Escurdia. (2009) *Discurso, identidad y cultura. Perspectivas filosóficas y discursivas*. México: UNAM.

Verbum et Lingua

Año 2. Núm. 3. Enero-junio 2014

Se terminó de editar en mayo de 2014

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar