

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2019

AÑO 7, NÚMERO

14



Verbum et Lingua, Año 7,
No. 14, julio-diciembre 2019, 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>, verbum.udg@gmail.com.
Editor responsable: Humberto Márquez Estrada. Reservas de Derechos al uso exclusivo 04-2013-081214035300-203, ISSN: 2007-7319, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Lenguas Modernas, CUCSH; Alexis Missael Vizcaino Quirarte. Fecha de la última modificación: 6 de diciembre de 2019, con tiraje de un ejemplar.

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

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

Rector general

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Navarro Navarro

Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo Gómez
Mata

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Gerrard Edwin Mugford Fowler
Sara Quintero Ramírez

Editor responsable

Humberto Márquez Estrada

Secretario técnico

Alexis Missael Vizcaino
Quirarte

Consejo editorial

Dr. Dora Meléndez Vizcarra
Universidad de Guadalajara

Dr. Alfredo Urzúa
Universidad Estatal de
California en San Diego

Prof. Dr. Christian Fandrych
Universidad de Leipzig

Dr. Mario López Barrios
Universidad de Córdoba,
Argentina

Prof. Dr. Rolf G. Renner
Universidad de Friburgo

Dra. Haydée Silva
Universidad Nacional
Autónoma de México

Prof. Dr. Erwin Tschirner
Universidad de Leipzig

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón
Universidad Nacional
Autónoma de México

Dra. Olivia C. Díaz Pérez
Universidad de Guadalajara

Dr. David Guadalupe Toledo
Sarracino
Universidad Autónoma de Baja
California

Dra. Angela Schrott
Universidad de Kassel

Dra. María Luisa Arias Moreno
Universidad de Guadalajara

Dra. Ruth Ban
Barry University

Dr. Martín Becker
Universidad de Colonia

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Juan Manuel
Durán Juárez
Secretaría académica
Mtra. Ana María de la O
Castellanos Pinzón
Secretaría administrativa
Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

Director de la División de Estudios Históricos y Humanos

Dra. Patricia Córdova Abundis
Jefa del Departamento de
Lenguas Modernas
Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Dra. Margarita Ramos Godínez
Universidad de Guadalajara

Dr. Dominique de Voghel
Lemercier

Universidad Autónoma del
Estado de Morelos

Comité Científico Internacional

Dr. Adam Borch
Abo Akademie

Dr. Michael Dobstadt
Universidad de Leipzig

Dr. Peter Ecke
Universidad de Arizona

Dra. Beatriz Granda
Universidad Nacional Autónoma
de México

Mtro. Reynaldo Radillo
Enríquez

Universidad de Guadalajara

Dra. María Magdalena
Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham
Universidad de Guadalajara

Dr. Rafael Jiménez Cataño
Universidad de la Santa Cruz

Dra. Yolanda López Franco
Universidad Nacional Autónoma
de México

Mtra. Elisa Mai
DAAD

Dr. René Ceballos
Universidad de Leipzig

Dra. Karen Pupp Spinassé
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Dr. Leonel Ruiz Miyares
Centro de Lingüística Aplicada
de Santiago de Cuba

Mtro. Carlos César Solís
Becerra

Universidad de Guadalajara

Dra. Carlotta von Maltzan
Universidad de Stellenbosch

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales
Universidad de Guadalajara

Dra. Juliana P. Pérez
Universidade de São Paulo

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Dr. Werner Heidemann
Universidade Federal de Santa
Catarina

Dr. Bernardo Enrique Pérez
Álvarez

Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Dr. Kundalini Muñoz Cervera
Aguilar

Universidad Autónoma de
México

Dra. Ana María Galbán
Universidad de la Habana

Dra. Christiane Weller
Universidad de Monash

Mtro. Hugo Trejo González
Universidad de Guadalajara

Dr. Cesar Félix-Brasdefer
Universidad de Indiana

Dr. Dale Koike
Universidad de Texas

Dra. Carmen Santamaría
García

Universidad de Alcalá

Dra. Carmen Maiz Arévalo
Universidad Complutense

Madrid

Dra. María Elena Placencia
Birkbeck, Universidad de
Londres

Dra. Patricia Bou-Franch
Universitat de València

Dra. María de la O Hernández
López

Universidad Pablo de Olavide

Dra. Lucía Fernández Amaya
Universidad Pablo de Olavide

Dr. Manuel Padilla Cruz
Universidad de Sevilla

Dra. Deniz Göktürk
Universidad de California

Dra. María Elena Sánchez
Arroba

Universidad de Quintana Roo

Dra. Laura Aurora Hernández
Ramírez

Universidad Autónoma de
Tlaxcala

Verbum et Lingua está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Ensayos

- Alina María Signoret Dorcasbero
Rosa Esther Delgadillo Macías
La adquisición bilingüe del discurso
narrativo: el caso de estudiantes
mexicanos que aprenden francés-l2 **6**
- Orlando Antonio Manríquez Amador
„Haben Sie eine Zunge?“. Sprache
und Übergänge in Yoko Tawadas
„Überseezungen“ **26**
- Xenia Solís Fuentes
Funktionen der Textkommentierung
in wissenschaftlichen Aufsätzen am
Beispiel der Modalverben müssen
und sollen. Eine kontrastive Studie
Deutsch-Spanisch **38**
- Margarita Sofía Zepeda Arce
Der Gebrauch von Verben mit
Präpositivergänzung in schriftlichen
Produktionen: eine Fehleranalyse im
mexikanischen Kontext **55**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 7 NÚMERO 14 / JULIO - DICIEMBRE 2019

Carlos C. Solís Becerra
Certificación de alemán en contexto
universitario mexicano: la correlación
entre el *Österreichische Sprachdiplom* y la *Oral
Proficiency Interview by Computer* **72**

Gudrun Ledegen
Rasgos sintácticos “populares” en el
francés “regional” de la Isla de
La Reunión: muy populares en el mundo
francófono, hasta Nueva Caledonia **91**

Philippe Blanchet
Entre derechos lingüísticos y glotofobia.
Análisis de una discriminación instaurada
en la sociedad francesa **109**

Roberto de Jesús Díaz Padilla
A Pragmatic and Stylistic Analysis of
Wrestling Discourse **122**

Gerrard Mugford
Lucia Fabiola Cortes Benavides
Julio Macias
Returning Mexican transnational
students: Positionality &
conflictive relational work **133**

Reseña
Reynaldo Radillo Enríquez
*Lenguaje creativo en el discurso periodístico
deportivo. Estudio contrastivo en español,
francés e inglés* **157**

ENSAYOS



La adquisición bilingüe del discurso narrativo: el caso de estudiantes mexicanos que aprenden francés-12

The bilingual acquisition of narrative discourse: The case of mexican students who learn French-L2

RESUMEN: El interés de este artículo es entender la adquisición bilingüe y el interlenguaje (IL) – i.e. “el desarrollo de la competencia de la segunda lengua por parte de los estudiantes” que es independiente de la lengua materna (L1) y de la lengua meta y que tiene una lógica propia (Lightbown y Spada, 2013: 220) -, con base en los errores interlinguales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y en los errores intralinguales y marcas normativas que caracterizan al bilingüismo coordinado. Nuestra mirada se centra específicamente en la adquisición del sistema verbal del pasado y futuro del discurso narrativo del francés lengua extranjera (L2).

PALABRAS CLAVE: Adquisición, bilingüismo, discurso narrativo, francés lengua extranjera.

ABSTRACT: The aim of this article is to understand bilingual acquisition and interlanguage – i.e. “student’s second language competence” which is independent of first and target language and has its own logic (Lightbown y Spada, 2013: 220), studying interlingual errors which are characteristic of subtractive and compound bilingualism, and intralingual errors and normative traits which characterize coordinate bilingualism. We will study verbal system acquisition – past and future -, which is part of French narrative discourse.

KEY WORDS: Acquisition, bilingualism, narrative discourse, French as a foreign language.

Alina María Signoret
Dorcasberro
alina@unam.mx
Rosa Esther
Delgadillo Macías
rosaestherd@yahoo.com
Universidad Nacional
Autónoma de México

Recibido: 12/05/2019

Aceptado: 15/08/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

Introducción

El objetivo del profesor de lenguas extranjeras es impulsar el desarrollo de una adquisición bilingüe idónea en sus alumnos dado que “un nivel bajo de bilingüismo no representa una ventaja significativa en las habilidades lingüísticas generales, y aun puede ser interferente si ambas lenguas son lenguas activas. Los niveles altos de bi-

lingüismo, por otra parte, tienen un efecto positivo no solo en las habilidades verbales, sino también en las cognitivas en general. Este punto de vista ordinariamente se conoce como la hipótesis del umbral de Cummins (1991)” (Ardila, 2012: 108).

Para lograr resultados lingüísticos adecuados en sus estudiantes, el profesor de idiomas debe conocer el sistema normativo de la lengua meta y, además, tener un conocimiento meticuloso de la competencia transitoria del alumnado, competencia que se dirige hacia la lengua extranjera (L2), y que contiene rasgos de la lengua materna (L1), rasgos de la lengua meta y rasgos mezclados (Corder, 1967).

Esta investigación se centra en analizar la evolución de la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos. El interés en el acto de narrar se debe a que es una de las competencias esenciales en el manejo de una lengua por ser un acto transcultural que “es inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013: 7). Se puede apreciar, en efecto, el discurso narrativo a través de la historia, por ejemplo, en mitos, leyendas y poesías.

Narrar es plantear una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo y en el espacio; desarrollar un relato; ofrecer un desenlace. Narrar requiere marcar la presencia de un narrador-sujeto y de personajes secundarios; la temporalidad de sucesos y las flexiones temporales de verbos de acción y movimiento; la espacialidad, por ejemplo, con complementos circunstanciales de lugar; la transformación e integración de predicados; las relaciones causales entre eventos. En la narración

“están implicados el cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarlo en la interacción, atender a un mismo foco de atención” (Auza y Zimmermann, 2013: 19).

Al ofrecer información relevante acerca del sistema normativo del acto de narrar – más específicamente, del sistema verbal del pasado y del futuro que lo conforma –, y de la competencia transitoria de los alumnos, este artículo tiene un interés pedagógico. Por otra parte, tiene un interés científico para la Psicolingüística al enlazar modelos teóricos que se enriquecen y se complementan y que ayudan a entender las características de la adquisición bilingüe del discurso narrativo como un continuo.

El marco teórico

Esta investigación entrelaza los modelos del *Procesamiento bilingüe*, del *Análisis de errores* y de la *Lingüística normativa* para generar datos empíricos valiosos que permitan entender la adquisición bilingüe del discurso narrativo. A continuación, se describen cada una de estas propuestas teóricas.

El procesamiento bilingüe

El modelo que sirvió para interpretar los datos bilingües es el *Modelo del Procesamiento Bilingüe* propuesto por Weinreich (1953) que se centra en la relación y la distribución bilingüe de las dos lenguas en contacto psicolingüístico. Este modelo es retomado por autores del Siglo XXI como Altarriba y Heredia (2008), Bialystok (2009), Cook y Bassetti (2011), De Groot (2011) y Grosjean (2015). Estos autores plantean la existencia de una progresión que evoluciona del bilingüismo *subordinado* sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el

léxico de L1” (De Groot, 2011: 449), y que contiene mayoritariamente rasgos de la lengua materna; al bilingüismo *compuesto* en donde “los dos idiomas comparten un mismo sistema conceptual” (De Groot, 2011: 449), y que conlleva rasgos mezclados de la lengua materna y de la lengua extranjera. El continuo desemboca finalmente en el bilingüismo *coordinado* estructurado en “dos sistemas conceptuales, uno para cada idioma” (De Groot, 2011: 449), con el cual el bilingüe logra un dominio equitativo de la lengua materna y de la lengua meta.

El **bilingüismo subordinado** se caracteriza por contener errores de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). De esta manera “se tiene que partir de la L1 para llegar a comprender lo que ocurre en la interlengua de los aprendices” (Balbino, 2007: 36). El bilingüismo subordinado contiene también errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas.

Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de bilingüismo:

- Transferencia del contenido fonético *Je v/e/* del español-L1, en la grafía *Je vais* del francés-L2.
- Uso de la morfología del masculino en el artículo *Le voiture* (el coche) del español-L1, en vez de la morfología del femenino *la voiture* en francés-L2.

Weinreich (1953: 75) habla de bilingüismo *subordinado* que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denota el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción de L1 y una menor proporción de L2, en el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe (Cuadro 1).

Cuadro 1

El bilingüismo subordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 436)

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

El **bilinüismo compuesto** presenta una amalgama de rasgos de L1 y de L2 como en los siguientes ejemplos:

- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondras moi* en vez de "*J'espère que tu **me** répondras*", en francés-L2. A pesar de la semejanza del francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español-L1 (contestar**me**), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés-L2, utilizado para enfatizar.
- Combinación de la raíz del verbo conjugado del francés-L2 (**-étudi**) y de la

morfología del español-L1 (-a) en *Je **étudia*** en vez de *J'étudie*.

El bilinüismo compuesto se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas, en donde "los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa" (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilinüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilinüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado (Cuadro 2).

Cuadro 2

El bilinüismo compuesto (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 438)

L1	Bilinüismo compuesto L1 + L2	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las unidades semánticas de L1 + L2	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la morfología de L1 + L2	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la fonología de L1 + L2	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la fonética de L1 + L2	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

Finalmente, el **bilingüismo coordinado** es un continuo en donde los errores intralingüales, resultantes de hipótesis acerca de L2, desembocan en marcas del sistema normativo de la lengua meta. Consideramos así en este estudio que las marcas correctas son el último eslabón del desarrollo de la etapa intralingüal que sustenta el bilingüismo coordinado.

Por errores intralingüales entendemos las siguientes categorías:

1. La generalización, es decir, la “estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente”;
2. La aplicación incompleta de las reglas, es decir, la “aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiente”;
3. La ignorancia de las restricciones de las reglas que “reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que ésta no se puede aplicar” (Alexopoulou, 2006: 24-25).
4. Las marcas normativas de la lengua meta.

5. Algunas de estas categorías se aprecian en los siguientes ejemplos:
6. Generalización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo en francés-L2: “Je te *ecrire*” (infinitivo, [Te escribir]), “j’*aimé*” (participio pasado, [yo amado]), “j’*esperant*” (gerundio, [yo esperando]).
7. Aplicación incompleta de las reglas de alguna flexión del presente del indicativo en francés-L2: “Nous *somme*”, “nous *somms*”, “nous *soms*” (en vez de “nous *sommes*” [somos...]).
8. Ignorancia de las restricciones de las reglas en el caso de francés-L2: “elle *et* petit” (en vez del verbo conjugado el alumno utiliza una conjunción, [ella y pequeña, en vez de *es* pequeña])

Con base en las proporciones del siguiente cuadro, el psiconeurólogo canadiense Michel Paradis considera que el bilingüismo coordinado “corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (1987: 433) (Cuadro 3).

Cuadro 3

El bilingüismo coordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro de Paradis, 2004, 1987: 435)

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

Cada tipo de bilingüismo podría ser una etapa determinada de la progresión de la adquisición bilingüe. El bilingüismo subordinado e interlingual es la etapa de partida que requiere de la ayuda de la lengua materna. El bilingüismo compuesto e interlingual es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis. El bilingüismo coordinado e intralingual es una etapa de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes.

El análisis de errores

El *Modelo del Análisis de Errores* (Richards, 1971) es un paradigma de referencia en el Siglo XXI (Alexopoulou, 2006, 2010) para entender y clasificar las desviaciones de los estudiantes que permiten la evolución de la competencia transitoria. Esta competencia está sustentada en errores inter e intra lingüales. Por errores interlingüales se entiende los errores “generados por transferencias negativas con la L1 o con otras lenguas previamente aprendidas” y los errores intralingüales son “generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (Alexopoulou, 2010: 3).

Además de las desviaciones lingüísticas, es necesario considerar las marcas normativas de la lengua extranjera, por ello es importante tomar en cuenta el *Modelo del Interlenguaje* (IL) (Selinker, 1992) que es utilizado por autores de nuestro tiempo (Lightbown y Spada, 2013; Van Patten y Benati, 2010). Este modelo “pretende dar cuenta no sólo de las producciones desviadas sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en

el proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2010: 3).

La lingüística normativa

Para entender el objeto de estudio de esta investigación – es decir, el sistema verbal del pasado y del futuro del francés –, nos basamos en el enfoque de la gramática estructural (Boulares y Frérot, 2017).

El pasado. Como lo indica el siguiente cuadro, el **passé composé**, o pretérito perfecto, indica una acción pasada terminada y se forma con los verbos auxiliares *avoir* o *être* en presente, seguido del participio del verbo principal (Cuadro 5).

Numerosos verbos en *passé composé* se conjugan con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos que requieren de un objeto directo, en cambio, el auxiliar *être* se utiliza con los verbos de movimiento, reflexivos y permanencia como por ejemplo *naître/mourir, aller/venir, monter/descendre, arriver/partir, entrer/sortir, apparaître, rester, retourner, tomber*, y sus derivaciones: *revenir, rentrer, remonter, redescendre, repartir*; y con verbos reflexivos.

La terminación del participio pasado de los verbos regulares es determinada por el verbo en infinitivo: *-er (é), -ir (i), -re (u)*. En cambio, ciertos verbos irregulares tienen un participio irregular.

El participio pasado concuerda según el género y número con el sujeto o el complemento directo de la frase. Cuando los verbos se conjugan con el auxiliar *être* establecen una concordancia en género y número con el sujeto. Cuando los verbos se conjugan con *avoir* concuerdan en género y número con el complemento directo cuando antecede al verbo como en Il a garé sa voiture. → Il l'a garée.

Cuadro 5
El pretérito perfecto en francés

Persona	Avoir	Participio	Être	Participio
1ª pers. sing.	j' <u>ai</u>	Aimé fini vendu	je <u>suis</u>	
2ª pers. sing.	tu <u>as</u>		tu <u>es</u>	parti partie partis parties
3ª pers. sing.	il/elle/on <u>a</u>		il/elle/on <u>est</u>	
1ª pers. pl.	nous <u>avons</u>		nous <u>sommes</u>	
2ª pers. pl.	vous <u>avez</u>		vous <u>êtes</u>	
3ª pers. pl.	ils/elles <u>ont</u>		ils/elles <u>sont</u>	

En forma negativa, el verbo principal se coloca después del segundo componente de la negación: *pas* como en *je n'ai pas étudié*. Para los verbos reflexivos, el pronombre reflexivo se sitúa antes del verbo auxiliar y después de la primera partícula de negación, *ne*, como en *je ne me suis pas coiffée*.

El **imparfait**, o el pretérito imperfecto, expresa eventos pasados continuos o habituales y, para ello, se agregan las terminaciones, según la persona, *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez* y *-aient* a la raíz de la primera persona del plural del verbo en presente.

Para conjugar un verbo en *imparfait* se toma la raíz verbal de la primera persona del plural en presente y se añaden a todos los grupos verbales las terminaciones: *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*.

Gran parte de los verbos en *-ir* son del segundo grupo y se conjugan como el verbo *finir* en donde hay que añadir *-iss* a la raíz del verbo para formar las formas plurales. Otros verbos en *-ir*, los del tercer grupo, se conjugan como *dormir* en donde no se añade *-iss* para formar el plural.

El **plus-que-parfait** se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado. Se forma con los auxiliares *avoir* y *être* en *imparfait* - o pretérito imperfecto - y el participio pasado del verbo conjugado.

El **passé récent**, o pasado reciente, se forma con el verbo *venir*, la preposición *de* y el infinitivo del verbo principal.

El futuro. El **futur simple**, o futuro, expresa eventos futuros o que pueden suceder, y se forma agregando las terminaciones *-ai, -as, -a, -ons, -ez, y -ont* al infinitivo de un verbo. Para los verbos en *-re* se elimina la *-e*; los verbos que acaban en *-oir* y los verbos *aller, envoyer, faire* y *venir* son irregulares, así como los auxiliares *avoir* y *être* (Cuadro 6).

El **futur proche**, o futuro próximo, denota la intención de hacer algo en un futuro inmediato o cercano, y se forma con el presente del verbo *aller* y el infinitivo del verbo principal como en *je vais étudier*.

Cuadro 6

Futuro de los verbos auxiliares del francés

Persona	Avoir	Être
1ª pers. sing.	j'aurai	je serai
2ª pers. sing.	tu auras	tu seras
2ª pers. sing.	il/elle/on aura	il/elle/on será
1ª pers. pl.	nous aurons	nous serons
2ª pers. pl.	vous aurez	vous serez
3ª pers. pl.	ils/elles auront	ils/elles seront

La metodología

Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que indaga este artículo son las siguientes:

- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos mezclados y rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos?
- ¿Los estudiantes principiantes A2, intermedios B1 y avanzados B2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés-L2?
- ¿En qué proporción se presentan los rasgos interlingüales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y los rasgos intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado, en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo en un nivel educativo A2; B1; B2 del francés lengua extranjera?

- ¿Existe una relación entre el nivel académico A2, B1, B2 (o variable independiente), y el tipo de bilingüismo – subordinado, compuesto, coordinado –, y la proporción de errores interlingüales e intralingüales (variable dependiente) respecto a la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en una lengua romance, el francés-L2?

La muestra

La muestra está conformada por alumnos universitarios mexicanos de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* de la UNAM, de 19 a 30 años de edad, de un nivel principiante A2, intermedio B1 y avanzado B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2001). Como lo muestra el siguiente cuadro, se contó con la participación de 6 estudiantes por nivel, 3 alumnas y 3 alumnos (Cuadro 4).

El tipo de estudio

El estudio que se desarrolló es de índole no experimental, de tipo cuantitativo y cualitativo. La primera vertiente permitió abordar algunos de los datos recopilados de forma descriptiva, es decir, confrontando los

Cuadro 4

La muestra de los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados

Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
NIVEL: A2			
A2.1. Femenino	21	Mexicana	Inglés
A2.2. Femenino	21	Mexicana	Inglés
A2.3. Femenino	24	Mexicana	Inglés
A2.4. Masculino	23	Mexicana	Inglés, portugués
A2.5. Masculino	21	Mexicana	Inglés
A2.6. Masculino	20	Mexicana	Inglés
NIVEL: B1			
B1.1. Femenino	22	Mexicana	Inglés
B1.2. Femenino	26	Mexicana	Inglés
B1.3. Femenino	29	Mexicana	Inglés
B1.4. Masculino	22	Mexicana	Inglés
B1.5. Masculino	25	Mexicana	Inglés
B1.6. Masculino	21	Mexicana	Inglés
NIVEL: B2			
C1.1. Femenino	30	Mexicana	Inglés
C1.2. Femenino	22	Mexicana	Inglés
C1.3. Femenino	19	Mexicana	Inglés, italiano
C1.4. Masculino	24	Mexicana	Inglés
C1.5. Masculino	23	Mexicana	Inglés
C1.6. Masculino	21	Mexicana	Inglés

textos contra lineamientos concretos que permitan resumir la información de manera pertinente en frecuencias. No obstante, también se incorporó el análisis cualitativo para brindar una mejor interpretación de los errores lingüísticos que se encuentren. A su vez, la utilización de los modelos, arriba descritos, necesitó de un acercamiento para una mayor explicación de los datos cuantitativos recolectados. Por ello, la inferencia cualitativa garantizó una perspectiva más amplia de los textos de los alumnos.

Por otra parte, este estudio es de corte transversal, ya que la recolección de datos

se realizó en un mismo momento entre los alumnos participantes, es decir, no hubo comparaciones a nivel longitudinal, sino de desempeño a la tarea entre los niveles y la lengua, siendo nuestras variables en las que se dividió la muestra (Hernández *et al.*, 2010).

La variable independiente que no fue controlada es el nivel académico y de adquisición de francés (A2, B1, B2). La variable dependiente fue la frecuencia de errores interlingüales del bilingüismo subordinado y compuesto, y de errores intralingüales del bilingüismo coordinado a partir de una tarea escrita.

Los instrumentos de evaluación

Se utilizó un ejercicio de elicitación de 150 palabras aplicado en 30 minutos a los 18 alumnos de los niveles A2, B1 Y B2 que conformaron la muestra. Esta delimitación pretendió lograr una homogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas de los sujetos a fin de facilitar el análisis de frecuencias. Este ejercicio consistió en relatar por escrito experiencias cotidianas pasadas y futuras del ámbito de estudio, del trabajo o familiar, en un relato personal (Blin, 2013). Las instrucciones dadas fueron las siguientes: “*Vous écrivez un courriel à un ami et vous lui racontez ce que vous avez fait hier*” y “*Vous écrivez un courriel à un ami et vous lui racontez ce que vous allez faire demain*”.

Se identificaron los errores inter e intralingüales, se clasificaron y se realizó un análisis de frecuencias de dichos errores que se interpretó desde los modelos del *Procesamiento Bilingüe*, del *Análisis de Errores* y del *Interlenguaje* citados más arriba. El análisis de errores se centró en una de las características esenciales del discurso narrativo, es decir, en las marcas de flexiones temporales de verbos de acción y movimiento. Los datos fueron transformados y procesados en porcentajes - siendo el total de emisiones de flexiones verbales por alumno el 100% -, con el objetivo de lograr una unidad homogénea y, por ende, comparable.

Los resultados

Resultados cualitativos del sistema verbal del PASADO

Con base en el análisis de errores, resalta que el alumno de nivel A2 de francés ha consolidado el pretérito perfecto con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transi-

tivos y con el participio pasado de verbos del primer grupo en *-er* que muestran una gran sistematicidad en su conjugación en *-é* (p.e. *Nous avons regardé un film*: vimos una película, alumna A2.3).

En cambio, para las estructuras más complejas, el estudiante del nivel A2 está dedicado a construir la morfología del pasado para ello, utiliza reiteradamente la estrategia de la generalización. Por una parte, consolida previamente el *imparfait*, o pretérito imperfecto, de los verbos del primer grupo por contener una morfología más regular que consiste en agregar las terminaciones según la persona, *-ais*, *-ais*, *-ait*, *-ions*, *-iez* y *-aient* a la raíz de la primera persona del plural del verbo en presente. El estudiante principiante hace caso omiso del contenido semántico de este tiempo verbal que expresa eventos pasados que son continuos o habituales en el tiempo, y utiliza este tiempo en vez del *passé composé* que abarca más irregularidades e información a controlar (p.e. *On l'invitait* en vez de *on l'a invitée*: la invitamos, alumna A2.1). En efecto, el *passé composé*, o pretérito perfecto, expresa una acción pasada finalizada y se forma con los verbos auxiliares *avoir* o *être* en presente, seguido del participio pasado del verbo principal con concordancia según el caso.

El alumno de nivel A2 está construyendo también la selección de los auxiliares *avoir* o *être*, y consolida previamente, generalizando, el uso del auxiliar *avoir* que se utiliza con gran número de verbos (p.e. *J'ai allé* en vez de *je suis allée*: fui, alumna A2.3), en oposición con el auxiliar *être* que se usa con los siguientes verbos reflexivos, de movimiento y permanencia como por ejemplo: *naître/mourir*, *aller/venir*, *monter/*

descendre, arriver/partir, entrer/sortir, apparaître, rester, retourner, tomber, y sus formas derivadas: *revenir, rentrer, remonter, redescendre, repartir*; y con verbos reflexivos.

Asimismo, el estudiante principiante simplifica su tarea al generalizar determinadas estructuras – por ejemplo, utiliza la morfología de la primera persona del singular del auxiliar *avoir* -ai, en vez de la tercera persona del singular –a– (p.e. *il m' ai faire crier* en vez de *il m' a fait crier*: me hizo gritar, alumna A2.2).

Se observa también que el estudiante de nivel A2 está consolidando el participio pasado y simplifica esta tarea al aplicar de manera incompleta las reglas de dicha estructura y al omitir la concordancia según el género y número que debe establecer el participio pasado con el sujeto o el complemento directo de la oración (p.e. *J' ai allé* en vez de *je suis allée*: fui, alumna A1). Recordemos que cuando los verbos se conjugan con el auxiliar *être* concuerdan en género y número con el sujeto. Cuando los verbos se conjugan con *avoir* concuerdan en género y número con el complemento directo cuando precede al verbo como en *Il a garé sa voiture.* → *Il l' a garée.*

En el nivel B1, el estudiante amplía su espectro de estructuras correctas del pretérito perfecto. Se observa que ha consolidado el pretérito perfecto con el auxiliar *être*, que se usa con verbos de movimiento y reflexivos, y del participio pasado del verbo conjugado con la concordancia del femenino y del plural (p.e. *je suis allée*: fui, alumna B1.1, *nous sommes montés*: subimos, alumna B1.3), sin embargo, hace caso omiso de los verbos de permanencia. De igual manera, utiliza correctamente el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos

(p.e. *j' ai dû*: tuve, alumna B1.1, *j' ai fait hier*: hice, *on a regardé*: vimos, alumno B1.4, *je n' ai rien senti*: no sentí nada, B1.5, *j' ai vu*: vi, alumno B1.6). Es notorio observar aquí que mientras el alumno del nivel A2 se refiere esencialmente a los verbos del primer grupo, el estudiante del nivel B1 amplía su acervo con los verbos del tercer grupo y en estructuras más complejas como la forma negativa.

Asimismo, el estudiante del nivel B1 hace un uso correcto del pretérito imperfecto, para expresar eventos pasados que son continuos (p.e. *c' était très sympa*: era muy simpático, alumna B1.1, *Il était tout ma famille là (toute ma famille était là)*: Toda mi familia estaba ahí, alumna B1.2).

Con las estructuras correctas conviven rasgos de simplificación que indican que, en este nivel académico, el estudiante sigue construyendo otras áreas de su interlenguaje en cuanto al pasado. Por un lado, el aprendiente simplifica su adquisición usando estructuras previamente adquiridas con menores procesos morfosintácticos en vez de las marcas del pasado. Por ejemplo, la alumna B1.1 escribió *nous amusons beaucoup*, en vez de *nous nous sommes beaucoup amusés*: nos divertimos mucho, en donde generaliza el presente del indicativo del verbo *amuser* en vez del pretérito perfecto; esta alumna escribió también *le gens ne comprennent*, en vez de *les gens ne comprenaient pas*: la gente no entendía, y generaliza el presente del verbo *comprendre* en vez del pretérito imperfecto; la alumna B1.2 produce el enunciado *j' avais tombée malade*, en vez de *je suis tombée malade*: me enfermé, y simplifica la estructura del pretérito perfecto (auxiliar + participio pasado con concordancia) al generalizar el auxiliar *avoir* en el contexto del auxiliar *être*

y al usar así una estructura con menos información en cuanto a la morfología.

Por otra parte, el estudiante del nivel B1 de francés simplifica su adquisición usando estructuras incompletas. Por ejemplo, la alumna B1.1 escribió *je preparai*, en vez de *je préparais*: preparaba, y aplicó de manera incompleta la regla de la flexión de la primera persona del singular del pretérito imperfecto del verbo *préparer* al utilizar una estructura con menos grafías; en este mismo sentido, el alumno B1.4 propone el enunciado *très fatigué*, en vez de *j'étais très fatigué*: estaba cansado, y aplica de manera incompleta la regla necesaria dada la omisión del verbo conjugado en pretérito imperfecto.

Para simplificar las reglas del pasado, el estudiante del nivel B1 aglomera también las reglas del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto. Por ejemplo, la alumna B1.2 dice *on a connaît*, en vez de *on a connu*: conocimos, y utiliza adecuadamente el presente del auxiliar *avoir*, pero ignora las restricciones de las reglas del participio pasado al emplear la morfología del pretérito imperfecto; el alumno B1.4 propone el enunciado *j'ai étais*, en vez de *j'étais*: estaba, y en su estructura aglomera las reglas del pretérito perfecto e imperfecto en vez de utilizar únicamente el pretérito imperfecto.

El estudiante de nivel B2 utiliza las estructuras correctas del pretérito perfecto construidas en niveles anteriores. Por ejemplo, recurre al auxiliar *avoir* con los verbos transitivos y conjuga los verbos del primer y tercer grupo en diferentes personas del singular y del plural (p.e. *j'ai fait*: hice, *j'ai reçu*: recibí, alumna B2.2; *tu m'as donné*: me diste, alumno B2.5; *elle m'a dit*: me dijo; *nous avons joué*: jugamos, alumna B2.1; *on*

a regardé un video: vimos un video, alumno B2.5; *elles m'ont chanté (une chanson)*: me cantaron una canción, alumna B2.3). Emplea el auxiliar *être* con verbos de movimiento con la concordancia correspondiente del participio pasado (p.e. *je suis allée*: fui, alumna B2.3; *je suis arrivée*: llegué, alumno B2.4; *nous sommes sortis*: salimos, alumna B2.3) y con verbos reflexivos (p.e. *nous nous sommes rencontrés*: nos encontramos, alumna B2.3). El estudiante del nivel B2 utiliza también de manera adecuada el pretérito imperfecto (p.e. *j'étais très content*: estaba muy contenta, alumno B2.6). Es interesante notar que el estudiante empieza a emplear verbos de permanencia (*elles avaient l'air heureuse*: parecían felices, alumna B2.3).

La innovación del estudiante del nivel B2 estriba igualmente en conjugar el pretérito perfecto de los auxiliares (*j'ai été perdu*: estuve perdida, alumna B2.2; *j'ai eu*: tuve, alumno B2.4); y en ampliar su repertorio del pasado y en utilizar correctamente el *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado. Usa así la estructura constituida del auxiliar *avoir* en imparfait, o pretérito imperfecto, con el participio pasado del verbo conjugado (p.e. *j'avais perdu*: había perdido, alumno B2.6; *elles m'avaient préparé un gâteau délicieux*: me habían preparado un pastel delicioso, alumna B2.3).

En el interlenguaje del estudiante del nivel B2 conviven marcas en construcción con las marcas ya consolidadas. Estas marcas en consolidación están sustentadas por la estrategia de la transferencia de L1; la omisión de la regla; la aplicación incompleta de las reglas; la ignorancia de las restricciones de las reglas; la generalización.

En cuanto a la transferencia de L1 se observa que la alumna B2.3 dice “*chaqu’une de nous est allée chez-soi* (en vez de *chacune d’entre nous, nous sommes rentrées chez nous*): cada una de nosotras regresó a su casa”, y adapta la estructura morfosintáctica conforme a la lengua materna al usar el auxiliar *être* en tercera persona del singular en vez de la primera persona del plural, y al emplear el participio pasado del verbo conjugado sin la concordancia del plural.

Por su parte, el alumno B2.4 escribe “*j’ai prepare*: preparé” y transfiere la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media /e/ del español-lengua materna en la grafía del participio pasado del verbo *préparer*. Este mismo proceso se observa en el siguiente ejemplo de esta misma alumna: “*j’e eu*: tuve”, en donde la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media /e/ del español-lengua materna recae en la grafía del auxiliar *avoir*. Un proceso similar ocurre en la morfología del auxiliar *avoir* del alumno B2.6 quien escribe “*je décidé* (en vez de *j’ai décidé*): decidí”, y transfiere la grafía del fonema vocálico palatal de apertura media j/e/ del español en la grafía del auxiliar *avoir* (*je* en vez de *j’ai*).

Se observa que el estudiante de nivel B2 utiliza numerosas estrategias de simplificación. Por una parte, para simplificar omite la regla a construir. Por ejemplo, el alumno B2.4 propone la siguiente frase *la soirée est fini* (*terminée*): la velada se terminó, adecuadamente el auxiliar *être* que se usa con verbos de permanencia, pero omite la concordancia del femenino del participio pasado del verbo conjugado.

Para reducir el nivel de dificultad, el estudiante de nivel B2 aplica también de manera incompleta las reglas. Es así que

la alumna B2.3 propone el siguiente enunciado *nous nous rencontré*: nos encontramos, y aplica de manera incompleta la regla de la estructura del pasado perfecto dado que omite el auxiliar. Este mismo proceder es usado por el alumno B2.6 que escribe *j’aimé* (en vez de *j’ai aimé*): me gustó. Para otros estudiantes, la aplicación incompleta de las reglas consiste en eliminar grafías como es el caso para el alumno B2.4 en *qu’est-ce que tu a fait hier?* (en vez de *tu as fait*): ¿qué hiciste ayer. Se observa que reduce la grafía S en la conjugación del auxiliar *avoir*, dado que utiliza la conjugación de la tercera persona del singular (a) en vez de la segunda persona del singular del auxiliar *avoir* (as).

Otra estrategia para reducir la dificultad de la tarea de adquisición es ignorar las restricciones de las reglas. En el escrito *un personne à eu*: una persona tuvo, el alumno B2.4 utiliza la preposición (à) en el lugar del auxiliar *avoir* conjugado en presente.

Finalmente, para simplificar, el alumno del nivel B2 generaliza. Podemos apreciar este proceder en el enunciado del alumno B2.6 *j’avais fait hier* (en vez de *j’ai fait*): hice, que presenta el uso del auxiliar *avoir* en *imparfait*, o pretérito imperfecto, en vez de en presente, y del participio pasado del verbo conjugado. Generaliza así incorrectamente el *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado, en vez del pretérito perfecto.

La estrategia de generalización sirve asimismo para construir la flexión del participio pasado que, recordemos, en el caso de los verbos regulares, es determinada por el verbo en infinitivo: *-er* (*é*), *-ir* (*i*), *-re* (*u*). En el enunciado *Je me souveni* (en vez de *je*

me suis souvenu): me acordé, el alumno B2.6 utiliza la terminación de los verbos del segundo grupo (i) en vez de la terminación de los verbos del tercer grupo (u).

Resultados cuantitativos del sistema verbal del PASADO

Centrando la mirada en el análisis cuantitativo de los errores inter e intralinguales del pasado del estudiante de nivel A2, observamos que predomina un bilingüismo coordinado basado en 53 errores intralinguales (98%) de un total de 54 emisiones; 24 de estos errores son marcas correctas (45%), 20 de estas marcas correctas, o un 83%, son marcas del pretérito perfecto con el auxiliar *avoir*; 2 de ellas, o un 8%, son marcas correctas con el auxiliar *être*; y 2 de ellas, o un 8%, son marcas correctas con el pretérito imperfecto. El otro 55% del total de los errores intralinguales son marcas en proceso de construcción.

El 98% de las marcas intralinguales contrastan con la escasez de los rasgos subordinados/compuesto o interlingual (2%). El único error emitido consistió en adoptar una estructura sintáctica conforme a la lengua materna y usar una sola partícula del pretérito como en el pretérito perfecto simple del español (*Ma grand mère mangé un desert* en vez de *Ma grand mère a mangé un dessert*: mi abuela comió un postre, alumna A2.3).

En cuanto al análisis cuantitativo de las marcas del estudiante del nivel B1, observamos que este emitió mayor número de marcas correctas que el alumno del nivel A2, y con mayor complejidad. En efecto, la población de alumnos del nivel B1 emitió 25 estructuras intralinguales (100%), 16 son correctas, es decir un 66% del total.

Las marcas correctas muestran que el pretérito perfecto con *avoir* y *être* se ha consolidado tanto para verbos del primer grupo como para verbos del tercer grupo (p.e. *j'ai dû*: tuve, alumna B1.1; *j'ai vu*: vi, alumna B1.1; *j'ai fait*: hice, alumno B1.5). Observamos asimismo estructuras más diversas como la conjugación de la primera persona del plural (p.e. *nous sommes montés*: subimos, *nous avons mangé*: comimos, alumna B1.3), o el pretérito perfecto en forma negativa (p.e. *je n'ai rien senti*: no sentí nada, alumno B1.5). Las marcas correctas muestran también un manejo adecuado del pretérito imperfecto del auxiliar *être* en primera persona del singular. Del total de las marcas producidas, un 44% son marcas en proceso de construcción.

Finalmente, observamos que el estudiante de nivel B2 ha producido 53 marcas inter e intralinguales que sustentan el bilingüismo subordinado/compuesto y coordinado. Más precisamente, produjo 4 (8%) marcas interlinguales y 49 (92%) marcas intralinguales. De las 49 marcas intralinguales, 36 (73%) son correctas. Estos resultados muestran que el estudiante ha elaborado, confirmado y consolidado hipótesis, y ha ampliado paulatinamente su espectro morfosintáctico y semántico del pasado. En efecto, en un nivel B2 el estudiante logra numerosas estructuras correctas del *passé composé*, o pretérito perfecto, que expresa una acción pasada finalizada; del *imparfait*, o el pretérito imperfecto, que expresa eventos pasados que son continuos o habituales en el tiempo; del *plus-que-parfait*, o pretérito pluscuamperfecto, que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado.

*Resultados cualitativos
del sistema verbal del FUTURO*

Enfocando nuestra mirada en el tiempo del futuro, por tener una estructura semejante al español lengua materna, el alumno principiante de nivel A2 de francés utiliza únicamente el *futur proche*, o futuro próximo, (p.e. *je vais étudier*: voy a estudiar; *nous allons regarder films*: vamos a ver películas, alumno A2.4), que se forma con el verbo *aller* en presente y el infinitivo del verbo principal, y que expresa la intención de hacer algo en un futuro inmediato o cercano.

En cambio, no ha iniciado la construcción del *futur simple*, o futuro simple, que expresa eventos futuros o que pueden suceder, y que se forma añadiendo las terminaciones *-ai*, *-as*, *-a*, *-ons*, *-ez*, y *-ont* al infinitivo de un verbo.

Centrándonos en el estudiante de nivel B1 vemos que retoma la consolidación del futuro próximo que logró en niveles anteriores (p.e. *qu'est-ce que vas-tu faire demain?*: ¿qué vamos a hacer mañana? alumna B1.3; *On va se voir*: nos vamos a ver, alumno B1.4; *tous les choses que nous allons faire demain*: todas las cosas que vamos a hacer mañana, alumno B1.6), y las aplica tanto a verbos del primer grupo como del tercer grupo como *faire* y *prendre* y al auxiliar *avoir*.

Por otra parte, el estudiante de nivel B1 ha consolidado numerosas estructuras del futuro simple; integra la terminación de la primera y tercera persona del singular *-ai*, *-a*, al infinitivo de verbos del primer y tercer grupo como *faire*, *pouvoir*, *partir*, *plaire*, *venir* (p.e. *on partira*: partiremos, *il te plaira*: te gustará, alumno B1.4); y maneja correctamente la conjugación irregular en primera persona del singular de verbos del tercer grupo como *aller* y *venir* (p.e. *j'irai*: iré, alum-

na B1.1; *Annette viendra avec nous*: Annette vendrá con nosotros, alumno B1.4).

Además de consolidar estructuras correctas, el estudiante de nivel B1 sigue consolidando otras marcas verbales. Para ello, simplifica las reglas del futuro simple y generaliza estructuras previamente adquiridas (p.e. *demain s'est célébrée* (en vez de *demain sera célébrée*: se celebrará; *tu me racontais* (en vez de *tu me raconteras*): me contarás, alumna B1.1). Generaliza así el presente del indicativo en vez del futuro simple del auxiliar *être*, y el pretérito imperfecto en vez del futuro simple del verbo *raconter*.

Otra estrategia es simplificar las reglas del futuro al generalizar estructuras con menos marcación semántica como el participio pasado en vez del futuro simple del verbo *célébrer* (p.e. *vous célébré le jour* (en vez de *vous célébrerez*): celebrarán, alumna B1.1).

El estudiante del nivel B2 se caracteriza por utilizar de manera reiterada estructuras correctas del futuro simple en una gama amplia de verbos.

*Resultados cuantitativos
del sistema verbal del FUTURO*

El estudio cuantitativo respecto al tiempo del futuro denota que el estudiante del nivel A2 emitió 37 marcas inter e intralinguales del futuro. De éstas 4 (11%) fueron interlinguales y 33 (89%) fueron intralinguales. De los 33 marcas intralinguales, 17 (51%) fueron estructuras correctas del futuro próximo. Más precisamente, el análisis cuantitativo de los rasgos del futuro próximo denota una mayoría de rasgos intralinguales (33 o un 89%) o de bilingüismo coordinado, no olvidemos sin embargo que el futuro simple no ha empezado a consolidarse en este nivel académico. Observamos también una

minoría de marcas interlinguales (4 o un 11%) o de bilingüismo subordinado/completo que consiste en la aplicación incompleta de las reglas del futuro próximo, más precisamente del infinitivo que, en vez de la terminación normativa, está regido por la estructura fonética del español (p.e. *je vais mange* en vez de *je vais manger*: voy a comer, alumna A2.3).

El estudio cuantitativo indica que el estudiante de nivel B1 emitió 26 (100%) marcas intralinguales y, de estas, 20 (77%) son correctas - 13 (65%) son marcas correctas del futuro próximo y 7 (35%) son marcas correctas del futuro simple -.

El estudiante del nivel B2 produjo 36 (100%) estructuras intralinguales del futuro, 26 (72%) son correctas, y se observa que mientras en el nivel B1 la proporción de estructuras correctas del futuro simple fue de 35%, en el nivel B2 estas marcas van en aumento dado que es de 43% (11 marcas). Las marcas correctas del futuro próximo es de 57% (15 marcas).

Las marcas en proceso de construcción (28%) denotan una generalización de las terminaciones del presente del condicional (p.e. *demain serait un jour important*: mañana sería un día importante, en vez del futuro simple *demain sera un jour important*: mañana será un día importante, alumna B2.2); y una generalización de las propias terminaciones del futuro simple (p.e. *nous mangeront* (en vez de *mangerons*): comeremos, generalización de la terminación de la tercera persona del plural del futuro simple *-ont* en vez de la primera persona del plural *-ons* del verbo *manger*, alumna B2.3).

Síntesis de los resultados

Nuestros datos muestran que los alumnos

de los niveles A2, B1 y B2 han logrado consolidar reglas básicas del sistema verbal del pasado y del futuro y que se dedican a construir paulatinamente estructuras más complejas de estos tiempos del discurso narrativo. El siguiente resumen del estudio cualitativo confirma este proceso:

Tiempo del pasado:

Nivel A2:

98% errores intralinguales, 45% marcas correctas;

Nivel B1:

100% errores intralinguales, 66% marcas correctas;

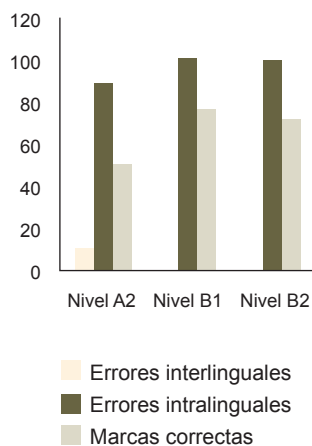
Nivel B2:

92% errores intralinguales, 73% marcas correctas.

Estos resultados se representan en la siguiente gráfica:

Gráfica 1

La proporción de errores del sistema verbal del pasado



Tiempo del futuro:

Nivel A2:

89% errores intralinguales, 51% marcas correctas del futuro continuo;

Nivel B1:

100% errores intralinguales, 77% marcas correctas - 65% marcas correctas del futuro próximo y 35% marcas correctas del futuro simple;

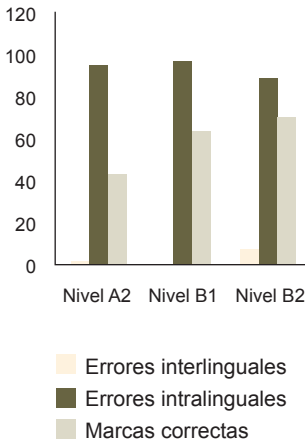
Nivel B2:

100% errores intralinguales, 72% marcas correctas - 57% marcas correctas del futuro próximo y 43% marcas correctas del futuro simple.

Los datos anteriores se pueden apreciar a continuación:

Gráfica 2

La proporción de errores del sistema verbal del futuro



Discusión y conclusión

Discusión

Respecto a la primera pregunta de investigación acerca de cómo evoluciona la com-

petencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos de francés-L2 en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos mezclados y rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos, apreciamos que, aunque predominaron los rasgos de la lengua meta, o errores intralinguales, en nuestro estudio se mezclaron las tres categorías. Observamos así que el proceder de nuestros estudiantes no es lineal, sino que consiste en una elaboración conjunta de una serie de hipótesis y de una depuración y selección de hipótesis. Confirmamos la propuesta de Barriga (1990: 66), de que “la evolución del lenguaje, más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales, el estudiante, luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto”.

En la ruta de adquisición de los sujetos de nuestra muestra, observamos una convivencia de hipótesis, de sobremarcaciones lingüísticas y de sincretismos – i.e. una mezcla y cohabitación de varias reescrituras o hipótesis lingüísticas -. Según Vygostky (1982), los sincretismos son reflejo de una confusión de pensamiento. Esta área de conglomeración es testimonio de la tendencia a la fusión del cerebro humano como una etapa de adquisición. Posteriormente, el alumno percibe los constituyentes de las estructuras verbales y las desmantela, y se remite a ellos para conceptualizar su constructo. Compartimos así el planteamiento de Leslie (1987) que considera que en un primer momento las representaciones de determinado dominio están almace-

nadas en bloques o amalgamas y posteriormente son parceladas.

Los resultados de nuestro estudio acerca de la cohabitación de hipótesis comparten así uno de los enfoques teóricos relevantes de la psicología, el enfoque *evolucionista*. En este, Siegler (2000) plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y lo compara con una serie de curvas - representativas de diferentes hipótesis -, que se sobrelapan.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, es decir, si nuestros estudiantes principiantes A2, intermedios B1 y avanzados B2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés-L2, observamos que la mayoría de los alumnos ha alcanzado un bilingüismo coordinado con errores intralingüales. Intuimos entonces que los sistemas verbales del pasado y del futuro inician su desarrollo desde etapas tempranas de adquisición.

Enfocándonos a la tercera pregunta de investigación, observamos que dado que la mayoría de los sujetos de esta investigación de un nivel educativo A2, B1 y B2 ha alcanzado un bilingüismo coordinado en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del francés lengua extranjera, presenta también una proporción mayor de rasgos intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado.

Acerca de la última pregunta de investigación, nuestro estudio no permitió demostrar una relación entre la variable independiente o el nivel académico (A2, B1, B2) con la variable dependiente, o el tipo de bilingüismo - subordinado, compuesto, coordinado -, y la proporción de

errores interlingüales e intralingüales de alumnos universitarios principiantes (A2), intermedios (B1) y avanzados (B2) respecto a la adquisición de las estructuras *sencillas* del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo del francés-L2. En efecto, observamos que las estructuras básicas de estos sistemas verbales se desarrollan desde etapas tempranas de adquisición (por ejemplo, el pretérito perfecto con el auxiliar *avoir* que se usa con los verbos transitivos y con el participio pasado de verbos del primer grupo en *-er* que muestran una gran sistematicidad en su conjugación, y el futuro próximo que se forma con el verbo *aller* en presente y el infinitivo del verbo principal), y que, por ello los tres grupos lograron un bilingüismo coordinado con altas frecuencias de errores intralingüales (PASADO A2: 98%; B1: 100%; B2: 92% FUTURO A2: 89%; B1: 100%; B2: 100%, véase apartado 4).

En cambio, se observa una proporcionalidad ascendente entre la variable independiente, o nivel educativo A2, B1 y B2, y la variable dependiente, o el bilingüismo coordinado y la producción de estructuras complejas del pasado y del futuro (por ejemplo, el pretérito pluscuamperfecto que se utiliza para denotar una acción pasada que antecede a otra acción en el pasado, y las estructuras del futuro simple), y de marcas normativas o correctas (PASADO A2: 45%; B1: 66%; B2: 73% FUTURO A2: 51%; B1: 77%; B2: 72%, véase apartado 4 y Gráficas 1 y 2).

Conclusión

Es una responsabilidad del ámbito educativo el reflexionar acerca del bilingüismo a desarrollar. Sería relevante cuestionarnos

acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase. Para ello, el profesional de la educación en idiomas deberá conocer las características de la competencia transitoria de sus alumnos en los múltiples niveles lingüísticos.

Por otra parte, sería importante conformar programas bilingües - que tomen en cuenta el planteamiento de Ronjat (1913) de “una persona – una lengua” -, y que promuevan el bilingüismo **coordinado** y **completo** que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, puesto que “los niveles altos de bilingüismo (...) tienen

un efecto positivo no solo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general” (Ardila, 2012: 108). Se podría idear un programa pedagógico en donde las lenguas convivan y sean vehiculares, es decir, una lengua tiene efecto sobre la otra de manera positiva al promover información cultural, científica y académica, resaltando la identidad nacional y la lengua en sí. Asimismo, el profesor puede organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión para lograr un bilingüismo **coordinado** y **completo** (Hermanto *et al.*, 2012).

Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 5, 7-35.
- Alexopoulou, A. (2010). “Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Altarriba, J. y R.R. Heredia (2008). *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013). *¿Qué me cuentas?* México: Ediciones De Laurel.
- Balbino, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Barriga Villanueva, R. (1990). *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. Tesis de Doctorado. México: El Colegio de México.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Blin, B. (Coord.) (2013). *Programa de Francés, Cuaderno 1*. México: CELE – UNAM.
- Boulares, M. y J.L. Frérot (2017) *Grammaire progressive du Français*. Paris : CLE International.
- Cook, V. & Bassetti, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner’s errors. *IRAL*, 5, 161-70.
- Cummins, J. (1991). “Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children”. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*, pp. 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues*. Paris: Albin Michel.

- Hermanto, N., Moreno, S. & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: How bilingual?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 131-45.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-26.
- Lightbown, P. & N. Spada. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. (1987). "Bilinguisme". En Ronald, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Siegler, R. (2000). *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Louvain-la-Neuve (Belgique): Tercera Edición. De Boeck.
- Van Patten, B. & Benati A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1982). "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial Pedagógica; Madrid: Editorial Visor. Pp.9-348.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1.

„Haben Sie eine Zunge?“ . Sprache
und Übergänge in Yoko Tawadas
,Überseezungen‘

*"Do you have a tongue?" Language and transitions in Yoko Tawada's
'Überseezungen'*

ZUSAMMENFASSUNG: Überwiegend im Bereich der Literatur in Folge von Migrationsprozessen ist das Werk von Yōko Tawada ein nach wie vor viel diskutiertes und strittiges Thema, wobei eine sehr charakteristische Schreibart, die sich auf spielerische Weise vom Deutschen ins Japanische verwandelt und umgekehrt, im Mittelpunkt steht. Eine Annäherung an Tawadas Werke könnte in diesem Sinne nicht ausschließlich durch grammatikalische sowie metaphorische Elemente realisiert werden, sondern auch auf der Basis der sogenannten Migrationsliteratur und ihrer heutigen Relevanz. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag versucht, einerseits die Stellung von Yōko Tawada als Migrantenautorin im deutschen Kontext darzustellen und andererseits einen allgemeinen Überblick über die japanische Sprache zu geben, auf der Tawada ihren Schreibprozess basiert. Zu diesem Zweck wurden exemplarisch zwei Texte aus ihrem Essayband *Überseezungen* (2002) ausgesucht und analysiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Yoko Tawada, *Überseezungen*, Migrationsliteratur, japanische Sprache.

ABSTRACT: Primarily in the field of literature in consequence of migration processes, the work of Yōko Tawada is still a widely discussed and controversial topic, focusing on a very characteristic style of writing, which playfully morphs from German to Japanese and vice versa. In this sense, an approach to Tawada's works would not be possible exclusively through grammatical or metaphorical elements, but also on the basis of the so-called migration literature and its relevance today. With this in mind, the present contribution attempts on one hand to present Yōko Tawada's place as an author of migration literature in the German context and on the other hand to give a general overview of the Japanese language, with the help of which Tawada bases her writing process. For this purpose, two texts from her essay volume *Überseezungen* (2002) were selected and analyzed as examples.

KEYWORDS: Yoko Tawada, *Überseezungen*, migrant literature, Japanese language.

Orlando Antonio
Manríquez Amador
omanriquez4@gmail.com
Universidad de Leipzig

Recibido: 27/09/2019

Aceptado: 01/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

Einleitung

Historisch betrachtet haben die Beziehungen zwischen Japan und Deutschland ihren Ursprung im 17. Jahrhundert. Diese bilateralen Beziehungen äußern sich nicht nur in der Kooperation in unterschiedlichen Bereichen (Wirtschaft, Politik, Technologie), sondern auch in Bezug auf die Sprache. Dies zeigt sich zum Beispiel in Japan bei dem im Alltag sehr häufig verwendeten Ausdruck *baito* (バイト), eine Abkürzung von dem aus dem Deutschen stammenden Wort *arubaito* (アルバイト = Arbeit).

Abgesehen von diesen Beziehungen sind Japan und Deutschland sehr unterschiedlich. In der Filmindustrie kann man einige Beispiele dafür finden. Der Film *Kirschblüten*¹ thematisiert die kulturellen Differenzen, wie z.B. die Kommunikationsbarriere und die deutsche Wahrnehmung der Gewohnheiten der japanischen Gesellschaft, in einer sehr humorvollen und sogar spannenden Weise.

Die Literatur ist keine Ausnahme und das beste Beispiel hierfür ist Yōko Tawada,² die momentan in Deutschland lebt und arbeitet. Für die in Tokio geborene Autorin Yōko Tawada sind die kulturellen und sprachlichen Differenzen das Hauptthema ihres Werkes. Sie beschäftigt sich mit dem Leben in fremden Ländern und konzentriert sich vor

¹ Kirschblüten – Hanami, Regie und Drehbuch: Doris Dörrie, Deutschland/Japan, 2008.

² In der ganzen Arbeit halte ich, wie Paseková (2007), die richtige Romanisierung von Tawadas Name mit dem diakritischen Zeichen (Yōko) ein.

allem auf die Schwierigkeiten, in einer fremden Sprache zu kommunizieren und in einer fremden Kultur zu (über)leben. Wie werden diese (meist alltäglichen) Situationen dargestellt? Wie setzt sich die Autorin mit zwei sehr unterschiedlichen Sprachen auseinander?

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Person Yōko Tawada, besonders um ihren Essayband *Überseetzungen* (2002). Zunächst wird ein Überblick über den weiten Begriff der ‚Migrationsliteratur‘ gegeben, die in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur eine sehr wichtige Rolle spielt. Als Nächstes wird die Biographie der Autorin zusammengefasst und ihre Meinung zum Begriff ‚Migrationsliteratur‘ näher erläutert. Dann wird der Versuch unternommen, exemplarische Aspekte der japanischen Sprache zu erklären, die relevant für Tawadas Werk sind. Schließlich werden einige dieser Aspekte analysiert und endgültige Schlussfolgerungen dazu dargelegt.

Migrationsliteratur: eine Übersicht

Im Laufe der Zeit haben sich eine ganze Reihe von literarischen Begriffen entwickelt, die die ersten seit den 1960er Jahren in Deutschland angekommenen Einwanderergenerationen zu bezeichnen versuchten. Seither wird im Rahmen der deutschsprachigen Literatur(geschichte) debattiert, welche Bezeichnung zu diesem Phänomen am besten passt. Es gibt u.a. Gastarbeiterliteratur, Ausländerliteratur, Migrantenliteratur, Migrationsliteratur, Minderheitenliteratur, deutsche Gastliteratur, Literatur ohne festen Wohnsitz, oder Literatur der Fremde (vgl.

Heinrich-Böll-Stiftung 2009). Alle diese Benennungen sind die Ursache dafür, dass diese Debatte „sich durch Unschlüssigkeit und Konfusion statt Entschiedenheit [auszeichnet]“ (Trefz 1999: 3) und die Frage nach Integration und Zugehörigkeit immer wieder in dieser Diskussion zum Vorschein kommt: Gehören die deutschsprachigen AutorInnen mit Migrationshintergrund zu Deutschland? Gehören die auslandsstämmigen AutorInnen auch zu Deutschland? Könnte man sie als ‚Neue Deutsche‘ bezeichnen? (vgl. Foroutan 2010).

Obleich diese Termini³ für dasselbe Phänomen verwendet werden, unterscheiden sie sich in ihrem historischen Kontext voneinander. Auf der einen Seite bezeichnet der Begriff Gastarbeiterliteratur „in der älteren Auffassung eher politisch motivierte Literatur, Literatur mit starken autobiographischen Zügen und eigenen Erfahrungen des Verfassers“ (Paseková 2007: 12) und wurde bis in die 80er Jahre wegen der negativen Konnotationen des Wortes ‚Gastarbeiter‘, in ähnlicher Weise wie der Begriff ‚Ausländerliteratur‘, benutzt (vgl. Photong-Wollmann 1996: 34). Auf der anderen Seite erschienen Migrantenliteratur und Migrationsliteratur als ‚Ersatz‘ für die oben erwähnten Begriffe und als Versuch, die Bundesrepublik als ein

Einwanderungsland anzuerkennen (vgl. García Fernández / Acosta Gómez 2007). Sie behandeln allgemein vielfältige Formen von Literatur der nicht in Deutschland geborenen deutschsprachigen AutorInnen, deren Werke nicht unbedingt auf das Thema Migration oder zumindest ohne negative Nuancen eingehen und vermitteln daher einen umfassenderen interkulturellen Diskurs.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass heutzutage mehrere Bezeichnungen in die Diskussion im Bereich der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur eingeführt werden. Ein interessantes Beispiel dafür ist ‚Literatur ohne festen Wohnsitz‘, wie Ottmar Ette sein Buch (2005) genannt hat. Ette geht davon aus, dass es eine Art von Literatur gibt, die nicht mithilfe von einer geographischen bzw. räumlichen Perspektive typisiert werden kann. Das heißt, die Literatur kann nicht auf einen festen Ort (Nation, Kultur) begrenzt werden. Sie befindet sich ständig in Bewegung. Wie Carlos Sanhueza (2006) anmerkt:

[...] Ette no busca fijar nuevas cartografías literarias puesto que lo que se intenta destacar es más bien una forma de escritura en movimiento de idas y vueltas: transcultural, translingüística, transreal. A partir de lo anterior se dinamiza el concepto estático de la literatura, poniendo en entre dicho la vocación homogeneizante que esconde la llamada „literatura universal“. No hay contornos, sino más bien corrientes, traslados,

³ Der Gebrauch dieser Termini kommt aber auf die AutorInnen und ihre akademischen Bereiche an. Photong-Wollman (1996) und García Fernández (2007) haben eine erschöpfende Untersuchung über die historische Verwendung dieser Bezeichnungen durchgeführt.

desplazamientos tanto físicos como imaginativos (ebd.: 315f.).

In diesem Sinne trägt die Literatur ohne festen Wohnsitz der polylogischen Dimension der Literatur außerhalb ihrer philologischen und soziohistorischen Interpretationen Rechnung. Trotzdem wird im Rahmen dieses Artikels der Begriff Migrationsliteratur verwendet. Der Terminus ‚Migration‘ wird als objektiv und neutral betrachtet. Außerdem erlaubt er, wie Photong-Wollman (1996: 43) ausführt, jede Art von Wanderung (frei- oder unfreiwillig) zu verstehen und somit die verschiedenen Formen von Einwanderung, Zuwanderung und Flucht zu berücksichtigen.

Biographie

Yōko Tawada (多和田洋子) wurde am 23.03.1960 in Tokio geboren. Als sie 12 Jahre alt war, versuchte sie, ihren ersten Roman zu schreiben und dann fotokopiert zu verteilen. Später hat sie Literaturwissenschaft mit Schwerpunkt auf russischer Literatur an der Waseda-Universität studiert.

Zu den Preisen, die sie erhalten hat, gehören u.a.: 1990 Förderpreis für Literatur der Stadt Hamburg; 1991 Gunzō-Shinjin-Bungaku-Sho; 1993 Akutagawa-Sho (die bedeutendste Auszeichnung für japanischsprachige AutorInnen); 1996 Chamissopreis; 2005 Goethemedaille; 2016 Kleis-Preis (vgl. Tawada 2007: 154).

Ihr Werk ist zahlreich und vielfältig; es enthält Prosawerke, Lyrik, Theaterstücke und Essays. Sie veröffentlichte sowohl auf Deutsch wie auf Japanisch

mehrere Bücher. Auf Japanisch sind sechszwanzig Bücher erschienen, auf Deutsch dreiundzwanzig. Sie hat außerdem an etwa 900 Lesungen an verschiedenen Universitäten und in Literaturhäusern in der ganzen Welt teilgenommen (vgl. „Bio- Bibliographie“, o. J.).

Tawada und Deutschland

1979 reiste Yōko Tawada mit der transsibirischen Eisenbahn das erste Mal nach Deutschland. Erst mit dem Schiff von Yokohama nach Nachodka, dann weiter mit dem Zug bis Moskau, um ihr Russisch zu verbessern (vgl. Schomann 2009: 7). Drei Jahre später ließ sie sich in Hamburg nieder. Dort arbeitete sie im Buchhandel und begann ein weiteres Studium mit dem Schwerpunkt Germanistik. Seit März 2006 lebt sie in Berlin.

Interessanterweise ist Tawada nicht in Russland, sondern in Deutschland geblieben, obwohl sie russische Literatur studiert hatte. Die Begründung dafür ist, wie sie in einem Interview erzählt, die damalige Schwierigkeit, eine Unterstützung entweder für einen Studienplatz oder für eine Arbeitsstelle in Russland zu bekommen:

Die russische Literatur war für mich damals sehr wichtig. Man konnte aber nicht so einfach in Russland bleiben und studieren. Für mich gab es keine Möglichkeit. Dann wollte ich in Polen studieren. Das ging aber auch nicht. Es gab Unruhen in Warschau. Weil ich aber eine Arbeitsstelle in Hamburg bekommen hatte, entschied

ich mich nach Hamburg zu fahren. Von Japan aus, sieht Europa klein aus. Es spielt keine große Rolle, ob man in Hamburg, Paris oder Moskau ist (Tawada 2006).

Ein weiterer Grund besteht darin, dass Yōko Tawada auch eine europäische Sprache lernen wollte und in Deutschland schließlich die Möglichkeit dazu hatte. Wie sie in einem anderen Interview erläuterte, schrieb sie damals Gedichte, die dann auch von einer deutschen Verlegerin publiziert wurden. Dadurch begann sie, sich allmählich einen Namen als Schriftstellerin zu machen:

Man hat in Deutschland das Gefühl, dass man als Schriftsteller eine Kulturarbeit leistet, der man einen gewissen gesellschaftlichen Wert zuschreibt, auch wenn sich ein Buch nicht sonderlich gut verkauft. Das war der Grund, weshalb ich dann hier geblieben bin (Tawada 2005: 1f.).

Tawada als Migrantentautorin

Wie bereits angedeutet, werden in Bezug auf die in Deutschland lebenden ausländischen AutorInnen Bezeichnungen wie Ausländerliteratur, Gast-, Immigrantent-, Emigrations-, Migrantent- oder Migrationsliteratur sehr häufig angewandt (Paseková 2007; Photong-Wollmann 1996). Diese unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Typologisierungen zeigen die Problematik der Definitionsversuche für diese Literatur und spiegeln weiterhin die Bemühungen wieder, eine passende Kategorisierung dieser literarischen Phänomene

festzusetzen (vgl. García Fernández / Acosta Gómez 2007: 72ff.; Heinrich-Böll-Stiftung 2009: 4).

Für Yōko Tawada sind diese Begriffe vielmehr irrelevant. Sie sieht kaum einen Unterschied zwischen der Literatur der in Deutschland geborenen AutorInnen und der Literatur der AutorInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Paseková 2007). Tawada geht davon aus, dass die Kategorisierung ihres Werkes ihren Lesern und Leserinnen obliegt und nicht mit einem bestimmten Wort beschrieben werden kann: „Ich denke, diese Bezeichnungen beschreiben eigentlich nicht das, was ich mache. Was ich wirklich mache, wissen nur Leute, die meine Bücher lesen“ (Tawada 2009: 83). Trotzdem sieht Tawada in diesen Begriffen einen großen Vorteil, weil sie mit anderen Autoren und Autorinnen, vor allem Chamisso-Preis-AutorInnen, zusammengekommen ist, mit denen sie eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der deutschen Sprache gefunden hat (vgl. ebd.).

Kurze Einführung

in die japanische Sprache
Die Bewegung bzw. der Übergang vom Japanischen ins Deutsche – und umgekehrt – ist eines der immer wiederkehrenden Motive in Tawadas Werken. Ihre Texte sind aber jeweils ganz unterschiedlich; was Tawada auf Deutsch schreibt ist niemals dasselbe, was sie auf Japanisch verfasst: „Meine japanischen Bücher habe ich nie ins Deutsche übersetzt. Die deutschen Leser wissen also nicht, was in meinen japanischen Büchern steht, und umgekehrt“ (Schomann 2009: 8).

Angesichts der geschilderten Sachlage sollen im Folgenden einige der in Tawadas Werke vorhandenen Elemente der japanischen Sprache zusammengefasst und dann näher erklärt werden, mit dem Ziel diese Übergänge besser zu verstehen.

Wer ist «ich»? - Japanisches Pronominalsystem
Das Keigo⁴ (auf Japanisch: 敬語) oder die sogenannte Höflichkeitssprache ist ein komplexes und nuancenreiches Sprachsystem, dessen Formulierungen eine Hierarchie ausdrücken. Keigo spielt in Japan eine erhebliche Rolle, insbesondere bei formellen Anlässen, etwa in der Politik, im Geschäftsleben und beim Respekt vor dem Alter (vgl. Nishizawa 2016). Aufgrund dieses Systems gibt es verschiedene Formen –mehr als hundert, wenn man lokale Dialekte mit einbezieht– für das Pronomen Ich,⁵ „die die soziale Distanz zwischen den Gesprächspartnern zum Ausdruck bringen“ (Blum-Barth 2011). Des Weiteren gibt es Unterschiede bei der Benutzung zwischen Frauen und Männern (vgl. Bartels o. J.). Die zitierten Beispiele kann man im Tawadas Text *Eine leere Flasche* (2002: 53-57) finden:

⁴ Das Keigo wird in drei Kategorien eingeteilt: *teineigo* (丁寧語), die neutrale höfliche Sprache, vergleichbar mit dem deutschen „Sie“, *sonkeigo* (尊敬語), die respektvolle Sprache und *kensongo* (謙遜語) bzw. *kenjōgo* (謙讓語), die bescheidene Sprache. (vgl. Barrett 2001).

⁵ Es soll aber nicht unerwähnt werden, dass diese ‚Ich-Formen‘ nicht unbedingt einer ehrerbietigen Art der japanischen Sprache entsprechen. Je nach Kontext können einige dieser Formen auch als vulgär betrachtet werden.

[...] In dieser Siedlung gab es viele Mädchen in meinem Alter. Eines dieser Mädchen fiel mir besonders auf, weil es sich wie ein Junge als »boku« bezeichnete. [...] Die meisten Mädchen bezeichneten sich als »atashi«, einige frühreife Mädchen dagegen schon als »watashi«, ein Mädchen aus einer vornehmen Familie benutzte das Wort »atakushi«, dieses Wort roch nach Zypressenholz. Die meisten Jungen nannten sich »boku«, einige freche oder stolze Jungen dagegen »ore«. Es gab natürlich keinen Jungen in dem Alter, der sich schon als »watashi« oder »watakushi« bezeichnet hätte. Das hätte lächerlich geklungen, dafür mussten sie noch viel älter werden (Tawada 2002: 53).

Watashi, watakushi und *atakushi* (私) werden am häufigsten gebraucht, aber die letzten beiden hören sich förmlich und spießig an und werden normalerweise von Erwachsenen gebraucht. Atashi (あたし) und boku (僕) sind umgangssprachliche Ausdrücke, deren Benutzung –meist von jungen Leuten– einen intimen Eindruck erwecken kann. Ore (俺) ist ein Ich nur für Männer und wird niemals in einer öffentlichen Situation oder gegenüber einer höherstehenden Person verwendet.

Wie schreibt man das? - Japanische Schrift bzw. Sprachsystem

„Man schreibt Japanisch, indem man drei Schriftsysteme (Kanji, Katakana und Hiragana) gleichzeitig in Anspruch nimmt und die Katakana-Zeichen werden fast ausschließlich für Fremdwörter benutzt“

(Tawada 2007: 97). Wie Winifred Radke in seinem Text (2008: 4) hervorgehoben hat, fällt in Tawadas Beschreibung ein viertes System: Rōmaji, das System der Romanisierung. Genauer gesagt, das Transkriptionssystem der japanischen in die lateinische Schrift. Hiragana (ひらがな) ist die am häufigsten verwendete und von Frauen entwickelte Schrift und zeichnet sich durch ihre geschwungenen Formen aus. Im Unterschied dazu ist Katakana (カタカナ) durch eckige und geradlinige Formen gekennzeichnet. Die Laute, aus denen diese Systeme (außer Rōmaji) bestehen, schreibt man immer zusammen.

Das letzte Schriftsystem sind Kanji (漢字), aus China stammende Ideogramme. Es gibt mehr als 10.000 Ideogramme, von denen etwa 2.000 für den Alltag gebraucht werden. Heute gehören zu jedem Schriftzeichen in der Regel mindestens zwei Lesungen (vgl. „Japanische Schrift“ 2004).

Dieses lässt sich deutlich an folgendem Ausschnitt aus dem Text *Die Botin* erklären:

Wie kannst du aber Deutsch mit den Ideogrammen schreiben?

Hier habe ich das Zeichen 蓮 sprich es aus.

Has(u)

Ja, der »Hass« bedeutet auf deutsch [sic] Abscheu, aber das musst du nicht wissen. Du merkst dir das Zeichen, das »Lotus« bedeutet, und sprichst es auf Japanisch aus. Du spürst auf deiner Zunge dann die Lotusblüte, während in die Ohren des Zuhörers der »Hass« hineindringt (Tawada 2007: 49).

Überseetzungen:

Literarische Essays und Erzählungen

Da Yōko Tawada immer zwischen Deutsch und Japanisch hin- und herspringt, ist das „Übersetzen“ für sie „ein permanenter Schreibprozess“ (Matsunaga 2002: 534). Diesen Prozess vollbringt sie, indem sie eine Sprache ‚verliert‘, wenn sie sich mit der anderen Sprache beschäftigt (vgl. Tawada 2009: 81). Der Essayband *Überseetzungen* ist ein klares Beispiel dafür. In diesem Buch setzt Tawada sich mit der Position zwischen den Sprachen Japanisch als ihre Muttersprache und Deutsch als ihre Adoptivsprache auseinander (vgl. Ulfat 2011: 206). Im Gegensatz zu ihren späteren Werken (vgl. Tawada 2007, 2010) handelt dieses Buch nicht von den grammatikalischen Aspekten der Sprachen, sondern von der Verbindung zwischen Sprache und Körper(lichkeit):

While *Überseetzungen* shows how the physicality of motion can go missing in some modes of travel, the linguistic journeys documented in *Überseetzungen* are nevertheless intensely physical, requiring, but also increasing, a bodily relationship to language. This fact is announced by the collection’s title, where the presence of the word Zungen (tongues) not only evokes the themes of translation and language, but also alludes to the symbolic organ of speech and hence the body’s role in the production of sound (Kraenzle 2005: 6).

Sogar der Titel bezieht sich auf diesen Dualismus Sprache-

Körper. Das zusammengesetzte Wort ‚Übersetzungen‘ bietet unterschiedliche Assoziationsmöglichkeiten. Es klingt wie eine Metapher bzw. ein Wortspiel zwischen ‚Übersetzungen‘ (die Bewegung der Autorin durch andere Sprachen), ‚Übersee‘ (Sprachen aus anderen Ländern), ‚Seezunge‘ (ein langer, flacher Fisch, der einer Zunge ähnelt) und ‚Zungen‘ (die Körperlichkeit des Sprechens, das Leitmotiv⁶ in diesen Erzählungen) (vgl. Ulfat 2011: 207).

Struktur und Erzähler

Übersetzungen umfasst vierzehn längere und kürzere Erzählungen, Kurzgeschichten und Notizen, die sich in 3 Teile bzw. ‚Zungen‘ gliedern: Euroasiatische, südafrikanische und nordamerikanische Zungen. „Each chapter’s title page displays a black and white graphic resembling a torn scrap of paper shaped like the geographical region in question and covered with typewritten symbols and characters from various alphabets” (Kraenzle 2005: 2).

Tawada selbst ist die zentrale Figur in diesem Buch. Die Ich-Erzählerin fährt in verschiedene Länder, in denen sie sich mit Freunden und Unbekannten trifft, deren Situationen „auf eine spielerische und lockere [sic] Weise“ untersucht werden (Shi 2013: 7). Insofern werden Aspekte der Sprache wie Phonetik, Buchstaben, Aussprache

und Übersetzung häufig thematisiert. Im Folgenden werden einige dieser Themen anhand von Textabschnitten erläutert.

Sprachanalyse

„*Musik der Buchstaben*“. Es ist nicht zu vergessen, dass Tawadas Werke sich nicht ausschließlich auf Deutsch und Japanisch beziehen. In diesem Text beginnt die Autorin mit dem Fund einer Sendung aus Frankreich in ihrem Briefkasten. Da die Autorin kein Französisch kann, versteht sie den Text nicht und setzt sich damit auseinander (vgl. Tawada 2002: 32). Sie sieht die Buchstaben an und versucht, eine Idee des Inhalts zu bekommen.

„Eine Sprache, die man nicht gelernt hat, ist eine durchsichtige Wand. Man kann bis in die Ferne hindurchschauen, weil einem keine Bedeutung im Weg steht. Jedes Wort ist unendlich offen, es kann alles bedeuten“ (ebd.: 33). Diese Unverständlichkeit des Übersetzens wird von Tawada für faszinierend gehalten (vgl. Tawada 2006). Durch eine sehr verständliche Sprache spiegelt Tawada die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache wider. Die Buchstaben stellen für sie das Gegenteil ihrer Muttersprache dar, mit denen sie sich als Wanderin (vgl. ebd.) jeden Tag befassen muss.

„*Zungentanz*“. Wie bereits gezeigt, kann man das Wort ‚Zunge‘ an verschiedenen Stellen in Tawadas Buch finden, weshalb es hier von herausragender Bedeutung ist. Gleich am Anfang des Buchs wird dieses Leitmotiv inszeniert:

⁶ Unter *Leitmotiv* versteht man eine Idee, einen Ausdruck oder eine Handlung, die in einem Roman, einem Drama oder einem Gedicht immer wieder vorkommen und charakteristisch für das ganze Werk sind (vgl. Dudenredaktion o. J.)

Wenn ich aufwache, ist meine Zunge immer etwas geschwollen und viel zu groß, um sich in der Mundhöhle bewegen zu können. Sie versperrt mir den Atemweg, ich spüre einen Druck auf die Lungen. [...] Meine Zunge erinnert mich dann an einen verbrauchten Schwamm, steif und trocken zieht sie sich langsam in die Speiseröhre zurück, dabei nimmt sie meinen ganzen Kopf mit (Tawada 2002: 9).

In dieser Erzählung spricht die Protagonistin über eine Krankheit, die aus einer leidenden Zunge besteht (Sprachschmerz, wie sie es benannt hat) und muss deswegen einen Arzt finden (Spracharzt) (vgl. ebd.: 10). In einigen Stellen der Geschichte können drei auf Rōmaji geschriebene Sätze identifiziert werden. Am bedeutsamsten daran ist, dass die Autorin die japanische Struktur der Sätze in Anspruch genommen hat, wobei sie diese Sätze zusammengeschrieben hat. Zum Beispiel:

Itsudemodonnatokinidemoyomigaette
kurusoreyananiwoshitemodoushiyou
monaiarewaittainani (ebd.: 12).

Wenn man sich mit der japanischen Sprache nicht auskennt, bleibt dieser Satz auf den ersten Blick unwichtig und unübersetzbar. Bei näherer Betrachtung kann man einzelne Wörter identifizieren:

Itsudemo donna toki ni demo
yomigaettekuru sore ya nani wo shitemo
doushiyoumonai are wa ittainani

Auf Japanisch (Kanji und Hiragana) würde der Satz folgendermaßen aussehen:

いつでもどんな時にでも蘇つてく
るそれじゃ何をしてもしよう
もないあれは一体何

Und eine mögliche direkte Übersetzung:

Jederzeit kommt [es] immer wieder zurück. Dann egal was du tust. Was zum Teufel ist [denn] das? (Übers. d. Verf.)

Diese Beispiele illustrieren Tawadas Schreibprozeß, bei dem Deutsch und Japanisch untrennbar und voneinander abhängig sind. In diesem Sinne benutzt Tawada die Metapher der leidenden Zunge, um ihren Verlust der Sprache darzustellen, und die Metapher des Spracharztes, um den Prozess des phonetischen Lernens wie ein wahres Erlebnis zu beschreiben (vgl. Shi 2013: 8). Die Sprache ist für sie etwas Lebendiges, die sich an die Unübersetzbarkeit der Kulturen anpassen soll. Außerdem ist dieser Übergang von einer Sprache zur anderen notwendig, wie sie in einem Interview deutlich machte, denn jedes Wort hat ein eigenes Gefühl, eine eigene Geschichte: die Sprache kann man nicht fassen, kann man nicht denken: man lebt in der Sprache (vgl. Tawada 2006).

Fazit

Zieht man nun die Gesamtheit der in Tawadas Werken wiederkehrenden sprachlichen sowie literarischen Elemente in Betracht, so könnte man an dieser Stelle

ein weiteres Beispiel aus dem Text *Eine Scheiben-Geschichte*, welches nicht nur das zentrale Leitmotiv des Werkes (die Zunge) wieder in den Vordergrund rückt. Es wird außerdem ersichtlich, dass für Tawada der Übergang von einer Sprache zur anderen auch den Aspekt der Körperlichkeit betrifft, der sogar nicht außer Acht gelassen werden kann. Genauer gesagt, es gibt einen untrennbaren Zusammenhang zwischen Körper und Sprache, der sich vor allem verstärkt, wenn man z.B. eine Reise macht und andere Sprachen sprechen muss.

Wenn ich im Flugzeug sitze, habe ich keinen Raum für Körperbewegungen. Mein Rücken wird steif, die Füße und Waden schwellen an, [...] Nur die Zunge wird immer feuchter und elastischer. Sie bereitet sich auf die Begegnung mit einer Fremdsprache vor (Tawada 2007: 115)

In diesem Fall beschreibt die Autorin keine im engeren Sinne körperliche Bewegung. Vielmehr bezieht sich diese Beschreibung auf die Wirkung von einer territorialen Überschreitung (d.h. Migration), die generell die eigene (Mutter-)Sprache stark beeinflusst und somit eine Reaktion im Körper auslöst. Schließlich fasst die Autorin diese Verwandlung zusammen: „Eine Reise kennt keine Bewegung, aber sie macht die Zunge feucht. Wenn sie spricht, verwandelt sich der Körper“ (ebd.: 117).

Überseesungen ist zusammenfassend ein Porträt über Tawadas Umgang mit den von ihr ‚beherrschten‘ Sprachen und die damit einhergehenden alltäglichen

Auseinandersetzung mit dem Fremdsein. „Fremd sein ist eine Kunst“ (Tawada 2009: 84) und das Fremdsein wird für sie als etwas Positives, etwas Notwendiges betrachtet. Tawada zufolge spielen sowohl Fremdheit als auch Integration innerhalb einer Gesellschaft eine wesentliche Rolle:

Integration heißt ja auch, wie kann man die Fremdheit behalten. Man ist ja nicht in dieser Gesellschaft geboren, man hat eine ganze Menge anderes gelernt, man ist anders geformt worden. Ich konnte nur deshalb eine neue Sprache und eine neue Kultur als Erwachsene lernen, weil ich versucht habe, fremd zu sein. Es geht darum, eine Sprache zu finden, die die Differenzen beschreiben kann und zwar nicht nur die zwischen Kulturen, sondern auch die innerhalb von einer Kultur und innerhalb von einem Kopf (ebd.).

Zugehörigkeit ist ebenfalls ein zentraler Punkt für sie, wie sie in einem Gespräch mit dem Schriftsteller José F.A. Oliver (2011: 6) erläuterte: „Ich gehöre zu einer Sprache, die es nicht gibt, sonst würde ich keine Literatur schreiben“. In diesem Sinne ist Sprache für sie künstlich; ein Mittel dafür, sich wo auch immer zugehörig zu fühlen, solange man in der Lage ist, die Probleme des Fremdseins und die Differenzierungen zwischen ‚Kulturen‘ zu überwinden.

Literaturverzeichnis

Barrett, B. (2001, Juni 8). けいご 「敬語」. Abgerufen von <http://www.jekai.org/entries/aa/00/no/aa00no31.htm> (09.01.2020)

- Bartels, N. (Übers.). (o. J.). Wie viele Ichs hat das Japanische? Abgerufen von <https://www.japanisch-netzwerk.de/texte/ich.html> (09.01.2020)
- Bio- Bibliographie. (o. J.). Abgerufen von http://yokotawada.de/?page_id=5 (09.01.2020)
- Blum-Barth, N. (2011, März 23). „ich pistole / du angst“ - Zu Yoko Tawadas neuem Gedichtband „Abenteuer der deutschen Grammatik“: literaturkritik.de. Abgerufen von https://literaturkritik.de/public/rezension.php?%20rez_id=15401 (14.02.2020)
- Dudenredaktion. (o. J.). Leitmotiv. Duden online. Abgerufen von <http://www.duden.de/node/703568/revision/1619433/view> (09.01.2020)
- Foroutan, N. (2010, November 15). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? Aus Politik und Zeitgeschichte, 46–47/2010, 9–21.
- García Fernández, M. S., & Acosta Gómez, L. A. (2007). La literatura del discurso multicultural escritores turco-alemanes. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Abgerufen von <http://www.literaturamulticultural.com/index.html>
- Heinrich-Böll-Stiftung. (2009, März). DOSSIER Migrationsliteratur – Eine neue deutsche Literatur? Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf (01.02.2020)
- Japanische Schrift. (2004, Februar 18). [HP-Grammatke]. Abgerufen von <http://www.hp-grammatke.de/nihongo/index.htm>
- Kraenzle, C. (2005). Travelling without Moving: Physical and Linguistic Mobility in Yoko Tawada's Übersetzungen. TRANSIT, 2(1). Abgerufen von <http://www.escholarship.org/uc/item/6382b28h> (01.02.2010)
- Matsunaga, M. (2002). „Schreiben als Übersetzung“. Die Dimension der Übersetzung in den Werken von Yoko Tawada. Zeitschrift für Germanistik, 12(3), 532–546.
- Nishizawa, A. (2016, April 21). An Introduction to Japanese Keigo [Coto Language Academy]. Abgerufen von <http://cotoacademy.com/japanese-keigo/> (09.01.2020)
- Paseková, H. (2007). Verwandlungen von Yoko Tawada (Diplomarbeit). Masaryk-Universität Brunn, Brno.
- Photong-Wollmann, P. (1996, Oktober). Literarische Integration in der Migrationsliteratur anhand der Beispiele von Franco Biondis Werken. Chiang Mai, Thailand.
- Radke, W. (2008). Die Grenzen und ihre Überschreitungen in den Werken Yoko Tawadas. München: GRIN Verlag GmbH. Abgerufen von <http://www.grin.com/de/e-book/210171/die-grenzen-und-ihre-ueberschreitungen-in-den-werken-yoko-tawadas> (10.02.2020)
- Sanhueza, C. (2006). OTTMAR ETTE, Zwischen Welten Schreiben. Literatur ohne festen Wohnsitz, Kulturverlag Kadmos. Historia (Santiago), 39, 314–316.
- Schomann, S. (2009). Vom Schreiben in der Fremde. Ein Gespräch mit Yoko Tawada. Chamisso, (Juni-August), 4–10.
- Shi, S. (2013). Eine Sprachexpedition zu Yoko Tawadas »Übersetzungen« (Hausarbeit). Technische Universität

- Berlin. Abgerufen von http://www.academia.edu/download/33083974/Analyse_des_Buchs_Uberseetzungen.pdf (10.02.2020)
- Tawada, Y. (2002). *Überseetzungen*. Tübingen: Konkursbuch.
- Tawada, Y. (2005, Oktober). Interview mit der Schriftstellerin Yoko Tawada [Botschaft von Japan, Neues aus Japan]. Abgerufen von <http://www.de.emb-japan.go.jp/NaJ/NaJ0510/Dfiles/DInterviewtawada.pdf> (14.02.2020)
- Tawada, Y. (2006, Oktober). „Etwas zu fassen, was nicht zu fassen ist“. Interview mit Yoko Tawada [FOREIGNER - Online Magazine]. Abgerufen von http://www.foreigner.de/interviews/interview_yoko_tawada.html (14.02.2020)
- Tawada, Y. (2007). *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- Tawada, Y. (2009, März). „Fremd sein ist eine Kunst“. Interview mit Yoko Tawada [DOSSIER Migrationsliteratur – Eine neue deutsche Literatur?]. Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/downloads/integration/DOSSIE_R_Migrationsliteratur.pdf (14.02.2020)
- Tawada, Y. (2010). *Abenteuer der deutschen Grammatik: Gedichte*. Tübingen: Claudia Gehrke.
- Tawada, Y., & Oliver, J. F. A. (2011, Oktober). Über Literaturpreise, Zugehörigkeitsgefühle und das Fragmentarische als Vorspeise. Ein Küchengespräch. *Chamisso*, (6), 4–8.
- Trefz, M. (1999). *Zwischenkulturelle Identitäten und Konflikte in ausgewählten Werken von Nevfel Cumart, Selim Özdoğan und Feridun Zaimoglu*. Universität München. Institut für Deutsche Philologie. Abgerufen von http://www.jungforschung.de/migranten_aufsae-tze/index.html (14.02.2020)
- Ulfat, J. (2011). Eine Sprache zwischen Japanisch und Deutsch. Yoko Tawadas Botin in den Überseetzungen (Bd. 61, S. 204–214). Gehalten auf der 4. Deutsch-japanisch-koreanisches Stipendiatenseminar, Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (JDZB). Abgerufen von <http://www.jdzb.de/fileadmin/Redaktion/PDF/veroeffentlichungen/tagungsbaende/D61/22-p1340%20ulfat.pdf> (14.02.2020)

Funktionen der Textkommentierung in wissenschaftlichen Aufsätzen am Beispiel der Modalverben müssen und sollen. Eine kontrastive Studie Deutsch-Spanisch

Functions of text commenting in scientific essays using the example of modal verbs must and should. A contrastive study German-Spanish

ABSTRACT: Das Verfassen wissenschaftlicher Aufsätze in einer Fremdsprache gehört zu denjenigen Fähigkeiten einer akademischen Schreibkompetenz, mittels derer eine erfolgreiche Teilnahme an unterschiedlichen universitären Aktivitäten ermöglicht wird. Sie umfasst das Verstehen der konventionellen Gebrauchsweisen sprachlicher Elemente und der von ihnen realisierten Texthandlungen. Im Deutschen wird das Kommentieren von eigenen Schreib- bzw. Textverläufen u.a. mittels Modalverben durchgeführt, während im Spanischen andersartige konventionalisierte sprachliche Konstruktionen verwendet werden. Die Abweichung der Verwendungen auf Deutsch hinsichtlich der im DaF-Unterricht erlernten Bedeutungsnuancen der Modalverben kann zu einer ungewöhnlichen Anwendung formelhafter Konstruktionen in der Textproduktion der Spanischmuttersprachler führen. Im vorliegenden Artikel wird auf den Gebrauch der deutschen Modalverben *sollen* und *müssen* innerhalb der Funktion Textkommentierung eingegangen. Beispiele aus einem Korpus von wissenschaftlichen Artikeln auf Deutsch werden mit sprachlichen Entsprechungen aus einem Korpus im Spanischen verglichen. Anhand dieser wird die Relevanz einer expliziten Bearbeitung dieser Bedeutungsnuancen im DaF-Unterricht im Spanisch muttersprachigen Kontext hinsichtlich eines aktiven Gebrauchs in eigenen Texten diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Textfunktionen, Textkommentierung, Modalverben, konventionelle Gebrauchsweisen, Abweichungen Spanisch-Deutsch.

ABSTRACT: Writing scientific essays in a foreign language is one of the skills of academic writing competence that enables successful participation in various university activities. It includes an understanding of the conventional use of linguistic elements and the text actions they perform. Commenting on one's own writing or text is achieved amongst others linguistic resources with modal verbs in German, while writers use other conventionalized linguistic constructions in Spanish. The deviation of the usage in German with regard to the nuances of meaning of the modal verbs learned in DaF lessons can lead to an unusual application of formulaic constructions in

Xenia Solís Fuentes

xeniasolisfu@gmail.com

Universidad de Leipzig

Recibido: 19/09/2019

Aceptado: 28/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

the text production of Spanish native speakers. This article discusses the use of the German modal verbs *sollen* and *müssen* within the text commenting function. We compare examples from a corpus of scientific articles in German with linguistic equivalents from a corpus in Spanish. Based on these, we discuss the importance of an explicit treatment of these nuances of meaning within the context of German lessons for Spanish native speakers with regard of an active use in text productions.

KEY WORDS: Text actions, text commenting function, modal verbs, conventional use, deviations between German and Spanish.

Einleitung

Der Schreibprozess umfasst die Organisation der Darstellung von Sachverhalten im Text. Dabei dient die Logik der wissenschaftlichen Arbeit als Grundlage für die Struktur und die gewählten sprachlichen Formen. Die Reihenfolge berücksichtigt ein ideales Verstehen des Textes, wobei die logische Gliederung, die Verknüpfung von Textteilen zu einem Ganzen und eine transparente Darstellung der Vorgehensweise einen hohen Stellenwert einnehmen. Außerdem existiert die Notwendigkeit, einige der Aspekte für den Empfänger zu betonen, einzuschränken oder dem Leser den Informationsverlauf im Text mitzuteilen. Diese Handlungen werden anhand der Kommentare des Verfassers an bestimmten Gelenkstellen der Textstruktur durchgeführt, dadurch lassen sie sich der Texthandlung „Text kommentieren“ einordnen.

Innerhalb der phatischen Funktion eines wissenschaftlichen Textes stellen diese subjektiven Prozesse Entscheidungen dar, welche eine klare Interaktion in Form einer simulierten Face-to-Face Kommunikation mit dem Leser steuern (vgl. Nord, 2003: 205). Damit wird die Problematik der im

Text behandelten Thematik und ihr Lösungsweg für den Leser nachvollziehbar (vgl. Moll/Thielmann, 2017: 103/ Redder, 2001: 317). Innerhalb des argumentativen Diskurses werden diese Kommentierungen als wissenschaftlich angesehen, da sie die Berücksichtigung von Gegenargumenten antizipieren oder bestimmte Stellungnahmen verdeutlichen. Im Rahmen des Fremdsprachenlernens wird die Relevanz der Art, eigene Texte zu kommentieren, durch die sprachlich interkulturellen Unterschiede sichtbar. Da ein fremdartiger Gebrauch bestimmter Strukturen das Verstehen eines Textes beeinträchtigen und sich auf seine Rezeption auswirken kann.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer korpusbasierten kontrastiven Studie darüber, wie Verfasser wissenschaftlicher Artikel auf Deutsch und auf Spanisch ihre Texte kommentieren, präsentiert. Die Studie fokussierte sich auf die Verwendung der deutschen Modalverben *sollen* und *müssen* und zielte darauf ab, ihre äquivalenten verwendeten sprachlichen Konstruktionen im Spanischen empirisch zu finden. Die zentrale Fragestellung der Studie bestand darin, mit welchen sprachlichen Mitteln die metakommunikativen Funktionen

in Form von Textkommentierungen der Modalverben *sollen* und *müssen* in wissenschaftlichen Artikeln auf Spanisch realisiert werden. Die Gegenüberstellung Deutsch-Spanisch wurde auf Basis der funktionalen Ebene des Textes durchgeführt und ging von der Relevanz des Gebrauchs dieser Modalverben anhand ihrer Häufigkeitsvorkommen in der Textsorte „wissenschaftlicher Aufsatz“ aus.

Im Folgenden wird auf den Begriff Textkommentierung und die kulturellen Aspekte des Schreibprozesses eingegangen. Danach werden die Korpora und die Methode der Untersuchung beschrieben. Die Befunde werden exemplarisch im dritten Teil des Aufsatzes vorgestellt. Dies soll anhand von den Texthandlungen, welche wiederkehrende Strukturen von Modalverben (*müssen* oder *sollen*) und lokale oder temporale deiktische Elemente in wissenschaftlichen Aufsätzen auf Deutsch aufweisen, durchgeführt werden. Diese werden unmittelbar mit Formulierungen im Spanischen verglichen, um ihre morphologische bzw. syntaktische Unterschiede zu betonen. Dabei soll es auf mögliche Anwendungsstörungen hingewiesen werden. Zum Schluss wird die Relevanz dieser Untersuchung im Kontext DaF betont.

Textkommentierung

Der Begriff „Textkommentierung“ bezieht sich auf ein subjektives Verfahren beim Schreiben, mittels dessen der Autor die Partizipation des Lesers an seinem eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess ermöglicht. Handlungen der

Textkommentierung erleichtern die Organisation der Information im Text (vgl. Fandrych/Graefen, 2002: 17) und somit steuern sie das ideale Lesen und Verstehen des Textes. Laut Nord (2003:38) handelt sich dabei um Äußerungen über die „gerade laufende Kommunikationssituation“ (Nord, 2003: 38), welche der Verfasser an den Rezipienten richtet. Sie stellen dem Leser Hinweise zur Verfügung, wie die im Text dargestellte Information zu verstehen ist, zum Beispiel:

s. Dabei **muss** betont werden, dass...
daf_20160106_30

t. Man **muss** jedoch einen wesentlichen Unterschied betonen.
daf_20130104_24

Q. 2 Kontroversen und offene Fragen
Im Folgenden **soll** das Feld etwas genauer umrissen werden...

Indem ein Autor seinen eigenen Text kommentiert, setzt er direkte (Personalpronomen) oder indirekte Verweise (Modalität) auf sich selbst als Textverfasser und/oder Wissenschaftler. Die Textkommentierung als Verfahren bildet den Stil des Wissenschaftlers, wobei unpersönliche Konstruktionen eine Distanz zwischen dem Autor, dem Leser und dem Sachverhalt erlauben, um die Objektivität der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu wahren. Nach (Moll/Thielmann, 2017: 109) werden anhand von Kommentaren etliche Funktionen der Selbstdarstellung im Text erfüllt. In wissenschaftlichen Texten sind

die Mittel zum Ausdruck der Subjektivität im komplexen System des sozialen Handelns verankert, das heißt, in ihrer pragmatischen Ebene.

Die Handlungen der Textkommentierung lassen sich unter der metakommunikativen Funktion des Textes verstehen (nach dem Modell von Brühler, 1934/Jakobson, 1979). Das Ziel der Metakommunikation besteht darin, „die kommunikative Adäquatheit des eigenen kommunikativen Handelns und der Partnerreaktion sicher zu stellen, dadurch Übereinstimmung und gegenseitiges Verstehen zu fördern und sich des Wohlwollens der Rezipienten zu vergewissern“ (Nord, ebd.). Metakommunikation kann sich sowohl auf das Thema bzw. den Inhalt des Textes als auch auf den Aufbau/ die Gliederung, die Sprachverwendung oder auf die nonverbalen Textteile beziehen. Zu den externen Aspekten der Textkommentierung zählt Nord (2003:45) die Zielsetzung, den intendierten Adressatenkreis und die Markierung von Äußerungen als persönliche Meinung. Die sprachlichen Mittel, mit denen Autoren ihre Texte kommentieren, stellen eine linguistisch offene Kategorie dar, wobei die deutsche Kategorie der Modalverben eine wichtige Rolle spielt. Die Modalität stellt in diesem Kontext aufgrund ihrer Relativierungskraft ein wichtiges diskursives Werkzeug für die Wissenschaftler dar.

Der Gebrauch von Modalverben in Formulierungen der Textkommentierung trägt zu der Sprecherbezogenheit im Rahmen der Subjektivität des wissenschaftlichen Schreibens, jedoch

auch zur Markierung einer Stellungnahme gegenüber dem dargestellten Sachverhalt und gleichzeitig der Berücksichtigung anderer Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft (vgl. Breitkopf, 2006: 102-103). Im Rahmen der Subjektivität entspricht der Gebrauch von Modalverben als Textkommentierung das in der Pragmatik entwickelte Konzept des Hedgings, dessen allgemeine Funktion als „eine Aussage weniger aggressiv für die Rezipienten zu machen“ von Hübler (1983) definiert wurde (vgl. Hübler in Breitkopf, 2006: 101), und wird somit in Zusammenhang mit der pragmatischen Höflichkeit erklärt.

Innerhalb der allgemeinen Funktion des Hedgings unterscheidet Breitkopf (2006: 101) zwischen inhaltsorientierte (epistemische) und leserorientierte (interpersonale) Funktionen. Die epistemische Funktion, auch *content-oriented*, *accuracy-oriented* oder *reliability hedges* genannt, erklärt die Beziehung zwischen der Welt, wie der Autor sie darstellt, und dem Modus, welcher für die allgemeine Wahrheit gehalten wird (Modalität). Bei der zweiten, *reader-oriented*, handelt es sich um die Wechselwirkung zwischen Autor und Rezipienten, wobei geschwächte Aussagen deren Akzeptanz erhöhen (Höflichkeit). In ihrer formalen Auffassung ist Hedging eine offene Kategorie, welche durch unterschiedliche lexikalische Mittel wie Modalverben, Modaladverbien und Verben des Wahrnehmens realisiert wird (vgl. Breitkopf, 2006: 104).

Gleichzeitig zeigt der wissenschaftliche Autor seine Verantwortung gegenüber dem Inhalt seines Textes, wobei er sein generiertes Wissen offen für externe

Begutachtung lässt. Seine Behauptungen werden als provisorisch bewertet, bis sie von anderen Mitgliedern anerkannt bzw. akzeptiert werden. Dadurch positioniert er sich als Kommunikationsteilnehmer gegenüber anderen Kommunikationsteilnehmern und erlangt einen positiven sozialen Wert, welchen er im Anschluss verteidigen und verkörpern muss. Brown/Levinson (1978) bearbeiteten das von dem Soziologen Goffman (1960) Face Konzept für seine Anwendung in der Sprachwissenschaft. Innerhalb der pragmatischen Funktion der Sprache entspricht dieses Konzept dem sozialen Wert, wobei die Regeln der Gesichtswahrung von den sozialen Gruppen bestimmt werden und deren Berücksichtigung eine erfolgreiche Interaktion gewährleistet (vgl. Breitkopf, 2006: 105).

Die in der vorliegenden Arbeit behandelnden Funktionen der Textkommentierung stimmen mit der metakommunikativen Ebene der Kommunikation im Text überein, indem sie Auskunft über die Kommunikationssituation zwischen Autor und Rezipienten regulieren. Das Ziel der Metakommunikation besteht darin, „die kommunikative Adäquatheit des eigenen kommunikativen Handelns und der Partnerreaktion sicher zu stellen, dadurch Übereinstimmung und gegenseitiges Verstehen zu fördern und sich des Wohlwollens der Rezipienten zu vergewissern“ (ebd.). Metakommunikation kann sich sowohl auf das Thema bzw. den Inhalt des Textes als auch auf den Aufbau/die Gliederung, die Sprachverwendung

oder auf die nonverbalen Textteile beziehen. Zu den externen Aspekten der Textkommentierung zählt Nord (2003:45) die Zielsetzung, den intendierten Adressatenkreis und die Markierung von Äußerungen als persönliche Meinung.

Graefen (2000: 9-12) stellt die Höflichkeit als einziges Leitmotiv für die Verwendung von Hedging im wissenschaftlichen Diskurs in Frage, indem sie die Relativierung einer Behauptung durch Hedging als Zeichen für die ethischen Prinzipien des wissenschaftlichen Austauschs interpretiert, welche die Maximen der institutionell notwendigen Kooperation darstellen. Dennoch können Konventionen des wissenschaftlichen Austausches implizite Rollen der Höflichkeit andeuten, mit der eine kooperierende wissenschaftliche Kommunikation gepflegt wird.

1. Kulturelle Aspekte des Schreibens

Die Konzeptualisierung der wissenschaftlichen Aufgabe wird von allen Ländern mit abendländischen Einfluss außerhalb der spezifischen Merkmale jeder Sprachgemeinschaft geteilt, somit lässt sich die wissenschaftliche Konvention als der allgemeine Zweck der Universität verstehen, neues Wissen zu generieren und die Fähigkeit zu zeigen, sich mit dem bestehenden Wissen kritisch auseinanderzusetzen zu können (vgl. Moll/Thielmann, 2017: 103). Eine der primären Aufgaben der Wissenschaft ist die objektive Darstellung von Sachverhalten bei der Vermittlung von neuem Wissen, gleichzeitig trägt sie zu

der Verortung der eigenen Forschung im Forschungsfeld des Faches bei.

Zudem ist die Weitergabe des Wissens als eine Aufforderung an die Wissenschaftler zu verstehen. Bei der Weitergabe soll berücksichtigt werden, dass Untersuchungsgegenstände und Sachverhalte existieren, deren Befestigung in einer bestimmten Kultur bzw. Gesellschaft den Modus ihrer Versprachlichung beeinflussen. Demzufolge können unterschiedliche Diskursmuster entstehen. Sie stellen einen Teil der kulturellen Tradition der Sprachgemeinschaften dar und wirken nicht nur auf die Einstellungen zu dem Textinhalt, sondern auch auf die Darstellungshaltungen hinsichtlich des Lesers und der Textproduzenten.

Innerhalb der Vertextung des wissenschaftlichen Diskurses unterscheidet Redder (2001: 318) zwei Formen von Abbildungen der Forschung im allgemeinen Forschungsstand bzw. im Kenntnisstand der Wissenschaftsgemeinschaft. Dabei weist die Autorin auf die Anforderungen an die kognitive Bearbeitung seitens des Rezipienten als eine Wirkung der Kommunikationskultur hin. Einerseits wird bei der Streitkultur, hier die deutsche Wissenschaftskonvention, „argumentativ um die Güte und Durchsetzungskraft der eigenen Forschungsergebnisse gerungen“ (Redder, 2001: 318), während andererseits die geteilte Meinung einer bestimmten Gruppe von Wissenschaftlern als selbstverständlich angenommen wird, um sie als „bloßer Wissensaufbau“ fortzuführen.

Die Unterschiede dieser Kommunikationskulturen wirken auf den Stil des wissenschaftlichen Diskurses und das Wissenschaftsverständnis jeder Sprachgemeinschaft. Effekte wie Kommunikationsstörungen können in der interkulturellen Kommunikation auftreten, sobald sich bei der Interaktion spezifisches soziokulturelles Vorwissen bezüglich der Kommunikationsarten treffen. So können die Leseerwartungen einer bestimmten kulturellen Gruppe dazu führen, eine fremde wissenschaftliche Kommunikationskultur als unwissenschaftlich, nicht objektiv bzw. zu emotional zu beurteilen. Diese Prozesse finden als unbewusste Verläufe beim Lesen statt und stellen ein Wissen über die Sprache, welche als präskriptive Normen in Form von Konventionen internalisiert werden (Berman nach Trumpp zitiert, 1998: 8).

In der Kommunikationskultur jeder Sprachgemeinschaft besteht eine erlernte, mit der Zeit geübte und unterschiedliche Art, Subjektivprozesse bzw. Stellungnahmen beim Schreiben zu markieren. Die implizierte Verantwortung auf den Inhalt und dessen Darstellung in einem wissenschaftlichen Text wird von der Kommunikationskultur beeinflusst und bestimmt die Auswahl bestimmter sprachlicher Mittel beim Schreiben (vgl. Graefen in Breitkopf, 2006: 24). So existieren in den wissenschaftlichen Sprachen unterschiedliche Arten, eine selbe Konzeptualisierung der wissenschaftlichen Aufgabe zu texten und zu lesen. Auf der diskursiven Ebene eines Textes erfolgt das Markieren der eigenen Verantwortung bezüglich der

Inhalte innerhalb der Modalität, welche als eine linguistische universale und offene Kategorie gilt.

Die Analyse soziokultureller Unterschiede folgt dem Ziel, die Bewertung einer fremdkulturellen Textgestaltung als unwissenschaftlich zu vermeiden und mögliche Missverständnisse zu erklären, deren Ursache in unterschiedlichen Formen der Textgestaltung zu finden ist. Zudem liegt die Fähigkeit, einen adäquaten Text in einer Disziplin zu verfassen, in dem Wissen der sozialen und kognitiven Funktion des Textes hinsichtlich der spezifischen Kommunikationssituation begründet.

II. Beschreibung der Korpora und Methode

Für die vorliegende Analyse wurden zwei Korpora von jeweils 25 Texten untersucht. Das Ausgangskorpus der Analyse (*Deutsch*) enthält zufällig ausgewählte wissenschaftliche Artikel der Zeitschrift des Herder Instituts *Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* aus den Jahren 2013 bis 2017 (<https://www.esv.info/z/DaF/zeitschriften.html>). Der Korpus *Spanisch* umfasst wissenschaftliche Aufsätze der Zeitschrift *Marco ELE Revista de didáctica Español Lengua Extranjera* aus den Jahren 2013 bis 2017 (<https://marcoele.com/numeros/>). Die Texte thematisieren die Forschungsrichtungen der Fremdsprachendidaktik Kultur, Linguistik und Didaktik. Die durchschnittliche Länge der Texte des Ausgangskorpus wurde als Auswahlkriterium der Texte des Zielkorpus wegen einem festgestellten

Unterschied verwendet, sodass die Länge der Texte in beiden Korpora die 20 Seiten nicht überschreitet. Die Struktur der Texte zeigt Ähnlichkeiten der Textorganisation betreffend auf, wobei die Hauptteile Abstract, Einleitung, zahlmarkierter Untertitel und Schlussfolgerung bzw. Fazit zu merken sind. Gegensätzlich zu den Texten des Ausgangskorpus sind die wissenschaftlichen Artikel des Faches Spanisch als Fremdsprache online zugreifbar.

Die vorliegende Analyse wird als korpusbasierte, quantitativ-qualitative Analyse durchgeführt (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister, 2006: 37). In diesem Sinne liefert sie Daten über den tatsächlichen Gebrauch sprachlicher Formen (ebd.), welche im Zusammenhang mit einer konkreten didaktischen Anwendung die Erfüllung der Anforderungen einer kommunikativ orientierten Sprachkompetenz unterstützen können. Der qualitative Aspekt der Studie findet sich in der Beschreibung sprachlicher Mittel hinsichtlich ihrer Funktionen bzw. ihrer Relevanz innerhalb einer kommunikativen Situation. Im quantitativen Teil wird versucht, die Wichtigkeit solcher Strukturen basierend auf ihre Häufigkeit zu bewerten. Der erste Teil der Methode umfasst die Analyse des Korpus *Deutsch*. Im ersten Schritt werden Sätze bzw. Konstruktionen extrahiert, in denen beliebige grammatische Formen der untersuchten Modalverben als sprachliche Stilmittel vorkommen. Der zweite Schritt umfasst die systematische Klassifizierung der Belege nach ihrer Funktion. Die Funktionen leiten die Suche der entsprechenden Sprachmittel

im Korpus Spanisch, wobei syntaktische Ähnlichkeiten festzustellen sind. Die Ergebnisse sollen eine Sammlung sprachlicher Mittel im Spanischen aufzeigen, welche den realisierten Funktionen der Modalverben *sollen* und *müssen* im Deutschen entsprechen.

III. Resultate und Beispiele

Im analysierten Korpus *Deutsch* sind 10,7 % aller Verben Modalverben, das heißt 879 der ca. 8,200 vorkommenden Verben. Dies deutet auf die Wichtigkeit der Modalverben in dem wissenschaftlichen Diskurs hin. Es muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Verben Funktionen der Textkommentierung in dieser Textsorte erfüllen, wobei die Relevanz diese Studie genau an der Vermittlung dieser Polyfunktionalität der Modalverben anzusiedeln ist. Die hier präsentierten Beispiele zeigen jedoch eine Selektion der Funktionen innerhalb der Textkommentierung, wobei größere intrasprachlichen Abweichungen identifiziert wurden.

In der statistischen Auflistung der Nutzungshäufigkeit der Modalverben nimmt *sollen* die zweite und *müssen* die dritte Position ein, wobei *können* als dominantes Modalverb in Erscheinung tritt (meistens in seiner Indikativ Form als rein deontisch/objektive Verwendung).

Die höhere Anzahl gefundener Belege mit *sollen* in dem untersuchten Korpus begründet sich anhand der verschiedenen realisierten Funktionen dieses Verbes in wissenschaftlichen Texten. Eine statistische Häufigkeitsanalyse der Infinitivformen der Modalverben im verwendeten Korpus ordnet *sollen* an zweiter Position mit

Abb. 1

Prozentuale Häufigkeitsverteilung der verwendeten Modalverben relativ zu allen Verben im Korpus Deutsch

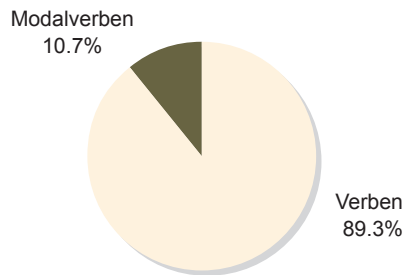
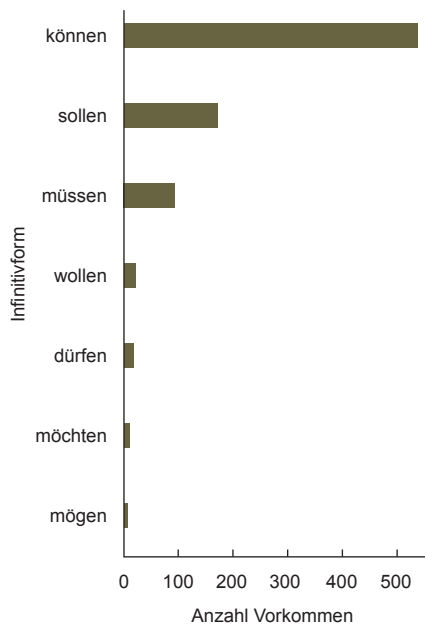


Abb. 2

Statistische Verteilung der Häufigkeiten der Infinitivformen verwendeter Modalverben im Korpus Deutsch



einer annähernd doppelten Frequenz im Vergleich zu *müssen* ein.

Die größten Unterschiede zwischen den Sprachen Deutsch und Spanisch wurden bei *sollen* festgestellt. Obwohl die intrasprachliche Variation bei *müssen* innerhalb derselben Semantik anzusiedeln ist (es werden Umschreibungen benutzt), wurden für *sollen* auf der Ebene des Tempus Unterschiede festgestellt. Die Semantik von *sollen* deckt ein breites Spektrum an Gebrauchsweisen ab, welche in den romanischen Sprachen (vgl. Nord, 2003/Breitkopf, 2006/Rodríguez, 2013) ein komplexeres Verbalsystem ermöglicht. Im Folgenden werden die textsortenspezifischen Funktionen des wissenschaftlichen Aufsatzes präsentiert.

- **Müssen**
- Eine Abgrenzung oder Betonung beim Schreiben durchführen

Beim Beschreiben der Problematik der wissenschaftlichen Auseinandersetzung erachtet es der Autor als maßgeblich, zusätzliche Informationen in Form von Kommentaren einzufügen, welche seine Argumentation ergänzen und die Vorgehensweise für den Leser erläutern. Diese Handlung steuert die Themenentfaltung und trägt beim Explizieren des dargestellten Problems bei, indem eine Abgrenzung gemacht und dabei ein Teil der Vorgehensweise dem Rezipienten mitgeteilt wird. Im Beleg r. ist ein expliziter Hinweis auf den Autor zu finden (Personalpronomen *wir*). Mit einem expliziten Autorenverweis geht ein höherer Grad von Verpflichtung gegenüber dem Inhalt bzw. der Wahrhaftigkeit der

Aussage im Vergleich zum Gebrauch einer unpersönlichen Konstruktion mit *man*, *es* oder eines Passivsatzes einher (vgl. Breitkopf, 2006: 24).

r. Das heißt, **wir müssen** intensional gesehen die Rollenzuordnungen in (9b) und (10b) ändern, wie in (9c) und (10c) dargestellt wurde.

daf_20130104_91

Im Spanischen wurde für diese Verwendung die Form *tener que* identifiziert. Obwohl die hier angezeigten Beispiele sowohl bei dem Verb als auch bei dem Personalpronomen übereinstimmen, wurde im Spanischen eine höhere Häufigkeit hinsichtlich des Auftretens des 1. Person Plural Pronomens *wir* (die Endung *-mos* bei *tenemos*) als im Deutschen festgestellt. In der Verwendung von *wir/nosotros* erkennt Nord (2003: 42) die Möglichkeit des Versuchs, eine partnerschaftliche Beziehung mit dem Leser aufzubauen.

r. 1. **Tenemos que** relativizar dichos resultados ya que la muestra del nivel B2 puede que no sea representativa dado que son solo 2 informantes.

ele_201303_06

Bei den folgenden Belegen lässt sich eine übereinstimmende semantische und syntaktische Struktur feststellen. Zu dem syntaktischen Teil gehören unpersönliche konzessive Konstruktionen wie bei t. und u. mit *man-* oder Passiv-Satz, deren konzessiver Charakter anhand des Adverbs *jedoch* ausgedrückt wird. Die Verben *betonen* und *festhalten* tragen zu

dem semantischen Teil bei, welcher zur Bestimmung der Funktion des Beleges unter den „auszuführenden Handlungen, die die mentalen Aktivitäten des Autors im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und des Problemlösens offen legen“ (Petkova-Kessanlis, 2009: 226) einzuordnen ist. Im ersten Beispiel (s.) verbindet das Adverb *dabei* die Proposition, auf die sich die Aktion des Betonens richtet, mit ihrer Abgrenzung. Der Autorenverweis wird anhand der Semantik der Verben *betonen* bzw. *feststellen/festhalten* dargestellt.

s. Dabei **muss** betont werden, dass „es keine kommunikativen Übungen als solche gibt“ (Neuner et. Al 1981:15).

daf_20160106_30

t. Man **muss** jedoch einen wesentlichen Unterschied betonen.

daf_20130104_24

u. Einschränkung **muss** jedoch festgehalten werden, dass solche Korpora nur in Ausnahmefällen frei zugänglich sind.

daf_20170105_120

Im Spanischen wurden im Zusammenhang mit dieser Verwendung folgende sprachliche Mittel gefunden: *ser importante*, *ser necesario* und *hacerse necesario*, wobei die ersten zwei eine Konstruktion *ser+participio* und die dritte eine *pasiva refleja* aufweisen (vgl. Gil/Banus, 1991: 138). Der subjektive Verweis lässt sich genauso wie im Deutschen auf die Verben *resaltar/betonen*, *aclarar/klären* und *poner en cuestión/in Frage stellen* zurückführen.

s.1. **Es importante** resaltar el hecho de que cuando la persona se está identificando es necesaria la presencia del PPS: *Si, soy yo.*

ele_201405_04

t.1. Para el procesamiento de las encuestas **se hace necesario** aclarar que se desecharon todos aquellos vocablos escritos en inglés o con errores ortográficos muy distantes de la lengua meta.

ele_201501_06

u.1. **Es necesario** poner tal afirmación en cuestión.

ele_201301_08

Der Gebrauch von *müssen* in der Funktion der Textkommentierung ist an einer von dem Verfasser erkannten Notwendigkeit beim Schreiben bzw. bei der Formulierung von Argumenten zu identifizieren. Diese Verwendung kann sich auf den beschriebenen Sachverhalt oder eine Anweisung gegenüber den eigenen methodologischen Entscheidungen beziehen. Das Spanische zeigt für diese Funktion mehrere Strukturen zum Ausdruck dieser Notwendigkeit seitens des Verfassers.

- **Sollen**
- Thema des Beitrages bzw. Kapitels ankündigen

In dem einleitenden Teil informiert der Autor über den Haupttext. Dieser Teil des Textes soll als ein Übergang von der Einleitung zum Haupttext dienen, wobei der Leser bezüglich des Inhaltes

und dessen Organisation orientiert wird (vgl. Petkova-Kessanlis, 2009: 220). Bei der Funktion „Ankündigen“ werden paradeiktische Ausdrücke wie *vorliegend*, *folgend* oder *nachfolgend* verwendet, mittels derer der Rezipient aufgefordert wird, die Perspektive des Textproduzenten zu übernehmen (vgl. ebd.). Diese Verwendungsweise ist während des Beginns des Textes oder am Anfang eines Abschnittes zu finden:

P. Im vorliegenden Beitrag **sollen** deshalb kritisch einige gängige Aussprachewörterbücher auch anderer Sprachen hinsichtlich ihrer Ausspracheangaben untersucht werden mit dem Ziel, Vorschläge für eine weitere Optimierung zu unterbreiten.
daf_20130202_02

R. Im Folgenden **sollen** die Ergebnisse einer Analyse, die das Strategiekonzept in PD und im GER mit den Hauptkenntnissen der Strategieforschung vergleicht, kurz zusammengefasst werden (vgl. Dawidowicz 2010).
daf_20140105_26

S. Im Weiteren **soll** anhand der deutschen Satzmuster e) und f) gezeigt werden, dass das Fehlen direkter tschechischer Äquivalente eine andere Strukturierung mit sich bringt.
daf_20160405_48

In den Beispielen Q, R, S lässt sich der wiederkehrende Gebrauch von *sollen* und ein deiktisches Element (im Folgenden, im Weiteren) identifizieren, welches

die Aktion mit ihrer unmittelbaren Realisation im Textraum verbindet und somit ein Fall von Futurität schafft (Nord, 2003: 40). In der Verwendung von *sollen* als Futurindikator erkennt Glønning (2001: 182) ein Relikt einer älteren Verwendungsweise, welche heute ausschließlich auf bestimmte Kontexte beschränkt ist. Der Ankündigungscharakter wird mit der Bedeutung „dass etwas Bestimmtes sich ereignen wird“ verknüpft und deutet eine textuelle Orientierung für den Leser. Beim Beispiel P entspricht das deiktische Element *vorliegenden* dem Text als Objekt und seinem Raum, in dem die thematische Entfaltung stattfindet.

Im Spanischen wurden mehrere Möglichkeiten für diesen Gebrauch von *sollen* gefunden: die Verbalperiphrase des Futurs *va a* (P.1.), das Futur des Verbs *dar* (Q.1.), das Präsens der Verbalperiphrase *haber de* (R.1.) und das Präsens der Verbalperiphrase *pasar a* (S.1.). Zur Realisierung dieser Funktion alterniert das Spanische zwischen Formen des Futurs und des Präsens in Verbindung zu paradeiktischen Mitteln wie *a continuación*.

P. 1. En este artículo se **van a** tratar los casos de presencia y omisión del PPS, aunque con algunas restricciones debidas a razones de espacio. Concretamente, no profundizaremos en aspectos relacionados con la posición en la oración ni en su presencia / ausencia en el español de América.
ele_201504_02

Q.1. Este estudio empírico **dará** respuesta a estas dos preguntas de

investigación: ¿En qué categoría gramatical los aprendientes franceses de ELE de nivel avanzado cometen más errores?, ¿Qué porcentaje de los errores cometidos se pueden considerar errores de transferencia de su lengua materna?

ele_201401_10

R.1. Como base teórica para la realización de la investigación presente así como del proyecto bilingüe, se **ha de** recoger las dos principales fuentes teóricas:

ele_201705_01

S.1. A continuación **pasamos a** comentar las especificidades dentro de cada tipo de atenuadores de este nivel.

ele_201304_04

Reihenfolge ankündigen

Indem der Autor sich hinsichtlich der Organisation seines Textes äußert, bezieht er sich zeitlich (*abschließend*) oder räumlich (*im letzten Abschnitt*) auf spezifische Textteile. Räumliche Bezüge werden innerhalb der textdeiktischen Mittel der Klasse der lokutiven Textdeixis eingeordnet, mittels derer der Autor auf bestimmte Textteile oder auf den gesamten Text referenziert (vgl. Petkova-Kessanlis, 2009: 220). Diese Funktion ist der Ankündigung der Thematik untergeordnet und findet sich typischerweise in einleitenden Teilen, wobei sie die Funktion „Problemlösungsweg ankündigen“ umfasst (vgl. ebd.). Diese Autorin (2009: 219) weist auf die Verwendung des generellen Präsens anhand des Futuraktivs oder des Modalpassivs mit *sollen* und *mögen* hin. In dieser Funktion kommen typischerweise Verben des Zeigens mit *sollen* vor.

U. Abschließend **soll** mit Hilfe einer Definition für den Begriff „Phonetik-Übung“ und eines entsprechenden Beispiels beleuchtet werden, wie solche Übungen in Lehrwerken unentbehrlich werden können.

daf_20160106_19

V. Im letzten Abschnitt **soll** auf dieser Basis das Potential eines text- und funktionsbezogenen Zugangs zu Wortbildungsphänomenen für die Entwicklung einer Wortbildungskompetenz bei DaF-Lernenden aufgezeigt werden.

daf_20150309_13

In folgenden Belegen entspricht das Präsens der Verbalperiphrase *poner el acento* (betonen) und des Verbes *discutir* (diskutieren) dem Verb *sollen*. Die temporale Deixis wird durch *posteriormente* und die lokale durch *en la siguiente sección* realisiert.

U.1. Posteriormente **ponemos el** acento en aquellos puntos problemáticos y comentamos las muestras recopiladas durante las sesiones en el aula.

ele_201402_03

V.1. En la siguiente sección se **discute** el uso de la tecnología en la retroalimentación de textos escritos por estudiantes de lenguas, en particular con screencasts.

ele_201601_01

Der Autor kann Bezug auf andere schon erwähnte Handlung mittels *zudem* oder *dies* nehmen. Anhand dieser Belege wird die Reihenfolge der Information

im Text angekündigt. Im Spanischen ist es das Präsens (Beispiel W.1.) und das Futur (Beispiel X.1.) als Äquivalent dieser Funktion zu identifizieren.

W. Zudem **soll** auf das Agensvorkommen bei den jeweiligen Passivformen eingegangen werden.
daf_20130404_05

X. Dies **soll** beispielhaft an den „250 Wortschatz-Übungen Deutsch als Fremdsprache“ (Pons 2014) geschehen.
daf_20170306_23

W.1. Se **comentan** los resultados obtenidos del análisis exploratorio y se **sintetizan** las conclusiones, analizando los aspectos coincidentes y diferenciadores entre la cultura taiwanesa y la cultura china.
ele_201502_0

X.1. A modo de ejemplo, **vamos a** abordar tres de los problemas mencionados.
ele_201302_03

Inhaltliche Anmerkungen bereiten

In allen Textteilen lassen sich häufig Anmerkungen des Autors hinsichtlich der Art und Weise der Darstellung fachlicher Information im Text finden. Obwohl diese Funktion den Inhalt des Textes thematisiert, ist das Verfahren „kommentieren“ für den spezifischen Textraum gültig. Damit kann der Autor spezifische Überlegungen oder Einschränkungen seiner Untersuchung im Textraum für die Betrachtung anderer Wissenschaftler darlegen. Diese

Kommentierungen dienen zur fachlichen Orientierung des Lesers und dem Argumentationsprozess.

Y. Hier **sollen** jedoch die Unklarheiten und Missverständnisse erfasst werden, die typischerweise im Fremdspracherwerb auftreten und daher für den wissenschaftspropädeutischen und studienbegleitenden Sprachunterricht wichtig sind.
daf_20150404_16

Im Spanischen erfüllt das Futur der Verbalperiphrase *ir a den* Ankündigungscharakter von *sollen*, ebenso wie auf dem Beispiel X.1.

Y.1. En este artículo se **van a** tratar los casos de presencia y omisión del PPS, aunque con algunas restricciones debidas a razones de espacio. Concretamente, no profundizaremos en aspectos relacionados con la posición en la oración ni en su presencia / ausencia en el español de América.
ele_201504_02

Das Problem mit Beispielen belegen

Die zukunftsbezogene Gebrauchsweise von *sollen* dient dem Belegen der dargestellten Problematik anhand von Beispielen in Form einer Ankündigung. Für diese Funktion werden Handlungsverben und Verbalsubstantive verwendet. Insbesondere bei der Ankündigung von Beispielen handelt es sich um „eine auszuführende textkonstitutive Handlung, die der Verständnissicherung dient“ (Petkova-Kessanlis, 2009:225). In diesen Belegen

stellt ein Adverb den deiktischen Verweis dar, mittels dessen eine zeitliche Relation zum Ausdruck kommt.

Z. Die folgenden Beispiele **sollen** das Problem veranschaulichen:
daf_20130303_04

A. Das nachfolgende Beispiel aus der Hausarbeit eines BA-Studenten, der die Geschichte der deutschen Substantivgroßschreibung als Thema gewählt hat, **soll** das verdeutlichen:
daf_20150404_15

Im Spanischen kündigen die Autoren Beispiele mittels des Präsens (*presentar*) oder der Imperativform des 3. Personalpronomens Plural (*ver*) an. Der Imperativ wirkt in diesem Fall als ein Anruf an die Aufmerksamkeit der Leser und gleichzeitig als eine Einladung, dem Autor in seiner Argumentation zu folgen. Ebenso benutzen die Autoren ein Temporaladverb zum Verweis an die Unmittelbarkeit der Handlung und bereiten den Leser vor.

Z.1. A continuación y a manera de ilustración **presento** una muestra de lo que puede considerarse como trabajos que cumplen con los propósitos de este tipo de curso y otros que no fueron tan exitosos.
ele_201305_08

A.1. **Veamos** a continuación ejemplos de posibles asignaturas de cada ámbito.
ele_201302_06

Bezüglich der Entsprechungen von *sollen* innerhalb des Korpus *Spanisch*

wurde eine Präferenz für die Formen der Gegenwart und des Futurs anstatt der Verbalperiphrase *haber de* gefunden. Die Formen des Präsens oder Futurs versehen die Aussage mit einer Kraft, deren Ausführung in der tatsächlichen Welt realisierbar ist und beseitigen somit den Aspekt der Möglichkeit des Modalen Ausdrucks. Während die Präsensform auf die tatsächliche Realisierung der Aktionen hinweist, entspricht die Ankündigungsfunktion in diesem Fall die Zukunftsform. Im Deutschen werden diese beide Funktionen anhand des gleichen Verbs (*sollen*) realisiert.

Schlussfolgerung und DaF-Relevanz
Die Relevanz einer expliziten Übersetzung sprachlicher Mittel der Modalität liegt für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch in den diskrepanten Entsprechungen zwischen den sprachlichen Kategorien Modalverb und Tempus. Dies kann zu einer inakkuraten Auswahl von sprachlichen Mitteln der Argumentation beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes auf Deutsch, wobei Spanisch Muttersprachler dazu tendieren, unterschiedliche sprachliche Konstruktionen statt die Modalverben zu verwenden. Aus einer didaktischen Perspektive sollen die Studenten in die Lage versetzt werden, die sprachlichen Möglichkeiten der Zielsprache zu erkennen und die Modalverben hinsichtlich der Situation der jeweiligen Kontexte auszuwählen, anstatt semantisch ähnliche aus dem Spanisch ins Deutsche übersetzte Formulierungen zu benutzen. Dafür ist eine Bearbeitung

der Verwendungskontexte, in denen das Modalverb benutzt werden kann in Zusammenhang mit seiner Bedeutung, wünschenswert.

Auf der funktionalen Ebene wurde eine Ähnlichkeit im Gebrauch von *sollen* und *müssen* festgestellt. Bei der Formulierung von Ergebnissen bzw. Erkenntnissen hinsichtlich des Verhaltens einer Person bzw. einer Menschengruppe drücken Autoren in beiden Sprachen diese als eine indirekte Direktive oder einen Wunsch aus. Während im Deutschen beide Verben (*sollen* und *müssen*) alternieren, ist diese Verwendung auf Spanisch auf das Modalverb *deber* eingeschränkt. Dabei wird mittels dieser abgeschwächten Formen (*sollen* statt *müssen*/*deber* statt *tener que*) eine direkte Aufforderung vermieden, sodass derselbe Satz sowohl mit *müssen* als auch mit *sollen* im Deutschen formuliert werden kann. Der Unterschied zwischen beiden findet sich in der impliziten Möglichkeit des partizipierenden Personenwillens, auf den das Mandat gerichtet ist, die gewünschte Aktion zu realisieren oder nicht. Während bei *müssen* die Optionen anhand eines äußeren Willens repräsentiert auf eine einzige Möglichkeit reduziert werden, stehen bei *sollen* für die Partizipierenden mehrere Optionen zur Verfügung. Mit *sollen* wird dadurch eine schwächere Überzeugungskraft ausgedrückt, deren Ursache in der Berücksichtigung anderer Wissenschaftler begründet liegt. Indem Autoren sich anderer Meinungen bewusst werden und ihre eigene Untersuchung als fehlerhaft denken

können, modalisieren sie ihre Aussagen in höherem Maße (positive Höflichkeit). Die Kenntnis dieser Unterschiede ermöglicht das Treffen einer bewussten stilistischen Entscheidung.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die Autoren ihre wissenschaftlichen Aufsätze genauso häufig im Spanischen und im Deutschen kommentieren, sodass die aus der Muttersprache resultierenden Tendenz, Kommentare im Text hinzuzufügen, im Deutschen weiter gepflegt werden soll. Für die Bearbeitung dieser Verben im Kontext DaF mit Spanisch Muttersprachler ist für das Verb *müssen* der Fokus auf die Form und Kontext der verwendeten sprachlichen Mittel ideal, während für *sollen* Fokus auf die Bedeutungs-, Funktionsvielfalt des Verbes gelegt werden soll. Die rezeptive Auseinandersetzung mit modalen Konstruktionen fördert das Verstehen, deren Gebrauch und somit dem aktiven Nutzen in eigenen Texten.

In der Förderung des intersprachlichen Bewusstseins und der Fokussierung auf die Aufmerksamkeit komplexer Zusammenhänge besteht die Relevanz kontrastiver Studien im Bereich des Fremdsprachenlernens, welche den ersten Schritt für einen adäquaten Gebrauch bestimmter sprachlicher Formen in selbst verfassten Texten bilden (Redder, 2001:329). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik unterstützt die rezeptive Begegnung mit sprachlich konventionalisierten Formen den Aufbau von Modellen der Zielsprache anhand einer Sprachaufmerksamkeit, welche die

Texterfahrung der Studenten bereichert (Rotter/Schmölzer-Eibinger, 2016: 209-210). Insbesondere wird das Lernen konventionalisierter sprachlicher Muster, bei denen die Bedeutung in der Muttersprache diffus erscheinen

kann, durch die Bearbeitung der Form in Bezug auf ihre diskursive Funktion gefördert. Die schriftliche Kompetenz kann allgemein durch die bewusste Auswahl einiger Formen gegenüber anderen verstärkt werden.

Literatur

- Breitkopf, Anna. (2006). Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie. Freiburgerdissertationsreihe: Freiburg. (S.14-121).
- Dür, Michael /Schlobinski, Peter. (2006). Deskriptive Linguistik: Grundlagen und Methoden. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.: Göttingen. (S.185-189).
- Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele. (2002) „Text-commenting devices in German and English academic articles.” In: *Multilingua* 21. (S.17-43).
- Gil, Alberto/Banus, Enrique. (1991). Kommentierte Übersetzungen Deutsch-Spanisch. Texte Musterübersetzungen, vergleichende Grammatik. Romanistischer Verlag: Bonn.
- Gloning, Thomas. (2001). Gebrauchswesen von Modalverben und Texttraditionen. In Müller, Reimar/Reis, Marga (Hrsg.). *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Linguistische Berichte. Helmut Buske Verlag: Hamburg. (S.177-193).
- Graefen, Gabriele. (2000). „Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. LMU-München.
- Lemnitzer, Lothar/ Zinsmeister, Heike. (2006). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried. (2017). *Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt*. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz/ München. (S. 103-149).
- Nord, Christiane. (2003). *Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch. Ein übersetzungsorientierter funktionaler Sprach- und Stilvergleich*. Gottfried Egert Verlag: Wilhelmsfeld.
- Petkova-Kessanlis, Mikaela. (2009). *Musterhaftigkeit und Varianz in linguistischen Zeitschriftenaufsätzen. Sprachhandlungs-, Formulierungs-, Stilmuster und ihre Realisierung in zwei Teiltexten*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Redder, Angelika. (2001). *Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation Deutsch und Englisch im Vergleich*. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2001*. München: Iudicium. (S.313-330).
- Rodríguez, Tapia Sergio. (2013). *Equivalencias en español de los verbos modales en alemán. Enfoque aplicado a la traducción*. Skopos 3. Universidad de Córdoba. (S.225-250).
- Rotter, Daniela/Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2016). „Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus on Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich

heterogenen Klassen“. In Renate
Freudenberg-Findeisen (Hrsg.). Auf
dem Weg zu einer Textsortendidaktik.
Linguistische Analysen und
text(sorten)didaktische Bausteine
nicht nur für den fremdsprachlichen

Deutschunterricht. Hildesheim: Olms.
(S. 209–225).

Trumpp, Eva Cassandra. (1998).
Fachtextsorten kontrastiv. Englisch-
Deutsch-Französisch. Gunter Narr
Verlag: Tübingen. (S.4-23).

Der Gebrauch von Verben mit Präpositivergänzung in schriftlichen Produktionen: eine Fehleranalyse im mexikanischen Kontext

El uso de verbos prepositivos en producciones escritas: un análisis de errores en el contexto mexicano

ZUSAMMENFASSUNG: Verben mit Präpositivergänzung spielen eine wichtige Rolle für die tägliche und wissenschaftliche Kommunikation. Aufgrund ihrer Valenz lassen sie sich als komplexe grammatikalische Strukturen betrachten, die schwer zu vermitteln und zu erlernen sind. Außerdem geht es bei der Schwierigkeit mit diesen Verben nicht ausschließlich um die Komplexität der Präpositivergänzung, sondern auch um die Art von Verben, nämlich reflexive und trennbare. Darüber hinaus können mangelnde Kenntnisse über diesen Sachverhalt das Lernen negativ beeinflussen. Unterrichtserfahrungen bei Deutschunterricht im mexikanischen Kontext bestätigen, dass Fehler mit diesen Verben häufig auftreten. Aus diesem Grund wurde eine Fehleranalyse im mexikanischen Kontext durchgeführt um herauszufinden, welche Fehler in Bezug auf den Gebrauch von Verben mit Präpositivergänzung sowohl in freien schriftlichen Produktionen als auch in gesteuerten schriftlichen Produktionen auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 auftreten. Die vorliegende Arbeit präsentiert erstens einen Überblick der Untersuchung des Gebrauchs von Verben mit Präpositivergänzung, die anhand einer qualitativen Fehleranalyse in schriftlichen Produktionen durchgeführt wurde und zweitens die Fehler, die bei der Ergänzung von Verben mit ihren entsprechenden Präpositionen auftreten. Bei der Ergänzung von Verben lassen sich Tendenzen von möglichen Fehlerursachen zeigen. Diese Ursachen geben Hinweise auf Einflüsse einer ersten oder zweiten Sprache während der Produktion bzw. des Erwerbs einer dritten Sprache.

SCHLÜSSELWÖRTER: Verben mit Präpositivergänzung, Verbvalenz, Fehleranalyse, Fehlerursache, schriftliche Produktion, Transfer.

Margarita Sofía
Zepeda Arce

zepedasofia@gmail.com
Universidad de Leipzig

Recibido: 20/09/2019

Aceptado: 23/10/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: Prepositional verbs play an important role in daily and scientific communication. Because of their valence, they can be regarded as complex grammatical structures that are difficult to teach and learn. Furthermore, the complexity of the verbs is not only due to the preposition that corresponds to the verbs, but also about the type of verbs, namely reflexive or separable ones. In addition, a lack of knowledge of these issues can have a negative impact on learning. From the teaching

experience in teaching German in a Mexican context have been seen that mistakes with these verbs often occur. For this reason, an error analysis was conducted in the Mexican context to find out which errors in the use of prepositional verbs occur, both in freewriting and in explicit theme writing at the levels B1, B2 and C1. This paper presents on the one hand an overview of the study of the use of prepositional verbs, which was carried out using a qualitative error analysis in written productions as a research method, on the other hand it also presents the errors that occur when verbs are completed with their corresponding prepositions. When verbs are completed with the prepositions, tendencies of possible causes of errors can be shown. These causes may indicate the influence of a first or second language during production or/and acquisition of a third language.

KEY WORDS: Prepositional verbs, valency, error analysis, error causes, written production, transfer.

Einführung

Das Erlernen von Verben einer Fremdsprache und ihre Behandlung im Unterricht können bei Lernenden¹ zu einigen Problemen führen. Solche Probleme können im Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Verstehen und Lernen von bestimmten grammatikalischen Strukturen wie z. B. Verben mit Präpositivergänzung stehen. Aufgrund der Tatsache, dass solche Verben im Deutschen und in anderen Sprachen entweder mit bestimmten Präpositionen (träumen von, sich interessieren für, warten auf) oder mit anderen Präpositionen (z. B. sich freuen auf/über, sprechen mit/über/von) verwendet werden können, ist in einigen Fällen eine falsche Ergänzung der Verben zu erwarten (vgl. Fröhlich 2003: 32ff).

Untersuchungen von Verben mit Präpositivergänzung wurden besonders aus linguistischer Perspektive seit Jahren durchgeführt (vgl. Thielemann 2001). Der Begriff ‚Valenz‘ stammt aus der Naturwissenschaft und wird in der Linguistik als eine Metapher verwendet. Diese Verwendung wird auf Tesnière zurückgeführt, so wie seine Atommetapher, die auf das Verb verweist. In dieser Metapher werden die Eigenschaften der Verben mit denen eines Atoms verglichen. Die Verben ziehen eine größere oder kleinere Anzahl von Akteuren an, je nach Anzahl der Bindungen, die das Verb zur Verfügung hat, um sie als Angehörige zu halten (vgl. Tesnière 1959: 238).

Das Valenzkonzept Tesnières bezieht sich auf die Anzahl der eckigen Klammern in einem Verb und damit auf die Anzahl der Akteure, die es wahrscheinlich regieren wird (ebd. 238). Auf diese Weise begann Tesnière die Entwicklung der Valenztheorie, die auf jede lexikalische Kategorie wie z. B.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde in der ganzen Arbeit die Plural Form und die männliche Form gewählt, nichtsdestotrotz beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

Substantive und Adjektive angewendet werden kann. Allerdings wurde der Verbvalenz mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Der semantischen Beschreibung betreffend lässt sich sagen, dass die relationale und kategoriale Bedeutung aus kontrastiver Sicht kompliziert ist. Hinzu kommt, dass die Präpositionen in Verbindung mit einer Präpositivergänzung von der gesamten Valenz und Bedeutungskombinationen und Restriktionen abhängig sind (vgl. Dominguez 2005a: 257).

In Bezug auf die Verben mit Präpositivergänzung im Englischen geht Allerton davon aus, dass Präpositionalsätze für das Verb wesentlich sind. Allerdings wurden diese nicht in die Klassifizierung der Aktanten Tesnières (1959) einbezogen, sondern erst in der deutschen Valenzgrammatik (Allerton 2006: 302). Durch eine Analyse einiger Sätze auf Englisch zeigt Allerton, dass einige Verben bereits mit einer Präposition verbunden sind und diese Präpositionen daher nicht weglassbar oder austauschbar mit anderen Komplementen sind (ebd. 304). Laut Helbig/Buscha (1993: 59) gibt es zahlreiche Verben im Deutschen, die mit verschiedenen Präpositionen vorkommen und dabei einen deutlichen Bedeutungsunterschied zeigen, zudem betont auch Dominguez (2005a: 133), dass es Verben gibt, die eine feste semantische Einheit mit einer Präposition bilden.

Diese Verben lassen sich laut Helbig/Buscha (1993: 59-63) nach der Reaktion des Verbes in verschiedene Gruppen klassifizieren, wie zum Beispiel Folgende:

- Verben, die von einem Präpositionalkasus bestimmt werden.
- Verben, die von einem Präpositionalkasus bestimmt werden, der alternativ durch verschiedene Präpositionen realisiert ist.
- Verben, die vom Akkusativ und einem Präpositionalkasus bestimmt werden.
- Verben, die von mehreren Präpositionen nebeneinander bestimmt werden u. a.

Trotz der Gebundenheit des Verbs an die Präposition, gelten sie manchmal als fakultative Aktanten, wie z. B. in dem Satz *-Er wartet auf seinen Freund-*. Helbig (1991:36) vergleicht drei Sätze mit Präpositionalsätzen (siehe Beispiel 1). In den Sätzen 1, 2 und 3 lassen sich Sätze mit fakultativen Aktanten anzeigen. Bei den Sätzen 1 und 2 geht es um Sätze, die ohne Aktanten ungrammatisch sind:

- (1) 1. Mein Freund wohnt *in Dresden*.
 2. Er wartete *auf seinen Freund*.
 3. Er aß sein Brot *in der Schule*.

Die Schwierigkeit bei diesen Verben liegt nicht nur in der Abgrenzung der Aktanten, sondern auch bei der Präposition. Die Präpositionen sind als isoliert und selbständig zu betrachten und haben bestimmte Bedeutungen und Funktionen. Dominguez (2005a: 130) meint dazu: „die Präposition der Präpositivergänzung wird in vielen Werken als Verbindungswort, als Indiz der Funktion verstanden, wobei die Bedeutung verloren gegangen ist“. Aus diesem Grund definiert sie die

Präposition der Präpositivergänzung als „Bedeutungspotenz“, d. h. die anderen Mitspieler eines Ausdrucks benötigen eine bestimmte Art von Präposition (2005a: 134).

Die kontrastive Linguistik verfügt über Untersuchungen, die für die Fremdsprachendidaktik von Bedeutung sind. Durch den Vergleich zweier Sprachen kann beispielweise festgestellt werden, in welchen Bereichen der Verbbeschreibung eine weitere Entwicklung erforderlich ist (Wotjak 1976; Dominguez 2005a). Allerdings garantiert eine ausführliche Beschreibung der Verben mit Präpositivergänzung aus linguistischer Sicht nicht, dass bei Deutsch als Fremdsprache diese Beschreibung für die Deutschlehrer oder die Lernenden ausreichend ist.

Dominguez (2005a) untersuchte die Präpositivergänzungen in den Sprachen Spanisch und Deutsch im Vergleich anhand eines Korpus die Präpositivergänzung aus kontrastiv-semantischer Sicht mit dem Ziel, systematische Unterschiede oder Regelmäßigkeiten bei der Auswahl der Präposition in der einen oder anderen Sprache festzustellen. In ihrem Werk berücksichtigte sie sowohl einzelne Präpositionen und ihre Entsprechungen als auch andere Präpositionen, die zum inter- und intralingualen Vergleich beitragen können. Es lässt sich erkennen, dass sich die Relation zwischen spanischen Präpositionen und deutschen Präpositionen überwiegend als eine Entsprechung eins zu eins erweist, während die Relation deutscher Präpositionen wenige Entsprechungen

eins zu eins hat (ebd. 252). Aus diesem Grund ruft Dominguez hervor, dass es für einen Nicht-Muttersprachler wichtig ist, Informationen über die semantischen Restriktionen und Kombinationen der deutschen Beispielsätze zu erhalten.

Für die Darstellung der Grammatik im DaF Unterricht dienen verschiedene Lehrbücher, Lehrwerke, Handbücher und andere Materialien. Die Behandlung von Verben im DaF-Unterricht lässt sich häufig auf eine syntaktische und grammatische Ebene beschränken, die anhand einer Liste oder Tabelle vermittelt wird, ohne eine weitere Erklärung des Gebrauchs (Dominguez 2005b: 63). Darüber hinaus wurde noch keine vollständige Darstellung und Beschreibung der Verben mit Präpositivergänzung aus didaktischer Sicht aufgrund der linguistischen Terminologie entwickelt. Laut Thielemann und Welke „Es dürfte kaum ein Lehrbuch des Deutschen als Fremdsprache geben, das auf die Präsentation von Verben unter Valenzgesichtspunkten verzichtet“ (2001: 5). Aus diesem Grund plädiert Dominguez (2005b) für einen neuen Ansatz zur Didaktik der Präpositionen bzw. Präpositivergänzungen, wobei semantische Verbfelder zum Erlernen der Präpositionen anstatt der traditionellen Übungstypologien wie z. B. Lückentexte oder Auflistungen von Verben plus Präposition bzw. Präpositivergänzungen präsentiert werden sollen.

Fehleranalyse im Spracherwerb
Die Konzeption der Fehler begann aus der Sicht des Erstspracherwerbs, mit der Absicht, Hinweise darauf zu finden, wann

es sich um einen Fehler handelt. Allerdings sind die Fehler in der Erstsprache anders als die in einer anderen Sprache, da es sich um einen neuen Prozess und um ein neues Sprachsystem handelt. Beim Spracherwerb wird ein Sprachsystem verwendet, das laut Corder (1981) weder zur Muttersprache noch zur Zielsprache gehört und in diesem System, das zum Erwerb der Zielsprache dient, treten Fehler auf. Hier ist, die Unterscheidung zwischen „error“ (Fehler) und „mistake“ (Irrtum) von Bedeutung, da nicht alle Abweichungen oder Versprecher beim Sprachgebrauch als Fehler gelten können (ebd.10). „Mistakes“ beziehen sich auf die Performanz und sind unsystematisch, während sich ein „Fehler« auf die Kompetenz bezieht und systematisch ist.

Es gibt tatsächlich große Probleme bei der Identifizierung von Fehlern und selbst bei der Fehlererkennung gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Muttersprachlern. Andererseits betont Kleppin (1997), dass es bei der Fehlerbestimmung wichtig ist, Kriterien festzulegen. Eines der Kriterien zur Fehlerbestimmung ist die sprachliche Korrektheit (vgl. Kleppin 1997; Presch 2010). Hierbei gilt als Fehler „eine Abweichung vom Sprachsystem, d. h., ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache sowie gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen ‚festgelegt‘ wurde“ (z. B. die falsche Konjugation eines Verbs) (Kleppin 1997: 1061).

Die Fehlerbestimmung ist ein wesentlicher Teil der Fehleranalyse. Ein anderer Aspekt, der eine wichtige Rolle spielt, ist die Unterscheidung zwischen

Fehlertypen und Fehlerklassifikation. Einerseits stellt Kleppin hinsichtlich der Fehlerklassifikation fest (1997:1063), dass sich die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zuzuordnen lassen. Hier wird von phonetisch-phonologischen, morpho-syntaktischen, syntaktischen und lexiko-semanticen Fehlern gesprochen. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Klassifizierung für die Unterrichtspraxis von Bedeutung ist, da sie zur Korrektur und Bewertung der Arbeiten dient. Andererseits beziehen sich Fehlertypen auf typische Fehlermanifestationen (ebd. 1062).

Als Beispiele der Fehleranalysestudien im Spracherwerb ist die Arbeit von Ecke (2015 a/b) zu erwähnen. Er untersuchte in mexikanischen Kontext Fehler und Wort-auf-der-Zunge Zustände in schriftlichen und mündlichen Produktionen von Studenten, die Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als dritte Sprache hatten. Es würde hauptsächlich auf die Wortfindungs- und Wortselektionsprobleme und die Mechanismen der Wortproduktion verwiesen. In der Analyse wurde von drei Typen von Substitutionsfehlern und Wortassoziation gesprochen: nämlich Störungen der Wortselektion, normabweichende Wortproduktionen und ‚Fehler‘ der Wortproduktion. Fehler in Bezug auf die Verben mit Präpositivergänzung sind in dieser Arbeit unter den normabweichenden Wortproduktionen zu finden. Bei der Beschreibung von Ursachen für diese Fehler oder Wortverbindungen betont der Autor den Einfluss, den die erste Sprache oder die zweite Sprache auf den mentalen

Prozess der Wortselektion hat. Hier geht er auf die parasitäre Strategie ein (vgl. Ecke & Hall, 1998), bei der der Lernende beim Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache auf dem Anfängerniveau zunächst das Wissen über die ähnlichen Merkmale oder Strukturen aus der ersten Sprache bzw. zweite Sprache transferiert.

Die Untersuchung

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Fehleranalyse, die im mexikanischen Kontext durchgeführt wurde. Trotz der an qualitativer Forschung verbundenen Kritik in der deutschsprachigen empirischen Fremdsprachenforschung (vgl. Aguado 2013) war es hier wichtig, die Fehler im mexikanischen Kontext qualitativ zu analysieren, um sowohl für den Unterricht als auch beim Lernen dieser komplexen Strukturen pädagogische Maßnahmen ergreifen zu können. Einige Daten wurden auch quantifiziert, aber es ist notwendig zu betonen, dass es nicht darum geht, das Problem zu verallgemeinern, sondern es in dem gewählten Kontext wichtig war, typische Fälle, repräsentative Fälle, häufig auftauchende oder theoretisch interessante Fälle zu differenzieren (vgl. Mayring 2007).

Fragstellung

Wie bereits erwähnt, sind Verben mit Präpositivergänzung für Spanischmuttersprachler eine der komplexen grammatischen Strukturen der deutschen Sprache. Aus diesem Grund ergibt sich das Desiderat, dieses Phänomen u. a. im mexikanischen

Kontext zu untersuchen. Demzufolge sollen in dieser Arbeit die folgenden zwei Forschungsfragen beantwortet werden:

- 1) Welche Fehler treten in Bezug auf den Gebrauch von Verben mit Präpositivergänzung auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 auf (a) in den freien schriftlichen Produktionen und (b) in den schriftlichen Produktionen, in denen Präpositivergänzungen explizit thematisiert wurden?
- 2) Welche Ursachen von Fehlern sind zu erkennen?

Der Fokus der ersten Frage liegt auf den Fehlern zweier Arten von schriftlichen Produktionen je nach Niveaustufe. Für die zweite Frage sind die möglichen Ursachen der Fehler von Bedeutung, die je nach Text und Niveaustufe in Betracht gezogen werden.

Kontext

Die Untersuchung wurde im mexikanischen Kontext mit jungen Erwachsenen durchgeführt. Zurückzuführen auf den Umstand, dass die Teilnahme freiwillig ist, beschränkt sich diese Analyse nicht auf eine bestimmte Sprachschule oder Institution, sondern lediglich auf das Sprachniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Trim/ North/ Coste 2001). Obwohl Hinweise auf die Behandlung von Verben mit Präpositionen im Lehrstoff bereits auf dem Niveau A2 zu finden sind (vgl. Menschen A2, Studio D A2 und andere Lehrwerke), wurden für diese

Untersuchung die Niveaustufen B1, B2 und C1 in Betracht gezogen.

Probanden

Für die Sprachniveaus B1 und B2 wurden neun Probanden berücksichtigt und für das Niveau C1 vier Probanden. Diese Probandenzahl war auf die Anzahl der Lernenden beschränkt, die die Voraussetzungen und die Bereitschaft, beide Texte zu schreiben, akzeptiert und erfüllt haben. Im Vergleich zu den anderen Sprachniveaus haben auf dem C1 Niveau weniger Probanden an der Untersuchung teilgenommen.

In den Ergebnissen wird nicht explizit erwähnt, wer von den Probanden bestimmte Fehler gemacht hat, weil für diese Studie sowohl die Präsentation von Tendenzen im Allgemeinen als auch die Repräsentativität der Ergebnisse der jeweiligen Gruppe wichtig waren.

Instrument zur Datenerhebung

Ein Fragebogen und zwei Aufgaben zur schriftlichen Produktion dienten als Instrumente zur Datenerhebung. Mithilfe des Fragebogens wurden personenbezogene Daten wie Alter, Geschlecht und beruflicher Status sowie auch einige linguistische Angaben erhoben. Ziel der Erhebung dieser Angaben war es einerseits, die relevanten Hintergrundinformationen für die Fehleranalyse zu erheben und andererseits den individuellen Lernkontext der Probanden sowie ihre Erfahrungen im deutschsprachigen Raum und ihre Lernstrategien zu untersuchen.

Bei der ersten Aufgabe handelte es sich um die Produktion eines Textes als

freies Schreiben, wobei alle Probanden den Text zum selben Thema verfasst haben, und zwar zum Thema *-Reisen-*. Darüber hinaus wurde in dem ersten Text kein expliziter Bezug auf die Verben mit Präpositivergänzung hergestellt. Bei der zweiten schriftlichen Aufgabe wurde zuerst eine Sammlung von 30 Verben aus den oben erwähnten Lehrwerken explizit mit ihren entsprechenden Präpositionen ergänzt und danach wurden nur 15 Verben aus dieser Liste ausgewählt und für die Verfassung des Textes verwendet. Der Gebrauch von Verben im Text sollte bereits ihre entsprechende Präposition enthalten.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fehleranalyse präsentiert. Um die Ursachen der Fehler zu ermitteln, wurden in manchen Beispielen die Sätze in der Zielsprache rekonstruiert. Diese sogenannte Zielhypothese ermöglicht die Äußerungen des Lernenden in der Zielsprache genau zu betrachten, damit man eine klare Vorstellung davon bekommt, was der Proband mit dem Satz wirklich gemeint hat (vgl. Corder 1981). Darüber hinaus könnten Hinweise auf die Ursachen bei der Produktion identifiziert werden.

Fehler in den freien schriftlichen Produktionen

Die Analyse des ersten Textes ergab, dass in der Gruppe auf der Niveaustufe B1 insgesamt fünf Verben mit Präpositivergänzung verwendet wurden. Diese Verben werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 1

Verben mit Präpositivergänzung aus den Texten auf B1 Niveau

Verben aus dem Text 1 -B1	Beispiele
denken an	1. Wenn ich im Reisen sage, denke ich immer *im Urlaub.
sprechen mit	2. [...] besuche die Museum und spreche mit die* Leute[...]
sich erinnern an	3. [...] die Erlebnis erinnert dich μ^a was du hast nicht viel Zeit [...] 4. [...] erinnere ich mich viel an dieses mal [...]
nachdenken über/ denken an	5. Wenn ich *über Reisen denke [...]
dienen zu	6. [...] es dient zu Kampfen* der Stress, die Angst, und neues erlebnis zu haben.

^a Das folgende Symbol „ μ “ wird in der Darstellung der Ergebnisse verwendet, um auf ein fehlendes Wort hinzuweisen.

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich wird, ist fast jedes Verb fehlerhaft. Nur der Beispielsatz 4 kann laut den Kriterien der Fehleranalyse als akzeptabel gelten, da die richtige Präposition verwendet wurde. Darüber hinaus sind auch die Verbkonjugationen und die Reflexivpronomen richtig. In der Tabelle 2 wurden die Fehler dieser Gruppe identifiziert und klassifiziert.

Es ist zu beobachten, dass in jedem Satz verschiedene Arten von Fehlern auftreten. Seien sie lexiko-semantische, morphologische oder syntaktische Fehler. Es lassen sich sowohl die falsche Auswahl der Präposition als auch die fehlende und falsche Deklination identifizieren.

In den identifizierten Fehlern liegt ein Transfer aus der ersten Sprache vor, wie in Satz 1 ‚denke ich immer

Tabelle 2

Identifizierung und Klassifizierung der Fehler- B1 Niveau

Verb	Textstelle	Fehlerklassifizierung und Fehlertyp
denken an	1. Wenn ich an Reisen denke, denke ich immer *im Urlaub.	Lexiko-semantische: Auswahl der Präposition: Transferaus L1/L2
sprechen mit	2. [...] besuche die Museum und spreche mit *die Leute[...]	Morphologisch: Deklination
erinnern an	3. [...] die Erlebnis erinnert dich μ was du hast nicht viel Zeit und musst alles machen	Syntaktisch: Auslassung der Präposition
denken an	5. Wenn ich *über Reisen denke [...]	Lexiko-semantisch: Auswahl der Präposition
dienen zu	6. [...] es dient zu μ Bekämpfen der Stress, *die Angst [...]	Morphologisch: Fehlende Artikel und Deklination

Tabelle 3

Zielsprachehypothese und spanische Version der Verben - B1 Niveau

Zielsprachehypothese	Spanisch
1. Wenn ich an Reisen denke, denke ich an Urlaub.	pensar en
2. [...] besuche das Museum und spreche mit den Leuten [...]	hablar con la gente
3. Alle müssen das machen. Das Erlebnis erinnert dich daran , dass du nicht viel Zeit hast und du alles machen musst.	recordar algo
5. Wenn ich an Reisen denke [...]	pensar en/sobre
6. a) [...] es dient zum Kämpfen des Stresses	servir para
b) [...] dient zur Stressbekämpfung	
c) [...] es dient der Stressbekämpfung	

im Urlaub‘ zu sehen ist, hier bezieht sich denken auf die Präposition ‚in‘, da im Spanischen das Verb durch die Präposition ‚en‘ ‚pensar en‘ ergänzt wird. Diese Assoziation ähnlicher Wörter lässt sich laut Ecke (2015) vorhersagen.

Die Beispielsätze aus der Tabelle 2 lassen in Tabelle 3 rekonstruieren.

Die Tabelle 3 ermöglicht es, zu beobachten, was die Probanden in der Zielsprache ausdrücken wollten. In einigen Fällen kann es je nach dem, was im System akzeptabel ist, mehrere Möglichkeiten geben.

Bei der Analyse der Texte auf dem B2 Niveau wurden mehr Verben als bei den B1 Probanden ermittelt. Es wurden insgesamt zehn Verben mit Präpositivergänzung identifiziert, die in 14 Beispielsätzen aufzufinden waren. In den Beispielsätzen wurden nur zwei Fehler bei den Verben identifiziert. Diese Fehler beziehen sich auf eine falsche Auswahl der Präposition, wie in Tabelle 4 zu sehen ist.

Bei der Rekonstruktion der Sätze ist zu beobachten, dass das Problem nicht nur bei den Verben liegt, sondern auch in der Struktur des Satzes, wie im Beispielsatz sieben zu sehen ist (siehe Tabelle 5). Hier handelt es sich um ein „Es“ als Korrelat für Infinitivsätze.

Tabelle 4

Identifizierung der Fehler- B2 Niveau

Verb	Beispiel	Fehlerklassifizierung und Fehlertyp
nachdenken über	7 Es ist immer sehr interessant *zum Thema Reisen nachdenken [...]	Lexiko-semantisch: Auswahl der Präposition
teilnehmen an	8 [...], *in *verschiedene Tours teilzunehmen.	Lexiko-semantisch und morphologisch: Transfer aus L1/ L2 Auswahl der Präposition und Deklination

Tabella 5

Zielsprachehypothese und spanische Version der Verben – B2 Niveau

Zielsprachehypothese	Spanisch
7. Es ist immer sehr interessant, über das Thema Reisen nachzudenken [...]	pensar en
8. [...], an verschiedenen Tours teilzunehmen .	participar en

Bei den Texten auf dem Niveau C1 erscheinen wenige Verben mit Präpositivergänzung. Insgesamt wurden nur drei gefunden. Außerdem zeigte sich, dass keines der Beispielsätze Fehler enthält. Es ist wichtig zu erwähnen, dass hier andere fehlerhafte Ausdrücke mit Präpositionen erscheinen, wie in den Beispielsätzen a) und b) zu sehen ist. Dies könnte mit der Tatsache begründet werden, dass auf dieser Niveaustufe andere grammatische Strukturen erscheinen, wie beispielweise Funktionsverbgefüge oder die Nominalisierung von Verben, und vordergründig darauf geachtet wird. Die folgenden Sätze a) und b) stellen Fehler bei der Auswahl der Präposition, die durch den möglichen Transfer aus dem Spanischen oder dem Englischen oder beidem verursacht worden sein könnte, da in beiden Sprachen dieser Ausdruck mit der Präposition „por“ auf Spanisch und „for“ auf Englisch ergänzt wird (vgl. Ecke, 2015)

- a) Natürlich reist man normalerweise ***für** verschiedene Gründe
- b) Aber man kann auch ***für** andere Gründe reisen

Fehler in gesteuerten schriftlichen Produktionen
Wie in den Ergebnissen der freien schriftlichen Produktionen zu sehen ist,

gab es nur wenige Verben, die in den Texten der drei Gruppen verwendet wurden. Ein Grund dafür kann sein, dass das Thema und die ausgewählten Textsorten die Verwendung dieser Verben nicht erfordert. Der zweite Teil der Untersuchung lieferte repräsentablere Ergebnisse.

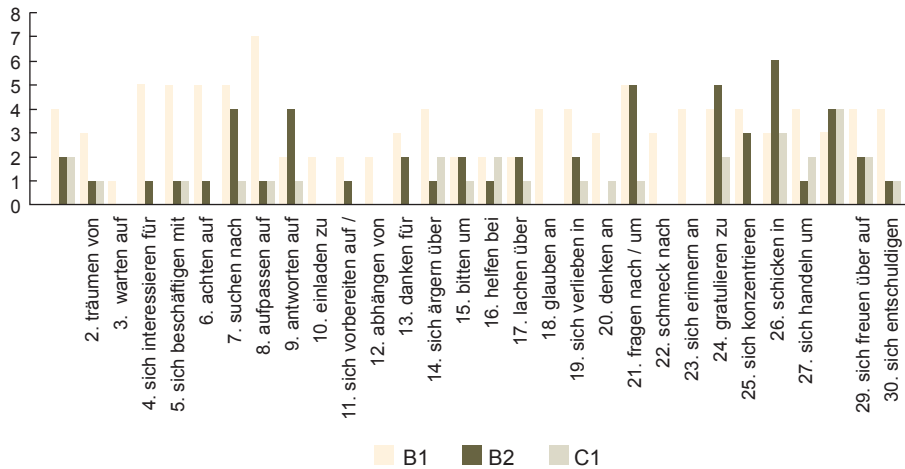
Für den zweiten Text wurde eine einleitende Aufgabe mit 30 Verben mit Präpositionen verwendet. Sie wurden anhand der Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU) ausgewertet (Kubczak, 2019). In der folgenden Grafik sind die Fehler aus den Aufgaben der Probanden auf den drei untersuchten Niveaustufen veranschaulicht.

Grafik 1 zeigt die Tendenz der falsch verwendeten Verben nach Sprachniveau und nach Verb. Außerdem zeigt die Grafik einerseits, dass auf der Niveaustufe B1 die meisten Verben falsch verwendet wurden. Andererseits ist zu sehen, dass auf den Niveaustufen B2 und C1 einige Verben keine Fehler mehr aufweisen. Es lässt sich in den Aufgaben beobachten, dass die Verben von vielen Probanden aus den drei Niveaustufen mit anderen Präpositionen ergänzt wurden als die, die ihnen tatsächlich entsprechen.

Bei der Ergänzung der Verben mit ihren entsprechenden Präpositionen bzw. Präpositionen wurden 29 Belege

Grafik 1

Fehler bei der Auswahl der Präposition



für den Transfer aus dem Spanischen ins Deutsche auf der Niveaustufe B1 gefunden, 26 Belege auf der Niveaustufe B2 und elf Belege auf der Niveau C1 festgestellt. Was den Transfer aus dem Englischen betrifft, wurden nur zehn Fälle auf dem Niveau B1 gefunden, während auf dem Niveau B2 nur zwei Mal Assoziationen mit dem Englischen vorkommen und keine Belege auf Niveau C1.

Die spanischen und englischen Assoziationen ermöglichen eine klare Vorstellung über die Strategien, die die Probanden bei der Ergänzung dieser Verben verwendeten. Es wurde identifiziert, dass meistens einige Verben, die die Präposition „en“ in sich tragen, mit der Präposition *in* ergänzt wurden. Beispielweise bei den Verben *interesarse en*, *crear en*, *ayudar en* u. a., die als *sich interessieren*

**in*, *glauben *in*, und *helfen *in* ergänzt wurden.

Ein weiterer Fehler auf der semantischen Ebene ist die Verwendung der lokalen Bedeutung der Präposition, wie bspw. bei *auf*. Beispiele hierfür sind *sich informieren *auf* oder *sich erinnern *auf*, in denen die Verben mit der spanischen Präposition *sobre* ergänzt wurden. Darüber hinaus lässt sich darauf schließen, dass die Probanden auf dem Niveau B1 zum Transfer aus dem Spanischen oder aus dem Englischen (zum Beispiel in *warten *für- wait for*) neigten.

Für die anderen Ergänzungen ist es nicht deutlich zu erkennen, was sie verursachen könnte. Vermutlich basieren diese anderen Ergänzungen auf der Verwendung von vorgefertigten Ausdrücken, wie zum Beispiel bei sich

*interessieren *an* - die aus der Konzeption von *Interesse an etwas haben* ergänzt wurde.

Für einige Verben, die mit zwei oder mehr Präpositionen ergänzt werden können (wie es beim Verb *sprechen* der Fall ist), bedeuten diese Fehler nicht, dass sie in allen Komplementen des Verbs erscheinen. Es gibt Verben, die mit zwei oder einer Präposition korrekt abgeschlossen wurden, aber die zweite bzw. dritte Präposition wurde falsch ausgewählt.

Fehleranalyse in gesteuerten schriftlichen Produktionen und ihre Ursachen

Beim Text 2 wurde keine spezielle Textsorte gefordert. Sowohl die Textsorte als auch das Thema könnten

die Probanden frei wählen. Für jedes ausgewählte Thema sollten die Probanden 15 der 30 Verben mit Präpositionen aus der ersten Aufgabe verwenden. Aufgrund der expliziten Thematisierung des Verbs mit Präpositivergänzung waren mehr Sätze für die Analyse relevant. Insgesamt wurden in den 22 Texten 87 Fehler identifiziert und in vier Ebenen klassifiziert (siehe Tabelle 6).

Bei der Fehleranalyse der Texte wurden mehr lexiko-semantische und morphologische Fehler identifiziert. Hier lässt sich auch die grammatische Kategorie der Fehler für die Klassifizierung verwenden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die meisten fehlerhaften

*Tabelle 6
Zusammenfassung der Fehleranalyse vom Text 2 auf den drei Sprachniveaus*

	Lexiko-semantische Fehler	Morphologische Fehler	Syntaktische Fehler	Grammatische Fehler
Text 2: B1	Auswahl der Präposition (27 Fehler)	Deklination (14)	Verstellung (4)	Auslassung eines Elements (7) -Präposition -Pronomen
	Auswahl des Verbs (2)	Konjugation (9)	Stellung der Reflexivpronomen (1)	
Text 2: B2	Auswahl der Präposition (7) Bedeutung der Präposition (3) Fehler beim Präpositionalobjekt (1)	Deklination (1)	Satzbau (1)	Auslassung Reflexivpronomen (1)
Text 2: C1	Auswahl der Präposition (6) Ausdruck mit Präposition (1)	Deklination (1)	Satzbau (1)	
<i>Text 2 Gesamtzahl der Fehler: 87</i>				

Präpositionen in den Texten durch den Fehler aus der ersten Aufgabe verursacht wurden. Mit anderen Worten: die Probanden verwendeten die Präpositionen, mit der sie die Verben in der ersten Aufgabe ergänzten, auch in den Texten, obwohl sie falsch waren. Bei der Verwendung der Verben im Text lässt sich feststellen, dass es sich nicht um Versprecher handelt, da die Probanden die Möglichkeit hatten, die Präposition mehrmals zu überprüfen.

Wie zu sehen ist, treten viele Fehler bei der Wahl der Präposition auf. Es gibt auch einige Deklinationsfehler sowie Fehler im Satzbau und die Stellung der Verben oder seiner Elemente. Auch die Auslassung eines der valenzgebundenen Verbelemente gilt in dieser Untersuchung als Fehler. Es treten andere Fehler in Bezug auf die Bedeutung des Verbs auf und sie lassen sich als Fehler bei der Wahl des Verbs identifizieren.

Aus der Tabelle 6 ist ersichtlich, dass es große Unterschiede zwischen den Niveaustufen gibt. Es ist jedoch nicht möglich, daraus abzuleiten, ob diese Strukturen für die Niveaustufe C1 kein Problem darstellen, da nur vier Texte dieser Niveaustufe analysiert werden konnten und in der Untersuchung nur 30 Verben mit Präpositivergänzung berücksichtigt wurden. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass auch auf diesem Niveau Fehler auftreten.

Schlussfolgerung

Mit Hilfe einer Fehleranalyse konnte festgestellt werden, dass bei den freien schriftlichen Produktionen in Bezug auf die Verben mit Präpositivergänzung

weniger Fehlertypen auftreten, nämlich lexiko-semantische und morphologische Fehler bei B1 und B2 Probanden während auf dem Niveau C1 nur morphologische Fehler auftraten. Im Text 2 konnten auf jedem Sprachniveau lexiko-semantische Fehler beobachtet werden: bei der Wahl der Präposition sowie morphologische Fehler bei der Deklination und Konjugation und semantische Fehler bei der Verbstellung und beim Satzbau.

Zum anderen wurde auch erforscht, welche Hinweise auf die Ursachen bei den auftretenden Fehlern zu erkennen sind. Die Ergebnisse aus der einleitenden Aufgabe vom Text 2 unterstützten die Wortwahl der Verbergänzungen und das Auftreten der Fehler. Dies ermöglicht eine klare Vorstellung über die Assoziationen der Probanden beim Ausfüllen dieser Verben zu bekommen. Es kann festgestellt werden, dass auf dem Niveau B1 und B2 die Fehler meistens mit dem lexikalisch-semantischen Transfer aus der ersten Sprache oder zweiten Sprache in Verbindung gebracht werden können. Dies bezieht sich auf die von Ecke & Hall so genannte parasitäre Strategie des Wortschatzerwerbs, die sich spezifisch an Lernende richtet, die sich auf einem Grundniveau des Erlernens einer zweiten oder dritten Fremdsprache befinden (vgl. Ecke und Hall, 1998; Ecke 2015a/b).

Weitere Fehler, die häufig auftreten, sind die semantischen Fehler, wobei die Verwendung der lokalen Bedeutung der Präpositionen, wie bspw. die Präposition *auf* vorkommt. Beispiele hierfür sind *sich informieren *auf* oder *sich erinnern *auf*. Diese Verben werden mit der Präposition *sobre* aus dem Spanischen ergänzt. Hierfür gibt

es noch weitere Beispiele mit anderen Verben. Unter den Verben, bei denen aus dem Englischen transferiert wurde, lassen sich folgende benennen: *abhängen von*, *sich verlieben in* und *sich konzentrieren auf*.

Die Verwendung der Zielhypothese der Beispielsätze als Basis der Fehlerbewertung hat sehr bei der Entscheidung geholfen, was bei der Analyse als korrekt gewertet wurde. Die Rekonstruktionen verhalfen auch, mögliche Fehlerursachen zu identifizieren. Um Falschinterpretationen bei der Analyse zu vermeiden, wurden ebenso die spanischen Rekonstruktionen und die Ergänzungen der Verben verwendet. Die Entsprechungen der Verben mit Präpositionen geben Hinweise darauf, mit welchen Präpositionen im Spanischen oder im Englischen die deutsche Präposition verwechselt wurde.

Bei einigen Umformulierungen, konnte beobachtet werden, dass die Probanden mit der ausgewählten Präposition eine andere Bedeutung ausdrücken möchten. An dieser Stelle kann die „Bedeutungspotenz“ von Dominguez (2005) genannt werden. In einigen Sätzen wurde mit der Präposition eine lokale Beziehung ausgedrückt. In diesen Fällen gelten diese Präpositionalobjekte aber nicht als Ergänzung der Verben, sondern als Angaben. Dies kann bei der Vermittlung im DaF-Unterricht von Bedeutung sein, da, wie bei der grammatikalischen Progression der Lehrwerke zu sehen ist, es üblich ist, vor der Thematisierung von Verben mit Präpositionen die Wechselprepositionen zu vermitteln. Für die Vermittlung dieser Verben ist es von Bedeutung; zum einen

die Ähnlichkeiten und Unterschiede von Wörtern darzustellen, die oft beim Transfer oder Assoziationen von einer Sprache zur anderen verwendet bzw. gelernt werden, wie es auch Ecke (2015) vorschlägt, zum anderen ist es empfehlenswert zwischen der Funktion und Bedeutung der Präposition für diese Art von Verb zu unterscheiden. Dominguez (2005) betont dabei, dass die semantischen Restriktionen und Kombinationen zu berücksichtigen sind.

Die Ergebnisse solcher Fehleranalysen können ebenfalls helfen, eine detaillierte Beschreibung von Verben z.B. im elektronischen Valenzwörterbuch zu erarbeiten, um sich über mögliche Ergänzungen und mögliche Restriktionen von Verben zu informieren. Die Verwendung eines Wörterbuchs wie E-VALBU kann zum autonomen Lernen und zur Unterrichtsplanung dienen, besonders für Lerner auf fortgeschrittenen Niveaustufen, da es wertvolle Informationen über die Bedeutung und Verwendung von Verben liefern kann. Mit diesem elektronischen Wörterbuch können die verschiedenen Ergänzungen der Verben und die Fälle, die die Verben regieren, überprüft werden. Obwohl die Beispielsätze in der E-VALBU komplex sind, geben sie eine Vorstellung über den möglichen Gebrauch der Verben. Die Verwendung einer Liste ohne weitere Informationen über die Verben kann weiterhin dazu führen, dass diese Fehler weiterhin auftreten und verfestigt werden.

Fazit

Mit Hilfe dieser Fehleranalyse konnte festgestellt werden, dass bei den freien

schriftlichen Produktionen in Bezug auf die Verben mit Präpositivergänzung weniger Fehler auftreten bzw. überhaupt wenige produziert werden, während auf dem Niveau C1 nur morphologische Fehler auftraten. Im Text 2 konnten auf jedem Sprachniveau lexiko-semantische, morphologische, semantische und grammatische Fehler identifiziert werden. Fehler bei der Deklination und Konjugation, semantische Fehler bei der Verbstellung und beim Satzbau sind häufig.

Zum anderen ist bezüglich der möglichen Ursachen der auftretenden Fehler zu erkennen, dass die meisten Fehler auf der Niveaustufe B1 auf die Verwendung des Spanischen zurückzuführen sind. Es konnte festgestellt werden, dass die Probanden auf diesem Niveau Strategien des Transfers aus der L1 oder L2 verwendeten, um ihre Ideen auszudrücken. Allerdings erscheint der Transfer aus dem Spanischen neben der Nutzung der Vorkenntnisse über die Regeln oder Funktionen der deutschen Präpositionen weiterhin. Dies kann anhand des Gebrauchs von den ausgewählten Verben im Text nachgewiesen werden, wobei die Probanden andere Funktionen der Präpositionen ausdrücken möchten. Für die Niveaustufe C1 kann die Fehlerursache auf den Mangel an Kenntnissen des Verbs zurückgeführt werden, ansonsten kann es sich auch um Flüchtigkeitsfehler handeln.

Durch die geringe Anzahl an Probanden in der Studie auf dieser Niveaustufe lassen sich die Ergebnisse jedoch nicht generalisieren, aber sie liefern wichtige Hinweise für die Behandlung

und Beschreibung von Verben mit Präpositivergänzung. Die Durchführung einer qualitativen Forschung ermöglicht es, die Fehler individueller Personen zu untersuchen und dennoch erfüllt die Studie die Gütekriterien der internen Validität und Reliabilität. Dies führt letztendlich zu einem signifikanten Beitrag zur Verbbeschreibung und zum Fremdsprachenunterricht im mexikanischen und ggf. im Kontext anderer spanischsprachigen Länder, da es die Entwicklung und Untersuchung der Strategien und Arbeitsweisen zu diesem Thema ermöglicht.

Ausblick

Im Rahmen der Schritte zur Fehleranalyse wurde in dieser Arbeit auf keine Fehlertherapie oder Fehlerkorrektur eingegangen. In weiteren Studien wäre es interessant zu beleuchten, wie in dieser nächsten Phase verfahren werden könnte und welche Methoden sich für die Fehlerkorrektur der in dieser Studie identifizierten Fehler eignen würden. Das grammatikalische Phänomen könnte ebenfalls in anderen Textsorten zu anderen Themen und mit anderen Verben untersucht werden - wie beispielsweise in Texten aus bereits vorhandenen hauptsächlich für spanischsprechende Lernende geeigneten Korpora, um eine umfassendere Vorstellung davon zu erhalten, welche Schwierigkeiten dieses Phänomen noch mit sich bringt. Schließlich sollten weitere kontrastive Studien durchgeführt und die Entwicklung einer besseren Verbbeschreibung, insbesondere dieser Art von Verben, realisiert werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Funk, Hermann; Bayerlein, O.; Christiany, C.; Demme, S.; Kuhn, C.; Winzer-Kiontke, B. (2006) *Studio D A2*. Berlin: Cornelsen.
- Habersack, C.; Pude, A.; Specht, F. (2013). *Menschen*. Ismaning: Hueber.
- Kubczak, J. (2019) *E-VALBU: Das Elektronische Valenzwörterbuch Deutscher Verben*. Mannheim: IDS. Online verfügbar unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz> [Stand: 18.01.2019]
- Trim, J.; North, B.; Coste, D. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin München Wien Zürich [u.a.]: Langenscheidt

Sekundärliteratur

- Aguado, K. (2013) *Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata*. In: Aguado, Karin et al. *Introspektive Verfahren Und Qualitative Inhaltsanalyse in Der Fremdsprachenforschung: [... Ergebnisse Der Forschungsmethodischen Gespräche 2011]*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 119-135.
- Allerton, D.J. (2006) *Valency Grammar*. In *Encyclopedia of language and Linguistics*, 2 Aufl. Oxford: Elsevier. Online verfügbar unter: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=108128&kod=ADE500002> [Stand 16.06.19]. 301-314.
- Domínguez Vázquez, M. (2005a) *Die Präpositivergänzung Im Deutschen Und Im Spanischen: Zur Semantik Der Präpositionen*. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Band 20. Peter Lang Frankfurt am Main.
- Domínguez Vázquez, M. (2005b) *Die Betrachtung der deutschen Präpositionen aus didaktischer Sicht. Vorschläge für eine neue Behandlung im DaF-Unterricht*. German as a Foreign Language. 60-78.
- Ecke, P.; Hall, C. J. (1998). *Tres niveles de la representación mental: Evidencia de errores léxicos en estudiantes de lenguas extranjeras*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28, 15-26.
- Ecke, P. (2015a). *Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 145-162. doi:10.1017/S1366728913000722
- Ecke, P. (2015b) *Was (oft lustige) Fehler und Wortfindungsprobleme über Wortschatzlern- und Verarbeitungsprozesse enthüllen (pp. 96-111)*. In M. Löschmann & M. Löschmann (Eds.), *Humor im Fremdsprachenunterricht [Humor in foreign language teaching]*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fröhlich, B. (2003) *Schwierigkeiten bei der Verwendung deutscher Präpositionen in gebundener Struktur*. Essen: -Essener Studienzyklopädie Linguistik: Online verfügbar unter: http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/praepositionen_verwendung.pdf. [Stand 02.02.2019].
- Helbig, G. & Buscha, J. (1993) *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den*

- Ausländerunterricht* (15. Aufl.). Leipzig Berlin München Wien Zürich [u.a.]: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie.
- Kleppin, K. (1997) *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Mayring, P. (2007) *On Generalization in Qualitatively Oriented Research. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Auflage. 8 Nr.3: Online verfügbar unter:<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/640>. [Stand: 28.06.2019]
- Presch, G. (2010) Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll. In: Cherubim, Dieter (Ed.). Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Berlin, Boston: De Gruyter. Online verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/product/131650> [Stand 27.01.19].
- Tesnière, L. (1959) *Elements de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Thielemann, W. (2001) *Valenztheorie: Einsichten Und Ausblicke*. Münster: Nodus-Publ., 2001.
- Wotjak, G. (1976) *Kontrastive Verbbeschreibung Und Valenzanalyse. STUF - Language Typology and Universals* 29(1-6) 364-374. doi:10.1524/stuf.1976.29.16.364.
- Welke, K. (2011) *Valenzgrammatik Des Deutschen: Eine Einführung*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Certificación de alemán en contexto universitario mexicano: la correlación entre el *Österreichische Sprachdiplom* y la *Oral Proficiency Interview by Computer*

*German certification in Mexican university context: the correlation between the
Österreichische Sprachdiplom and the Oral Proficiency Computer interview*

RESUMEN: En este artículo el autor hace uso de un enfoque cuantitativo para analizar la correspondencia que existe entre los resultados arrojados por la prueba oral de dos exámenes estandarizados de alemán con reconocimiento internacional; el *ÖSD Zertifikat A2* y la *Oral Proficiency Interview by Computer* (OPIC). Al basarse en los criterios de análisis de tests propuestos por Bachman y Palmer (1996), este trabajo se encarga de proponer los coeficientes necesarios para la implementación de una ecuación que permita crear un modelo de regresión que prediga el desempeño de un candidato en cualquiera de las dos pruebas orales basándose en los resultados que este haya obtenido en alguna de ellas previamente.

PALABRAS CLAVE: correspondencia, correlación, fiabilidad, teoría de tests, evaluación oral, tests estandarizados.

ABSTRACT: In this article, the author uses a quantitative approach to analyze the correspondence between the results of the oral tests of two standardized German certifications with international recognition: the *ÖSD Zertifikat A2* and the Oral Proficiency Interview by Computer (OPIC). Based on the test-analysis criteria proposed by Bachman and Palmer (1996), this work conceives an equation that allows creating a regression model that predicts the performance of any candidate in one of these oral tests based on the results previously obtained in any of them.

KEYWORDS: correspondence, correlation, reliability, test theory, oral assessment, standardized tests.

Carlos C. Solís Becerra
csolis.becerra@outlook.com
Universidad de Leipzig

Recibido: 22/09/2019
Aceptado: 11/11/2019
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 14
JULIO / DICIEMBRE 2019
ISSN 2007-7319

Introducción

La certificación de competencias en una lengua extranjera en el ámbito universitario es una necesidad a la que hoy se enfrentan las instituciones de educación superior a nivel global. El intercambio de conocimiento, de académicos y estudiantes, así como la cooperación en proyectos internacionales han revelado la importancia

de la expedición de certificados con reconocimiento en el extranjero que den fe de las capacidades de un individuo en una lengua meta y que se basen en evaluaciones confiables, válidas y objetivas.

En este sentido, han surgido dos herramientas clave que sirven como cimiento en la construcción y diseño de instrumentos de evaluación a nivel regional e incluso global. Por un lado, la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) por el Consejo de Europa en 2001 ofreció precisamente un nuevo punto de partida para la concepción de certificaciones internacionales de idioma dentro y fuera de Europa (Trim, 2012: 19), como el *Diplôme Élémentaire de Langue Française* (DELF) y el *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) de la lengua francesa, el certificado CELI (*Certificazione della Lingua Italiana*) propuesto por el Ministerio de la Instrucción, la Universidad y la Investigación de Italia o el *Österreichische Sprachdiplom* (ÖSD) y el *Goethe Zertifikat* en el caso del alemán. Por otra parte, desde 1982 las *Proficiency Guidelines* del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (APGL) han jugado un rol determinante en el diseño de tests de lengua extranjera y su implementación en todos los niveles educativos de Estados Unidos (Fulcher, 2003: 11); a tal grado que su uso comienza a evidenciarse también fuera de esta región.

Lejos de representar una competencia, la existencia de estos dos marcos de referencia para la evaluación de lenguas ha dado lugar a la coordinación de esfuerzos entre instituciones y profesionales para desarrollar un modelo que logre empatar los constructos y productos de ambos do-

cumentos y que, por lo tanto, permita el reconocimiento mutuo de los resultados arrojados por pruebas basadas en ellos.

La necesidad de este ejercicio de diálogo entre ambos marcos es la razón por la que se llevó a cabo en 2010 la *ACTFL-CEFR Alignment Conference* en el Instituto Herder de la Universidad de Leipzig; evento del que se desprendió la posterior publicación de la obra *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing* en 2012 y que ha servido como inspiración para el desarrollo del trabajo que a este estudio atañe, como el caso de la obra de A. Mosher, Tschirner, Swender y Bärenfänger, que serán tratadas a detalle más adelante.

Es por esta razón que la Universidad de Guadalajara (UDG), que ostenta el título de *Prüfungszentrum* (centro evaluador) para el ÖSD desde 1999 y que además está autorizada para implementar evaluaciones de lengua del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), se revela como un escenario ideal para desarrollar un estudio que permita el cálculo del índice de correlación entre las pruebas orales desarrolladas bajo los lineamientos del MCERL y de las APGL.

Este artículo se concentra, por lo tanto, en el cálculo del índice de correlación entre dos modelos específicos de evaluaciones de la producción oral. El primero, basado en los estándares del MCERL, la prueba oral del *ÖSD Zertifikat A2* y el segundo diseñado por *Language Testing International* bajo los parámetros de las APGL, la *Oral Proficiency Interview by Computer* (OPIc). Asimismo, el autor crea un modelo de regresión lineal que permite utilizar una ecuación que prediga el desempeño que un examinado pueda tener en cualquiera de las dos pruebas,

basándose en los resultados que este haya obtenido previamente en alguna de ellas.

Antecedentes

Las certificaciones de idioma, como se mencionó anteriormente, se han convertido en el medio más solicitado que demuestra la competencia lingüística de un individuo frente a alguna autoridad o comunidad. Es por esta razón que se considera que los usuarios finales de estas certificaciones no son los candidatos que presentan una prueba, sino las autoridades gubernamentales o educativas que las requieren (Mègre y Riba, 2014: 13), por lo que, al responder a necesidades institucionales, deben ser tan objetivas y transparentes como sea posible.

Precisamente, una forma de favorecer estas dos condiciones es que las pruebas que llevan a la obtención del diploma en cuestión se basen en un conjunto de parámetros que permitan estandarizar su implementación y la interpretación de sus resultados. Además, aunque actualmente es posible encontrar distintos documentos que sirvan como referencia para la creación de tests de lengua, la realidad es que son solo dos los constructos que predominan en el diseño de evaluaciones: el MCERL y las APGL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*, 2018: 1).

Como se mencionó en el apartado anterior, la búsqueda de correspondencia entre estos dos documentos ya ha sido trabajada en distintos momentos, siendo uno de los casos más concretos las jornadas organizadas en 2010 en el Instituto Herder de la Universidad de Leipzig en colaboración con *Language Testing International* y el *Institut für Testforschung und Testentwicklung*

(ITT) y que desembocaron en la publicación de la antología *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages* en 2012. En este tomo, A. Mosher contribuye con el artículo titulado *The determination of equivalent ranges on the ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking and the Scale Used for Speaking on the Test of German as a Foreign Language (TestDaF)* (2012: 139-149), donde emplea la fórmula de Spearman en el cálculo de índice de correlación para determinar en qué medida se corresponden los resultados de las dos pruebas analizadas y si es posible establecer una ecuación que prediga el puntaje de uno de los tests con base en el desempeño que un candidato haya obtenido en una primera evaluación, lo que normalmente se conoce como regresión lineal (Fields, 2009: 198):

The results of the present study seem to indicate that the ACTFL OPI is a more accurate predictor of TestDaF levels than the TestDaF ratings are of OPI ratings. Since the ratings according to the two procedures do correlate significantly, some tentative conclusions may be drawn. Because of the distribution of the evaluation results, the equivalences at the higher end (TDN-5 / Advanced Low to Superior) may be seen as more probable than at the lower end (TDN-3 / Intermediate Mid). Table 10 [Figura 1 en este texto] shows correspondences between the TestDaF and ACTFL OPI levels as suggested by this study. (Mosher, 2012: 147)

Figura 1

Posibles correspondencias entre los niveles de las pruebas TestDaF (GER) y ACTFL OPI (Mosher, 2012: 147)

TestDaF	ACTFL OPI
TDN-3	Intermediate Mid
TDN-4	Intermediate High
TDN-5	Advanced Mid

Adicionalmente, en esta misma obra, destaca el trabajo desarrollado por Tschirner, Swender y Bärenfänger (2012) al comparar los resultados de dos exámenes ya no de expresión oral, sino de comprensión escrita: el *NATO Benchmark Advisory Test* (precursor de los tests basados en las APGL) y el *Reading Test for Professionals* creado en la Universidad de Leipzig bajo los lineamientos del MCERL (2012: 136). En este trabajo, los autores determinan que la correspondencia entre ambas pruebas debe ser analizada con un método empírico y cuantitativo, utilizando herramientas estadísticas para este propósito. De esta forma es como el texto concluye con el establecimiento de correspondencia, en este caso específico, entre los niveles intermedio, avanzado y superior de ACTFL con los niveles A, B y C1 del MCERL respectivamente; haciendo hincapié en la necesidad de estudios similares con otras versiones de pruebas basadas en estos dos marcos de referencia para confirmar esta correlación.

Por otro lado, también Tschirner (2005) hace notar el desfase que existe entre las escalas de ACTFL y del MCERL en cuanto a progresión no solo gramatical, sino también de carga horaria necesaria para el desarrollo de la competencia oral en cada nivel de ambos sistemas. Esta contraposi-

ción de ambas escalas fue retomada posteriormente por Martínez (2008: 468) para su uso en un estudio similar, en el que el autor calcula la correspondencia de los resultados de la prueba OPI de ACTFL con aquellos arrojados por una entrevista oral desarrollada por el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Granada siguiendo los lineamientos del MCERL. En su trabajo, Martínez concluye que cada nivel de la escala europea corresponde a dos o hasta tres niveles en el sistema de notación norteamericano.

Figura 2

Comparación de los valores mínimos entre MCERL-ACTFL (Martínez, 2008: 481)

Dado un nivel del MCER...	...se obtendría un mínimo en ACTFL de:
C2 >	> AH
C1 >	> AL
B2 >	> IH
B1 >	> IM
A2 >	> NH
A1 >	> NM

Posteriormente y en una nueva obra, Tschirner (2018: 113-114) obtiene resultados que resultan de especial relevancia para la progresión en la habilidad de producción oral en alemán de 251 estudiantes universitarios de siete universidades norteamericanas. Al implementar la evaluación OPIc a una población de 177 estudiantes, que corresponde a aquellos que en su momento cursaban el cuarto semestre de sus estudios superiores, los resultados obtenidos demuestran que los candidatos oscilaban entre los niveles *Intermediate Low* (IL) e *Intermediate Mid* (IM), lo que corresponde, según una

Figura 3

Comparación de escalas MCERL y ACTFL (Tschirner, 2005: 51)

Europarat	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ACTFL	Nov High	Int Mid	Int High	Adv Mid	Adv High	Superior

tabla de conversión propuesta por el propio Tschirner, al nivel A2 alcanzado en la escala del MCERL que los estudiantes de la UDG obtienen tras cursar cuatro semestres de alemán como lengua extranjera.

Para el interés del presente estudio, es de especial relevancia que los trabajos precedentes convergen en la necesidad latente de datos sustentados en procedimientos empíricos que se ocupen del análisis de los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación desarrollados bajo los criterios del MCERL y de ACTFL. Únicamente de esta forma podrá establecerse con certeza la correlación que existe entre ambas escalas para la valoración de las competencias productivas y receptivas. Por lo que, en el afán de contribuir a un entendimiento entre los dos sistemas aquí expuestos, este estudio se ocupa del cálculo del índice de correlación entre la evaluación oral del *ÖSD Zertifikat A2* y la prueba OPIc. Ambas pruebas forman parte de la oferta para certificación de alemán en la UDG, que se desempeña como *Prüfungszentrum del Österreichische Sprachdiplom* y que además ha obtenido la licencia de LTI-ACTFL para implementar sus evaluaciones de lengua en la totalidad de su red universitaria.

Evaluación y certificación de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara

En concordancia con las necesidades actuales para la cooperación universitaria

internacional, la UDG publicó en 2016 su propia Política de Lenguas Extranjeras (PLE), inserta en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (2016b: 4) y que establece explícitamente la lengua inglesa como prioridad en la adquisición de lenguas para la currícula de sus planes de estudio, mencionando no obstante “otras lenguas” que pueden ser de utilidad para distintos fines académicos (2016b: 4).

Por esta razón, la universidad pretende homogeneizar los planes de trabajo y estudio en lo que a adquisición de una segunda lengua se refiere, de tal forma que sus estudiantes consigan desempeñarse de forma autónoma como individuos bilingües en el ámbito profesional y académico (2016b: 5). De gran utilidad para este fin resulta entonces el uso de un marco de referencia que determine la pauta a seguir en este proceso de estandarización, como es el caso del MCERL; que ha sido retomado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para alinear los niveles meta en cada nivel educativo con la carga horaria requerida (Figura 4).

La publicación de esta PLE en la red universitaria implicó que los distintos centros de idioma de la UDG se ajustaran a los requerimientos expresados en este documento, siguiendo la escala del MCERL para la enseñanza y evaluación de lenguas dentro de la institución. Sin embargo, la firma de un convenio también en 2016 con ACTFL para la implementación de tests

Figura 4

Objetivos lingüísticos por nivel educativo en la UDG (2016b: 6)

MCER	Nivel educativo	Horas de estudio
A2 Usuario elemental	Medio superior	201-350
B1 Usuario intermedio	Licenciatura	351-500
B2 Usuario intermedio superior	Posgrado	501-700

de distintos idiomas (2016a), implicó que la Universidad pudiera valorar las competencias comunicativas de los estudiantes bajo los parámetros de ya no solo el documento europeo, sino también de aquellos del marco de referencia norteamericano, poco conocido tanto por docentes, como por estudiantes de la UDG.

El estudio del que se desprende este artículo responde pues a la necesidad de comprender la correspondencia que puede existir entre dos escalas que entienden el dominio de una lengua extranjera y la progresión en su aprendizaje de forma aparentemente distinta; de tal forma que la oferta de certificaciones y cursos al interior de la universidad sea lo más transparente posible.

Metodología

Los tests son instrumentos de medición que permiten conocer, en valores numéricos, el progreso que un individuo ha realizado en la adquisición de un idioma o que demuestran el dominio que una persona tiene de este. En consecuencia, el diseño de estas herramientas debe estar guiado por parámetros que garanticen su objetividad y que disminuyan la probabilidad de mediciones erróneas. Para este efecto, Bachman y Palmer (1996) proponen cuatro criterios de calidad que deben de ser observados durante la construcción de un test: la validez, la fiabilidad del instrumento, su objetividad y su utilidad.

Esta naturaleza cuantitativa de los tests favorece el uso de un enfoque estadístico para analizar los datos recolectados. El empleo de un procedimiento empírico de muestra de forma objetiva y precisa si las expectativas de uno o varios instrumentos han sido demasiado altas o más bien bajas. Bachman, por ejemplo, se vale de la ecuación propuesta por Spearman para desarrollar un estudio de correlación entre dos instrumentos de evaluación (Bachman, 2004: 87-88). El cálculo del índice de correlación puede hacerse también, sin embargo, con la fórmula de Pearson. No obstante, para los objetivos de este trabajo, se eligió la ecuación de Spearman por ser la más empleada para el cálculo de un rango de coeficiente de correlación, además de que ofrece datos más precisos y se adapta de mejor forma al trabajo con más de una variable en una escala ordinal (Kuckatz et al., 2013: 217):

Figura 5: Fórmula de Spearman para el cálculo del índice de correlación

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n D_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s: coeficiente de correlación por rangos de Spearman

D: Diferencia entre los rangos entre *X* y *Y*

n: población total

Esta fórmula, como ya se ha dicho, ha sido usada de forma exitosa en distintos estudios que pertenecen a distintas disciplinas por medio de herramientas como *software* de estadística. Precisamente este ha sido el caso para el tratamiento de la información recolectada durante este estudio, donde se ha empleado el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que ha presentado buenos resultados en el campo de las ciencias sociales.

Procedimiento del estudio

La UDG ofrece desde 1980 cursos de alemán como lengua extranjera en distintos formatos. Luego de que en 2006 se comenzara a adoptar el MCERL como documento estandarizador de la planeación y evaluación de cursos de idioma, se ofreció por primera vez la modalidad de curso intensivo. Asimismo, a partir de 2008 existe también la posibilidad de tomar cursos sabbáticos de alemán para el público en general. En ambos casos, los asistentes tienen un total de 85 horas de clase por semestre, con una carga horaria de cinco a seis horas por semana.

Los datos recolectados en este estudio provienen de voluntarios de estas dos modalidades de cursos que ya han finalizado el nivel A2, siendo la mayoría de los casos estudiantes de un curso intensivo de B1. En total, la población analizada consta de 14 estudiantes entre hombres y mujeres que oscilan entre los 22 y los 30 años de edad. Cabe destacar que en este procedimiento no solo se recolectó información de estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), sino que hubo participantes provenientes de otras facultades de la red universitaria de la UDG.

Además, cabe mencionar que es hasta el curso A2.1 que los estudiantes ven reflejados créditos en la carga curricular de sus licenciaturas. Los niveles posteriores, al no ser cursos oficiales, son solamente tomados por los estudiantes que desean continuar con el aprendizaje del alemán para obtener algún beneficio académico, como puede ser un semestre de movilidad en alguna universidad germanohablante, las posibilidades de continuar sus estudios de posgrado en el extranjero o el acceso a literatura en lengua original. Es por esta razón que la cantidad de individuos que se ha podido analizar durante esta investigación se muestra reducida, pero a la vez representativa, tomando en cuenta la relación que existe entre población total, que asciende a aproximadamente 30 estudiantes por semestre en el nivel B1.1, y población estadística (n).

El proceso de colecta de datos se desarrolló en dos sesiones por individuo. Durante el primer encuentro con el evaluador, con una duración de entre diez y quince minutos por persona, se llevó a cabo la prueba oral del *ÖSD Zertifikat A2*, simulando el protocolo que tanto el *ÖSD* como *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*) estipulan y en presencia de un evaluador certificado por este órgano, quien fue el encargado de asignar el puntaje total de cada estudiante siguiendo el formato estandarizado de la prueba oral *ÖSD*.

En una segunda sesión con cada voluntario, el investigador les hizo saber el procedimiento de la prueba *OPIc*; que se desarrolló en línea con ayuda de los equipos de cómputo del Centro de Autoacceso de Idiomas del Departamento de Lenguas Modernas en el CUCSH. Cada una de las

entrevistas se realizó de forma individual, con un nombre de usuario y contraseña proporcionados a cada estudiante por LTI (*Language Testing International*), institución encargada de desarrollar la prueba. La duración de cada prueba fue de aproximadamente veinticinco minutos por persona y una vez que los candidatos finalizaron el proceso, las entrevistas se enviaron de forma automática al centro de evaluación de LTI, que daría acceso a los resultados luego de un par de días en su sitio web por medio de una cuenta protegida asignada al investigador.

Finalmente, es necesario recalcar que en este último paso, LTI proveyó al investigador con las notas de los candidatos empleando la escala europea y no aquella de las APGL. Lo anterior, debido a que el convenio firmado entre la UDG con AC-TFL estipula que, basados en los valores de equivalencia mencionados en la figura 3, LTI podrá ofrecer los resultados de las pruebas realizadas bajo los parámetros de las APGL en cualquiera de las dos escalas.

Resultados

Análisis estadístico general

El análisis estadístico de los resultados obtenidos por los catorce candidatos en ambas pruebas se desarrolló, como se ha mencionado antes, con ayuda del software

SPSS. La figura 6 ilustra un primer análisis general de los datos recolectados. Importante es hacer notar que los resultados del test OPIc fueron proveídos por LTI basándose en la escala del MCERL; por lo que se tradujeron estos datos en forma numérica, correspondiendo el nivel A1 al valor 1, el nivel A2 al valor 2 y nivel B1 al valor 3. Por otra parte, la prueba oral del *ÖSD Zertifikat A2* ofrece una calificación máxima de 20 puntos, siendo 10 el valor mínimo requerido para acreditar esta competencia durante la certificación de este nivel.

En esta primera fase del análisis, se advierte que la prueba *ÖSD A2* fue acreditada por todos los candidatos, con valores iguales o mayores a los 10 puntos mínimos requeridos en esta certificación. No obstante, llama la atención que en el caso de la prueba OPIc los estudiantes evaluados oscilaron entre el nivel A1 y B1, lo que sugiere que puede haber un desfase entre los procesos de evaluación de ambos tests y que algunos estudiantes superaron los requerimientos del nivel A2 al obtener la nota máxima en la prueba *ÖSD* y acreditar el nivel 3 (B1) en la entrevista OPIc. Los valores de las medias para ambas pruebas sugieren un desempeño bueno en expresión oral para el nivel A2, siendo 2.07/3.0 en el caso de la prueba OPIc y 16.21/20.0 para la evaluación *ÖSD A2*.

Figura 6

Descriptivos estadísticos generales del estudio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
OPIc	14	1	3	2.07	.829
ÖSD	14	10	20	16.21	2.860
N válido (por lista)	14				

La distribución de los resultados por candidato se puede ver de forma detallada en la figura 7, donde cuatro de los candidatos que acreditan la competencia oral en la prueba ÖSD A2 son clasificados con nivel 1 (A1) luego de presentar una evaluación OPIc. Por otra parte, es notorio que, además de los cinco estudiantes catalogados en el nivel 2 (A2) según la OPIc, los cinco restantes superaron las expectativas y lograron acreditar un nivel superior al previsto.

Las curvas de frecuencia en el gráfico de la figura 8 confirman en primer lugar la tendencia ascendente de los valores de ambas variables, que tienden a presentar los puntajes más altos en el lado izquierdo de cada agrupación de datos. Un segundo aspecto por destacar en un análisis más detallado de este gráfico es la presencia de

valores anómalos en este estudio. Como podrá verse al comparar las primeras dos columnas con el espacio designado al nivel 3 de OPIc, destaca la presencia de un caso clasificado en este nivel (B1) por la prueba basada en lineamientos de ACTFL y que corresponde, sin embargo, a un estudiante que demostró un desempeño promedio durante la prueba oral del ÖSD A2, obteniendo una nota de 15/20 y que parece corresponder más bien a valores típicos del nivel 2 (A2) de OPIc. La presencia de esta anomalía se evidencia de forma más concisa en el diagrama de cajas de la figura 9, donde una marca correspondiente al candidato con el número trece aparece fuera del esquema de resultados del resto de los voluntarios que realizaron ambas pruebas.

Figura 7
Resumen de procesamiento de casos

	OPIc	Válido		Casos perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ÖSD	1	4	100.0	0	0.0	4	100.0
	2	5	100.0	0	0.0	5	100.0
	3	5	100.0	0	0.0	5	100.0

Figura 8
Histograma de frecuencia de los casos

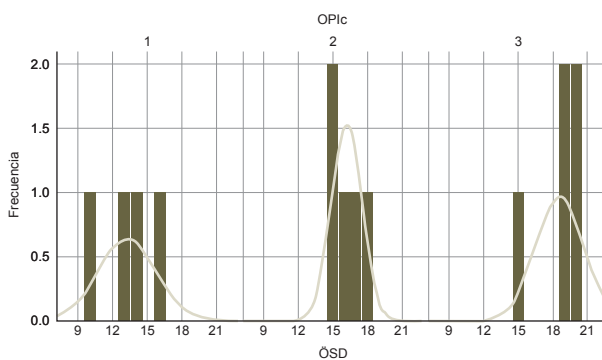
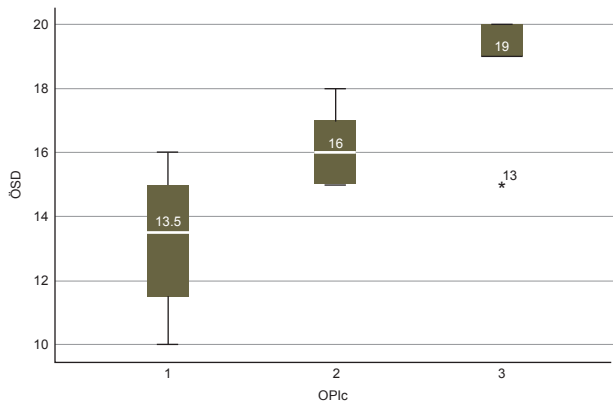


Figura 9
Diagrama de caja
OPIc – ÖSD A2



Adicionalmente, este esquema de cajas confirma la tendencia ascendente que ya se demostraba en la figura 8; además de que ilustra cómo el rango de resultados en la prueba ÖSD se acota en los niveles correspondientes a A2 y B1 de OPIc, llegando incluso a evidenciarse el desfase del desempeño de estudiantes clasificados en el nivel A1 de OPIc respecto a aquellos que obtuvieron el nivel B1 en la misma prueba. El caso concreto del valor anómalo identificado en esta misma categoría será discutido posteriormente.

Análisis de correlación

En el apartado anterior ya se ha establecido la naturaleza no paramétrica de este análisis, que ha develado la presencia de una tendencia ascendente, pero con valores anómalos. Para determinar la correlación existente entre ambas variables se hace entonces necesario el cálculo del índice de correlación con la fórmula de Spearman, que la tabla en la figura 10 ilustra y donde destaca un coeficiente de correlación (ρ) de 0.759 entre las dos pruebas orales analizadas. Esto implica una correlación de casi

Figura 10
Correlación entre variables (ρ de Spearman)

		ÖSD		OPIc
Rho de Spearman	ÖSD	Coeficiente de correlación	1.000	.759**
		Sig. (bilateral)		.002
		N	14	14
	OPIc	Coeficiente de correlación	.759**	1.000
		Sig. (bilateral)	.002	
		N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

el 76% entre ambas variables y sugiere que ambas pruebas evalúan o “miden” constructos similares. Es por esta razón que se puede hablar de una covarianza positiva y, en consecuencia, de una correlación positiva de los datos, que el gráfico de la figura 11 ejemplifica.

La recta que cruza este gráfico revela la tendencia ascendente y positiva que ya se explicaba anteriormente, lo que significa que aunado al índice de correlación antes mencionado, es de esperar que a mejores resultados en cualquiera de las dos pruebas analizadas, el desempeño del mismo estudiante sea igualmente bueno en la evaluación restante. Cabe mencionar, además, que el bajo valor de $P(\alpha)$ en la figura 10 demuestra que la población analizada (N) puede ser considerada como confiable, lo que implica que en condiciones parecidas, un estudio de las mismas características debería arrojar resultados también similares.

En su propio estudio al calcular la correlación entre la OPI y el TestDaf, Mosher obtiene resultados similares a los presentados en este trabajo: “A statistical analysis shows that the OPI and the TestDaf ratings correlate significantly (Pearson $r = .616$, $p < .001$; Spearman’s $R = .672$,

$p < .001$)” (2012: 142). Con un índice de correlación de Spearman de 0.759, la correlación del presente estudio es incluso mayor a la obtenida en el cálculo de Mosher, aunque este ciertamente analiza una población mayor; lo que podría explicar un mayor índice de significatividad en el caso de este autor ($\alpha = .001$ vs $\alpha = .002$).

En resumen, ambas investigaciones demuestran la presencia de una correlación significativa entre las variables. Es por ello que, tras el cálculo del índice de correlación en el trabajo de Mosher y en el presente estudio, es posible establecer una similitud entre los constructos de las pruebas orales basadas en los lineamientos del MCERL o de las APGL.

Análisis de regresión

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de correlación de esta investigación y aquellos del trabajo realizado por Mosher, es posible desarrollar un análisis de regresión que permita utilizar los resultados arrojados por la prueba OPIc como predictores del desempeño que los examinados en una prueba basada en el MCERL como el *ÖSD Zertifikat A2*. Para este propósito, se calculó el valor de R^2 por medio del software

Figura 11
Gráfico de dispersión

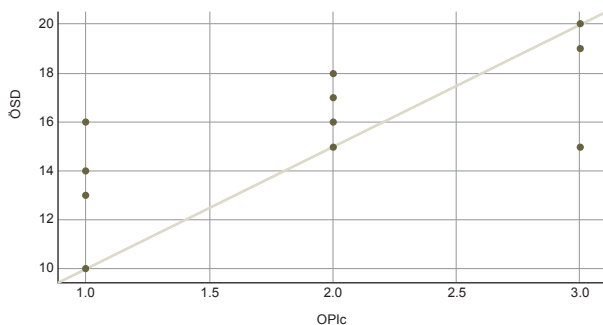


Figura 12
Cálculo de R²

Resumen del modelo ^b				
Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación
1	.772 ^a	.596	.562	1.893

^a Predictores: (Constante), OPIc.

^b Variable dependiente: ÖSD.

SPSS, como puede constatarse en la figura 12. En este procedimiento, se concluye que la probabilidad de predicción de resultados basándose en el nivel obtenido en una prueba OPIc (R²) es de casi 57%, lo que implica a su vez que más del 40% de los casos en que se realicen predicciones podrían presentar alguna incompatibilidad, caso que será discutido más adelante.

No obstante, las posibilidades de realizar un pronóstico exitoso de los resultados en la certificación ÖSD A2 son de más del 50%, como ya se ha dicho anteriormente. Las figuras 13 y 14 ilustran de forma más concreta los datos obtenidos para la construcción de este modelo y su funcionamiento.

Según los coeficientes presentados en la tabla anterior, los candidatos que presentan la prueba oral del *ÖSD Zertifikat A2* habiendo acreditado al menos el nivel A1 en la

OPIc, obtendrán por lo general una calificación de entre 10 y 11 puntos (10.7). Esto quiere decir que, para los individuos evaluados durante este estudio estaba garantizado un puntaje mínimo de 10 puntos en la prueba austriaca al haber acreditado al menos el nivel 1 del OPIc. Asimismo, el análisis realizado en SPSS arrojó una nota mínima de 2.66 puntos para las pruebas OPIc, lo que implica un punto medio entre los niveles A2 y B1. Los valores límite de 7.63 y 13.76 en la tabla representan la frontera del rango de puntajes mínimos que un estudiante podría obtener en la prueba ÖSD.

Es así como en el diagrama de dispersión de la figura 14 podemos encontrar la fórmula que ayuda al cálculo de un posible resultado en la prueba europea:

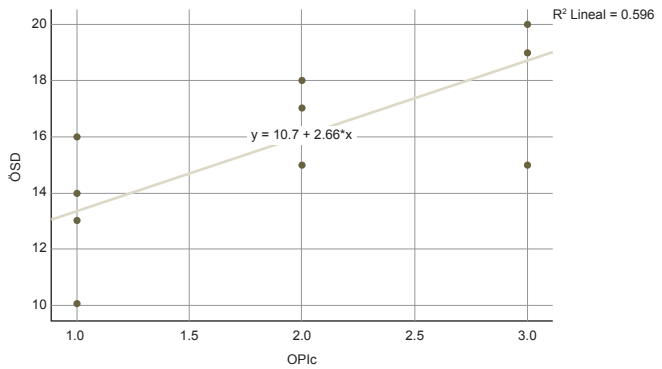
$$Y = 10.69 + (2.66 * x)$$

Figura 13
Coeficientes del modelo de regresión

Modelo	Coeficientes ^a							
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B	
	B	Des. Error	Beta				Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	10.696	1.406		7.606	.000	7.632	13.760
	OPIc	2.664	.633	.772	4.206	.001	1.284	4.044

^a Variable dependiente: ÖSD.

Figura 14
Diagrama de dispersión
según modelo de regresión



Es de esta forma como el posible puntaje de una prueba *ÖSD Zertifikat A2* (Y) se puede calcular con la suma del coeficiente de regresión 10.69 y la multiplicación del valor mínimo de OPIc, 2.66, con el nivel OPIc acreditado por algún candidato (X). De esta forma, la predicción para un estudiante que haya alcanzado el nivel A2 de OPIc se llevaría a cabo de la siguiente manera:

$$Y = 10.69 + (2.66 * 2)$$

$$Y = 16.01$$

Es importante señalar, sin embargo, que la aparición de valores anómalos podría representar una perturbación en el cálculo y la predicción de resultados en este modelo de regresión, lo que finalmente afecta la fiabilidad del modelo, razón por la cual la regresión lineal se ha calculado nuevamente sin tomar en cuenta los datos atípicos, como veremos en el apartado siguiente.

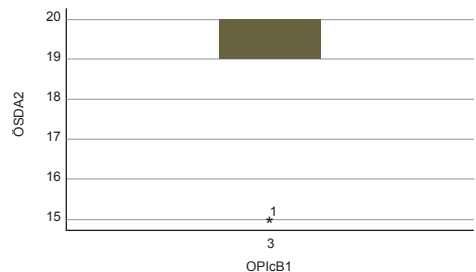
Casos de anomalías

Durante la primera fase del análisis estadístico, las figuras 8 y 9 ayudaron a identificar la presencia de valores anómalos que pueden afectar la validez del estudio. Con la fi-

abilidad de recrear un modelo de análisis de regresión y una correlación entre variables fiables, el autor reconstruyó el modelo esta vez sin considerar la información que pudiera viciar el análisis y que queda en evidencia al analizar el diagrama de caja en el apartado 5.1 a detalle, como se muestra en la figura 15.

En este nuevo diagrama se constata que la presencia de un valor equivalente a 15 puntos en la certificación oral *ÖSD* dista de la tendencia normal que hay entre los estudiantes, quienes luego de presentar esta misma prueba fueron catalogados en el nivel B1 según los resultados de la entrevista

Figura 15
Dato anómalo



OPIc. La relación que este puntaje irregular presenta con los resultados de otros estudiantes con el mismo nivel en la prueba ÖSD y clasificados en niveles inferiores según la OPIc será discutida posteriormente.

Como puede apreciarse en la figura 16, los datos estadísticos descriptivos de este nuevo modelo sufren modificaciones poco relevantes, con un ajuste de las medias equivalente a un descenso de 0.07 para el caso de la prueba OPIc y de un aumento de 0.10 para la ÖSD.

En un nuevo diagrama de caja, se puede constatar que el único cambio resultante de la eliminación del dato anómalo es el aumento de la media para el caso del grupo OPIc 3, que asciende de 19 a 19.5, lo que confirmaría que los estudiantes con

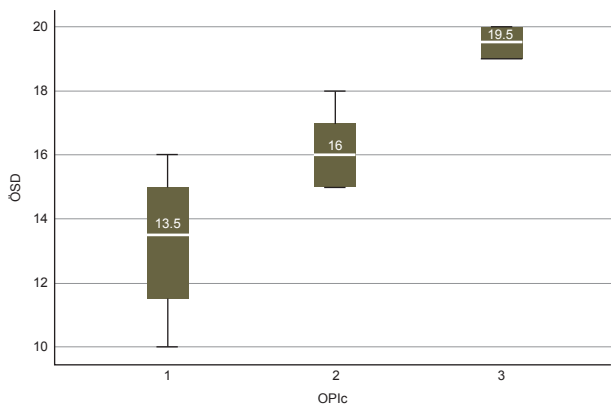
puntajes altos en la prueba oral del ÖSD *Zertifikat A2* normalmente acceden a un nivel superior en la examinación OPIc.

Por otra parte, la eliminación de la irregularidad identificada representó un aumento significativo en el cálculo del índice de correlación de Spearman, como puede verse en la figura 18; lo que implicaría una correlación aún más fuerte entre ambas pruebas orales. A sabiendas de lo anterior, es además de esperar que, junto con el índice de correlación, el valor de R^2 también se vea afectado en forma ascendente. Esta hipótesis se ve confirmada en la tabla de la figura 19, donde el valor de la predicción sube aproximadamente 15 puntos en relación con el cálculo presentado en el apartado 5.3, donde el valor de R^2 equivalía a

Figura 16
Estadísticos descriptivos sin valores irregulares

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
OPIc	13	1	3	2,00	.816
ÖSD	13	10	20	16,31	2,955
N válido (por lista)	13				

Figura 17
Diagrama de caja sin valores irregulares



0.596; frente a 0.746 en el presente modelo. Este hecho se traduce en una posibilidad de predicción de casi el 75% utilizando los resultados de la prueba OPIc como predictores para aquella de ÖSD A2.

Para el análisis de regresión, los coeficientes que resultan de la eliminación de anomalías se ven reflejados en la tabla (figura 20), de la que resulta la ecuación:

$$Y = 10.06 + (3.13 * X)$$

De tal forma que, tomando el mismo ejemplo que se dio para el modelo de regresión anterior, en el caso de que un estudiante acreditara el nivel A2 (2) luego de una examinación OPIc, la predicción de sus resultados para una prueba oral ÖSD A2 sería la siguiente:

$$Y = 10.06 + (3.13 * 2)$$

$$Y = 16.32$$

Figura 18

Cálculo de correlación de Spearman (rho) sin valores irregulares

			ÖSD	OPIc
Rho de Spearman	OPIc	Coefficiente de correlación	1.000	.883**
		Sig. (bilateral)		.000
		N	13	13
	ÖSD	Coefficiente de correlación	.883**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	13	13

Figura 19

Cálculo de R² sin valores irregulares

Resumen del modelo ^b				
Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación
1	.864 ^a	.596	.723	1.556

^a Predictores: (Constante), OPIc.

^b Variable dependiente: ÖSD.

Figura 20

Coefficientes para análisis de regresión sin valores irregulares

Coefficientes ^a						
Modelo		Coefficientes no estandarizados		Coefficientes estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	10.058	1.182		8.508	.000
	OPIc	3.125	.550	.864	5.679	.000

^a Variable dependiente: ÖSD.

Es así como se puede concluir que, aunque la variación de resultados que arroja el modelo de regresión en una prueba oral ÖSD A2 basándose en el desempeño de una prueba OPIc, se ve poco afectada ante la eliminación de valores irregulares, la probabilidad de que esta predicción sea correcta sí aumenta significativamente, confiriéndole a este modelo de regresión mayor fiabilidad.

Discusión y conclusiones

Como ya se ha hecho mención, la existencia de dos marcos de referencia principales para la evaluación de lenguas ha provocado el interés de distintos autores por identificar el nivel de similitud que ambos pueden llegar a presentar. Un ejemplo de lo anterior son trabajos como el de Clifford (2012: 50-55), que dejan al descubierto la naturaleza pragmática del marco de referencia norteamericano, que encuentra su misión y origen al cubrir las necesidades laborales del mercado de trabajo en EE.UU, promoviendo la adquisición de habilidades propias del “mundo real y funcional”; algo que según Clifford el MCERL relega a una función secundaria al favorecer una comunicación oral y comunicativa para situaciones cotidianas y no necesariamente relacionadas con el ámbito laboral.

Sin embargo, el análisis estadístico desarrollado durante este estudio permitió al autor establecer una correlación moderada y positiva ($\rho = 0.759$) entre los resultados que las pruebas orales analizadas arrojaron. Adicionalmente, un nuevo análisis de varianza permitió a su vez identificar el aumento de este índice de correlación ($\rho = 0.883$) cuando el estudio fue desarrollado nuevamente sin contemplar la información irregular que destacó en los gráficos corres-

pondientes a la figura 9 y 14 de este artículo. Es importante señalar que la presencia de un índice de correlación superior a los 0.800 puntos, se puede traducir en una fuerte relación de validez entre la prueba oral de la certificación ÖSD A2 y la OPIc, lo que sugiere que ambas pruebas, contrario a lo que podría llegar a pensarse en algunos casos, evalúan constructos similares en el caso de la producción oral de adultos con nivel A2 de alemán.

Esta alta correlación entre ambos tests fue además el principal indicador que permitió desarrollar un modelo fiable de regresión para la predicción de resultados de la prueba oral ÖSD A2 con base en el desempeño de un candidato en la OPIc. Esto queda demostrado en el presente trabajo, que arrojó un valor de hasta 0.746 para R^2 , lo que se traduce en una certeza cercana al 75% para el modelo desarrollado y que podría quedar confirmada en un estudio que abarque una población más amplia.

La relevancia de este modelo de regresión queda clara en el caso de la UDG y de cualquier otra institución en México que evalúe o mida el desempeño de sus estudiantes bajo los lineamientos del MCERL. El uso cada vez más popularizado de las APGL no solo para la planeación de un curso de lengua, sino para la evaluación de la misma, queda evidenciado con la firma del convenio que en 2016 firmaran la UDG y ACTFL y que representa el primer caso de un centro evaluador que emplee las APGL en Latinoamérica. El modelo de regresión aquí propuesto se revela como un primer paso hacia una herramienta para la comprensión del alcance y funcionamiento del marco norteamericano tanto para las autoridades universitarias, como para los candidatos.

Como se mencionó en el apartado 2, un estudio similar al presente fue realizado en el 2003 en la Universidad de Leipzig (Mosher, 2012); revelando en sus resultados una correlación moderada 0.672, lo que significa 0.211 puntos por debajo del índice encontrado en este trabajo al eliminar valores anómalos ($\rho = 0.883$). No obstante, el alcance del estudio de Mosher es mayor al de la presente investigación, con una población de 35 candidatos evaluados con la prueba oral TestDaF y la *Oral Proficiency Interview* (OPI), que representa la variante no digitalizada de la prueba oral tematizada en este artículo. Tomando en cuenta lo anterior, queda clara la necesidad de realizar un nuevo estudio con una población más numerosa que pueda confirmar los datos arrojados en este trabajo y que podría incluso concentrarse en la correlación de la producción no solamente oral, sino tam-

bién escrita en las certificaciones de alemán *ÖSD Zertifikat A2* y *ACTFL-LTI*.

No se debe pasar por alto, que tanto el estudio de 2003 como el presentado aquí, coinciden en la presencia de una correlación positiva y de moderada a fuerte entre una prueba oral basada en el constructo del MCERL y otra bajo los lineamientos de las APGL. Por esta razón ambas investigaciones contemplan la posibilidad de desarrollar un estudio de regresión integral que sirva como predictor de resultados y que, por lo tanto, permita que los usuarios de estos dos tests comprendan de mejor forma cómo fueron evaluados y cómo pueden interpretar su desempeño en ambas escalas. Lo anterior solamente será posible con nuevas investigaciones que establezcan la correlación que existe entre el resto de las competencias comunicativas evaluadas en las pruebas *ÖSD Zertifikat* y sus equivalentes en la versión *LTI*.

Bibliografía

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL proficiency guidelines*, Alexandria, VA: ACTFL.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (20/03/2018). *Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments*. Consultado el 26/04/2018 en <https://www.actfl.org/publications/additional-resources/assigning-cefr-ratings-actfl-assessments>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2015). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements Performance Indicators for Language Learners*. Consultado en <https://www.actfl.org/>

- publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barkowski, H. y Krumm, H. (Ed.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier et Didier.
- Bordón, T. y Liskin-Gasparro, J. E. (2006). *Evaluación*. En Lacorte, M. (Coord.).

- Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros. Pp. 211-247
- Brown, H. D. y Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Longman.
- Clifford, R. T. (2012). It is easier to malign tests than it is to align tests. En Tschirner, E. (Ed.). *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp. 49-56
- Douglas, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Ed.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Múnich: Langenscheidt.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Londres: Routledge.
- Glaboniat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck-Viena: Studien Verlag.
- Glaboniat, M. et al. (2012). *A2 Grundstufe Deutsch 2, inklusive Z-Variante. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. Viena y Klagenfurt: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch.
- Glisan, E. W.; Swender, E. y Surface, E. A. (2013). Foreign Language Teacher Candidates: Current Findings and Future Research Directions. En *American Council for the Teaching of Foreign Languages: Foreign Language Annals*, 46, 2. Pp. 264-289
- Grotjahn, R. (2000). Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. En *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 53. Regensburg: FaDaF. Pp. 304-341
- Kromrey, H. (2001). Evaluation - ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis. En *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24; 2. Pp: 105-131
- Kuckartz, U.; Rädiker, S.; Erbert, T. y Schehl, J. (2013) *Statistik. Eine verständliche Einführung* Wiesbaden: Springer.
- Martínez Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Universidad de Granada.
- Mègre, B. y Riba, Patrick. (2014). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris: Hachette.
- Mosher, A. (2012). The determination of equivalent ranges on the ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking and the Scale Used for Speaking on the Test of German as a Foreign Language (TestDaF). En Tschirner, E. (Ed.). *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp. 139-149
- Neuland, E. y Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Consultado el 24/06/2018 en <https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/>

- b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd
88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_
methodologies.pdf
- Swender, E.; Tschirner, E. y Bärenfänger,
O. (2012). Comparing ACTFL/ILR
and CEFR Based Reading Tests. En
Tschirner, E. (Ed.). *Aligning Frameworks
of Reference in Language Testing: The
ACTFL Proficiency Guidelines and the
Common European Framework of Reference
for Languages*. Tübingen: Stauffenburg
Verlag. Pp. 123-137
- Thompson, G. L.; Cox, T. L. y Knapp,
N. (2016). Comparing the OPI and
the OPIc: The effect of test method
on oral proficiency scores and student
preference. En *American Council for
the teaching of foreign languages. Foreign
Language Annals*, 49, 1. Pp. 75-92
- Trim, J. (2012): Provo Adress. In Tschirner,
E. (Ed.). *Aligning Frameworks of Reference
in Language Testing: The ACTFL Proficiency
Guidelines and the Common European
Framework of Reference for Languages*.
Tübingen: Stauffenburg Verlag. Pp.
19-22.
- Tschirner, E. (2005). Das ACTFL OPI und
der europäische Referenzrahmen. En
Babylonia, 2005, 2. Pp. 50-55
- Tschirner, E. (2018). Language Testing:
Current Practices and Future
Developments. En *Die Unterrichtspraxis/
Teaching German*, 51. Pp. 105-120.
doi:10.1111/tger.12067
- Universidad de Guadalajara. (2006).
Dictamen Núm. I/2006/378
- Universidad de Guadalajara. (2016a).
Convenio Marco para servicios de
exámenes de idiomas.
- Universidad de Guadalajara. (2016b).
Política de Lenguas Extranjeras
para la Universidad de Guadalajara.
Consultado el 30/04/2018 en [http://
flip.cga.udg.mx/?page_id=206](http://flip.cga.udg.mx/?page_id=206)

Rasgos sintácticos “populares” en el francés “regional” de la Isla de La Reunión: muy populares en el mundo francófono, hasta Nueva Caledonia

“Popular” syntactic features in regional French from Reunion Island: very popular in the French-speaking world, including New Caledonia

CON AUTORIZACIÓN DE LA PUBLICACIÓN ORIGINAL: Ledegen, G., 2016, «Traits syntaxiques «populaires» dans le français ‘régional’ de La Réunion : très populaires dans la francophonie », in *Langages* n°203, ‘Le français calédonien (Nouvelle-Calédonie), une ‘variété régionale’ de français au sein de la francophonie’, Pauleau, C. (Dir.), pp. 87-102, © Armand Colin, 2016, Malakoff

TRADUCCIÓN: Humberto Márquez Estrada

RESUMEN: Los juicios de aceptabilidad, diferentes entre el francés regional de los DROM (actuales y antiguos : La Isla de la Reunión, las Antillas, Nueva Caledonia, etc.) y el francés metropolitano (neutro y popular respectivamente), son una característica muy conocida a nivel léxico, prosódico y sintáctico. Después de una presentación histórica que permite identificar el origen (¿“popular”?) común de los rasgos sintácticos, se presenta el corpus de análisis y se definen los diferentes significados del término «popular». Se prosigue con dos rasgos sintácticos «populares»: por un lado, la omisión del subjuntivo y la interrogación indirecta *in situ*, en lo relativo a la historia del giro y de su funcionamiento (sobre todo en lo que respecta a su prosodia para la interrogativa) y, por el otro, la acreditación actual en francés regional de la Isla de la Reunión, así como en otras zonas francófonas entre las que se encuentra Nueva Caledonia.

PALABRAS CLAVE: Juicios de aceptabilidad, rasgos sintácticos «populares» de los DROM, omisión del subjuntivo, interrogación indirecta *in situ*, acreditación actual en francés regional.

RÉSUMÉ: Les jugements d’acceptabilité différents entre le français régional des DROMs (actuels et anciens : La Réunion, les Antilles, la Nouvelle-Calédonie, etc.) et le français de métropole (neutre vs populaire respectivement) sont une caractéristique très connue sur les plans du lexique, de la prononciation mais aussi de la syntaxe. Après un exposé historique permettant de cerner l’origine

Gudrun Ledegen

gudrun.ledegen@wanadoo.fr

Universidad Rennes 2

Recibido: 06/11/2019

Aceptado: 06/12/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

(«populaire» ?) commune de traits syntaxiques, le corpus d'analyse est présenté et les différents sens du terme «populaire» définis. Deux traits syntaxiques «populaires» sont ensuite examinés, *i.e.* l'omission du subjonctif et l'interrogation indirecte *in situ*, pour ce qui est de l'histoire de la tournure et de leur fonctionnement (en ce qui concerne notamment sa prosodie pour l'interrogative) et l'attestation actuelle en français régional de La Réunion ainsi que dans d'autres zones francophones, dont la Nouvelle-Calédonie.

MOTS-CLÉS: jugements d'acceptabilité, traits syntaxiques «populaires» des DROM, omission du subjonctif, l'interrogation indirecte *in situ*, l'attestation actuelle en français régional.

ABSTRACT: Differences of acceptability between the regional French from the DROMs (current and ancient *départements et régions d'outre-mer* ("overseas departments"): Reunion Island, West Indies, New Caledonia, etc.) and metropolitan French (respectively, neutral vs popular), are very well known in vocabulary, pronunciation but also in syntax. After a historical presentation identifying the common ("popular") origin of the syntactic items, follows the presentation of the corpus and the definition of the term "popular". Two "popular" syntactic items are then examined, the omission of the subjunctive and the indirect *in situ* interrogation, for what concerns the history of the structure, their uses (among others what concerns prosody for the interrogative structure) and current occurrences in regional French of Reunion Island and in other French-speaking areas, of which New Caledonia.

KEY WORDS: acceptability judgment, syntactic "popular" items from DROM, omission of the subjunctive, indirect *in situ* interrogation, current occurrences in regional French.

Introducción¹

Los juicios de aceptabilidad, diferentes entre el francés regional de los Departamentos y Regiones de Ultramar (DROM) (actuales y anteriores: La Isla de La Reunión, las Antillas, Nueva Caledonia, etc.) y el francés metropolitano (neutro vs. popular, respectivamente) son una característica que encontramos en todos los ámbitos lingüísticos. Estas diferencias de registro se

han estudiado a nivel léxico (por ejemplo, para Nueva Caledonia: Darot & Pauleau, 1992; Pauleau, 1995, 2000, 2007), y los niveles fonético y sintáctico (por ejemplo, para la Reunión: Ledegen, 2007, 2011; Bordal & Ledegen, 2009; Crestey, 2011) también pueden contribuir a dichas diferencias de registro.

Estas características, que constituyen más generalmente la norma endógena para las variedades de ultramar, pueden atribuirse a las prácticas de las poblaciones que emigraron durante el período colonial (Chaudenson, Mougeon & Beniak, 1993), así como al contacto con otras lenguas:

¹ Con la ayuda de Philippe Martin (Universidad de París 7 & Laboratorio de Lingüística formal – CNRS UMR 7110) para el análisis prosódico (programa WINPITCH).

lenguas melanesias para Nueva Caledonia; para La Reunión, las Antillas y Nueva Caledonia, los criollos que se derivan en gran medida del mismo léxico francés.

En este artículo, se estudiarán los rasgos sintácticos del francés regional de la Isla de la Reunión, que se clasifican como «populares» en el francés de Francia metropolitana o de Europa en general: se revelan con una frecuencia elevada y un valor neutro en la Isla de La Reunión y constituyen en este departamento francés de ultramar una norma endógena. Las formas mencionadas no constituyen regionalismos sintácticos según la definición de G. Tuaille (1983)², porque no caracterizan exclusivamente este terreno, sino regionalismos de registro y frecuencia. Encontraremos algunos de estos rasgos en diferentes zonas del mundo francófono y, en particular, en Nueva Caledonia con el mismo desplazamiento de registro.

Después de una presentación histórica que permite identificar el origen común de los elementos que aquí se examinan, se presenta el corpus de análisis y se definen los

diferentes significados del término «popular». Se prosigue con dos rasgos sintácticos «populares»: por un lado, la omisión del subjuntivo y, por otro lado, la interrogación indirecta no estándar, más específicamente la interrogación indirecta *in situ*. La conclusión nos permitirá situar los fenómenos estudiados en un marco más amplio y extraer de ellos vías de exploración y comparación futuras.

Historia: un origen «popular» común

Podemos atribuir estos paralelismos entre los diferentes terrenos estudiados a un origen común, un «francés común» hablado por los primeros pobladores, formado por una koineización³. De hecho, encontrar similitudes en la morfosintaxis entre los discursos de los aislados americanos (Valdman, 1979) y los diferentes franceses regionales de los DROM parece indicar que no son los discursos de las diferentes regiones los que originan estos rasgos⁴, sino más

² Que no se considera como “regionalismo sintáctico” solamente los rasgos “geográficamente delimitables” (Tuaille, 1983: 227). “Si digo : *Ça, j’y trouve pas beau, j’y achèterai jamais*, todos los franceses me entenderán, seguramente, pero mi gramática parecerá extraña a todos los franceses salvo a aquellos de la región situada alrededor de Lyon, Grenoble, Chambéry, Mâcon [...]. El pronombre y con función de objeto directo neutro [es un] verdadero regionalismo dado que [este] solo se observa en un área lingüística delimitable” (Tuaille, *op.cit.*: 227-228). Taverdet propone el “regionalismo de frecuencia” (1977: 41), como cuarta categoría de regionalismo junto a regionalismos léxicos, gramaticales y fonéticos.

³ Practicada además de sus dialectos o *patois d’oil*.

⁴ Valdman subraya que “nada indica una fuente dialectal localizada” (1979: 195). Chaudenson esboza los contornos de esta creación de una lengua común: “los tiempos de partida (a menudo semanas o incluso meses), la duración de la travesía (hasta un año a veces) hacen que el colono que desembarca en Nueva-Francia, en las Antillas o en Bourbon no sea *en lo absoluto representativo del promedio* de su clase social de origen. Es por lo tanto imposible, a mi juicio, suponer un unilingüismo dialectal de parte de la gran mayoría de los que afrontaron, atravesaron y superaron tales pruebas [...] no solo son muy probablemente atípicos, sino además la aventura colonial modificó seguramente sus comportamientos lingüísticos y sociolingüísticos” (Chaudenson, 1994: 172-173).

bien una práctica común. Que esta koiné esté formada por el francés de París:

Le français urbain de Paris du 17^e siècle était phylogénétiquement une koiné et [...] cette koiné a servi de modèle linguistique et de *lingua franca* aux colons français des 17^e et 18^e siècles (Wittmann, 1998: 1).

o por un *melting-pot* más amplio de las prácticas lingüísticas de los colonos del siglo XVII:

La variation intrasystémique d'une langue (en l'occurrence l'idiome des colons du 17^e siècle que je me garde pour le moment, par prudence, de nommer le «français») peut engendrer, dans la migration de populations françaises, sans doute relativement hétérogènes, une koinéisation, c'est-à-dire l'émergence d'une variété relativement cohérente et stable (Chaudenson, 1998: 163).

En cualquier caso, es innegable que estas prácticas eran más coloquiales que formales:

La présence de nombreux traits partagés par le français populaire et les parlers des isolats américains démontre clairement en effet que ceux-ci procèdent du langage familier plutôt que du parler soutenu de l'élite. [...] Les traits morphosyntaxiques qui différencient les parlers des isolats du français standard se retrouvent dans les autres communautés francophones d'Amérique et dans le français populaire sur

une vaste aire en France (Valdman, 1979: 195).

Por otra parte, en lo que respecta a la situación en la Isla de La Reunión, cabe destacar que la evolución de las prácticas, que se analizará aquí, se debe tanto a los koiné (como lo demuestran las comparaciones con el francés en otras zonas francófonas: Quebec, Antillas, etc.) como a la influencia del criollo reunionés en la variedad del francés practicado en la Isla de La Reunión. Esta última proviene en gran medida de la misma fuente, contiene los mismos rasgos sintácticos que los estudiados aquí⁵ y, por lo tanto, funciona como una caja de resonancia. Así, vemos en acción la conjunción de profundas tendencias ligadas a dinámicas compartidas del francés, ampliamente atestiguadas en otras zonas francófonas, y la influencia del criollo⁶:

As in other respects, the New World creoles have carried further tendencies that

⁵ Por consiguiente, es interesante apuntar que tanto el criollo reunionés como el tayo no tiene modo subjuntivo y permite la estructura *in situ* dentro de la interrogativa indirecta. Por otra parte, diferentes estructuras de las lenguas kanak, tanto para la orden como para la interrogación, resultan parecidas, a tal punto que los dos rasgos analizados aquí pudieron ser considerados como calcas de las lenguas kanak (comunicaciones personales de Sabine Erhart, especialista del tayo y Claire Moyse, especialista de las lenguas kanak).

⁶ Cf. el análisis de los pronombres COD y COI en el francés de la Isla de la Reunión y de la Guyana (Ledegen & Léglise 2007) y las prácticas jóvenes reunioneses (Ledegen 2011) a la luz de la noción de *resonancia*.

were already perceptible in Old French and continued in modern non-standard varieties⁷(Posner, 1987: 475).

Corpus de rasgos «populares»

Nuestro estudio se basa en el corpus «Valirun» (*Variétés Linguistiques de La Réunion*), que es una colección de textos orales y escritos sin supervisión: 200 horas de corpus orales transcritos, que datan de 2000-2010, y 15 000 SMS, que datan de 2008, escritos por alrededor de 800 personas (Cougnon & Ledegen, 2010; Ledegen, 2012).

Nuestro enfoque sociolingüístico se inscribe en el marco de los grandes corpus (cercaos al francés hablado desde la perspectiva de C. Blanche-Benveniste (1997), así como del proyecto de *Phonologie du Français Contemporain* (Durand, Laks & Lyche, 2009, etc.) y en el contexto de los contactos lingüísticos. Nuestra perspectiva comparativa se lleva a cabo fuera de cualquier idea de una «jerarquía dominada por el ‘buen’ francés de Francia» (Sanders, 2004: 8).

¿Dijo usted «popular»? Los diferentes rasgos sintácticos de la Isla de La Reunión que se analizarán aquí se consideran «populares» en el francés metropolitano, mientras que son «ordinarios» en la Isla de La Reunión y en otras zonas francófonas.

El término “popular” se utiliza aquí en el sentido ordinario de «uso no estándar estigmatizado» (Gadet, 1992: 27) con todas las críticas⁸ que el término merece.

⁷ Como en otros aspectos, los criollos del Nuevo Mundo hicieron llegar lejos tendencias ya perceptibles en el antiguo francés y continuaron en las variedades modernas no estándar.

⁸ “La mirada social desdeña [ese uso no estándar estigmatizado] la etiqueta de *popular*: todo lo que es

De hecho, se trata de una práctica social de juicio epilingüístico común en la sociedad por parte de los hablantes de la metrópoli. Otro significado complementario que elegimos dar al término «popular» es el utilizado por P. Guiraud en su análisis del «sistema de relativas en el francés popular»:

Le français héréditaire tel qu'on le parlait et l'écrivait au seuil de la période classique [qui] était en train de se décanter et de s'organiser selon les trois grandes tendances qui modèrent l'évolution du français : réduction des déclinaisons, décumul des formes synthétiques, syntaxe séquentielle. (Guiraud, 1966: 46)

El sistema de relativas que estudió el autor, combinando la decumulación del relativo y la indicación del vínculo con el antecedente mediante el uso de pronombres o determinantes posesivos (*l'homme que je parle de lui/de sa femme*), ha sido denominado desde entonces «relative de français populaire» (aunque no es una prerrogativa de los hablantes «populares», por supuesto (Gadet, 1989: 156)). Es el vínculo con el francés histórico «ordinario», elemento común en los terrenos aquí examinados, de lo que queremos dar cuenta en el presente estudio.

Rasgos sintácticos

Aquí examinaremos dos características «ordinarias» (Gadet, 1989) del francés reuionés para los propios hablantes de la isla,

coloquial es susceptible de ser tachado de *popular* si el hablante es adecuado y solo ciertos rasgos populares son ajenos al uso coloquial no popular” (Gadet, 1992: 27).

pero «populares» para los de fuera. Por un lado, la ausencia de subjuntivo y, por el otro, la interrogativa indirecta *in situ*; esta última se introduce por un paralelismo con otra interrogativa indirecta no estándar, aquella del «est-ce que».

La ausencia del subjuntivo

Desde las primeras descripciones del francés popular, se mencionó la ausencia del subjuntivo: «El subjuntivo tiende a desaparecer de la lengua popular» (Bauche, 1928: 123). En la práctica actual, en Francia metropolitana, la omisión del subjuntivo se clasifica como:

[les] fautes typantes [...] ([et appartient aux] marquages sociaux, que certaines personnes ont appris très jeunes à éviter, sous l'influence des familles et des écoles. (Blanche-Benveniste, 1997: 41)

Además, en el corpus de CorpAix existe, por ejemplo:

l'absence de subjonctif est attestée, mais très rarement : *pour pas que la dynamite s'en va* (Le Mineur, 36) ; *putain comment ça se fait que tu es pas là* (Le Répondeur, 45). (Blanche- Benveniste, 2002: 17)

La alternancia del subjuntivo y el indicativo en subordinadas es un hecho de la lengua francesa acreditado desde el siglo XVI:

Sixteenth and seventeenth century usage was relatively free in its choice of mood in subordinate clauses. In the eighteenth century the grammarian

philosophes began to “fix” the language, elaborating a series of detailed rules, based partly on a rather short-sighted and arbitrary “logic”. The subjunctive became obligatory in one construction, the indicative in another. Shadings of meaning were often overlooked, the usage of the seventeenth century was frequently considered “erroneous”, and the choice of mood in subordinate clauses was mechanized to a considerable extent. (Levitt, 1967 : 59)

Esta libertad de modo en las subordinadas y el hecho de que, posteriormente, el subjuntivo sea «a menudo solo una servidumbre gramatical» (Gougenheim, 1962: 195) pueden explicar su variabilidad y su ausencia en ciertos campos. De hecho, su semantismo es a menudo cuestionado:

Nous ne voulons pas suggérer que le mode subjonctif a perdu son sens en français contemporain. Au contraire, les témoignages disponibles suggèrent qu'il n'en a jamais eu. (Poplack, 1990: 27)

Hoy en día, la omisión del subjuntivo se encuentra frecuentemente en la Isla de La Reunión, como lo demuestran nuestros ejemplos:

- (1) il faut qu'ils **savent** me séduire (Mi NRJ, Radio Loft radiophonique)
- (2) avant qu'on **sort** ensemble (Mi NRJ, Coups de gueule)
- (3) puis il faudrait qu'on **fait** vraiment attention les routes sont, sont petits (PFC-Reunión)

- (4) mais mi di⁹ il faut que vous me **dites** (PFC-Réunion)
 (5) il faut apprendre / même si parti en cours faut le soir que tu **réapprends** réapprends (PFC-Réunion)
 (6) il dit Madame il faut faut que vous **viendrez** (PFC-Réunion)¹⁰

Cabe señalar que cada hablante de nuestro corpus presenta al menos un caso de subjuntivo¹¹ y que la variabilidad de cada estructura (verbo, conjunción, etc.) está acreditada.

Hay que señalar que este rasgo parece estar evolucionando en este momento¹²: el estudio de un corpus radiofónico de varias horas con jóvenes hablantes muestra que estos últimos, probablemente bajo la influencia de la escuela, producen el subjuntivo en la mayoría de los casos, excepto en los pocos momentos de baja supervisión, al comienzo mismo del juego radiofónico, *Le Loft*, donde son fuertemente solicitados, o incluso desestabilizados, por el locutor:

⁹ *Mi di* es una alternancia códica con el criollo reuñonés: 'je dis'. En este extracto, todos los verbos de habla oscilan entre francés y criollo (cf. Bordal & Ledegen, 2010).

¹⁰ Hay que señalar que en el corpus PFC, de treinta y seis puntos de encuesta PFC en Europa, África y Canadá, en el contexto después de *falloir que*, solo cuatro indicativos son acreditados y todos se ubican en la Isla de La Reunión, con 230 ocurrencias.

¹¹ Por supuesto que, aunque la posibilidad existe, como en el caso de una hablante de Bretaña, con poca escolaridad que frecuentamos diariamente.

¹² El rasgo ha disminuido: Carayolo lo señalaba en 1972 como rasgo del francés "común" de La Reunión, pero actualmente está presente sobre todo en hablantes mayores (Bordal & Ledegen, 2010).

- (7) L1 : tu espères en trouver un [garçon] ?
 L3 : ouais
 L1 : parmi parmi les trois garçons [qui participent au Loft radiophonique] ?
 L3 : euh peut-être pas / mais bon / on va voir
 L1 : comment ça peut-être pas / (rires)
 holala / (rires) / désolé les gars / désolé
 L3 : mais non le but c'est de séduire bon / il faut qu'ils **savent** me séduire (My NRJ, Loft radiophonique)
 (8) L1 : ouais la preuve je suis devant toi alors réponds
 L6 : hou ben ouais / ben qu'est-ce que tu veux que je te **réponds**
 L1 : bon alors il paraît que c'est ta ta grande sœur qui t'a inscrit (My NRJ, Loft radiophonique)

El examen de una parte del corpus de SMS, constituido en su mayoría por prácticas jóvenes, revela 26 casos¹³ claros de omisión del subjuntivo (de 1 000 mensajes). Entre los verbos impersonales, solo *falloir que* incluye 5 indicativos¹⁴:

- (9) Ben moi fo ke je **dor** 12h!pdt lé vak jpe mé pdt lékol nn!c pr sa kan cour jarete

¹³ Los contextos de uso están en orden decreciente: regidos por verbos (11), conjunciones (10), verbos impersonales (6) y estructuras votativas (2).

¹⁴ Hay que mencionar que las formas verbales después de *il faut* son en su mayoría indecidibles (70/99): por ejemplo, *di oui stp fo kon svoi ok. bizbiz biloute* ('dis oui s'il te plaît, faut qu'on se voie/voit ok. bises bises biloute'). Quedan pues 24 subjuntivos claros: *é fo kon fasse absolument no bagaj ojrd8 mm* ('et [il] faut qu'on fasse absolument nos bagages aujourd'hui même').

po 2baillé sen aré!atpr (SMS-Reunión) ('Ben moi faut que je **dors** douze heures ! Pendant les vacances je peux mais pendant l'école non ! C'est pour ça qu'en cours j'arrête pas de bailler sans arrê ! Atp¹⁵)

Otros terrenos acreditan la variabilidad del subjuntivo y su alternancia con el indicativo y el condicional: es el caso de Bretaña¹⁶ (Chauveau, 1998), pero también de los franceses en América (Poplack, 1990, 2001; Neumann-Holzschuh, 2004; Chauveau, 1998), de los franceses «marginales» (Louisiana, Missouri, Saint-Barthélemy, etc.) (Chaudenson, Mougeon & Beniak 1993) o de Bélgica rural (Pöhl, 1962). Los ejemplos del estudio de S. Poplack en Ottawa-Hull arrojan luz sobre esta presencia variable:

- (10) a. Faut quasiment que tu sois psychologique [sic] pour le savoir.
 b. Faut au moins que je **serais** bien obligée.
 c. Ça veut pas dire faut qu'on **est** obligés de payer pour, nous-autres. (Poplack, 1990: 11)

Así, la variabilidad observada se revela como el rastro sincrónico de la variabilidad modal a través de la evolución del francés, acreditada en el marco de prácticas francó-

fonas que presentan paralelismos instructivos.

La interrogación indirecta no estándar

El segundo caso «popular» examinado aquí, la interrogativa indirecta, aunque menos conocida que la interrogación directa donde la variación es abundante (Coveney 1995; Quillard 2000), contiene áreas de variación igualmente exuberantes.

Al igual que en otras áreas de variación poco estudiadas, las formas estándar dominan en gran medida en las descripciones. Por ejemplo, el Movimiento *Qu*-¹⁷ se considera obligatorio en la estructura incrustada, la palabra *Qu*- constituye así el elemento subordinado entre la matriz y el elemento incrustado, lo que hace que la posición *in situ* sea incompatible con el elemento incrustado, o incluso inexistente¹⁸. Por otro lado, la inversión del sujeto clítico se presenta como imposible:

Le caractère subordonné de la proposition est indiqué par ses propriétés structurales internes : absence d'intonation interrogative, impossibilité

¹⁵ 'atpr' es la versión criolla de mdr ('mort de rire') : *ater pou rir* 'par terre de rire' (Cougnon & Ledegen 2010).

¹⁶ Los colonos venían del norte de Francia, específicamente de las regiones situadas a la izquierda de una línea de París a Burdeos, en donde desde luego se encuentra Bretaña, tierra de navegadores.

¹⁷ *i.e.* el movimiento de la palabra interrogativa al inicio de frase.

¹⁸ Una pregunta planteada acerca de las interrogativas indirectas *in situ* y en *est-ce que* en una lista anglófona de debate, no obstante su atribución a la temática de la variación, desencadenó vivas reacciones por parte de investigadores francófonos y anglófonos: "it doesn't exist; I have never come across [these examples] as features of 'colloquial' Parisian L1 French; the examples strike me as doubtful". En el marco de un coloquio, colegas especialistas en sintaxis me señalaban con aplomo que "no era francés".

d'inverser le sujet pronominal (**Je me demande où va-t-il ?*) et de placer le syntagme interrogatif dans une position non initiale (*Pierre va où ? / *Je me demande Pierre va où ?*). (Riegel, Pellat & Rioul, 1997: 475)

Sin embargo, se pueden encontrar interrogaciones no estándar en subordinadas, tanto con *est-ce que*¹⁹, así como *in situ*²⁰. La interrogativa indirecta con *est-ce que* es cada vez más acreditada (Riegel, Pellat & Rioul, 1997: 501), estudiada (Defrancq, 2000: 135) e incluso, en el trabajo de C. Blanche-Benveniste, validada como una variante que ya no puede ser criticada: la interrogativa indirecta con *est-ce que* se clasifica entre:

les fautes qui n'en sont plus. [...] [Cette tournure] est une faute qui agace beaucoup certains puristes. [...] On la trouve [pourtant] partout, y compris chez les notables, les écrivains, les professeurs (Blanche-Benveniste, 1997: 41).

Ejemplos :

- (11) il va plus savoir **qu'est-ce qu'il** faut faire (*PFC-Réunion*)

¹⁹ Aun cuando la inmensa mayoría de las formas acreditadas lo son en *qu'est-ce que*, otras palabras *Qu-* pueden acompañar la interrogativa indirecta en *est-ce que*: *tu verras pourquoi est-ce qu'elle était pliée la partie* (Chat League Of Legend) (Bor, 2015).

²⁰ También se acreditan interrogaciones indirectas que presentan inversiones (Blasco & Cappeau, 1992; Ledegen, 2007) pero en corpus particulares de habla pública y cuidada, ante todo, son poco "ordinarios". Estos casos no serán estudiados en este artículo.

- (12) tu vas demander **qu'est-ce qu'ils** vont faire (*PFC-Réunion*)

- (13) a. Slt c {nom} voila je voulais regardé tn solo 2 batterie mai je sai pu kes ki fau mettre (*SMS-Réunion*)

- b. Salut c'est {nom} voilà je voulais regarder ton solo de batterie mais je sais plus **qu'est-ce qu'il** faut mettre

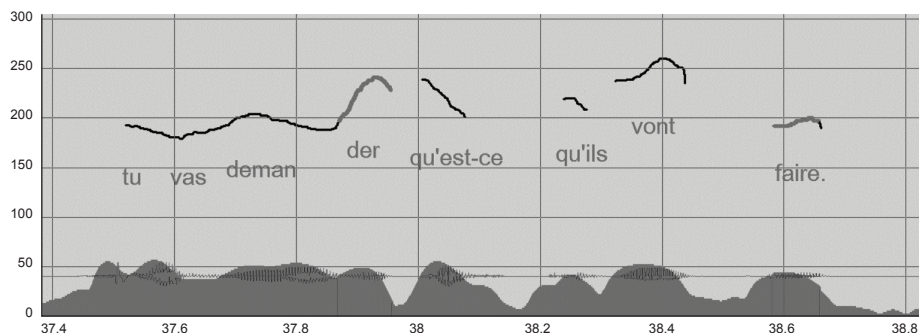
Sin embargo, su estatus de subordinada es a menudo cuestionado, la interpretación en dos enunciados separados: # *il va plus savoir* # *qu'est-ce qu'il faut faire ?* espaciados por una pausa, emerge inmediatamente. Sin embargo, el análisis prosódico muestra claramente que los enunciados forman una unidad entonativa y que la interrogación tiene efectivamente el estatus de elemento incrustado (Fig. 1).

Aquí mostramos un enunciado declarativo (con entonación declarativa) asociado a un texto de interrogación indirecta, con dos palabras prosódicas como estructura (o grupos acentuados): [*tu vas demander*] [*qu'est-ce qu'ils vont faire*] (Martin, 2009).

En cuanto a la interrogativa indirecta *in situ*, a diferencia de la anterior, es muy poco conocida; poco descrita para el francés metropolitano, por estar poco acreditada en los corpus actuales. B. Defrancq (2000) no proporciona ningún ejemplo de ello en el corpus de 500 000 palabras de CorpAix del GARS. Tampoco encontramos ejemplos en "Le Français ordinaire" (Gadet, 1989). Solamente encontramos una mención en un estudio sobre las prácticas lingüísticas de los jóvenes de los suburbios de París (Conein & Gadet, 1998): "l'absence de distinction entre interrogation directe et indirecte [*i.e. il regardait pas c'était qui*]" (*op. cit.*: 110).

Figura 1

Análisis prosódico de Tu vas demander qu'est-ce qu'ils vont faire
(PFC- La Réunion)



En la Isla de La Reunión, la interrogativa indirecta *in situ* constituye una norma endógena (uso estándar acreditado en toda la sociedad): se realiza sobre todo después del verbo *savoir*, con el predicado *c'est* y las palabras *Qu-* monosilábicas (mayormente *quoi*) (cf. el estudio detallado presentado en Ledegen, 2007b).

Ejemplos :

- (14) j'aimerais bien savoir **c'est basé sur quoi.** (PFC-Réunion)
- (15) non, ben, dis-moi **c'est quoi** vénère (PFC-Réunion)
- (16) a. jc c koi mé javé pa réalizé sur le coup! (SMS-Réunion)
b. je sais **c'est quoi** mais j'avais pas réalisé sur le coup
- (17) a. C pou te demandé c ou le mariage (SMS-Réunion)
b. c'est pour te demander **c'est où** le mariage
- (18) a. Bonjour. vous m'avez appelez.je peux savoir c'est qui.je n'ai pas eu temps de repondre. (SMS-Réunion)

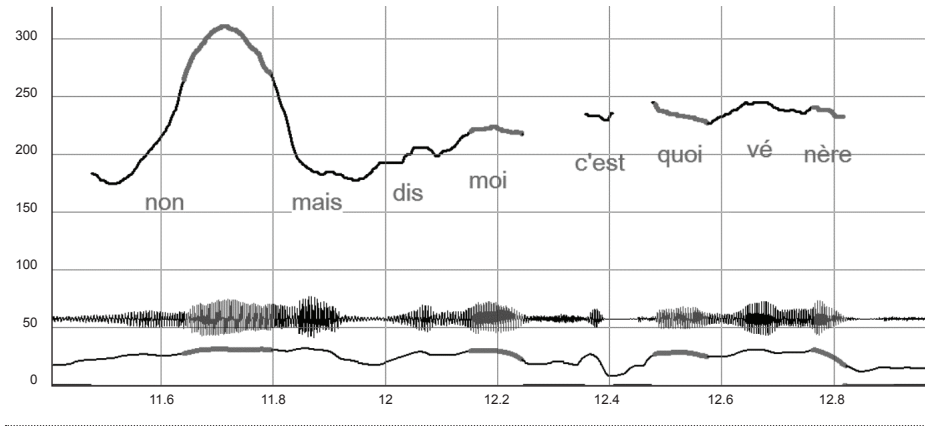
b. Bonjour. vous m'avez appelé. je peux savoir **c'est qui.** je n'ai pas eu [le] temps de repondre.

- (19) a. T je t di ke je jou o yoyo!tc pa koi ou koi? (SMS-Réunion)
b. Té je te dis que je joue au yoyo!Tu sais pas **c'est quoi** ouquoi?
- (20) a. Slt.tu c pa chui ki?ben c cool.same fai plaiz.lol.aparemen tu ma oublier.jesper ke ton taf sa va mieu.biz.et dvine c ki. (SMS-Réunion)
b. Salut. Tu sais pas **je suis qui?** Ben c'est cool. ça me fait plaisir. Lol. Apparemment tu m'as oublié. J'espère que ton taf ça va mieux. Bises et devine **c'est qui.**
- (21) a. Slt.sa va mieu?tu ve savoir c kwag envi de savoir? (SMS-Réunion)
b. Salut. ça va mieux? Tu veux savoir **c'est quoi** j'ai envie de savoir?

Una vez más, el análisis prosódico revela enunciados con entonación declarativa, uniendo los diferentes grupos acentuales en un único enunciado (Fig. 2).

Figura 2

Análisis prosódico de *Mais dis-moi c'est quoi venère* (PFC-La Reunion)



Aquí la pregunta se encuentra incrustada en el enunciado *mais dis-moi c'est quoi venère*, con una estructura prosódica de tipo enumeración que reúne tres palabras prosódicas: [*mais dis-moi*] [*c'est quoi*] [*venère*] (Martin, 2009).

Así, las interrogaciones indirectas no estándar con *est-ce que* e *in situ* se alinean con la interrogación directa, siguiendo la tendencia de la sintaxis secuencial (Guiraud, 1966), al mismo tiempo que son elementos incrustados.

Por último, es muy interesante comparar las acreditaciones de la estructura indirecta *in situ* en el mundo francófono:

- para Quebec, el estudio de C. Lefebvre y H. Maisonneuve (1982) muestra que la interrogativa indirecta *in situ* es de uso «ordinario» y produce un 16.9%²¹ de interrogaciones indirectas.

²¹ Lo cual constituye una tasa elevada cuando se sabe que el estudio de Coveney (1995) sobre las interro-

De hecho, hay muchos ejemplos en la telenovela “*Les Parent*”:

- (22) il faut qu'on dise **c'est quoi** qu'on aime comme métier (*Les Parent*, 27-08-2014, 19h55)
- (23) il faut qu'on dise **c'est quoi** les métiers des grands-parents (*Les Parent*, 27-08-2014, 19h55).

- Para las Antillas, E. Pustka (2010) proporciona un único ejemplo en su estudio de las subordinadas sin subordinante:

- (24) il sait pas **c'est quoi** (Pustka, 2010: 158).

- Para Nueva Caledonia, el uso está bastante extendido: C. Pauleau acredita

gaciones directas acredita solo 13% de términos interrogativos *in situ*. Sin embargo, la tesis de Quillard (2000) proporciona 15.57%.

varios ejemplos de ello, en las entrevistas de acceso libre de su corpus de PFC, por parte de hablantes jóvenes o de un medio popular:

(25) je me rappelle plus **c'est quel magasin**. (PFC-Nouvelle-Calédonie)

(26) je connais des gens mais je sais pas **ils habitent où** (PFC-Nouvelle-Calédonie).

- Para Bélgica, su uso es calificado de «popular» o «muy coloquial «por parte de colegas universitarios, por lo que tiene un valor cercano al que transmite la estructura en Francia.
- Para Francia, una acreditación más reciente es digna de mención: M. Secova, en el marco de la discusión en la lista de difusión antes mencionada, acredita la estructura en el proyecto “Multicultural London English - Multicultural Paris French” con jóvenes plurilingües; junto a las interrogaciones indirectas en *qu'est-ce que*, encuentra *Il* con *quoi*²² como la palabra *Qu-* y otras palabras *Qu-*²³. Así pues, la estructura está bien acreditada en Francia metropolitana, en grupos que no nos parecen exclusivamente «populares», de hecho, ni tampoco los lanzadores de una estructura innovadora por su carácter juvenil. En lugar

²² *je me souviens plus j'avais dit quoi ; je sais pas si vous savez ça veut dire quoi ; donc les parents ils savent ça veut dire quoi ; tu sais ils ont dit quoi ; etc.*

²³ *je vois pas c'est qui ; lui tu sais on l'appelle comment ; je sais même pas c'est où ; est-ce que tu vois c'est qui ; on comprend direct c'est quel personnage ; lui tu sais on l'appelle comment ; je sais plus c'était combien ; etc.*

de relacionar estas acreditaciones con el carácter plurilingüe de los hablantes en cuestión, lo que hay que destacar y retener es el carácter «ordinario» de la práctica y el hecho de que dicha práctica se encuentra muy ampliamente acreditada en las redes sociales²⁴.

Por último, una mirada al auge de la estructura *in situ* en la interrogación directa arroja luz sobre estas acreditaciones contrastadas. Esta tiene su origen en el siglo XVII²⁵; por lo tanto, no se trata de una innovación reciente en el francés moderno hablado, sino más bien de un caso de “long-standing differences in written and spoken usage²⁶” (Ayles-Bennett, 2004:

²⁴ Como lo menciona uno de los participantes de la lista de difusión arriba mencionada: “if you take what is likely to be a common example sentence, let's say, “je sais pas c'est qui”, while this is utterly unacceptable in standard French, there are indeed thousands and thousands of Google hits for it. That is to say, I never came across these constructions before either, but so what? They do seem to exist”.

²⁵ Según Boer, este auge podría asociarse con la evolución prosódica del francés hacia “la acentuación final [...], ritmo que [...] invita a la lengua a colocar la palabra por acentuar en el acento final” (Boer, 1926: 326).

²⁶ Entre los siglos XVII y XIX, la estructura *in situ* es muy poco frecuente en los textos franceses porque no es estándar. No obstante, Ayles-Bennett (2004: 50-58) proporciona varios ejemplos en textos de teatro y Mathieu (2009) acredita un excelente ejemplo en “El sueño de D'Alembert” de Diderot (1784): “[...] comparaison qui s'ensuivent nécessairement de toutes ces impressions qui font la pensée et le raisonnement. Mademoiselle De L'Espinasse. – Et cette comparaison se fait où ? Bordeu. – À l'origine du

38). Como se puede ver hoy en día en la interrogación indirecta en muchas áreas del mundo francófono, parece plausible que “there is evidence for [its] usage in the French spoken in France at the time of the colonization” (Ayres-Bennett, 2004: 38).

Así pues, podría designarse con el término «interrogative de français populaire» para establecer un paralelismo con la «relative de français populaire» de P. Guiraud (1966), una estructura históricamente acreditada que muestra una tendencia en la que la lengua francesa se estaba organizando (orden fijo de las palabras, paralelismos entre las estructuras directas e indirectas, acentuación final que presenta la palabra a acentuar en la posición final²⁷, etc.) y que sigue siendo utilizada hasta hoy. En efecto, esta estructura se utiliza de manera generalizada y ordinaria en el francés periférico, especialmente en los DROM, donde el contacto con el criollo, u otras lenguas, ha podido hacer eco de dicha estructura (la interrogación indirecta *in situ* se presenta tanto en el criollo reionés como en el tayo, el criollo de Nueva Caledonia, junto a otras construcciones), pero también, de manera marcada en cuanto a su registro de habla, por lo tanto, en el francés metropolitano y europeo (Francia, Bélgica, Suiza).

La interrogativa indirecta *in situ* se ajusta así plenamente a la lógica de la evolución de la lengua francesa, alineando la construcción indirecta con la directa,

réseau” (Mathieu, 2009: 59).

²⁷ Además, es una ventaja para la palabra *Qu- quoi* mantenerse en su forma fuerte y no la forma *que* de la Subida *Qu-*, forma débil que está mucho menos asociada claramente a una interrogativa (pero también, por otro lado, a una relativa o conjuntiva).

homogeneizando el funcionamiento de la interrogativa, a la vez que se destaca plenamente el carácter interrogativo del pronombre *quoi*, puesto bajo el acento en la posición final.

Conclusión

Los dos rasgos aquí analizados tienen en común que muchas gramáticas y estudios lingüísticos las describen como «muy coloquiales» o «populares», en términos de francés metropolitano estándar. También son muy populares, en el sentido de que son «muy solicitados, utilizados» en varios ámbitos francófonos, más específicamente en aquellos que han tenido un vínculo histórico entre sí desde el siglo XVII (francés americano y francés de los DROM).

El análisis que aquí se presenta revela que estos fenómenos no pertenecen a las llamadas áreas *frágiles* de variación; por el contrario, los hechos son a menudo extremadamente persistentes a pesar de la presión normativa y presentan otra lógica organizativa muy atractiva; se clasifican en la periferia de la lengua siendo que merecen un lugar mucho más central, por ser, desde hace mucho tiempo, muy ampliamente acreditados, en muchas zonas del mundo francófono. A menudo, (demasiado) considerados rápidamente como «populares», algunos de estos rasgos son mucho más «ordinarios» (Gadet, 1989) de lo que se sospecha en la propia Francia metropolitana.²⁸

Proponemos una inversión de la lógica del mismo orden que aquella presentada por A. Kroch (1978) para la variación

²⁸ Cf. el debate que suscita la interrogativa indirecta *in situ*, nota 19, lo cual muestra que los corpus orales pueden abrirse aún más a la variación.

fónica. Este autor plantea que no son los estratos populares los que relajan el registro, sino los grupos dominantes los que inhiben el relajamiento. En lugar de seguir haciendo circular la idea preconcebida de la pereza articulatoria asociada a algunos, el autor hace hincapié en la búsqueda de la distinción de los demás:

Our position [...] is that prestige dialects resist phonetically motivated change and inherent variation because prestige speakers seek to mark themselves off as distinct from the common people [...]. Thus, we are claiming that there is a particular ideological motivation at the origin of social dialect variation. This ideology causes the prestige dialect user to expend more energy in speaking

than does the user of the popular vernacular. (Kroch, 1978: 30)

Las realizaciones de habla «ordinarias» forman así el lote común de todos, cuyos hablantes dominantes se diferencian en determinados contextos.

De la misma manera, estudiar las prácticas «ordinarias» de los DROM, aunque a primera vista lo «ordinario» de uno parezca lo «popular» del otro, arroja luz sobre el francés «ordinario» en general y contribuye así a la descripción del “français parlé” para la descripción del “français tout court”²⁹ (Blanche-Benveniste, 1983). Estas son pistas de exploración y comparación que están surgiendo y que permiten trabajar en corpus grandes que contienen toda la diversidad de las prácticas «ordinarias» de hoy en día.

²⁹ Cuando se consulta una documentación acerca del francés cotidiano desde el inicio del siglo XX, se sorprende uno de la persistencia de algunos grandes mitos que tienen como consecuencia “separar” lo que se llama el “français parlé” del conjunto de la lengua; se le ve cortado, aislado, - para descalificarlo como para alabarlo. Asimilar la lengua hablada a lo popular es aislarla del francés legítimo. Asimismo, ver en este francés la fuente de innovaciones o de conservadurismos es aislarlo en el tiempo. Oponer el francés hablado al escrito es asignarle un lugar completamente

aparte. Colmarlo de etiquetas y de “niveles” es querer encerrarlo en ciertas actividades de lengua y excluirlo de otras. Todas estas separaciones se hacen, generalmente sin el mínimo estudio serio previo. Se separa el francés hablado del resto antes incluso de saber en qué consiste, antes de haberlo definido, como si se tratara de una evidencia. Ciertamente, estos mitos separadores circulan en lo que se llama “la opinión común”; sin embargo, también se encuentran en los estudios de muchos especialistas [...]” (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987: 11).

Referencias

[PFC-NOUVELLE-CALÉDONIE]

<http://www.projet-pfc.net/enquetes.html> > Nouvelle-Calédonie [PFC-RÉ-UNION] <http://www.projet-pfc.net/enquetes.html> > Ile de la Réunion [SMS-RÉUNION] <https://repository.ortolang.fr/api/content/comere/v2/cmr-smslareunion/cmr-smslareunion-tei-v1.html> [WINPITCH] Logiciel pour l'analyse prosodique [<http://www.winpitch.com/>]

Ayres-Bennett W. (2004), *Sociolinguistic Variation in Seventeenth-Century France: Methodology and Case Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bauche H. (1929), *Le Langage populaire*, Paris : Payot.

Blanche-Benveniste C. (1983), «L'importance du <français parlé> pour la description du <français tout court>», *Recherches sur le français parlé* 5, 23-45.

Blanche-Benveniste C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Gap : Ophrys.

Blanche-Benveniste C. (2002), «Présentation», in C. Blanche-Benveniste, C. Rouget & F. Sabio (éds), *Choix de textes de français parlé. 36 extraits*, Paris : Champion, 9-21.

Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C. (1987), *Le Français parlé. Transcription et édition*, Paris : Didier Érudition.

Blasco M. & Cappeau P. (1992), «Sujet postposé et double marquage», *Recherches sur le français parlé* 11, 11-30.

Boer C. de (1926), «L'évolution des formes d'interrogation en français», *Romania* 52, 307-327.

Bor I. (2015), *La Violence dans le langage vidéoludique : une construction du «je» dans le jeu. Le cas des montées en tension dans le jeu en ligne*

League of Legends, Mémoire de Master de l'Université de Rennes 2.

Bordal G. & Ledegen G. (2009), «La prononciation du français à l'Île de la Réunion : évolution des variations et de la norme», in J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris : Hermès, 177-205.

Bordal G. & Ledegen G. (2010), «Un français de la Réunion : conversation à Îlet à Cordes», in S. Detey et al. (éds), *Les Variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*, Paris : Ophrys, 273-285.

Carayol M. (1972), «Remarques à propos du subjonctif dans le français parlé à la Réunion», *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion* 2, 9-26.

Chaudenson R. (1994), «Français d'Amérique du Nord et créoles français : le français parlé par les immigrants du XVIIe siècle», in R. Mougéon & É. Beniak (éds), *Les Origines du français québécois*, Sainte Foy : Les Presses de l'Université Laval, 167-180.

Chaudenson R. (1998), «Variation, koinéisation, créolisation : français d'Amérique et créoles», in P. Brousseau (éd.), *Français d'Amérique. Variation, créolisation, normalisation*, Avignon : Université d'Avignon/CECAV, 163-179.

Chaudenson R., Mougéon R. & Beniak É. (1993), *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Aix-en-Provence / Paris : Institut d'Études Créoles / Didier Érudition.

Chauveau J.-P. (1998), «La disparition du subjonctif à Terre-Neuve, Saint-Pierre-et-Miquelon et en Bretagne : propagation ou récurrence ?», in P. Brousseau (éd.), *Français d'Amérique : variation, créoli-*

- sation, normalisation, Avignon : Université d'Avignon/CECAV, 105-11
- Conein B. & Gadet F. (1998), «Le <français populaire> de jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation», in J. K. Androutsopoulos & A. Scholz (éds), *Langue des jeunes*, Paris : Peter Lang, 105-123.
- Cougnon L.-A. & Ledegen G. (2010), «C'est écrire comme je parle, une étude comparative de variétés de français dans l'écrit sms», in M. Abecassis & G. Ledegen (éds), *Les Voix des Français*, vol. 2 : en parlant, en écrivant, Oxford : Peter Lang, 39-57.
- Coveney A. (1995), "The use of the QU-focal interrogative structure in spoken French", *Journal of French Language Studies* 5, 143-171.
- Crestey G. (2011), *Le français parlé d'un échantillon représentatif de locuteurs réunionnais et de journalistes réunionnais des médias télévisés de la Réunion : Approche variationniste pluri-dimensionnelle de la chute des «a» et «b», Mémoire de Master de l'Université de La Réunion.*
- Darot M. & Pauleau C. (1992), «Tabou et français calédonien», *Langage et Société* 62, 27-52.
- Defrancq B. (2000), «Un aspect de la subordination en français parlé : l'interrogation indirecte», *Études Romanes* 47, 131-141.
- Durand J., Laks B. & Lyche C. (2009), «Le projet PFC : une source de données primaires structurées», in J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris : Hermès, 19-61.
- Gadet F. (1989), *Le Français ordinaire*, Paris : Armand Colin.
- Gadet F. (1992), *Le Français populaire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Gougenheim G. (1962), *Système grammatical de la langue française*, Paris : d'Arctey.
- Guiraud P. (1966), «Le système du relatif en français populaire», *Langages* 3, 40-48.
- Kroch A. (1978), "Towards a Theory of Social Dialect Variation", *Language in Society* 7 (1), 17-36.
- Ledegen G. (2007a), «Inventaire des particularités morpho-syntaxiques du français régional de la Réunion : interférences, <régionalismes grammaticaux> ou français <ordinaire> tout court ?», *Le français en Afrique* 22, 319-330.
- Ledegen G. (2007b), «L'interrogative indirecte in situ à la Réunion : elle connaît elle veut quoi», in M. Abecassis, L. Ayosso & E. Vialleton (éds), *Le Français parlé du 21e siècle : normes et variations géographiques et sociales*, Paris : L'Harmattan, 177-200.
- Ledegen G. (2011), «Résonance SMS. Jc c koi mé javé pa réalisé sur le coup!», *Linx* 57, 101-112.
- Ledegen G. (2012), «Prédicats <flottants> entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambiguë», in C. Chamoreau & L. Goury (éds), *Systèmes prédicatifs des langues en contact*, Paris : CNRS Éditions, 251-270.
- Ledegen G. (2014), «Grand corpus de sms smslareunion», in T. Chanier (éd.), *Banque de corpus CoMeRe*, Nancy : Orto-lang.
- Ledegen G. & Légise I. (2007), «Variations syntaxiques dans le français parlé par des adolescents en Guyane et à la Réunion», in P. Lambert et al. (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris : L'Harmattan, 95-106.
- Lefebvre C. & Maisonneuve H. (1982), «La compétence des adolescents du Centre-

- Sud : les structures complexes», in C. Lefebvre (éd.), *La Syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, t. 1, Québec : Office de la langue française, 171-206.
- Levitt J. (1967), «The Subjunctive in Modern French: Conflicts between Theory and Usage», *Linguistics* 31, 50-60.
- Martin P. (2009), *Intonation du français*, Paris : Armand Colin.
- Mathieu E. (2009), «Les questions en français : micro et macro-variation», in F. Martineau et al. (éds), *Le Français d'ici : études linguistiques et sociolinguistiques de la variation*, Toronto : GREF, 37-66.
- Neumann-Holzschuh I. (2004), «Le subjonctif en français acadien», in P. Brassieur & A. Falkert (éds), *Français d'Amérique : approches morphosyntaxiques*, Paris : AIF/L'Harmattan, 125-144.
- Pauleau C. (1995), *Le Français de Nouvelle-Calédonie – Contribution à un inventaire des particularités lexicales*, Paris: EDICEF-Association des Universités Partiellement ou Entièrement d'Expression Française [AUPELF].
- Pauleau C. (2000), «Le français en Océanie», in G. Antoine & B. Cerquiglini (éds), *Histoire de la langue française 1945-2000*, Paris : Éditions du CNRS, 839-850.
- Pauleau C. (2007), *Mots de Nouvelle-Calédonie, éléments de recherche sociolinguistique sur le français calédonien : inventaire lexicographique polylectal*, Nouméa : Centre de Documentation Pédagogique de Nouvelle-Calédonie (2 tomes).
- Pöhl J. (1962), *Témoignages sur la syntaxe du verbe dans quelques parlers français de Belgique*, Bruxelles : Palais des Académies.
- Poplack S. (1990), «Prescription, intuition et usage : le subjonctif français et la variabilité inhérente», *Langage et société* 54, 5-33.
- Poplack S. (2001), «Variability, frequency and productivity in the irrealis domain in French», in J. Bybee & P. Hopper (éds), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*, Amsterdam: Benjamins, 405-428.
- Posner R. (1987), «Creolization and syntactic change», in A. Giacalone-Ramat, O. Carruba & G. Bernini (éds), *Papers from the 7th International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam: Benjamins, 473-483.
- Pustka E. (2010), «La subordination sans subordonnant en français guadeloupéen – créolisme ou pseudo-créolisme ?», in M. Drescher & I. Neumann-Holzschuh (éds), *La Syntaxe de l'oral dans les variétés non-hexagonales du français*, Tübingen : Stauffenburg, 149-165.
- Quillard V. (2000), *Interroger en français parlé. Études syntaxique, pragmatique et sociolinguistique*, Thèse de l'Université de Tours.
- Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R. (1997), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Sanders C. (2004), «Introduction», in A. Coveney, M.-A. Hintze & C. Sanders (éds), *Variation et francophonie. En hommage à Gertrud Aub-Buscher*, Paris : L'Harmattan, 7-10.
- Taverdet G. (1977), «Le français régional dans la Côte bourguignonne», in G. Taverdet & G. Straka (éds), *Les Français régionaux*, Actes du Colloque de Dijon de 1976, Paris : Klincksieck, 35-42.
- Tuailion G. (1983), «Régionalismes grammaticaux», *Recherches sur le français parlé* 5, 227-239.

Valdman A. (1979), «Créolisation, français populaire et le parler des isolats francophones d'Amérique du Nord», in A. Valdman *et al.* (éds), *Le Français hors de France*, Paris : Champion, 181-197.

Wittmann H. (1998), «Le français populaire de Paris dans le français des Amériques», *Actes du Congrès international des linguistes 16* (Paris, 20-25 juillet 1997), Amsterdam : Elsevier (CD ROM), 1-13.

Entre derechos lingüísticos y glotofobia. Análisis de una discriminación instaurada en la sociedad francesa

Between linguistic rights and glotophobia. Analysis of an instaurated discrimination in the french society

CON AUTORIZACIÓN DE LA PUBLICACIÓN ORIGINAL: Blanchet, Ph., 2018, « Entre droits linguistiques et glotophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française », dans P. Escudé (Dir.), *Langue et discriminations*, Les cahiers de la LCD 2018/2 (n° 7), p. 27-44.

TRADUCCIÓN: Humberto Márquez Estrada y Reynaldo Radillo Enríquez

RESUMEN: ¿Por qué razón hablar de «discriminación lingüística» no es una evidencia compartida en Francia, incluso entre especialistas en discriminaciones? Después de presentar los criterios de ilegitimidad y de ilegalidad que la definen, preciso los elementos sociopolíticos que trivializan la discriminación lingüística. Lo que llamo «glotofobia» es la consecuencia de una ideología forjada como matriz de una identidad nacional y extendida a todos los compartimentos de la sociedad, alcanzando incluso numerosos comportamientos privados nuestros. ¿Cómo liberarse de ella?

PALABRAS CLAVE : Discriminación lingüística, glotofobia, derechos lingüísticos, criterios de ilegitimidad, criterios de ilegalidad, ideología lingüística nacional.

RÉSUMÉ: Pour quelle raison est-ce que parler de « discrimination linguistique » n'est pas une évidence partagée en France, même auprès de spécialistes des discriminations ? Après avoir listé les critères d'illégitimité et les critères d'illégalité qui, pourtant, la définissent, je pointe les éléments sociopolitiques qui banalisent la discrimination linguistique. Ce que je nomme « glottophobie » est la conséquence de l'envahissement d'une idéologie qui a été forgée comme matrice d'une identité nationale et répandue dans tous les compartiments de la société, atteignant même nombre de nos comportements privés. Comment s'en libérer ?

MOTS-CLÉS: Discrimination linguistique, glottophobie, droits linguistiques, critères d'illégitimité, critères d'illégalité, idéologie linguistique nationale.

Philippe Blanchet

philippe.blanchet@univ-rennes2.fr

Universidad Rennes 2

Recibido: 02/10/2019

Aceptado: 03/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: For what reason is it not so easy and accepted to speak about « linguistic discrimination » in France, even with specialists of discriminations? After presenting the criteria according to which linguistic discrimination is nevertheless both illegitimate and illegal, I point out here sociopolitical elements that make it ordinary. What I call « glottophobia » appears to be the consequence of a national identity ideology spread in all parts of society, reaching out lots of our private behaviours. How can we get rid of it?

KEY WORDS: Linguistic discrimination, glottophobia, linguistic rights, illegitimacy criteria, illegality criteria, national linguistic ideology.

¿Por qué hablar de “discriminaciones lingüísticas”?

La idea misma de que hay “discriminaciones lingüísticas” no es una evidencia ampliamente compartida, al menos en Francia.¹ Es por ello por lo que resulta necesario, en un primer momento, retomar aquello que define una discriminación y examinar cómo puede ser aplicada dicha noción a aspectos lingüísticos. Hay dos criterios principales, o grupos de criterios, que permiten definir las discriminaciones. Aplicándolos al trato diferenciado de personas o de grupos en función de una característica lingüística, se puede determinar si este trato diferenciado constituye efectivamente una discriminación. Se trata del criterio de ilegitimidad, que pertenece a la ética: “¿Qué es una discriminación? Una disparidad en el trato fundada en un criterio de ilegitimidad” (Benbassa, 2010, 19). Asimismo, se trata del criterio que pertenece al

derecho: “Constituye una discriminación toda distinción realizada entre personas físicas sobre la base de ... (ley francesa de 2001 revisada en 2006, 2014, 2016, artículo 255 del Código penal).² No siempre existe un consenso sobre los pretextos para el trato diferenciado, ni acerca de la superposición exacta entre ilegitimidad e ilegalidad. Un pretexto de esta índole puede ser aceptado por una parte de la población y rechazado por otra, ser ilegítimo incluso a los ojos de una gran parte de la población y rechazado por otra parte, o incluso ser ilegal pero no aceptado como legítimo, lo que explica la existencia de debates acerca de este criterio y de comportamientos variados y contradictorios. El aspecto lingüístico ofrece un ejemplo significativo.

Criterios de ilegitimidad

Se pueden desarrollar por lo menos 6 criterios que permiten considerar como ilegítimo el tratamiento diferenciado de las personas y de los grupos en función de su(s) lengua(s):

1. Las lenguas y formas de hablar son atributos de las personas: las lenguas y

¹ Esta idea está más expandida en Canadá donde las decisiones de la justicia confirman frecuentemente la existencia de derechos lingüísticos y de discriminaciones lingüísticas cuando dichos derechos no son respetados hacia ciertas personas o sectores de la población (ver el sitio <http://www.droitslinguistiques.ca>).

² Se enlistan los motivos ilegales de distinción entre las personas y entre los grupos.

- las expresiones lingüísticas de las personas contribuyen de manera primordial a su socialización, a su desarrollo educativo y cultural, a su personalidad, a su(s) identidad(es) individual(es), a su manera de estar en el mundo y de interpretarlo, a sus relaciones humanas y sociales. [Las lenguas] no son herramientas ajenas a la persona. Llevar o forzar a una persona a expresarse en una lengua o en lenguas diferentes a la(s) que la constituyen como persona específica implica imponer una transformación profunda a la persona, volverse extraña a sí misma (esto se llama también *alienación*).
2. Las lenguas y formas de hablar son atributos de los grupos: las personas viven, salvo excepciones, en comunidades sociales, y las lenguas y las expresiones lingüísticas contribuyen a la constitución de estas relaciones sociales en su desarrollo, en la expresión y en la identificación de pertenencias, en las particularidades y creatividades de estas comunidades. Con mayor razón cuando se trata de una comunidad lingüística dado que si las características lingüísticas que la constituyen desaparecen la comunidad desaparece como tal (esto se llama también *etnocidio*).
 3. Las lenguas y formas de hablar son recursos culturales: la creatividad intelectual y la transmisión de los patrimonios culturales específicos derivados de esta creatividad específica están fuertemente asociados a las lenguas (cantos, oralitura, literatura, invenciones, etnociencias y etnotécnicas, educación...). Ahora bien, existen los derechos culturales³ que implican el reconocimiento de los derechos lingüísticos, sobre todo cuando una expresión cultural es profundamente modificada incluso aniquilada si su entorno lingüístico es destruido o reemplazado (esto se llama también *etnocidio*).
 4. El principio de libertad de expresión: si se considera que la expresión individual y colectiva debe ser respetada, esto implica considerar los medios de expresión los recursos lingüísticos, como inalienables; una persona o un colectivo deben, por consiguiente, poder escoger los medios que mejor permiten la expresión íntima, profunda y garantizada de sus pensamientos y de sus afectos.
 5. El principio de democracia (participativa): toda democracia es, por definición, participativa en grados diversos (de ahí la necesidad, a veces, lamentable de precisarlo); la participación en la vida democrática implica la libertad de expresión (cf. punto anterior). Impedir expresarse a una persona o a un grupo, gracias a sus propios medios de expresión limita o impide totalmente la participación en la vida democrática.
 6. La existencia de derechos lingüísticos: el conjunto de los puntos anteriores ha llevado a plantear que existen de-

³ Cf. La *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, (UNESCO, 2005, ratificada por Francia y promulgada por el decreto 2007-376 del 20 de marzo de 2007 al cual remite la ley del 7 de agosto de 2015 sobre una Nueva Organización Territorial de la República (Artículo 103).

rechos lingüísticos constitutivos de los derechos humanos, comparables a los otros derechos fundamentales, inalienables y universales. Sus correlaciones son además fuertes: libertad de pensamiento, de convicción, de opinión sindical o política, de creación cultural, de educación, etcétera. Este último punto ha cristalizado la toma de conciencia de la ilegitimidad de las diferenciaciones con pretexto lingüístico y ha permitido el traspaso de la ilegitimidad a la ilegalidad.

Resulta de esta serie de argumentos de ilegitimidad que parece inaceptable, en el plano ético de los derechos humanos, otorgar a ciertas personas y a ciertos grupos el derecho de utilizar su(s) lengua(s) para existir como tales, para pensar y crear, para expresarse públicamente, para ejercer una ciudadanía, mientras que, por otro lado, se prohíbe a otras personas y a otros grupos a los que se obliga a adoptar lenguas, recursos lingüísticos, formas de hablar que no son las suyas. Estamos entonces frente a un trato diferenciado sobre una base ilegítima, a una situación de desigualdad impuesta, al ejercicio de una dominación, en resumen, frente a una discriminación.

Criterios de ilegalidad

El criterio de ilegalidad está evidentemente más establecido. Todos los textos jurídicos internacionales de protección de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y contra las discriminaciones, (de los cuales varios han sido ratificados y, por lo tanto, aplicables por Francia), consideran, en efecto, los derechos lingüísticos como derechos fundamentales y el impedimento

de usar su lengua / la obligación de usar otra para acceder a sus derechos, como una discriminación prohibida y repudiada, por ejemplo:

- artículo 26 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (ONU, ratificado por Francia en 1980),
- artículos 2.1 y 29.1 de la *Convención Sobre los Derechos del Niño* (ONU, ratificados por Francia en 1990),
- artículo 14 del *Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* (Consejo de Europa, ratificada integralmente por Francia en 1974),
- artículos 21 y 22 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Unión Europea, se volvió obligatoria para todos los Estados-Miembro de la UE en 2007)⁴.

En términos de ilegalidad sobre discriminaciones lingüísticas, Francia, desde la década de los años setenta ha hecho compromisos jurídicos internacionales (que no respeta, cf. más abajo).

A este respecto, es notable que en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (DDHC) de 1789 no figure ninguna mención de derechos lingüísticos, y se sabe bien por qué: la unicidad lingüís-

⁴ El rechazo de ratificación por parte de Francia de la *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales* del Consejo de Europa, texto mucho más modesto en sus obligaciones que los arriba citados, no cambia nada en este punto fundamental, piénsese lo que se piense al ignorar los compromisos mucho más restrictivos arriba mencionados.

tica, en ese momento, fue construida como pilar de la unidad nacional, pensamiento que sólo podía funcionar sobre la base de una uniformización de la población. La segunda frase del artículo 1 (“Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”) ya permitía toda suerte de derogaciones de los Derechos del Hombre: las discriminaciones lingüísticas fueron concebidas como “de utilidad común”. Dichas discriminaciones son ampliamente percibidas de esta manera en la Francia de hoy, de ahí el desfase entre ilegalidad e ilegitimidad.

El artículo 11 de la DEHC protege, sin embargo, la libertad de expresión y puede, de cierta manera, considerarse como un freno a la glotofobia en Francia. En realidad, rara vez lo es, puesto que el Consejo Constitucional y el Consejo de Estado no lo aplican así o, si acaso, muy puntualmente. El único caso conocido, según yo, es, en efecto, la anulación de ciertas disposiciones de la ley Toubon de 1994 (sobre el uso de la lengua francesa) consideradas como demasiado atentatorias a las libertades lingüísticas:

[La libertad proclamada por el artículo XI de la Declaración [de los Derechos del Hombre y del Ciudadano] implica para cada individuo el derecho de escoger por él mismo los términos más apropiados para la expresión de su pensamiento (...), ya sea que se trate de expresiones derivadas de lenguas regionales, de vocablos considerados populares o de palabras extranjeras].

P. Encrevé, sociolingüista y consejero del Primer Ministro M. Rocard, extrae de

esto en 2005⁵ la siguiente conclusión un poco extrapolada: *[Hoy, pues (...)] es constitucional sostener que la libertad de comunicación implica el derecho de comunicar en la lengua y los términos de su elección...].*

Finalmente, desde noviembre de 2016, la ley n° 2016-1547 del 18 de noviembre de 2016 llamada “de modernización de la justicia del siglo XXI” (apartados II-1, II-2 y II-3 del artículo 86) modificó el artículo 225 del código penal sobre las discriminaciones y añadió discriminaciones con pretexto lingüístico:

*[Constituye una discriminación toda distinción realizada entre las personas físicas [o morales] sobre el fundamento de su origen, de su sexo, de su situación civil, de su embarazo, de su apariencia física, de la particular vulnerabilidad que resulta de su situación económica, aparente o conocida por su autor, de su patronímico, de su lugar de residencia, de su estado de salud, de su pérdida de autonomía, de su discapacidad, de sus características genéticas, de sus costumbres, de su orientación sexual, de su identidad de género, de su edad, de sus opiniones políticas, de sus actividades sindicales, **de su capacidad para expresarse en una lengua que no sea el francés**, de su pertenencia o de su no pertenencia, real o supuesta, a una etnia, una Nación, una supuesta raza o una religión determinada].*

⁵ Encrevé, Pierre, 2005, “Les droits linguistiques de l’homme et du citoyen ” [“Los derechos lingüísticos del hombre y del ciudadano”], conferencia en el EHESS [Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales] disponible hasta 2006 en: <http://www.langues-de-france.org/encreve.html>, retirada durante la remodelación del sitio.

Esta formulación es particularmente confusa. Se puede formular así [Constituye una discriminación toda distinción realizada hacia las personas porque pueden expresarse o se supone que pueden expresarse o se expresan efectivamente en otra lengua diferente al francés (pero no en francés)].

La ilegalidad del trato diferenciado hacia las personas por sus prácticas lingüísticas está claramente confirmada en diferentes niveles jurídicos (internacionales y nacionales). Esta ilegalidad se añade a la ilegitimidad y permite afirmar, sin ninguna duda, que se trata de discriminaciones comparables a las discriminaciones con otros pretextos (sobre todo los enlistados en los textos jurídicos).

La glotofobia,

un problema sociopolítico mayor

Por consiguiente, y con la intención de insistir en el hecho de que la *glotofobia*, como la xenofobia, la homofobia o la islamofobia, entre otros, estigmatiza, discrimina, excluye, de manera arbitraria, injusta, ilegítima e ilegal, personas y no lenguas (que son abstracciones y no son sujetos de Derecho, que no existen sin los hablantes), acuñé y difundí este término (Blanchet, 2010, 2013 y 2016). Dicho término presenta el interés de desplazar la cuestión de las discriminaciones con pretexto lingüístico: se sacó del campo meramente lingüístico para posicionarla de lleno en el campo sociopolítico. La inscripción en el paradigma de las discriminaciones y de las estigmatizaciones de los términos terminados en *-fobia* (en sentido sociopolítico y no psicológico del sufijo), permite indicar claramente que toda jerarquización de las lenguas y de las formas

de hablarlas es tan arbitraria e inaceptable como una jerarquización, por ejemplo, de los colores de la piel, de las religiones, de los géneros y que, en todos esos casos, son las personas y los grupos humanos quienes son jerarquizados so pretexto de la jerarquización de sus atributos lingüísticos, fenotípicos, religiosos, sexuales...

El éxito mediático y político de este término ampliamente difundido a partir de la aparición de mi libro en enero de 2016, los miles de testimonios que me fueron enviados de manera espontánea, el registro de las discriminaciones lingüísticas en el código penal francés en noviembre 2016, confirman que esta denominación ha permitido identificar mejor un fenómeno muy extendido y vívido, en el que trabaja el conjunto de la sociedad francesa⁶ en todos los campos.

Una glotofobia instituida y trivializada en el “país de los Derechos Humanos”

La falta de espacio me impide dar ejemplos concretos de discriminaciones glotofóbicas sumamente frecuentes y triviales en Francia en todos los campos: educación, empleo, justicia, salud, alojamiento, servicios públicos, vida política, medios, empresas, relaciones interpersonales, particularmente pero no exclusivamente en el conjunto de las actividades de habla (profesiones más directamente afectadas). Se puede encontrar ejemplos concretos en mi libro (Blanchet, 2016⁷).

⁶ Otras también, por supuesto, francófonas principalmente.

⁷ Así como en varias de mis conferencias filmadas, links: <https://perso.univ-rennes2.fr/philippe.blanchet>

Quedan por examinar las razones de esta generalización, de esta trivialización y de esta aceptación que contribuyen a que la gran mayoría de los franceses no considere estas discriminaciones como discriminaciones. Una de las razones es la visión reducida y errónea acerca de lo que es una lengua y sobre la que no me extenderé aquí: un código, una herramienta, un conjunto de técnicas, con elementos constitutivos predefinidos en número cerrado (vocabulario, gramática...), que se podría usar más o menos “bien”, incluso “dominar”, como un pintor, un músico, un mecánico con sus instrumentos. De este modo, esto saca a las lenguas del campo humano y social e impide aplicar el criterio de ilegitimidad del trato diferenciado de personas y de grupos. Es una concepción precientífica de las lenguas comparable a la que hoy tendría un geógrafo o un astrofísico que siguiera afirmando que la Tierra es plana y que el sol gira a su alrededor. Sin embargo, si para las lenguas la revolución copernicana no existió, fue porque esta concepción está directamente ligada a un proyecto sociopolítico que ella misma contribuye a construir y del que ella misma se deriva contribuyendo así a un círculo vicioso. De este proyecto tratará esta parte de mi análisis.

Una ideología lingüística nacional que esconde la glotofobia

La gran mayoría de quienes toman decisiones políticas y jurídicas ignora totalmente los textos internacionales ratificados por Francia y no ve que la política lingüística francesa constituye un incumplimiento grave de los Derechos Humanos. Para eso mismo fue hecha la ideología ciega. Una ideología, en sentido gramsciano, es un

sistema hegemónico de explicación del mundo que excluye toda alternativa y toda discusión. Dicho sistema se enmarca en la creencia y no en la reflexión. El francés fue erigido como verdadera religión de Estado en Francia, tótem central de la unidad nacional (pensado como una uniformización en torno a una lengua común única y unificada), desde la Revolución de 1789 (sobre todo desde el régimen totalitario del Terror a partir de 1793) y sobre todo concretamente a partir de la implementación de una política colonial ofensiva tanto interna como externa por la 3ª República. Desde 1793, la historia de Francia ha estado marcada por textos legislativos y reglamentarios que imponen el uso único del francés normado y prohíben el uso de otras lenguas, excluyendo frecuentemente incluso, las variedades sociales, regionales, etc., del francés mismo. Numerosos investigadores analizan en estos términos de religiosidad, acaso metafóricos, la relación que se tiene con el francés en Francia desde hace dos siglos, de B. Cerquiglini a H. Walter, de E. Charmeux a J.-M. Klinkenberg, de P. Bourdieu a L.-J. Calvet. El francés, por consiguiente, es objeto de una adoración sin límites (que llamo *glotomanía*), de una creencia que escapa a toda racionalidad crítica, de una sacralidad de la que derivan numerosos tabúes (expresados bajo la idea global de “dialectos” o de “patois” inferiores respecto de otras lenguas y bajo el nombre global de “falta” en lo que se refiere a la diversidad de prácticas “impuras” del francés, que son a veces rechazadas de la lengua con un “no es francés”).

[(...) la ideología lingüística francesa (ILF),
(...) instauraba el culto de la lengua francesa

(oral y escrita) como religión de Estado; de ahí se desprendía que el ciudadano tenía que hablar no sólo francés, sino sólo hablar francés en Francia [...]. Se puede describir a la ILF en pocas frases: si hay derechos lingüísticos, sólo pueden ser los derechos exclusivos de la lengua francesa; dicha lengua, figura por excelencia de la identidad unitaria de la nación, tiene todos los derechos.] (Encrevé et Braudeau, 2007, 23).

La ideología nacional francesa, construida para su propio beneficio por los detentores del poder estatal, hizo del francés la lengua emblemática de una cierta concepción de una identidad francesa (como comunidad homogénea) en una cierta concepción (eticisante⁸) de esta sociedad. Esta ideología sólo consideró un cierto francés y rechazó los otros (regionales, de los suburbios, populares, el de los jóvenes, de los mestizos, los de fuera de Francia, etc.) junto con las otras lenguas de la población. Impuso como modelo, como filtro de acceso a la movilidad social, al poder político y cultural, incluso económico, el francés sobrenormado elaborado por la Academia Francesa para distinguir a los dominantes (aristócratas y grandes burgueses) de los dominados(as) (el pueblo, los “provincianos”, los campesinos, los obreros...). De este modo instauró un segundo nivel de discriminación: no sólo la lengua de ciertos franceses fue impuesta a otros franceses (y a aquellas (os) que desean tomar la nacionali-

⁸ Una etnia es un grupo humano que comparte una misma lengua y una misma cultura que, a veces, se concibe como descendiente de ancestros comunes (de ahí el mito de “nuestros ancestros los galos” en Francia).

dad), sino también el francés artificialmente estandarizado de los dominantes que es exigido para tener acceso al capital simbólico (lingüístico, cultural, educativo, político y, por lo tanto, frecuentemente también económico) y a los derechos. Los hablantes de otras variedades lingüísticas son excluidos, salvo si renuncian a sus propios recursos lingüísticos y se someten.

Todos los análisis de la implementación de los procesos glotofóbicos de selección y de exclusión lingüística convergen en el papel clave que tiene la escuela, como instancia glotopolítica a través de la cual el Estado inculca y generaliza esta ideología lingüística (Bourdieu, Lahire, Bautier). A este respecto, hay una continuidad asegurada e incluso un reforzamiento de las dominaciones que se vuelven hegemonías pasando de la aristocracia demofóbica de antiguo régimen a la “mheritocracia”⁹ glotofóbica republicana. La escuela es claramente el lugar principal (pero no el único, los medios también, ver *infra*) donde se cultiva, se impone, se “justifica” la hegemonía de cierta lengua y de cierta norma de esta lengua, no sólo en lo que respecta a la lengua como medio de enseñanza (lengua de escolarización) sino también a la o las lenguas como objetos de enseñanza (incluidas las lenguas llamadas “extranjeras”). El modelo dominante es, en general, el del “monolingüe nativo que domina perfectamente una norma escrita de tipo literario y burgués”. Este modelo excluye las variaciones y variedades populares, locales, bi-plurilingües, las demás lenguas sobre todo minoritarias, los estilos individuales o socioculturales, etc. Las encuestas revelan declaraciones y comportamientos glotofóbi-

⁹ La h aparece a propósito.

cos trivializados, sumamente frecuentes, en todos los sectores de la educación nacional, y con razón, puesto que su misión está fundada por definición en una glotofobia que hay que aplicar y hacer practicar.

Por consiguiente, no es sorprendente encontrar declaraciones y prácticas claramente glotofóbicas de esta ideología lingüística que amalgama la lengua francesa y la identidad nacional en todos los medios de todo tipo, que las difunden ampliamente contribuyendo así a su trivialización, por ejemplo, a través de las declaraciones de responsables políticos de primer orden como ministros de la Educación o el Presidente de la República.

- *[Mi verdadero país es la lengua francesa. J. Lang, Ministro de Educación Nacional, discurso, 2001].*
- *[Más vale formar a informáticos que dominen el francés y que hablen inglés antes que a pastores que hablen corso u occitano C. Allègre, ex Ministro de Educación Nacional, en el Express, 24 de julio de 2003.]*
- *[Hay una única lengua francesa, una única gramática, una única República. J.-M. Blanquer, Ministro de Educación Nacional, twit 2017.]*
- *[Porque en ese momento, en ese castillo, el rey decidió que todos los que vivían en su reino tenían que hablar francés E. Macron, Presidente de la República Francesa, en visita a una escuela, 16 de septiembre de 2017, declaración acompañada del twit: [Regreso a un acto fundador de nuestra identidad: la ordenanza de Villers-Cotterêts].*

Tales declaraciones parecen por consiguiente legítimas y evidentemente legales,

reforzando la legitimización percibida por la glotofobia. No obstante, basta, por ejemplo, con reemplazar “lengua francesa” por una adaptación de los términos “religión católica” o “raza blanca” o bien “orientación heterosexual” para revelar el carácter profundamente discriminatorio de estos discursos.

¿Cómo luchar contra las discriminaciones glotofóbicas?

Un mismo combate para todas las formas de expresión

Antes que nada, hay que insistir en el hecho de que toda forma de discriminación y de glotofobia deben ser combatidas; de hecho, éstas se acumulan a menudo en una misma persona o un mismo grupo. Además del hecho de que las discriminaciones glotofóbicas se consideran, en general, más que secundarias, inexistentes, me sorprendió ver hasta qué punto la recepción mediática de gran alcance de mi libro, que al mismo tiempo contribuyó a admitir nacionalmente que efectivamente hay un problema, redujo “espontáneamente” su alcance. La mayoría de los medios retuvieron en su contenido el carácter discriminatorio del rechazo de los “acentos” regionales, incluso sociales (aunque mucho menos) en francés. Muy pocos mencionaron la cuestión de las otras lenguas fuera del francés, probablemente porque esto va demasiado lejos en la impugnación blasfematoria de la sacralidad del francés nacional, que no está a discusión incluso y sobre todo, desde el punto de vista científico, racional y ético que es el mío. Afirmar que es una política totalitaria, atentatoria de los Derechos Humanos, discriminatoria y condenable,

prohibir a los provenzales expresarse en provenzal en Provenza para tener acceso a sus derechos y ejercer su ciudadanía, e imponerles que lo hagan en francés (y no en francés de Provenza) o excluirlos, es algo que difícilmente se oye en Francia. La ideología nacional vuelve incapaz a la gente de imaginar que se puede vivir y actuar juntos, hacer sociedad, siendo plurilingües y sin emplear una lengua supuestamente común estrictamente normalizada. Y, no obstante, así es como funciona casi en todo el mundo, de manera oficial o espontánea, bien o en todo caso no tan mal, con el respeto de la ética de los Derechos Humanos además. Se respeta a las personas en vez de respetar una lengua.

Lo imaginamos tan difícil que nos cuesta más trabajo incluir en esta lucha a las lenguas llegadas de otros lugares, traídas por personas llamadas “extranjeras” o “inmigradas” (con respecto a los *ya aquí* que siempre descienden de inmigrantes anteriormente llegados(as)). Por ejemplo, Francia pone como condición para los niños aprender francés para tener después acceso a la educación o incluso a las clases llamadas “ordinarias”. Es una discriminación prohibida por la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Francia y... publicada en todas las escuelas. Sin embargo, bastaría con dejar a los(as) docentes hablarles en otra lengua si pudieran hacerlo, o proporcionarles ayuda, o implementar modalidades pedagógicas de cooperación plurilingüe entre alumnos. Otros países lo hacen. Es más, se sabe que el Estado francés rechaza la firma de contratos de colaboración con las escuelas regionales con pedagogía inmersiva (tipo Diwan) dado que la inmersión en una lengua que

no sea el francés está prohibida (la Escuela nacional es inmersiva, pero en francés: dos pesos dos medidas, esto típicamente se llama discriminación). Otro ejemplo: Francia impone ya una condición lingüística (de conocimiento del francés) para el acceso a la nacionalidad francesa, mientras que se puede haber nacido francés y no ser francófono (esto existe aún en la Francia de Ultramar o en hijos de emigrados franceses en el extranjero). Otros países no tienen este filtro. Dicha condición impone un obstáculo lingüístico similar a las parejas casadas en las que una de las personas no es francesa para autorizarla a vivir en Francia con su cónyuge: la llegada, la estancia, la vida común en Francia sólo son autorizadas si el cónyuge extranjero aprueba una evaluación de su nivel de francés. Por supuesto, es totalmente atentatorio a los derechos humanos, contrario al Código Civil (que impone una vida común a las parejas casadas) y a las directivas europeas acerca de la reunificación familiar.

En el muy reciente proyecto de “*Mise en œuvre de la politique en faveur de l'égalité réelle*” [Implementación de la política a favor de la igualdad real], anunciado por el gobierno francés en mayo de 2016, se dice que [Para permitir a cada individuo poder insertarse plenamente en la República, luchar contra los determinismos sociales y territoriales que frenan el ascenso social, actuar contra las discriminaciones y combatir los mecanismos que dividen la sociedad francesa, el gobierno decidió reforzar su política a favor de la igualdad real]. Como primer punto de lucha contra las discriminaciones, se encuentra: “Permitir a todos dominar mejor la lengua francesa” con esta argumentación: “Seis millones de personas en

Francia tienen aún dificultades en el manejo del francés. El proyecto de ley Igualdad y ciudadanía reforzará la prioridad nacional concedida al mejoramiento del dominio de la lengua francesa¹⁰ al interior de los dispositivos de formación durante toda la vida y de integración de los extranjeros”. Ni hablar de volver el francés más accesible (de hecho, se observa que el texto no aplica las modificaciones a la ortografía en 1990 y escribe *maitrise* con î), y mucho menos aceptar las lenguas de los extranjeros. No se busca modificar lo que constituye una barrera masiva (el francés único y complicado), lo que provoca la discriminación y la exclusión: lo que se busca es ayudar a los(as) discriminados(as) y los(as) excluidos(as) a franquear esta barrera transformando sus prácticas lingüísticas. ¿Podríamos imaginar que se dijera a las personas con piel oscura “para ayudarles a integrarse en un país donde la norma es la piel clara, les vamos a blanquear la piel?”.

*Necesidad de una acción
en varios niveles y varios plazos*

Ante una glotofobia tan extendida, estructurada, instituida y con el fin de fisurar la hegemonía y desarrollar un proyecto de sociedad alternativo, la lucha contra las discriminaciones debe llevarse en tres niveles simultáneamente y de manera progresiva:

1. Un nivel macro: acciones globales que involucren al conjunto de la sociedad como la ley, como la modificación del artículo 225 del código penal o la ofi-

cialización de los derechos culturales, la jurisprudencia en la aplicación de los textos jurídicos internacionales o nacionales, la política lingüística, la política identitaria nacional, las concepciones de los derechos humanos, los discursos políticos y mediáticos, etc.).

2. Un nivel intermedio: acciones educativas en todos los niveles dado el rol central que tiene el Ministerio de Educación en la educación glotofóbica y podría tener el mismo rol para educar *contra* la glotofobia, pero esto implica un giro copernicano de la relación con las lenguas -y sobre todo con el francés- establecida con esta institución y con el conjunto del Estado del que dicha lengua es un instrumento (cf. nivel 1).
3. Un nivel micro: acciones de campo en la cotidianidad de cada uno(a) de nosotros(as) para transformar nuestras representaciones de lo que son las lenguas y las maneras de utilizarlas, para prohibirse a sí mismo(a) declaraciones y comportamientos glotofóbicos, para que tales declaraciones y comportamientos se produzcan sin suscitar reacciones, para dar a nuestros hijos una educación no glotofóbica, etc.
4. En términos de progresión en esta reconfiguración no glotofóbica de la sociedad francesa, sobre todo para implementar una educación no glotofóbica e incluso antiglotofóbica, se proponen tres grandes etapas trasladadas:

- a corto plazo, preparar a los aprendientes a adaptarse a las exigencias del sistema dominante, pero con una con-

¹⁰ La expresión frecuente en Francia “dominio de la lengua” es, en sí misma, científicamente absurda y está impregnada de ideología lingüística.

ciencia crítica de las discriminaciones que impone este sistema.

- a mediano plazo, activar el sistema introduciendo en él cambios internos (rectificaciones de la ortografía, variaciones, plurilingüismos...),
- a largo plazo, combatir el sistema mismo y eliminar de él las exigencias de

exclusión de la pluralidad lingüística para reemplazarlas por exigencias de aceptación de la pluralidad.

La lucha contra las discriminaciones glotofóbicas será larga y difícil en un país donde estas discriminaciones están instituidas.

Bibliographie

Bautier, E. (2007) “Langue et discours: tension, ambiguïté de l'école envers les milieux populaires”. En *Le français aujourd'hui*, 156, 57-66.

Benbassa, E. (Dir.), (2010) *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse.

Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.

Blanchet, Ph. et Arditty, J. (2008) “La ‘mauvaise langue’ des ‘ghettos linguistiques’ : la glottophobie française, une xénophobie qui s’ignore” En *Asylons* n° 3, revista en línea: <http://terra.rezo.net/article748.html>.

Blanchet, Ph. (1996) “Le métalangage des variations de langue en FLM, ou quand l'école inculque l'exclusion...”. En *Les Métalangages dans la classe de français*, Actes du 6ème colloque international de didactique du français langue maternelle, Lyon: DFLM, 1996, 47-48.

Blanchet, Ph. (1998) “Quelles(s) évaluation(s) de quelle(s) pratique(s) ? Réflexions sur des enjeux idéologiques à partir d'évaluations récemment médiatisées”. En J.-M. Eloy (éd.) (1998) *Evaluer la vitalité des variétés d'oil et autres langues*. Centre d'Etudes Picardes, Université d'Amiens, 23-41.

Blanchet, Ph. (2010) “Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes”. En Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), (2010) *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*. Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], 165-183.

Blanchet, Ph. (2013b) “Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques”. En Bulot, T. (Dir.), *Normes et discriminations. Frontières, espaces et langues*. Cahiers Internationaux de Sociolinguistique 4, Paris: l'Harmattan, 27-36.

Blanchet, Ph. (2014) “La ‘maîtrise de la langue’ confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque”. En *Langues des élèves langue(s) de l'école*, revue *Diversité* n° 176, CNDP, 39-47

Blanchet, Ph. (2016) *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.

Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (2001) *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.

- Bulot, T. (Dir.) (2013) *Normes et discriminations. Frontières, espaces et langues*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique 4. Paris: l'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (2001) [1^{ère} éd. 1974], *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Cerquiglini, B. (2003) "Le français, religion d'État ?". En *Le Monde* del 26 de noviembre de 2003.
- Cerquiglini, B. (2007) *La langue orpheline*. Paris: Minuit.
- Charmeux E. (1989) *Le « Bon » Français ... et les autres, normes et variations du français d'aujourd'hui*. Toulouse: Milan.
- Encrevé, P. et Braudeau, M. (2007) *Conversations sur la langue française*. Paris: Gallimard.
- Klinkenberg, J.-M. (2001) *La langue et le citoyen*. Paris: PUF.
- Labov, W. (1978) *Le parler ordinaire*. Paris: Minuit.
- Lahire, B. (2008) *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rispail, M. (Dir.) (2013) *Langues et pouvoirs*, Cahiers de Linguistique 39/1, B-Fernelmont, EME.
- Walter, H. (1988) *Le français dans tous les sens*. Paris: Laffont.

A Pragmatic and Stylistic Analysis of Wrestling Discourse

A Pragmatic and Stylistic Analysis of Wrestling Discourse

ABSTRACT: Pro wrestling is an entertainment form that traditionally has been disdained by purists for its inherent duality as a sport and as an arranged show. A disparity in its value is also observed in the cultural life of society, where it is regularly seen as not being a worthy subject of study. Research concerning pro wrestling has mostly been carried out in sociological terms, but there has been little academic work done in the area of linguistics. This paper explores the stylistic choices made by two performers of the WWE wrestling company in televised spoken segments, and analyzes their interaction with the audience employing pragmatic criteria.

KEY WORDS: pro wrestling, linguistics, stylistics, pragmatics, interaction.

RESUMEN: La lucha libre profesional es una forma de entretenimiento que tradicionalmente ha sido desdénada por puristas debido a su inherente dualidad como deporte y como espectáculo predeterminado. Esta disparidad en su apreciación también se observa en la vida cultural de la sociedad, donde regularmente se ve como un tema no merecedor de análisis académico. La investigación concerniente a la lucha libre se ha realizado principalmente alrededor de aspectos sociológicos, pero existe poco trabajo académico en el área de lingüística. Este artículo explora las decisiones estilísticas tomadas por dos atletas de la compañía WWE en segmentos hablados de sus programas televisados, y analiza la interacción de los atletas con la audiencia a través de criterios de la pragmática.

PALABRAS CLAVE: lucha libre, lingüística, estilística, pragmática, interacción.

Roberto de Jesús

Díaz Padilla

space.movies@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Recibido: 12/06/2019

Aceptado: 21/08/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

Introduction

Pro wrestling as a cultural text is loaded with ambivalence and dualities. The tension between its conceptualization as sport and as spectacle is a trademark of pro wrestling, and so is its blurred distinction between factual portrayal of reality and fictionalized depictions. The convergence in wrestling of expressions from legitimate

sports competition and purely artistic and aesthetic elements has created a varied but recognizable entertainment form. However, that very integration of sports and arts disciplines in the same activity has been a major source for criticism of wrestling and wrestling fans. Common mocking remarks appear as attacks on the gullibility of the consumer and the apparent impossibility to enjoy a pretended competitive sport that is fundamentally arranged.

To maintain the illusion and reduce the contrast with external reality, wrestling used to have a tight confidential code, known in pro wrestling jargon as *kayfabe*, in which the audience would hardly get a glimpse at the inner workings of the business. Likewise, the performers and staff couldn't share wrestling elements with the outside world (see Geels, 2018, p. 119). In some cases, the commitment to maintain illusion would be so strong that performers couldn't be seen in real life interacting with their rivals from wrestling events, and the protection of identity for masked wrestlers is still a major feature to observe. With the expansion of the internet and the subsequent rise of social media, *kayfabe* basically disappeared, and technology along with the knowledge of the fans began to be used in favor of the wrestling business, convoluting the interplay between reality and fiction even more.

The spoken interaction of wrestlers with the audience shows traces of this interplay, accessing shared world knowledge, referencing other cultural texts and dynamically shifting their role in the interaction. As with their outfit, physique and attacks in the ring, wrestlers have a choice in the language style they use to communicate with

the audience and with each other in each show. The stylistic choices they make are to be interpreted in a context that merges the manufactured reality of the internal storylines, with the external reality of the wrestler, the company, and the audience. This overlap of situational elements make communication between wrestlers and audience an interaction prone to accidents and negotiation. In this paper I intend to analyze, in stylistic and pragmatic terms, what goes on in this communication between wrestlers and audience, and I intend to highlight the unusual phenomena that arises from such exchanges.

Literature Review

To analyze the linguistic phenomena that take place in the wrestler/audience interaction it is important to look at the nature of such relationships and the surrounding factors that help shape it. As I stated earlier, wrestling features similarities with several other sports and art forms. Evidently, wrestling is most associated with combat sports. After all, at its core, wrestling is a representation of sanctioned physical struggle. Elements like the ring and arenas where wrestling matches usually take place, incorporate part of the affective meaning of those locations in boxing, and adapt them to the particular needs of wrestling. The same occurs with competition rules and awards such as championship belts and trophies, which give the sense of structure, fairness, and purposefulness other combat sports have but at the same time, they shape the formal possibilities of wrestling as a sport event. On the side of the arts, as a representation carried out mainly through bodily and additionally linguistic

means, performative disciplines represent the most salient connection to wrestling. The acrobatics and athleticism involved in matches allude to dance choreographies and circus acts. But perhaps the most common association is with acting.

In his text "The World of Wrestling", French sociologist Roland Barthes comments on the grandiloquence of the actions in the ring, noting that "[e]ach sign in wrestling is [...] endowed an absolute clarity, since one must understand everything on the spot" (Barthes, 1972, pp. 16-17). Moments, attacks and the effects of these attacks are emphasized to generate a greater involvement of the audience in the match. Also, the motions and gestures of performers can help convey information about the wrestling persona they portray and, in some conceptions of the wrestling show, spoken language in talking segments helps express much of the personality and philosophy of the character. As a narrative carried out in front of a live audience with wrestlers that take on the role of characters, wrestling shares many coincidences with the foundational elements of theater. Both forms feature performers that play scripted characters in a story composed of a clear beginning, climax and resolution, and where improvising is a major agent. Considering the serialized format most wrestling promotions use currently, one can even trace parallels to the overarching storylines and character development found in TV series.

Notably, though, since every wrestling show is carried out live in a venue, and possibly simultaneously streamed, in every outing a large amount of feedback is obtained, giving production staff and per-

formers the possibility to timely react to unpopular decisions.

Taking into account the aforementioned elements, a model for the dialectic between wrestling and fans, based on the Kerbrat-Orecchioni's Enunciation Framework (1980, p. 27), would include the wrestlers on one side, with restrictions and delimitations set by the creative department of the company, and the demands of the wrestling community. And on the other side, the audience, bound by the medium they use to engage with wrestling, and the regulations of such medium. Despite the fact that according to the standards established by Cook (1989, p. 51; Cutting, 2008, pp. 26-27), this kind of interaction does not comply altogether with the traditional definition of conversation, I contend that the wrestler-audience relationship represents an exchange of information that would be the equivalent to an ongoing conversation reshaping both sides in the process.

Linguistic exchange among wrestlers and the fan base involves the previous agreement to participate in a manufactured spectacle where communication is mediated by the character the wrestler plays. Spoken utterances reflect the personality of a wrestling character sustained by the interpretation of the person playing it. Likewise, the audience is expected to react to the character, not necessarily the person playing it. However, in contemporary wrestling practices as in most other popular entertainment forms, the personal becomes public, and the border between the character and the performer becomes more diffuse. This amalgamation of personalities and the dual ambitions of realism and illusion to which pro wrestling aspires, provide

a vast field to explore intertextuality, style variations and pragmatic traits in linguistic production.

As I stated earlier, the people who produce, manage and follow wrestling matches are a tight community. Among them, there is constant exchange not only of financial resources, but also of opinions, intentions and affections. To explore the characteristics of such interrelation, I considered employing concepts from the area of pragmatics. Pragmatics provides a useful toolkit for dissecting communicative phenomena in the wrestling world since it can offer insights into the conditions displayed in the production of the message and the factors that hinder or facilitate its reception. The analysis of speech acts can help us identify the interplay among form, purpose and context, through the distinction in locution, illocution and perlocution (Cutting, 2008, p. 14) Likewise, consideration of Grice's conversational maxims can let us see the creativity performers show when flouting particular principles to get specific reactions from fans. And finally, the study of politeness provides a look into community building strategies that appeal to the positive face of the spectator to garner favorable responses from the crowd, or the intentional violation of politeness principles to drive the audience into negative responses for narrative purposes in wrestling storylines.

Stylistics, as the study of individual and social language variation, can help identify the strategies by which the attitudes and motivations of fictional personas are built through language. Key to stylistic interpretation of texts are features such as focalization, taken from narrative theory, and

foregrounding. Described by Bal as "the relations between the elements presented and the vision through which they are presented [...] the relation between the vision and that which is 'seen', perceived" (1999, p. 142), focalization allows one to determine whose experiences, narrations or claims the audience is listening to and because of that, what biases such utterances may display. Foregrounding, the emphasis on linguistic elements by virtue of their saliency, in regards to other elements in the text, is useful in identifying linguistic creativity of the performers and distinguishing what, to them as characters, is important information to convey to the audience.

The subject matter of reception and crowd behavior in sports events has been researched extensively in the area of sociology. Hunt, Bristol and Bashaw (1999) developed a typology of fans that departs from binary reductionism, like casual and serious, and opted for gradients that take into account temporal, spatial and identity components, overlapping with other existing typologies that recall the heterogeneity of the crowds. On the other hand, in her article linking Interaction Ritual Theory (the theorization of emotional dynamics emerging from social interaction [see Collins, 2004]) to sports fandoms, Cottingham (2012, p. 170-171) comments on the importance of sharing views and moods about the perceived object (in this case, the sports event) with other participants as starting ingredients to establish a solid community, and generate outcomes of solidarity as well as fan convergence.

In regards to academic research on wrestling, being such a divisive and unique cultural text, a large proportion of the writ-

ing devoted to it is in the area of the social sciences. The distinctiveness of the audiovisual signs found in wrestling events have also produced interest for semiotic studies (see Quinn & Silvera, 2018). However, there are few papers pairing wrestling and linguistics.

Linking pragmatics and stylistics to the related art and sports disciplines mentioned above, there are relevant studies concerning behaviors of performers and their effect on the audience. De Marinis and Dwyer (1987) analyze the subject of cultural reception in the context of theater in *Dramaturgy of the Spectator*. They describe the attendees in a play as active participants, making meaning and engaging in the story being represented, and in an ongoing interaction with the performance of the actors. Lucky (2015) and Wulandari, Hapstari & Bram (2018) approach pragmatic relations in contemporary fictional TV series looking at impoliteness and communication failures, and the effect they generate on character interaction and, consequently, on the reception of the viewers. Richardson (2010) provides some insights into the approaches and limitations of stylistics in the analysis of TV drama, such as the downplaying of visual and technical aspects which a logocentric analysis may reveal, and the shift in focus that could arise when working from scripts versus working with transcriptions of performances.

Methodology

I intend to analyze two samples of talking segments (known in wrestling terminology as “promos”) from two different shows of the WWE promotion. The reason for selecting these particular promos is that they

feature opposing characteristics. The first promo, showcasing a character named Sami Zayn (played by Canadian wrestler Rami Sebei), is from a bad guy (or “heel”) whose job is to generate negative responses from the crowd. The second one features wrestler Becky Lynch (played by the Irish performer Rebecca Quinn) who is a fan-favorite and is attempting to generate enthusiasm over an upcoming wrestling event.

My interest in these spoken interactions is in the communicative process that occurs between wrestlers and audience, and the linguistic resources employed to obtain specific emotional reactions. The analysis of such stylistic choices in the communicative event will also allow us to perceive the extent to which elements of the contextual reality interact, or not, with the internal narrative of the show.

The linguistic aspects I have focused on for the analysis relate to the semantic content the wrestlers mention, the elements that the wrestlers selected to foreground in their expression, and the particularities in structure and meaning exchange in their interaction with the audience.

At the semantic level, I look at the abstract and concrete **referents** the wrestlers incorporate in their promos, as well as the **descriptors** they use alongside those items. This allows for the dissection of areas of reality within the pro wrestling world and in the broader reality that are predominant in the spoken segments, and how positively or negatively they are portrayed.

In reference to the connection with external realities and other types of discourse, I considered looking at the **inter-textuality** found in the promos selected. To further examine the manner in which

content is depicted, I address **focalization**, that is, the point of view from which a text (regardless of form or media) is presented, to discover what perspectives the wrestler actively includes in the spoken segment, whether or not the fictional character and the person behind it are presented separately in the promo, and if the view of the audience is alluded to in the interaction. **Style** and **register** are key in my analysis to account for linguistic choices, and to highlight the distinctive traits that make a character identifiable.

With regards to the components of the wrestler-audience dialogical interaction, I analyze the wrestlers' linguistic utterances in accordance to **speech act** theory in order to elucidate the intention driving their message and how that intention is received by the audience. Through **Grice's conversational maxims** I verify whether they are upheld and if they are not, the reason for intentionally flouting them. I consider the degree of engagement and inclusion displayed to the audience via indicators of **politeness** and **solidarity**, and I address the formal characteristics of the interaction through the analysis of **turn-taking** and the **responses** expressed by the audience.

Analysis

In the first promo (which can be read in *Appendix 1*), heel character Sami Zayn complains about the attitude of the fans. The referents in his speech are predominantly concepts pertaining to the areas of psychology and the humanities, used as basis to explain his comprehension of the flaws of the audience. Ideas intended to mock the spoiled behavior of the fans,

and elements from the wrestling career of the man behind the character represent the other two major thematic axes in the segment.

Sami employs positive descriptors mostly in relation to himself and he uses negative qualifiers for the audience. Since the segment is intended to come across as a complaint, the majority of his linguistic output is devoted to making evaluative assertions. Sami attempts to give more validity to the complaint, and provide a characterization to the negative traits of the fans through an anecdote recounted in the middle of the promo. After the anecdote, and before providing a closure to his spoken performance, he asks a series of questions phrased in a manner that leads the audience to either agree with him or to give an impression of insensitive people, furthering the grounds for his complaint.

Sami constantly makes the case of excluding himself from the people in the audience. He portrays the audience as the demanding child in the narration he inserted, challenging their notions of how to engage with wrestling as their hobby. Meanwhile, he depicts himself as the voice of reason and an agent for justice. Keeping with his aura of moral superiority, Sami uses formal vocabulary at the beginning of the promo and can be said to violate the conversational maxim of quantity by sharing many unnecessary details, ultimately appearing as a pedantic character.

While Sami provides few opportunities for the audience to participate in the form of questions, he makes several pauses to allow reactions to his speech. The response from the audience regularly occurs as booing, and sometimes they respond with an

interrogative (e.g. “What?”) playing on an established wrestling trope intended to exasperate the wrestler talking. Through their limited voicing, the fans clearly express their dislike of the character.

In the second promo (full transcription available in *Appendix 2*), featuring wrestler Becky Lynch, the dynamics of the interaction are notably different. Becky is addressing the audience five days before the most important wrestling show of the year in the company (“Wrestlemania” in its thirty-fifth edition), and she is in the main event (i.e. the main match) for the show. It is the first time women are featured in the main event for Wrestlemania.

In her promo, she recalls the matches she had with the opponents scheduled for Wrestlemania to trace how she arrived at her current spot and her expectations for that main-event match. To refer to her rivals, besides using their in-ring name, she also calls them by the nickname they have in TV broadcast and marketing media, linking the iconicity of the names to descriptors highlighting major traits in their appearance or attitude.

Becky attempts to show inclusiveness of the audience by using an informal register and employing short and simple phrases that seek to be emotionally direct. Because of this tendency for directness and because she relies on shared knowledge with the audience, Becky flouts the conversational maxim of quantity. To reinforce the sense of community with her colleagues and fans, she involves them as well through the use of pronouns, saying, for example “look at *us* now” and “*our* revolution” (emphasis in italics is mine). Both phrases also hint at the past and present state of WWE and

of society at large, noting in particular the progress made in gender equality.

Throughout her promo, Becky pauses regularly to let fans express their reactions. Besides cheering and chanting Becky’s name, individual fans can be heard expressing support to the wrestler (such as a man yelling “Yes, Becky!” in approval). Utterances of this kind lack the volume and resonance found in unified crowd responses, but they are more detailed representations of the emotional effects generated by the wrestler’s performance.

Conclusions

As evidenced by the two promos analyzed, wrestlers make use of surrounding realities to provide credibility to the linguistic expression of their characters, and the performers swiftly navigate between their real identity and their fictional persona without major complications. To generate the desired reactions whether the performer is classified as a heel or a baby face, wrestlers employ varied resources. The register performers engage is of great importance to generate positive or negative reactions, as it is often considered an indicator of approachability or arrogance. Brand recognition and a sense of belonging proved to be another aspect to experiment with the polarity of the audience: Whereas the character of Sami Zayn criticizes the form in which the audience expresses their fandom, Becky involves the audience in the celebration of the historical moment of the wrestling company in her promo. Also, more events, characters and items relating to WWE are mentioned in her segment as compared with Sami’s. The voice of the crowd in both cases is allowed for

and invited by brief pauses in the spoken interventions of the wrestlers, which configure the reactions to be short sentences, single words, or vocal noises. In such circumstances the adoption of the “What?” “What?” interjections and stadium chants are excellent adaptations to the format of the interaction in wrestling spoken segments, and they can represent an adequate indicator of the success of a heel or baby face wrestler, as well as an authoritative resource in the possession of fans to vocalize approval or disapproval of the direction of the shows.

Beyond the interaction in the ring with other wrestlers and the audience, pragmatics and stylistics can provide insightful results in other areas of the pro wrestling activity. As an entertainment form that involves contexts outside the arena in its discussion, planning, and reception, a look into backstage relations between performers, the interaction of the fan base in relation to the product or the online communication among fans, the wrestling promotion as a corporate institution, and wrestlers in regards to their personal and in-character tweets, all make for appealing further research opportunities into the intricacies of the linguistic phenomena of pro wrestling.

Appendix I

Key
referents
positive descriptors
negative descriptors
<u>formal lexical items</u>
intonation emphasis
<u>[audience reaction]</u>

Sami Zayn gives the WWE Universe a psychology lesson: RAW, April 29, 2019 (<https://youtu.be/57XY-QTzFVNw>)

[boooo]

Sami Zayn: And I just **want** to clarify something... The **joy** that I've been **experiencing** isn't just cause I went on a couple of lovely **trips**... It's because **over the last nine months** recovering from shoulder surgery, I did a **lot** of soul-searching...

[indistinct screaming]

SZ: I did a **lot** of deep introspection. I had **time** to **rekindle** my love for a **variety** of subjects, like **history** and and sociology and psychology, things that makes *us* understand the human condition heh and it's funny cause specially with regards to psychology... it really helped me make sense of... you people

[what? ... boooo]

In **fact**, there's one psychological concept that really stuck with me and I think *you'll* agree that it really does pertain to all of you. Can we just put it up here... for a moment

screen shows the definition of psychological entitlement [booooo]

Yeah yeah **booo** because maybe it hits a little too close to home, right?... The **point** is you've come to **think**... that what you feel is **correct**, and that... whatever you **want** should be given to you

[what?]

In fact, if you don't get exaaactly what you want, **exactly when** you want it, exactly **how** you want it, you throw a fit, you throw this little baby tantrums

[what?]

quiet laughter Last **week** flying **home** at the **airport**. At **four** in the

morning, this *soulless* father walks up with his five-year-old son and he pushes him along to me and says *mimicking voice* “go on, son, ask him, ask him” and the little boy **asks** me... to **sign** one of my action figures

[what?]

Now naturally I said no

[what?]

And he burst into tears, and he cried, and he ran into daddy’s arms. Now... do... do you think that made me feel good?

[indistinct screaming]

You honestly think that made me feel good

[what?]

Okay, that says a lot more about you than you realize, cause it didn’t make me feel good. **Actually**, it made me **sick**. And the reason it made me sick, more than anything is because this kid **already at age 5** has already been **taught** that he is **owed** something. **At age 5**, he **already** thinks that **I** owe **him** something. Guess what, junior? I don’t owe **you** anything, just the same way I don’t owe any one of you a **damn** thing

[booooo]

hah I think I’ve been more than generous. I think three shoulder surgeries. And **seventeen years** of five-star classic matches is pretty good, no?

[nooo]

I think I’ve been pretty fair. So from here on now, you get whatever I give you...

[boo]

hahaha haha it’s so funny cause I got people coming up to me and attacking me left and right and saying *mocking voice* “*you know uuh, uuh... if you don’t like WWE you know you should just quit... yeah if you don’t*

like it here you know just quit” [...] You like that? Is that what you want? You want Sami Zayn to quit WWE?

[yes, yes, yes / no, no, no]

Hey trust me, **believe me**, when I tell you that quitting WWE **would be** *kisses fingers* **amazing!** It would be **amaazing!** But you know what would be just a little bit more amazing? Is coming out here week after week and holding every **single one of you** accountable for your **actions** *mocking tone*... coming out here week after week and calling you out on your **crap**... coming out here week after week and being the critic of the critics. That’s right the **critic of the critics**. For far too long you’ve been drunk with power and nobody’s had the courage to stand up to you, but it is high time that **Sami Zayn takes** the power **back!**

Sami Zayn drops his microphone. His theme song starts

Appendix 2

Key

referents

descriptors

intonation emphasis

[audience reaction]

Becky Lynch recalls her Road to Wrestlemania (April 2, 2019) (<https://youtu.be/gjX3chGYDh8>)

Becky Lynch: Man, I was thinking in the back of that cop car: what a difference a year makes!

[cheers]

BL: Whoah

At this time last year, myself and Charlotte were the best of friends, Ronda Rousey was about to make her debut at Wrestlemania [some scattered boos] it was like all the stars were aligned to get The Queen and The Baddest Woman on the Planet into the main event of this year's Wrestlemania

yeeeehhh that was until I smacked the smoothness off Charlotte Flair's face at Summerslam!

That that one strike that one strike changed **everything!** I was determined at that point that I was gonna do whatever it took to fight to get into this year's Wrestlemania... and **look** at us **now!**

[cheers]

[Becky! Becky! Becky!]

BL: oh ho ho ho this Sunday, MetLife Stadium, 80,000 people

[woman screaming in excitement]

BL: The first time ever the women are the main event of Wrestlemania

[cheers]
The Queen, The Baddest Woman on the Planet, and The Man

[cheers]

Going **head**, to head, to **head**

My revolution. Our revolution. **The real revolution!** That started last year at Summerslam with a **slap...** is gonna exploode this Sunday

[cheers, screams] [man screaming: yeah!] [another man yeeeeah]

When the winner takes all [man in the audience: hahahaha] and I make one of them **dopes** tap!

[cheers] [man: yes Becky!]

So the next time you see me, *lads*, I'm gonna be the champ that I knew I **always was:** the double champ!

[cheers]

Becky Lynch drops the microphone. Her theme song plays

References

Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang. Retrieved from http://www.ngca.co.uk/docs/Barthes_WorldOfWrestling.pdf

Cottingham, M. D. (2012). Interaction ritual theory and sports fans: Emotion, symbols, and solidarity. *Sociology of Sport Journal*, 29(2): 168-185. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/06e3/ca3181f51f1b5bfd0abd53a8574caf4a507a.pdf>

Cutting, J. (2008). *Pragmatics and Discourse. A resource book for students* (2nd ed). New York: Routledge English Language Introductions.

Hunt, K. A., Bristol, T., & Bashaw, R. E. (1999). A conceptual approach to classifying sports fans. *Journal of services marketing*, 13(6): 439-452. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/543b/16f76be85ff7571864369aefa5eddb74de1b.pdf>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette: 117-135. Retrieved from <https://textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>

Lucky B, J. (2015). *A Pragmatic Analysis of Impoliteness Strategies in British TV-series Sherlock*. Yogyakarta: Yogyakarta State University. Retrieved from <https://core.ac.uk/display/33528571>

De Marinis, M. & Dwyer, P. (1987) Dramaturgy of the *Spectator* *The Drama Review: TDR*, Vol. 31, No. 2 (Summer, 1987): 100-114. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1145819>

Quinn, J., & Silveira, C. (2018). Analyzing Discourse in Sports Entertainment

through Multiple Modalities. *The Popular Culture Studies Journal*, 189. Retrieved from www.researchgate.net/publication/324495211

Richardson, K. (2010). Multimodality and the study of popular drama. *Language and Literature* 19 (4): 378-395

Returning Mexican transnational students: Positionality & conflictive relational work

*Estudiantes transnacionales mexicanos que regresan:
Posicionamiento y trabajo relacional conflictivo*

ABSTRACT: Mexican transnational students returning from the United States encounter differences, difficulties and challenges as they integrate back into their home education system. Whilst often enjoying acceptance, encouragement and assimilation from teachers and classmates, returning students also face tensions over language usage, the need to relate to others and (re)establishing their identity. These challenges involve confronting *group codes of conduct* (Anchimbe, 2018), engaging in *relational work* (Locher and Watts, 2005; Spencer-Oatey, 2011) and establishing individual *positionality* (Jaffe, 2009). We asked twenty-one transnational university students in Guadalajara, Mexico, to reflect on their educational histories since their return. These are often characterised by negative experiences such as isolation, victimisation and exclusion. The results indicate that subtle (and not so subtle) forms of rejection, unresponsiveness and indifference made the students' return and establishing a new-found identity in Mexico more difficult and problematic than it needed to be.

KEY WORDS: Transnational; Mexican; Education; Relational work.

Gerrard Mugford
gemugford1@gmail.com

Lucia Fabiola Cortes
Benavides
lfc0718@gmail.com

Julio Macias
ichel92@hotmail.com
Universidad de Guadalajara

Recibido: 10/10/2019

Aceptado: 20/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

RESUMEN: Los estudiantes transnacionales mexicanos que regresan de los Estados Unidos encuentran diferencias, dificultades y desafíos a medida que se integran nuevamente en el sistema mexicano de educación. Si bien a menudo disfrutaban de la aceptación, el aliento y la asimilación de los maestros y compañeros de clase, los estudiantes que regresan también enfrentan tensiones por el uso del idioma, la necesidad de relacionarse con los demás y (re)establecer su identidad. Estos desafíos implican confrontar *códigos de conducta grupales* (Anchimbe 2018), involucrarse en el *trabajo relacional* (Locher y Watts 2005; Spencer-Oatey 2011) y establecer la *posicionalidad* (Jaffe 2009). Les pedimos a veintinueve estudiantes universitarios transnacionales en Guadalajara, México, que reflexionaran sobre sus historias educativas desde su regreso. A menudo se caracterizan por experiencias negativas como el aislamiento, la victimización y la exclusión. Los resultados indican que las formas sutiles (y no tan sutiles) de rechazo e indiferencia hicieron que el regreso de

los estudiantes y el establecimiento de una nueva identidad en México fueran más difíciles y problemáticos de lo necesario.

PALABRAS CLAVE: transnacional; Mexicano; Educación; Trabajo relacional.

Introduction

Migratory flows across the Mexican-United States border reflect economic, monetary, cultural and social pressures and motives to relocate both permanently and temporarily on either side of the border and have been the subject of a solid body of research (e.g. Kivisto and Faist, 2010; Portes and DeWind, 2008; and Vertovec, 2009). Researchers have also studied educational transnationalism (e.g. DeJaeghere and McCleary, 2010; Sanchez, 2009; Sanchez and Machado-Casas, 2009; and Sánchez and Kasun, 2012) who have examined Mexican migrants studying in the United States. At the same time, research has focused on the educational histories and learning experiences of transnational students who have returned to Mexico (e.g. Borjian, Muñoz de Cote, van Dijk and Houde, 2016; Haman, Zúñiga and Sanchez Garcia, 2008; Zúñiga and Hamman, 2006, 2009; Mugford, 2012). Adding to this body of work, this paper goes further by giving a *voice* to those students who have had to overcome unease, prejudice and discrimination on their return to their home country. Any study of returning transnational students must go beyond just examining the problems and challenges of assimilation back into the target culture – as important as these are. It also means understanding how these students relate to group norms and behaviours, develop interpersonal relationships and construct their identities within the educational system.

To give this research an emic perspective, this paper is structured in the following way: First, we briefly discuss the phenomenon of, and the motivations for, transnationalism with respect to the Mexican context. However, our main focus is to establish a framework for identifying indifference, conflict and rejection in the transnational educational context. We do this by examining the challenges returning students face in trying to achieve social affiliation when confronted with collectivist practices and patterns of behaviour (Anchimbe, 2018), engage in *relational work* (Locher and Watts, 2005; Spencer-Oatey, 2011) and establish an individual *positionality* (Jaffe 2009).

Employing this framework, we then present and analyse our data which highlight how the Mexican returnees negotiated classroom disinterest and even rejection in their new academic environments and study the consequences and outcomes of such experiences. Data were collected through administering questionnaires and recording interviews with twenty-one undergraduate students enrolled in a public university in Guadalajara, Mexico. Their ages ranged from 18 to 32 and they had studied in the United States for an average of 7.6 years. Conclusions indicate that bilingualism and transnationalism are neither openly celebrated nor welcomed within the research context but rather often viewed by teachers and fellow students with a certain level of suspicion and unease. This suggests that more work needs to be done in (re)in-

tegrating transnational students back into the Mexican higher education system.

Transnationalism

Transnationalism can be defined as embracing “sustained cross-border relationships, patterns of exchange, affiliations and social formations spanning nation-states” (Vertovec, 2009, p. 2). Consequently, the term covers a wide range of phenomena including migration patterns, cross-border schooling, bi-national political activity, socio-cultural interconnectedness and economic flows of capital, labour and goods between nation states (Kivisto and Faist, 2010).

Within the Mexican context, cross-border education has become an increasingly key bilateral issue given the significant number of returning students who are pursuing educational opportunities south of the U. S. border (Borjian, Muñoz de Cote, van Dijk and Houde, 2006; Zuñiga and Harmann, 2006). Conventionally, the phenomenon of Mexican transnational students is studied in United States schools.

Millions of students attending U.S. schools were born in Mexico, as is well known, and many millions more are the American-born children of Mexican parents. What is less widely known –and less considered in educational research, policy, and practice– is that there are likely hundreds of thousands of students in Mexican schools who have previous experience in U.S. schools. (Zuñiga and Harmann, 2006)

Barcenas has identified binational efforts to deal with the educational needs of

students returning to Mexico starting from 1976: “At that time, what was mainly required was to ensure uninterrupted educational opportunities for migrant children and teens who traveled every year between the two countries following the agricultural seasons” (2015, p. 13). Recognition of the need for educational opportunities led in 1982 to the establishment of the *Programa Binacional de Educación Migrante* (BMEI) or the Binational Migrant Education Initiative “with the aim of offering education to migrant children and young people who attend school one part of the school year in Mexico and the other in the United” (Barcenas, 2015, p. 13). According to the Binational Migrant Education Initiative, the principal areas of cooperation centred on primary and secondary school and higher education. However, in higher education, the focus has been on stimulating exchange programmes that promote “the academic mobility of students, teachers and university professors, as well as institutional collaboration” (BMEI activities for 2012-2014)

It is difficult to uncover concrete numbers regarding the returning students. However, in calculating the size of the problem, deportations also need to be taken into account. Barcenas reports that 14,339 minors were deported back to Mexico in 2013. This figure is probably higher given current deportation practices. Transnational student ranks could well grow further if an estimated 600,000 beneficiaries of the Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) program are forced to return to Mexico. In addition, the following factors have contributed to an increased flow of transnational students back to Mexico: the prohibitive cost of schooling in the

United States, especially in higher education (where there is little financial help for undocumented Mexicans trying to attend university); stricter enforcement of north-of-the-border immigration policies; and greater economic and work opportunities in Mexico which attract the students' parents back. (For discussion of parental influence on educational choices between the United States and Mexico, see Reese, 2002) According to Jensen, Mejía Arauz and Aguilar Zepeda, "The number of Mexicans leaving the U.S. is now greater than the number coming to the U.S., signaling monumental shifts in U.S.-Mexico relations" (2017, p. 1).

Besides the potential mammoth leap in student numbers with the possible ending of DACA, understanding transnationalism is important in the Mexican context because of the porous nature of the United States-Mexican border: "The lives of increasing numbers of individuals can no longer be understood by looking at what goes on within national boundaries" (Levitt and Glick Schiller 2009, p. 182). Mexican students will often criss-cross the border looking for educational opportunities as found in the current study. For instance, Noemi, an undergraduate student studying in Guadalajara recalled that

I came to Mexico when I was 3 and then I went back to the States when I was, like, 4. And from 4 to 5 stayed over there. And then from 5 to 9, I lived here. And then from 9 to 15 I lived over there. And then from 15 to right now I live here, and now I'm gonna be 20. (Mugford 2012, p. 3)

Noemi represents a typical experience in educational transnationalism which is often characterised by fluid and constant movement across borders as students adapt to changing circumstances and develop their own positionality in contrasting academic environments.

Confronting Transnationalism

The dissimilarities, difficulties and challenges that returning Mexican students face can be understood at group (collective), relational and individual levels. Whilst there is no clear-cut division between these different levels, each category poses different obstacles and problems to be confronted.

Collectivist practices

Transnational students (re)enter the Mexican educational system with their own histories, experiences and attitudes towards schooling on both sides of the border. Comparisons and contrasts can be seen in terms of language ability and tensions, group allegiances/alliances and inclusion/exclusion (Anchimbe, 2018).

Whilst monolinguals will often see bilingualism as perfect language ability in more than one language (see Hamers and Blanc, 2000 for discussion), transnational students are often heavily scrutinised by teachers and fellow students over their English-language proficiency and any deficiencies in their Spanish-language skills. Therefore, returning students are under linguistic pressure and are held to a higher communicative standard than their peers. Furthermore, as argued by Jaffè (2007), a minority language (in this instance the use of English in the Mexican classroom), can

be seen as a ‘problem’ which may lead to linguistic insecurity and therefore undermines the transnational students’ communicative confidence and leads to interactional tensions in the classroom.

Since English in the Mexican classroom context is “the language of the outsider” (Zentella, 1997, p. 88), transnational students may be judged on their supposed lack of linguistic allegiance to Spanish and consequently not seen as members of the classroom linguistic “network” (Milroy and Milroy, 1997). Reflecting *group codes of conduct* (Anchimbe, 2018), classroom relationships are especially important in the Mexican (and Latin American) educational systems which promote *acompañamiento pedagógico* (pedagogic accompaniment) between teachers and students. *Acompañamiento pedagógico* “integrates school training and personal development” and this means that “[e]ach educational community must actively develop its pedagogical potencial [sic], combining learning processes with excellent human relationships and affection” (Martínez Diloné and González Pons, 2010, p. 522). In the Mexican context, multiplex social networks (Milroy and Milroy, 1997) both in and out of the classroom exhibit norms and practices that may not be reflected in United States classrooms. Consequently, transnational students may not have the necessary social and cultural capital (Bourdieu, 1972) to interact successfully with other members of the educational community.

Inclusion in everyday class activities is also a fundamental indicator of successful integration into the classroom learning environment. Since bilingual students may “experience schooling from a marginal

position ‘outside’ of the dominant group norm” (Pacheco 2010, p. 76), teachers’ own beliefs, attitudes and prejudices will affect how transnational students are regarded in the classroom. Parallels can be drawn with Spanish-speaking Mexican students studying in English-speaking United States classrooms; it is all too easy to place the transnational student “in the category of ‘struggling student’ by legitimizing, rather than challenging, the evaluations (and their underlying notions of individual knowledge) that determine what it means” (Pacheco, 2010, p. 77). Borjjan, Muñoz de Cote, van Dijk and Houde (2016) argue that transnational students must feel that they are in a “‘safe’ learning environment” (2016, p. 44). This means that there must be the necessary support systems for these students to interact effectively in the classroom. Transnational students are often not allowed to take advantage of (or are ostracised for using) their first language in the classroom (Cook, 2002, p. 303). This is especially relevant in the Mexican educational context where students are expected to produce standard Spanish (Zúñiga and Hamann, 2009). Besides having to overcome potential language difficulties, transnational learners will also have to negotiate their identity in a system that emphasises Mexican identity:

... Mexican schools seek to have their enrollees learn to speak, read, and write standard Mexican Spanish and to grow up to be members of a society that fuses a glorified indigenous past with the best of the West (Bonfil Batala, 1979). At the same time, Mexican schools are to teach students to honor

the sacredness of their homeland, to respect the classic Spanish language literary texts, to know the story of Tenochtitlán as a founding myth of the country, and to teach/interpret the value of Mexico's revolutionary history as a nationalistic and just event. (Zúñiga and Hamann, 2009, p. 44)

In such a context, the transnational student may feel disoriented and powerless and struggle to find an identity both inside and outside of the classroom.

Relational practices

Given potentially adverse and antagonistic collective norms and practices in the classroom, transnational students need to find ways to come across as legitimate and valued class members and assert their socialisation rights. They need to be able to co-operate and interact with others whilst maintaining their independence and freedom to interrelate in their own ways. These twin aims can be understood through Spencer-Oatey's (2000, 2008) concept of rapport management and through Bravo's (2008) categories of *autonomía* (autonomy) and *afiliación* (affiliation) which may better characterize the communicative objectives of Spanish-speaking interactants.

Building on Goffman's (1967) concept of face, Spencer-Oatey underscores the desire of interactants to claim a face which represents a "sense of worth, dignity and identity, and is associated with issues such as respect, honour, reputation and competence (cf. Ting-Toomey and Kurogi 1998)" (Spencer-Oatey, 2008, p. 14). This means that transnational students promote three selves: "self as an individual (individual

identity), self as a group member (group or collective identity) and self in relationship with others (relational identity)" (Spencer-Oatey 2008, 14). This can be a daunting task given their United States' educational experiences and their evolving Mexican educational identity. At the same time, transnational students expect to benefit from certain socialisation and association rights. First, following the equity principle, interactants see themselves as "entitled to personal consideration from others, so that [they] are treated fairly" (Spencer-Oatey, 2008, p. 16). They want to interact as bona fide and equal class members and expect to be treated no differently than their peers. Secondly, the association principle encapsulates socialisation rights as interactants see themselves as "entitled to social involvement with others, in keeping with the type of relationship that [they] have with them" (Spencer-Oatey 2008, 16). This means that they feel that they "are entitled to an appropriate amount of conversational interaction and social chit-chat with others" (Spencer-Oatey, 2008, p. 16). Transnational students expect to be able to develop, establish and maintain interpersonal relations. At the same time, transnational students pursue interactional goals which are "relational as well as transactional (i.e. task-focused) in nature" (Spencer-Oatey, 2008, p. 16). In other words, students want to succeed academically in the classroom as well as get on with others.

Whilst Spencer-Oatey's association principle includes affective association/dissociation (2000) and involvement/detachment (2008), Bravo (2008) develops the concepts of autonomy and affiliation which she defines as follows:

1. *autonomy*: It refers to those behaviours relative to how a person wishes to see him or herself and to be seen by others as an individual with a “contour” of its own within a group.
2. *affiliation*: It refers to those behaviours relative to how a person wishes to see him or herself and to be seen by others with features that identify him or her with the group. (2008, p. 588, author’s italics)

Autonomy and affiliation reflect both how interactants perceive themselves and how they want to be seen by others. In terms of autonomy, they seek not only freedom of action which reflect their previous histories, values and experiences, but they also want to be respected and accepted for this by others. At the same time, transnational students want to relate to the group and be identified with the community by the group members.

So, whilst Spencer-Oatey focuses on how rapport with the group can be managed, Bravo centres on how transnational students can position themselves and be accepted by others.

Individual level

Besides negotiating collectivist practices and engaging in relational work, transnational students also aim to adopt a *stance* (Jaffe, 2009) or position towards others. When faced with isolation, victimisation and harassment transnational students can position themselves in terms of Englebretson’s (2007) physical, interactional, public, indexical and consequential aspects.

In the transnational educational context, the physical perspective reveals how students react to classroom arrangements and interactional groupings. Students might want to challenge, resist, reject or accept classrooms practices.

The interaction aspect reflects how transnational students and their classmates and teachers view each other. This can be examined in terms of supportiveness/distance, affect/lack of emotion, engagement/estrangement and alignment/misalignment (Du Bois 2007, p. 139).

Transnational students’ response to a wider audience of classmates and teachers may also be public since it “is perceivable, interpretable, and available for inspection by others” (Englebretson 2007, p. 6). Consequently, positionality in the public domain can be evaluated in terms of action and non-action.

The indexical element to stance in educational transnationalism reflects the returning students’ resultant attitudes, beliefs and understandings that emerge as a result of their classroom experiences. Transnational students may be welcomed or rejected due to their very status as returning migrants or their abilities and skills may be questioned.

Finally, the consequential dimension involves the “real consequences for the persons or institutions involved” (Englebretson, 2007, pp. 6-7). Positions taken in the classroom have longer term implications for the transnational students: “Stance both derives from and has consequences for social actors, whose lives are impacted by the stances they and others take” (Du Bois, 2007, p. 141).

These five aspects of stance – physical, interactional, public, indexical and conse-

quential – provide insights to the challenges and obstacles that transnational students say they have experienced on their return to Mexico. By observing how transnational students confront collective norms, engage in relational work and establish a stance, it is possible to develop an understanding as to how transnational students negotiate isolation, victimisation and harassment and try to overcome sociocultural differences, difficulties and challenges.

Methodology

To understand the problems and hurdles facing transnational students in Mexico, an emic approach has been adopted to highlight students' experiences, perceptions and histories within the Mexican educational system. To help them formulate their own responses, participants were not told about terms such as “transnational” or “returning student.” By interviewing transnational university students in Guadalajara, Mexico, we examine how twenty-one undergraduates considered their educational experiences since their return and if they faced negative experiences such as difficult, disruptive or uncomfortable experiences. The participants were interviewed twice: first to give a general overview of their personal context on returning to Mexico followed by a series of semi-structured questionnaires concerning their experiences in the Mexican classroom.

The participants, 12 women and nine men, ranged from 18 to 32 years old, and had an average of 7.8 years schooling in the United States.

Research problem

When returning to Mexico, transnational students may find that they are unprepared

to assess and react to uncomfortable and unfriendly attitudes and behaviours such as rejection, indifference and isolation. Whilst not in a position to always understand motives behind such treatment, transnational students, teachers, academic coordinators and other interested parties should be made aware of possible scenarios and actions that can be taken. The aim of this research is to highlight and understand the problems faced by these students.

Research procedure

The 21 students were asked individually whether they agreed to participate in the study. Participants were explained the purpose of and the motives for conducting the study i.e. the educational experiences of students who had returned from the United States. They were assured of complete anonymity with regard to their answers and they have all been given pseudonyms.

The initial interview, the three questionnaires and a follow-up interview were conducted over a ten-week period. All the participants answered in English although they could have replied in Spanish if they had wanted to. Participant answers have not been corrected or amended in any way so as to preserve their authenticity.

Stage 1. In the first stage, basic information was collected about the participants including length of residency in the United States, place of residence, their use of English and Spanish in the U.S. and why they had returned to Mexico. As a second step, specific educational information was gathered including educational level in the U.S., language used in the classroom, language used with friends and language used by teachers. The results reveal individual

experiences of the U.S. educational system and the possible effect on students in moving back to Mexico.

Stage 2. To understand educational experiences when moving back to Mexico, the participants were asked to complete three questionnaires which focused on their sense of acceptance and integration into the Mexican classroom.

The first questionnaire asked participants how they perceived themselves in terms of belonging and identification as they positioned themselves against classmates and teachers. The results of the questionnaire helped to pinpoint possible potential group/collectivist attitudes towards the returning students.

The second questionnaire examined interpersonal and transactional relationships in the classroom and whether interactants felt generally integrated or excluded. Results of the questionnaire helped to pinpoint the level of relational access and collaboration ease or possible points of tension and conflict.

The third questionnaire focused on the interactants' language abilities and whether they had become a source of tension or conflict. The results of the questionnaire helped to pinpoint individual positions that the returning students had adopted regarding their use of language.

The three complete questionnaires can all be seen in Appendix 1.

Stage 3. To triangulate the information, we interviewed the participants with the aim of further elaborating on their experiences. The answers served to reinforce collectivist, relational and individual aspects.

Participants

This study looked at Mexican respondents who had had more than six months of formal schooling in the U.S. educational system and who were currently enrolled in a B.A. degree programme in Mexico.

The vast majority of the participants stated that they had moved back to Mexico for family reasons and an important consideration had been health concerns about other family members. United States immigration policies or migratory status had not apparently been key factors. One respondent, Ana, said that her parents did not want her growing up in the United States.

Only three participants said that they planned to return to the United States after they had finished their studies in Mexico. However, given the fluid nature of the activities of transnational students, it is difficult to be certain about in which country their futures lie. For instance, Karla definitely wants to go abroad after finishing her studies in Mexico.

A summary of the background data is presented in Table 1.

The summarised information indicates that the participants had lived in a variety of states although most had resided in California. Most students had studied elementary school in the United States where English was the predominant classroom language.

Analysis

The results of the questionnaire have been analysed in terms of the group/collectivist, relational and individual challenges that the students faced. Analysis reveals that participants were often more successful in

Table 1

United States educational background of returning students

Name	Time in US	Place	Reason for return	School level achieved	Classroom language	Teacher Language
Dafne	9	San Diego, CA	Family issues	Elementary School	Spanish & English	English
Pedro	8	Kingfisher, OK	Family issues	Elementary school	English	English
Aida	12.	Riverside, CA	Study college in Mexico	High school	English	English
Celia	3	Oakland, CA	I wanted to live in Mexico	Elementary School	English	English
Carla	1	Montebello, CA	I missed my family	Middle School	English	English
Nayeli	6	Not given	Help grandparents	Elementary School	English	English
Bernardo	15	Dinuba & Vallejo CA	Personal reasons	Elementary School	English	English
Fernando	10	Charlotte NC	Parents' choice	Elementary	English	English
Katia	10	Pomona CA	Family issues/ sickness	12th grade	English	English
Berta	2.5	Maryland, Dallas TX	Reunite with the family	Pre-school	English	English.
Miriam	3	Nashville, TN	Grandmother ill	Kindergarten		
Pablo	4	Dillard, GA	Family matter	Middle School	English	English
Karla	1	San Francisco CA	Look after grandparents	Elementary School	English	English
Sebastian	4	Sacramento, CA	Parents tired of USA.	Elementary School	English	English
Esteban	4	Sacramento, CA	Family issues	Elementary School	English	English
Esmeralda	13	San Bernardino CA	Family health issues	Middle School	Both	English
Alberto	4	Not given	Family matter	Elementary School	English	English

Name	Time in US	Place	Reason for return	School level achieved	Classroom language	Teacher Language
Kevin	20	Los Angeles, CA	To study	High school	Both	English & Spanish.
Hugo	11	Illinois, Indiana, Kentucky, Missouri	Family /study in Mexico	High school	English	English
Ana	13	Santa Ana, Riverside, CA	Look after grandparents	Elementary	English	English
Carolina	5	Detroit, MI	Not given	Elementary	Both	Both

establishing their individuality rather than in interacting with others.

Group/Collectivist

Returning students' experiences often reflected a perceived undermining of their language abilities, a questioning of their sociocultural allegiance and perceptions of inclusion/exclusion (Anchimbe, 2018).

Language ability. Scrutiny and insecurity strongly influenced transnational students' language performance in the classroom. Whilst many participants felt that classmates and teachers were supportive of their efforts to speak Spanish, returning students equally found the daily use of Spanish was a challenge. For instance, Ana said that

One of the things I find most difficult, ever since I moved here, is the language. It is my second language and I still struggle with it... I was forced to use it and learned by my mistakes.

She feels that her Spanish is continually under scrutiny from her peers:

I always get asked about my accent and told that I speak "mocho". It is definitely different from when I correct them in English.

Arturo felt particularly under pressure from teachers to speak good Spanish of whom he said:

Yes, they had the tendency to remark more of my mistakes than other students.

Whilst Arturo's teacher may have felt that he really did need the extra attention, he felt intimidated by his classmates:

They used to make fun of my accent because I had trouble adapting my natural accent to ... the common Mexican one. Like they used to repeat words that they felt I had said in a funny way.

Furthermore, he said that he experienced collective mocking:

My Spanish was never an issue in terms of intonation. Just the odd word

that I had no idea how to say in Spanish and that spurned the collective mocking of my Spanish.

Miriam also felt that she was derided for her lack of Spanish-speaking ability and seen as an object of amusement. For instance, she recalls

[They] were cruel, they would ask me to say complicated words in Spanish, and then laugh at me because I could not say them properly.

With regards to English, the participants felt that they were expected to explain language usage which put them under pressure to explain grammar and vocabulary. For instance, Celia recalls that

... in English class I would always have to explain or give the answers. In university-in the first semesters, I remember having to provide help for others due to being a native speaker.

However, knowing English was not always viewed as a communicative asset. For instance, Dafne felt threatened over her use of English at university:

... some students from other majors gave us (the weird looks), as interacting with my classmates in English. They thought that we wanted to show off, I even overheard comments like, “Why are they speaking in English since this is Mexico?” Or, “These guys think they are all that because they speak in English”. It looked they were bothered to heard others that look just like them

“Mexican” communicating fluently in other language.

However, in the final analysis, language is about having a voice and being heard. For instance, Fernando said

I am comfortable with them bringing up my “native-ness”. Also they always ask me questions concerning the correct use of English (grammar structures, synonyms/antonyms, correct use of words, etc.). This I am completely ok with. However, I feel like I’m not taken as serious during group projects/homework in Spanish as the ones in English. It’s gotten to the point where I am the “leader” of any group work that has been assigned in English and I am barely taken into account when there is a task meant to be completed in Spanish. Consequently, I have to make an extra effort to be “heard”.

Sociocultural allegiance. Whilst language knowledge and use marked differences between students in the classroom, transnational students’ background seemed to be reason enough to question their allegiance to the Mexican culture and values. For instance, Katia remarked that she felt to be an outsider:

Some tried to make me feel bad since they felt inferior as I could see it due to the fact that I spoke English and they didn’t. They would say things like “go back to the states”.

Transnational students were often identified as being from the United States

rather than Mexicans who had lived in the United States. This sometimes led to hostility from other classmates. For instance, Karla was called out by one student for her alleged allegiance to the United States:

I remember one time I was giving a presentation about how my life was at the US and then this girl stands up and says: “Well, if you like it that much, then why don’t you go back and stop annoying us.”

Such overt aggression resulted in Karla questioning her own identity:

I honestly was kind of shocked because she made me think that maybe she was right. I am Mexican; I shouldn’t be talking wonderful things from other countries or people from other nationalities. At that time, I felt like I was betraying “my people.”

Returning students were all too often considered to be outsiders. For instance, Ana recalls that

... there have been situations where a teacher of mine was not fond of my country (United States) and would make negative remarks about it, creating an uncomfortable situation. An example would be talking bad about “gringos”. This is when my classmates would look at me and snicker.

Esmeralda also experienced alienation:

... because I was born in the US and when I got here to Mexico, they weren’t friendly about it.

The questioning of the transnational students’ sense of allegiance led to an ‘us’ vs ‘them’ distinction and did little to foster integration of the returning students back into the educational system.

Exclusion. Questioning of allegiance led participants to feel that they were often being excluded in the classroom. They reported this perception at the interpersonal level and with reference to classroom activities.

At the interpersonal level, exclusion often seemed to come from classmates. For instance, Dafne said

... some groups keep their distance, they don’t take you into account when you are a foreign student. In my case there are various aspects that make me believe that I was being excluded from certain groups, because: I talk too much English, or my age. Being excluded is one of the worst feelings in school, it brings the feeling of being unwanted and unworthy

Meanwhile, Esmeralda recalled exclusion and rejection:

In the beginning my classmates did not talk to me at all except one. That one was because it was the daughter of the godparents of my mother. So it wasn’t really because she wanted to but because they kind of forst [forced] her. They never wanted to make teams with me and they didn’t want to talk to me.

Esmeralda attempted to integrate into the group and in “the second year of middle school they got to know me, and they became my friends.”

Other respondents also felt isolated and detached as Kevin stated:

Somehow sometimes I felt isolated yeah, and some time I felt welcomed well just by a few classmates which interacted with me and make me feel part of the group.

In response, Kevin did not allow this rejection to unduly affect him and considered that the best course of action was adapt to the situation:

I noticed that there were groups starting to form in the classroom, so I stuck to the ones who I felt good with.

Miriam also witnessed the physical stance adopted by her classmates, i.e. ignoring and sending signals to other classmates.

I believe that ignoring someone, is in a way a form of aggression so I would say I did have to deal with some classmates' hostile attitudes. I tried to avoid awkward/uncomfortable situations as much as I could.

So, Miriam's response was to ignore the situation. She said that eventually she did get along with them "although it did take me some time to do so (a year or two at the most)." Therefore, integration was a long drawn out process.

When it came to classroom interaction, participants reported that teachers attempted to include them. For instance, Fernando said that

Most of them did try to make me feel welcome, but some weren't really happy about it

But other teachers singled out the returning students as being different. Bernardo said that

Yes, sometimes like when they (teachers or friends) are trying to give an example of the lifestyle in the US. It's not that they put me in the spotlight, but they create a separation in class with my other classmates/friends. Or maybe they make comments like "Well of course you did not know this because you were born in the US." Also, when I share my experience celebrating a holiday, like Thanksgiving they tell me "you're in Mexico now you shouldn't do that."

Ana has similar recollections:

I can't recount all of the situations but just recently, while studying in the university, I have been in some awkward and uncomfortable situations within the classroom and in school.

Meanwhile, Kevin felt especially isolated:

... here I am speaking English inside-outside the classroom all the time, like if I was on USA, most of my classmates started criticizing me, saying comments like "WTF is wrong with you we are not in United States". "Man if we are speaking in Spanish, why you

have to use English to answer?” or “you are a show off”. Even I heard some comments like “go back to California you speak too much”.

A blatant sense of exclusion was also experienced by Miriam who was openly told that she did not belong:

... the teacher that I had made a joke about him deporting me to the States because I was not officially Mexican, due to the lack of legal documentation at that time.

Sometimes exclusion was not seen to have been done on purpose, as Fernando comments:

Sometimes. However, I am aware that it is not on purpose. I belong to my own group, but certain conversations don't allow me to participate as they can be about things I don't know about (places in Mexico, sayings, shows, people; all unknown to me).

Transnational students also commented that they felt excluded during classroom activities. For instance, Dafne sometimes found it difficult to find groups:

Yes, especially when I was assigned a group to work with in a school task or project by the teacher / or even when we were asked to form groups freely. An example: when the teacher said “okay guys we are going to work in teams please I need 3 teams of 5 people”, this was a struggle for me because everybody started to get to-

gether (choose their teams) quick, and most of the time I was left behind with the unwanted group. Or get together with the people that, as the same as me had to go through this process of selection. (What I mean is that the insider groups form the same groups “people” to work in tasks, activities, projects, within the classroom).

Meanwhile, Esmeralda felt that teachers treated her well but

there was an exception with 2 or 3 of them that made me feel like I valued less than the others. For example, when there wasn't enough computers I was always the one that had to wait until someone finished or also I had to pair up with someone.

In conclusion, there was the lingering feeling in the background that exclusion was never too far away as expressed by Bernardo:

When I got here, I did feel excluded but not anymore unless they come up with a comment about being Mexican or American.

In the classroom context, transnational students felt that collective practices undermined their attempts to integrate as their language abilities were singled out along with a questioning of their allegiance and an underlying sense of exclusion. Whilst this was not the experience of all the participants there was nevertheless a degree of powerlessness and struggle to find a voice and make oneself heard.

Relational

On the relational level, the participants attempted to initiate, develop and maintain interpersonal relationships in the classroom. These attempts reflect rapport management (Spencer-Oatey, 2008) as participants tried to establish a sense of relational worth and dignity and claim personal consideration and socialisation rights. These efforts can also be seen in terms of Bravo's (2008) categories of *autonomía* (autonomy) and *afiliación* (affiliation).

Worth & dignity. Establishing their sociocultural value and a sense of personal dignity in the classroom was a major challenge for many transnational students. For instance, Pedro felt victimised:

When I returned to high school in Mexico, some of my English teachers used to discriminate me because of my level of English. They did accept a student having a better accent and pronunciation than them.

Therefore, Pedro felt that he was not valued and esteemed for his knowledge of English. He thought that his teachers considered his language proficiency to be a threat to their professional standing. On a relational level, participants expected to receive personal consideration, perhaps because they were transnational students and needed help to socialise in the classroom. However, they often felt that there were insider groups which were unwilling to accept them. Lack of Spanish-language proficiency may have been a reason as experienced by Katia:

At the beginning I did feel excluded since I couldn't maintain a conversation for too long because their topics of conversation and mine wouldn't match. Also, I kind of noticed some classmates would feel imposed by my presence since they thought of me as a pretentious person for being from the States.

Katia felt ostracised because of her so-called threatening 'identity' and apparent arrogant behaviour. Preliminary and instantaneous character assessments put transnational students at a serious disadvantage when trying to socialise in an environment that was not accustomed to having returning students.

Affiliation. Bravo's (2008) category of affiliation also underscores how transnational students' efforts to socialise seem to result in 'disaffiliation'. Attempts to associate were scrutinised from the very beginning as witnessed by Bernardo:

... they only asked questions like "You're not from here, right?"

or Karla who rejects how she has been labelled by her classmates:

now that I am in college, I sort of dislike it when they tag me as an American because of my appearance.

Carolina experienced outright disaffiliation:

It was difficult for me to adapt to the school culture here especially because

relationships were so different (student-student and teacher-student). I felt bullied because they regarded me as the “new girl from the US”.

Katia said that she experienced both affiliation and rejection:

My classmates did felt somehow uncomfortable and some were amazed. They liked me to translate certain things for them, and some would just put me aside since I believe they felt I wasn't part of their community.

Positionality

At the individual level, transnational students had a choice when faced with sociocultural differences, difficulties and challenges in their attempts to overcome isolation, victimisation and harassment. They could take a stance (Jaffe, 2009) that has previously been discussed in physical, interactional, public, indexical and consequential terms (Englebretson, 2007).

Physical stance taken by others may involve ignoring the presence of the transnational students or their contributions. For instance, Dafne said she was often not taken into account when forming groups for teamwork.

An example: when the teacher said “okay guys we are going to work in teams please I need 3 teams of 5 people”, this was a struggle for me because everybody started to get together (choose their teams) quick, and most of the time I was left behind with the unwanted group

Meanwhile, Miriam often felt her attempts at making jokes were ignored:

I remember being ignored when I said jokes, especially by my male classmates and an occasional glimpse to make their disapproval noticeable to my female classmates.

Physical rejection also came from the teachers. For instance, Karla recalled that

my geography teacher was rude to me when I did not understand some linguistic terms she used when she would do dictations. I did not know what a comma was or a punto y seguido [period and new sentence]. So, I approached her once to see if she could explain to me what these were, but she rejected me. I am not certain if it was because I had come back from the States or she just really hated me.

Interactionally, participants were successful in developing interpersonal relations as they celebrated difference, ignored adverse comments and attitudes or just did not react to perceived hostility and aggression.

However, very often, after encountering initial difficulties, participants were able to integrate. For instance, Aida commented:

... in the beginning it was a little annoying... I felt as if my classmates thought I was superior or conceited simply because I spoke English....

and Bernardo said:

After we started to socialize, they got to know me more and their ideas about me changed.

However, other participants who were less successful relationally, chose to ignore how they were perceived by others as related by Esmeralda:

Well I accept that some people will discriminate no matter what. I try to not make it effect me.

or Carolina:

I was shy, so I didn't really confront them. I just tried to ignore them.

However, many interactants went public and openly celebrated difference. For instance, Diego came to terms with the fact that he might be seen as a know-all but thought that promoting his linguistic abilities were much more important:

Yes, many times because I did not want them to think I was a show-off. But after some time, I've been in Mexico I realised that I should not be afraid of speaking in my mother tongue with my accent.

Meanwhile, Dafne openly embraces her biculturality:

I consider my identity as Mexican American, and somewhere in between, (I will define myself more as an American-Mexican), a person from Mexican descendants grown up, raised in USA, an individual whose personal-

ity was built during all the years I have subsisted within the two cultures.

On an indexical level, transnational students underscored the emergence of attitudes, beliefs and understandings that celebrate transnationalism. For instance, Nayeli claimed that the behaviour of her classmates

even made me feel that being a "foreigner" made me more interesting, compared to the rest of the kids.

Meanwhile, coming to terms with her transnationalism allowed Dafne resolve an identity dilemma:

At the beginning of the major I had this identity conflict, about who I am (if Mexican or American? or even both), I asked myself that question, this context made me think about my roots and the value of my heritage. But I cannot deny the way of thinking from where I grew up (the states) since I have been living almost all my life (the American way).

An awareness of her transnational status helped Katia build up her self-confidence:

I always felt proud of speaking another language and if people were to offend me because of that then I would simply laugh at them. Being exposed to another culture back in the States and being capable of having gone through that made me a much more confident person.

Finally, one of the consequences of the transnational experience was that that

the participants unknowingly talked about a ‘third space’ (Pavlenko and Blackledge, 2004) or ‘third culture’ (Cohen, 2018; Kramsch, 1993). For instance; Fernando talked about being ‘somewhere in between’ two cultures:

I don’t identify as Mexican American because I feel like this term refers to someone who was born in Mexico and moved to the United States. I may be wrong, however. Even so, I would identify as “somewhere in between”.

Bernardo also uses the exact same “somewhere in between” expression:

I consider myself somewhere in between because I was born and raised in California. My parents are Mexican, so they also taught me somewhat of Mexican culture. The last 10 years I’ve been living here in Mexico and I still celebrate some holidays, like Thanksgiving.

The results indicate that the transnational students are well aware of the challenges and difficulties they face in their academic environment. Their responses and reactions provide an understanding as to why they often view themselves as isolated, victimised and harassed but, at the same time, proud and appreciative of their previous experiences and histories.

Discussion

The results indicate that transnational students attempted to respond to the group/collectivist, relational and individual challenges that they faced. On a group/collective level, they had to overcome accusations

of difference, deviation and divergence. Meanwhile relationally, they often struggled to develop interpersonal relationships. Nonetheless, they were much more successful in establishing and developing their own positionality as transnational students.

Within the classroom environment, transnational students found language ability reflected a particular area of discontent and contention: English-language proficiency was viewed with suspicion and Spanish-language communication problems failed to draw sympathy from both peers and teachers. Due to their close association with English, students’ loyalties were questioned and rather than viewed as a potential classroom resource returning students were often rather perceived as a threat, especially by the teachers. Consequently, transnational students struggled to find a voice in the classroom and overcome *group codes of conduct* (Anchimbe, 2018). Class members were frequently uneasy about interacting with ‘outsiders’ especially those teachers who showed a lack of sensitivity and consideration with ‘jokes’ about deportation and not making sure that the transnational students were smoothly integrated into group work.

Relational work was especially challenging for the returning students since attempts of establishing rapport and affiliation were often rejected by insider groups in the classroom. Participants’ confidence and attempts at socialisation were subsequently undermined, especially since the transnational students felt they were unfairly and prematurely prejudged. Many experienced exclusion and even isolation and, consequently, found it difficult to establish their own sense of classroom identity.

In establishing their positionality, transnational students were much more successful as they celebrated difference, often ignoring hostile attitudes and unwelcoming behaviours of others. They appear to have identified, on their own, a third 'space' or 'culture' which allowed them to reconcile their cross-border histories, attitudes and values with their Mexican classroom experiences and this offered them a blueprint for coming to terms with their current educational context and their future academic endeavours whether it be in Mexico or and back in the United States.

Conclusion

This study suggests that whilst transnational students do establish their sense of worth

and dignity in the Mexican classroom, the path could be made much easier if the parties involved (i.e. other students, teachers and school administrators) were much more sensitive to transnational students' needs and more willing to come to terms with their own doubts, reservations and suspicions. This also means that classroom teachers have a key role to play in facilitating this adaptive process and rather than seeing the students as a potential threat should recognise them as a sociocultural and linguistic resource. One path forward is to fully explore and understand the concept of the third 'space' or 'culture' which represents an intercultural awareness of similarities and differences and which may possibly lead to greater understanding and tolerance.

References

- Anchimbe, Eric A. 2018. *Offers and Offer refusals: A postcolonial pragmatic perspective on World Englishes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Barceñas, Celina. 2015. Transnational Students and Public Schools in Mexico. *Voices of Mexico*, No. 100, 12-16. (Accessed 29/8/2019) <http://www.revis-tascisan.unam.mx/Voices/pdfs/10003.pdf> (Accessed 29/8/2019)
- Borjian, Ali, Luz María Muñoz de Cote, Sylvia van Dijk, and Patricia Houde. 2016. "Transnational Children in Mexico: Context of Migration and Adaptation." *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* Vol. 10, No. 1, 42-54.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bravo, Diana. 2008. The implications of studying politeness in Spanish contexts: A discussion. *Pragmatics* 18:4. 577 - 603.
- Cohen, Andrew D. 2018. *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*, Bristol: Multilingual Matters.
- Cook Vivian (ed.) 2002. *Portraits of the L2 User*, Clevedon: Multilingual Matters.
- DeJaeghere, Joan G. and Kate McCleary 2010. The Making of Mexican Migrant Youth Civic Identities: Transnational Spaces and Imaginaries. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 41, Issue 3, 228-244,
- Du Bois, John W. 2007. "The stance triangle." In *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, ed. by Robert Englebretson 139-182. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Englebretson, Robert. 2007. "Stancetaking as discourse: An introduction." In *Stan-*

- ctaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*, ed. by Robert Englebretson 1-25. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goffman, Erving. 1967, *Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*, New York: Double Day Books.
- Hamann, Edmund T., Víctor A. Zúñiga and Juan Sánchez García 2008. "From Nuevo León to the USA and Back Again: Transnational Students in Mexico" *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, Vol. 6(1) 60-84.
- Hamers, Josiane and Michel Blanc. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. (Second edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaffe, Alexandra. 2007. Minority language movements. In *Bilingualism: a social approach*, ed. Heller Monica, 50 -70, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan
- Jaffe, Alexandra. 2009. Introduction: The Sociolinguistics of stance. In *Stance: sociolinguistic perspectives*, ed. A. Jaffe, 3-25, New York: Oxford University Press.
- Jensen, Bryant, Rebeca Mejía-Arauz, Rebeca., & Rodrigo Aguilar Zepeda 2017. Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica*, 48, 1-20. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00006.pdf> (Accessed 29/8/2019)
- Kivisto, Peter & Thomas Faist. 2010. *Beyond a Border: The Causes and Consequences of Contemporary Immigration*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levitt, Peggy and Nina Glick Schiller. 2009. "Conceptualizing Simultaneity: A transnational Social Perspective on Society." In *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, ed. by Alejandro Portes and Josh DeWind, 181-218, New York: Berghahn.
- Locher, Miriam A. and Richard J. Watts. 2005. "Politeness theory and relational work." *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 9-33.
- Martínez Diloné, Héctor and Sandra González Pons. 2010. Acompañamiento Pedagógico y Profesionalización Docente: Sentido y Perspectiva (Pedagogic accompaniment and educational professionalization: sense and perspective), *Ciencia y Sociedad*, Volumen XXXV, Número 3, 521 - 541.
- Milroy James and Lesley Milroy. 1997. Network Structure and Linguistic Change. In *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*, ed. by Coupland Nikolas & Adam Jaworski, 199-211). Basingstoke: Macmillan.
- Mugford, Gerrard. 2012. "Bakhtinian Voice and Agency: Returning Mexican students forced to build new transnational lives." *Lenguas en Contexto*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 3 - 11.
- Pacheco, Mariana. 2010. Performativity in the Bilingual Classroom: The Plight of English Learners in the Current Reform Context, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 41, No. 1, 75-93
- Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge, A. 2004. Introduction. In Aneta Pavlenko, & Adrian Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 1-33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Portes, Alejandro & Josh DeWind. 2009. *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn.

- Reese, Leslie, 2002. Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in Mexico and “El Norte” *Anthropology & Education Quarterly* 33(1): 30-59.
- Sanchez, Patricia. 2009. Even Beyond the Local Community: A Close Look at Latina Youths’ Return Trips to Mexico. *The High School Journal*. April/May 2009, The University of North Carolina Press 49-66.
- Sanchez, Patricia and Margarita Machado-Casas. 2009. At the Intersection of Transnationalism, Latina/o Immigrants, and Education. *The High School Journal*. April/May 2009, The University of North Carolina Press 1-15.
- Sánchez, Patricia and G. Sue Kasun. 2012. Connecting Transnationalism to the Classroom and to Theories of Immigrant Student Adaptation, *Berkeley Review of Education*, 3(1) 71-93.
- Spencer-Oatey Helen. 2000. Rapport management: a framework for analysis. in Helen Spencer-Oatey (ed.), *Culturally-speaking Managing rapport through talk across cultures*, London: Continuum, 11-46.
- Spencer-Oatey Helen (2008), Face, (Im)Politeness and Rapport in Spencer-Oatey Helen (ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*, 2nd edition, London: Continuum, pp. 12 - 47.
- Spencer-Oatey, Helen. 2011. “Conceptualising ‘the relational’ in pragmatics: insights from metapragmatic emotion and (im)politeness comments.” *Journal of Pragmatics*, Vol.43 (No.14). pp. 3565-3578.
- Ting-Toomey Stella and Atsuko Kurogi 1998. Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory, *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2): 187 - 225.
- Vertovec, Steven. 2009. *Transnationalism*. London: Routledge.
- Zentella Ana Celia 1997. *Growing Up Bilingual*, Malden, MA, USA: Blackwell.
- Zúñiga, Víctor & Edmund T. Hamann. 2006. “Going Home? Schooling in Mexico of Transnational Children.” *COñfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política* 2 (4), 41-57. Accessed 3rd November, 2018. <http://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v2n4/v2n4a3.pdf>
- Zúñiga, Víctor and Hamann, Edmund T. 2009. “Sojourners in Mexico With U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students.” *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 91. Accessed 3rd November, 2018. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=teachlearnfacpub>

Questionnaire 1

From a sociocultural point of view, do you consider yourself to be Mexican, American or Mexican-American? Or maybe somewhere in-between?

In Mexico, do/did your classmates and/or teachers consider you to be Mexican, American, Mexican-American, or something else?

Are you comfortable with way that your classmates in Mexico see/saw you?

Have you felt that your classmates and/or teachers in Mexico treat you differently because of your previous history / experience of studying in the United States? If so, can you provide brief details?

Questionnaire 2

Does/did the classroom contain insider-groups?

Do / did you feel excluded from them because of your background?

Do / did you notice close interpersonal relationships in the classroom which you are excluded from?

Are insider groups or close personal relationships noticeable through the use special names that people gave each other? If so what which were the names, nicknames used?

Questionnaire 3

When you returned to Mexico, did you think people e.g. classmates, teachers etc. were uncomfortable with your linguistic background?

Did you (ever) try to downplay/hide your English-language ability?

Do you feel that English as a language has certain connotations/ associations for Mexicans? (These may be positive or negative.)

RESEÑA

The background features a large, light beige circle on the left side, partially overlapping a horizontal band of a darker beige color. In the bottom right corner, there is a smaller, muted olive green circle. The overall aesthetic is clean and modern with a focus on organic shapes and a neutral color palette.

Reseña de *Lenguaje creativo en el discurso periodístico deportivo. Estudio contrastivo en español, francés e inglés* de Sara Quintero Ramírez (2019).

Berlín: Peter Lang. 197 págs

Lenguaje creativo en el discurso periodístico deportivo. Estudio contrastivo en español, francés e inglés es una obra cuyo objetivo es dar cuenta de manera contrastiva de la variedad de figuras retóricas de orden semántico y sus funciones dentro del discurso periodístico deportivo en diarios digitales en tres lenguas: español, inglés y francés.

El libro está dividido en seis capítulos: el primero está dedicado a las bases teóricas que sostienen el estudio, así como la metodología empleada en el análisis; los capítulos dos al cuatro exhiben los diferentes ejemplos y hallazgos de cada uno de los subcorpus analizados (uno por cada lengua); el capítulo cinco está dedicado al análisis contrastivo de los tres subcorpus y el sexto se refiere a las conclusiones de la investigación.

En el primer capítulo, la autora pone de relieve la importancia de los medios masivos de comunicación y explica por qué seleccionó la prensa electrónica para su estudio. Asimismo, la investigadora advierte que el estudio contrastivo llevado a cabo tiene como objetivo dar cuenta de las semejanzas y diferencias de tres figuras retóricas de orden semántico en tres lenguas distintas.

En lo referente a las figuras retóricas, la autora explica que estas muestran el ingenio de los periodistas deportivos al tiempo que les sirven para evitar repeticiones. Así, las figuras retóricas despliegan características comunes, rasgos diferenciales y funciones variadas.

La investigadora define y justifica el análisis de tres figuras retóricas en su investigación: la metáfora, la metonimia y la hipérbole. En efecto, dichas figuras retóricas, explica, son las más usadas en el discurso deportivo. Además, un análisis que pretendiese dar cuenta de las diferentes funciones de cada una de las figuras sería prácticamente imposible si se considerase un mayor número de figuras diferentes.

Reynaldo Radillo Enríquez
reynaldo.radillo@csh.udg.mx
Universidad de Guadaluajara

Recibido: 15/10/2019

Aceptado: 20/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 14

JULIO / DICIEMBRE 2019

ISSN 2007-7319

Por otro lado, Quintero Ramírez explica que su análisis se basó en 150 notas periodísticas, a razón de 10 textos de 5 diferentes diarios electrónicos por cada lengua, esto es, 50 notas en cada lengua provenientes de 15 diarios diferentes.

En lo que respecta a los diarios analizados, la investigadora consideró publicaciones de los 5 continentes: América, Europa, Asia, África y Oceanía. Así, el trabajo muestra textos de publicaciones de México, España, Perú, Venezuela, Argentina, Francia, Argelia, Marruecos, Bélgica, Canadá, Quebec, Reino Unido, India, Estados Unidos y Nueva Zelanda.

En cuanto al procedimiento de análisis, Quintero Ramírez identificó, en primer lugar, las figuras retóricas de orden semántico presentes en los textos. Enseguida, las clasificó en tres categorías (metáforas, metonimias e hipérbolos). Después realizó el conteo de las ocurrencias para determinar su frecuencia de aparición y, finalmente, determinó el uso de estas a nivel textual y comunicativo. La investigadora también realizó observaciones a nivel sintáctico, semántico y textual.

El capítulo II está dedicado al subcorpus en español. En él se analizan 1,038 figuras retóricas de orden semántico resultando las metáforas aquellas más utilizadas, pues representan el 54.82% de todas ellas. Le siguen las metonimias con un 37.28% y las hipérbolos con un 7.9%.

En lo relativo a las metáforas, la autora explica que estas pertenecen mayoritariamente al campo semántico bélico pues los encuentros deportivos son presentados como una suerte de batalla entre rivales: *disparo, ataque, defensa, batalla*, etcétera. Asimismo, se presentan figuras del ámbito de

la orientación y la direccionalidad, es decir, figuras que remiten a un ascenso con una connotación positiva y a un descenso con una connotación negativa. Finalmente, la investigadora también encontró que los periodistas utilizan los sobrenombres de los diferentes clubes deportivos para referirse a los conjuntos o equipos.

El uso de las metáforas, explica la autora, encripta los textos para aquellos lectores que son ajenos al mundo del deporte, pero los vuelve atractivos para los conocedores y seguidores de los equipos y personajes del deporte.

En cuanto a las metonimias, estas constituyen la segunda figura retórica de orden semántico más utilizada en los diarios en español. Quintero Ramírez explica que estas tienen funciones tanto anafóricas como catafóricas, pues son utilizadas para designar a un deportista ya mencionado o cuyo nombre será explicitado más tarde en el texto. Asimismo, resulta común el uso de dos metonimias combinadas para la tarea de referir. Finalmente, las funciones encontradas por la autora son las de i) retomar al referente de manera novedosa para captar la atención del lector, ii) aposición y iii) dar cohesión al texto en tanto que anáforas gramaticales.

Por su parte, las hipérbolos resultan la figura retórica de orden semántico menos socorrida por los periodistas deportivos de habla hispana: tan sólo 7.9% de las figuras retóricas pertenecen a esta categoría. Los periodistas las usan o bien para engrandecer o bien para depreciar a algún deportista o equipo al tiempo que cumplen una función emotiva.

En suma, los hallazgos de Quintero Ramírez en el subcorpus en español pue-

den resumirse de la siguiente manera: las metáforas son las más abundantes en la prensa de habla hispana y su función es la de “mitigar [...] la complejidad del léxico especializado [pero] la nota se torna todavía más encriptada [para] aquellos lectores ajenos a los diferentes eventos deportivos” (Quintero Ramírez, 2019: 68). Estas figuras retóricas pertenecen mayoritariamente a tres campos semánticos, a saber, el bélico-militar, la orientacionalidad y aquellas basadas en el nombre o sobrenombre del equipo (principalmente animales).

Por su parte, las metonimias se usan para designar a un atleta, personaje deportivo o un equipo. En ambos casos se recurre frecuentemente a la nacionalidad o al hiperónimo “jugador”; cumplen una función estilístico-textual, apositiva y cohesionadora en tanto que anáforas gramaticales.

Finalmente, las hipérbolos se utilizan para engrandecer o degradar a deportistas o equipos con miras a suscitar ciertas emociones en el lector: i) congeniar, ii) reprobar una actuación, iii) atenuar una derrota y iv) presentar una situación inesperada.

En el capítulo III, dedicado al análisis del subcorpus en francés, la investigadora explica que en los textos analizados en esta lengua encontró menos figuras retóricas que en el subcorpus en español. Sin embargo, son las metonimias las más abundantes, a diferencia de los textos de diarios hispanicos. Así, las figuras retóricas más frecuentes en orden decreciente son la metonimia, la metáfora y la hipérbole.

En palabras de Quintero Ramírez, las metáforas pertenecen a los campos semánticos bélicos, orientacionales, de los espectáculos y la anatomía. Las dos primeras estarían ya lexicalizadas en el discurso deportivo. Al

igual que en el subcorpus en español, las metáforas imprimen emociones al léxico especializado al tiempo que lo encriptan para los lectores ajenos a los deportes.

Por otro lado, las metonimias surgen a través de la nacionalidad o de la ciudad a la que representan tanto los atletas individuales como los equipos deportivos, así como a través de rasgos o símbolos de dichas ciudades o países. A diferencia del subcorpus en español, en los diarios franceses no hay uso de los números del uniforme de un atleta para hacer referencia a él. Las funciones estilístico textuales de estas figuras son las de aposición como catáforas y como cohesionadores textuales para evitar la monotonía en el discurso.

Por su parte, las hipérbolos son usadas para elogiar a un equipo o personaje deportivo, en particular cuando se trata de alguien modesto en su desempeño. En este caso se pretende provocar emoción en el público. Asimismo, estas figuras retóricas tienen como función la de agraviar situaciones, pero no para denigrar a equipo o atleta alguno como sucede en español, así como para evidenciar o intensificar diversas circunstancias. Otro rasgo de las hipérbolos es el hecho de que coocurren con metáforas.

A modo de resumen, se puede decir que i) el subcorpus en francés presenta menos figuras retóricas que aquel en español, ii) los diarios de habla francesa hacen un mayor uso de metonimias que de metáforas, iii) la presencia de hipérbolos es mínima y iv) las metáforas pertenecen a los campos semánticos bélico-militar, orientacional, espectáculos y anatomía.

El capítulo IV está dedicado al subcorpus en inglés. En él se advierte que hay más figuras retóricas en general que en el

subcorpus en francés, pero menos que en aquel en español.

En relación con las metáforas, se trata de las figuras más recurrentes incluso más que en los diarios de las otras dos lenguas. Los campos semánticos a los que pertenecen dichas figuras son el bélico-militar y el orientacional y sus funciones son las de atraer al lector al tiempo que encriptan los textos para el público ajeno a los eventos deportivos.

Las metonimias presentan también diferencias con respecto de los otros subcorpus: no hay metonimias comunes para referirse a deportistas y equipos, no hay referentes de otra realidad deportiva como sucede en francés y se privilegia el uso de la edad como estrategia metonímica. Sus funciones son i) estilística (el referente se encuentra en el titular y se alude a él después), ii) apositiva y iii) como recurso de cohesión.

En cuanto a las hipérboles, estas son escasas y se usan para ensalzar a los deportistas, para intensificar jugadas o resultados a fin de emocionar al lector. Otro rasgo de estas figuras retóricas es el de agravar únicamente a los equipos y no a los deportistas en lo individual.

El capítulo V presenta el análisis contrastivo de los tres subcorpus. La autora destaca que en los resultados generales encontró un mayor número de figuras retóricas en los diarios hispánicos que en aquellos en francés e inglés. Asimismo, los diarios de habla inglesa son los segundos en recurrir a las figuras retóricas y aquellos del espacio francófono son los que las utilizan menos.

Además, las metáforas son la figura retórica de orden semántico más recurrente en los diarios analizados con una presencia de 53.01%. Es de destacar que solamente

en los subcorpus en español e inglés se encontraron más metáforas que metonimias. Estas últimas tienen una frecuencia de aparición de 42.26% y constituyen las figuras más utilizadas en los diarios en francés. Finalmente, las hipérboles constituyen un 4.69% de todas las figuras retóricas encontradas por la autora.

La metáfora representa pues más de la mitad de las figuras retóricas encontradas en el corpus y, en su mayoría, pertenecen a los campos semánticos bélico-militar y orientacional, pues se encuentran un tanto lexicalizadas en el discurso deportivo.

En lo referente al campo semántico bélico-militar, se encuentran metáforas que presentan los hechos en términos de ofensivas y defensivas de un equipo, en sustantivos de lucha entre dos fuerzas opuestas o bien que aluden a la fuerza del golpe al balón equiparándolo con un arma de fuego.

Las metáforas orientacionales están relacionadas con la orientación espacial. Así, un ascenso tiene una connotación positiva y un descenso es negativo.

La investigadora destaca la importancia de estas figuras en el discurso deportivo (Quintero Ramírez, 2019: 156-158):

[...] por sus rasgos tanto sintácticos como semánticos [las metáforas] juegan un rol muy importante en la descripción de la realidad deportiva, ya que permiten conceptualizar dicha realidad de manera creativa e ingeniosa. [Los periodistas] adornan su discurso y ponen a prueba la imaginación del lector.

En suma, las metáforas contribuyen al embellecimiento del texto y su uso iterativo

hace que las notas sean atractivas e interesantes para los seguidores de los deportes, pero las encriptan para quienes no son asiduos consumidores de eventos deportivos.

En lo referente a las metonimias, el subcorpus en francés fue el único que hace mayor uso de esta figura retórica que de las otras dos. Estas aluden, en los tres subcorpus, a deportistas o personajes del deporte y a equipos deportivos. La nacionalidad o ciudadanía es la única estrategia metonímica usada tanto para personajes como para equipos del mundo del deporte en español y francés. En contraste, en el subcorpus en inglés esta figura se usa únicamente para personajes en lo individual.

Las metonimias en los tres subcorpus que hacen referencia a los deportistas presentan i) un rasgo característico (logros recientes o pasados), ii) la posición que ocupan en el terreno de juego, así como iii) hiperónimos de profesión. Asimismo, se encuentran figuras retóricas que combinan demarcación y edad, número del uniforme (en español e inglés) o solamente edad (en inglés).

Para los equipos, las estrategias metonímicas en los tres subcorpus tienen que ver con i) el nombre del país o ciudad que representan, ii) los colores del uniforme, iii) su calidad de visitante o local, iv) sustantivo seguido de un subsintagma con el nombre del entrenador y v) el número de deportistas del equipo en el terreno de juego. En el caso del inglés y del francés, también se hace uso de algún rasgo del país o ciudad que representa el equipo. Una particularidad encontrada en el subcorpus en español es que se nombra a otras realidades del deporte como el balón, mientras que, en francés, se alude a lugares como el estadio. Esto no sucede en el subcorpus en inglés.

En lo referente a las funciones de las metonimias, la investigadora sostiene que son de tres tipos: i) apositiva en los tres subcorpus, principalmente anafórica en español e inglés y catafórica en francés, ii) dar cohesión a la nota deportiva pues aluden a un mismo referente a través de una redacción ingeniosa pero encriptan el discurso para quienes no están familiarizados con él y iii) estilística ya que se menciona al referente en el titular y este se retoma a través de una metonimia en el encabezado inferior en español e inglés. Esta tercera función forma parte de la función cohesionadora.

En cuanto a las hipérboles, el subcorpus en español es el que presenta una mayor ocurrencia de estas. La investigadora identificó tres tendencias valorativas de las hipérboles: engrandecer, denigrar o solamente intensificar una situación.

La función de engrandecer coocurre con otras figuras como la metáfora y se presenta principalmente para ensalzar figuras del deporte en los tres subcorpus. Las hipérboles que denigran no se encontraron en el subcorpus en francés y las hipérboles neutras o que solo acentúan los rasgos de una situación no se encontraron en el subcorpus en inglés.

De manera general, la función de las hipérboles sería la de captar la atención del lector al tiempo que se le provee un momento de humor.

Finalmente, los tres subcorpus presentan rasgos que los diferencian: el subcorpus en español es el que presenta el mayor número de figuras retóricas en general y el mayor número de hipérboles además de ser el segundo en número de metáforas y metonimias. El subcorpus en francés es el que

explota más metonimias y el que emplea el menor número de figuras retóricas en general. Asimismo, se trata del subcorpus que tiene el menor número de metáforas, pero el segundo en número de hipérboles. Los textos en inglés presentaron el mayor número de metáforas y el menor número de metonimias e hipérboles de los tres subcorpus. Finalmente, se trata del segundo subcorpus en cuanto al número de figuras retóricas en general.

El capítulo VI está dedicado a las conclusiones de la investigadora. Quintero Ramírez destaca que entre los hallazgos más importantes de su análisis las **metáforas** son las figuras más recurrentes de todo el corpus, las más numerosas en español e inglés y las segundas en francés. La mayoría de ellas son estructurales y las más abundantes son las bélico-militares. También se encuentran metáforas orientacionales ya lexicalizadas en el discurso deportivo que responden a necesidades denominativas y que tienen una función expresiva.

Las **metonimias**, por su parte, resultan el recurso más utilizado en francés y se utilizan para dos referentes principalmente: deportistas o personajes del deporte o equipos deportivos. Para los deportistas, los periodistas hacen uso de algún rasgo característico como sus logros, de su posición o función en el terreno de juego o de un hiperónimo. Para los equipos, el nombre de la ciudad o país representado, el color del uniforme, la condición de local o visitante, un sustantivo común seguido de un

subsintagma con el nombre del entrenador y el número de miembros del equipo son las estrategias metonímicas principalmente empleadas. Sus funciones son apositiva (anáforas o catáforas), cohesiva (deixis anafórica o catafórica) que trasciende la dimensión frástica para llegar a la textual y, finalmente, estilística.

Las **hipérboles** son la figura retórica menos explotada en general y cumplen una función valorativa: positiva, negativa o neutra. Asimismo, no es raro encontrarlas en copresencia de otras figuras como la metáfora y tienen como objetivo el aumento de la expresividad y suscitar una diversidad de emociones y sentimientos en el lector además de agregar humor al texto.

En suma, las figuras retóricas analizadas por Quintero Ramírez permiten la construcción de textos coherentes con anáforas y catáforas (metonimias), hacer uso de conceptos de varios campos semánticos (metáforas) y provocar sentimientos diversos en el lector además del toque de humor (hipérboles). Al mismo tiempo, encriptan el texto para quienes no son seguidores del deporte.

Finalmente, en lo referente a las aportaciones del estudio, el trabajo de la investigadora es el primero que presenta no solo la metáfora sino también la metonimia y la hipérbole en notas deportivas en general y no solo en fútbol. Además, antes de este trabajo las hipérboles no habían sido analizadas tan exhaustivamente en el discurso deportivo y se trata de uno de los pocos estudios contrastivos de diferentes lenguas.

Verbum et Lingua

Año 7. Núm. 14. Julio-diciembre 2019

Se terminó de editar en diciembre de 2019

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héros 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar