

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2023

AÑO 11, NÚMERO

21



Verbum et Lingua, Año 11,

No. 21, enero-junio 2023, 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.](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx)

[verbumetlingua.cucsh.udg.mx](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx), verbumetlingua.cucsh.udg.mx, verbumetlingua.cucsh.udg.mx.

udg@gmail.com. Editor responsable:

Carlos César Solís Becerra. 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, secretario técnico.

Fecha de la última modificación:

1 de enero de 2023, 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

Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo Gómez

Mata

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Dra. Sara Quintero Ramírez

Dr. Gerard Edwin Mugford Fowler

Editor responsable

Mtro. Carlos César Solís
Becerra

Secretario técnico

Lic. Alexis Missael Vizcaino
Quirarte

Asesor jurídico

Lic. Irving Eduardo García López

Consejo editorial

Dra. María Luisa Arias Moreno

Universidad de Guadalajara,
México

Dra. Ruth Ban

Barry University, Estados
Unidos

Dr. Martin Becker

Universidad de Colonia,
Alemania

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Universidad de Guadalajara,
México

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,
Argentina

Dra. Dora Meléndez Vizcarra

Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón

Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Mtro. Reynaldo Radillo Enriquez

Universidad de Guadalajara,
México

Dra. Margarita Ramos Godínez

Universidad de Guadalajara,
México

Prof. Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo,
Alemania

Dra. Angela Schrott

Universidad de Kassel,
Alemania

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo

Sarracino Universidad
Autónoma de Baja California,
México

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de
California en San Diego,
Estados Unidos

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

Secretaría académica

Dra. Katia Magdalena Lozano

Uvario

Secretaría administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Patricia Córdova Abundis

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Comité Científico

Internacional

Dr. Francisco J. Álvarez Gil

Universidad de Las Palmas
de Gran Canaria, España

Mtro. Alfredo Barragán Cabral

Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes II

Dr. Adam Borch

Abo Akademie, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch

Universitat de València, España

Dr. Thorsten Carstensen

Indiana University, Purdue

University Indianapolis,
Estados Unidos

Dr. René Ceballos

Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona,
Estados Unidos

Dr. Cesar Félix-Brasdefer

Universidad de Indiana, Estados
Unidos

Dra. Lucia Fernández Amaya

Universidad Pablo de Olavide,
España

Dra. Ana María Galbán Pozo

Universidad de la Habana,
Cuba

Dr. Deniz Göktürk

Universidad de California,
Estados Unidos

Dr. Rubén González Vallejo

Università degli Studi di
Macerata, Italia

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Werner Heidermann

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana,
México

Dra. María de la O Hernández

López

Universidad Pablo de Olavide,
España

Dr. Laura Aurora Hernández

Ramírez

Universidad Autónoma de

Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz,
Italia

Dr. Dale Koike

Universidad de Texas, Estados
Unidos

Dra. Rabia Lahmar

Université de Tiaret, Algeria

Dra. Gudrun Ledegen

Université Rennes II

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Dra. Carmen Maíz Arévalo

Universidad Complutense

Madrid, España

Dr. Manuel Maldonado Alemán

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch,
Sudáfrica

Dra. Kundalini Muñoz

Cervera Aguilar

Universidad Autónoma de

México, México

Dr. Manuel Padilla Cruz

Universidad de Sevilla, España

Dra. Juliana P. Pérez

Universidade de São Paulo,
Brasil

Dr. Bernardo Enrique Pérez

Álvarez

Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo,
México

Dra. María Elena Placencia

Birkbeck, Universidad de

Londres, Inglaterra

Dr. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada
de Santiago de Cuba, Cuba

Dra. María Elena Sánchez

Arroba

Universidad de Quintana Roo,
México

Dra. Carmen Santamaría

García

Universidad de Alcalá, España

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara,
México

Dra. Christiane Weller

Universidad de Monach,
Alemania

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

- Enrique Pato
Nuevas formaciones con el marcador
adverbial -mente: el caso de
enrealidadmente **7**
- Rebeca Company Almagro
Aprender cultura también puede ser
divertido. Propuesta didáctica para
aumentar la motivación
en el laboratorio de español **21**
- Julio César Chalco-Fernández
Productividad de los sufijos
apreciativos: aumentativos, diminutivos
y despectivos en el quechua sureño
peruano: Variante Cusco Collao **37**
- Héctor Javier Sánchez Ramírez
Los estudios de interpretación: una
apuesta a la interdisciplinariedad **53**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA AÑO II NÚMERO 21 ENERO JUNIO 2023

Céphanie Mirabelle Gisèle Piebop
Buea, Metropole anglophone au couer
de la "crise anglophone": tentative de
description d'un foyer linguistique en (re)
construction **69**

Wafa Hmissi
L'enseignement interculturel dans le
secondaire tinisien : une voie sinieuse.
solution envisageables **91**

Ivette Flores Laffont
Los usos de la lengua indígena y la experi-
encia escolar en planteles urbanos de
la Zona Metropolitana de Guadalajara.
Miradas y actitudes de docentes **109**

ENSAYOS



Nuevas formaciones con el marcador adverbial *-mente*: el caso de *enrealidadmente*

New derivations with the adverbial marker -mente: The case of enrealidadmente

RESUMEN: Esta nota gramatical describe una nueva derivación léxica en español actual, el “adverbio” *enrealidadmente*, registrado en el habla coloquial desde la década del 70 del siglo XX como expresión idiomática lexicalizada. El interés por este tipo de formas es doble en la gramática del español, ya que ejemplifican un caso de extensión del elemento *-mente* a otras categorías distintas del adjetivo y, además, aparecen precedidas por una preposición. Tras la caracterización de las bases que lo forman (*en realidad* y *realmente*) y la revisión de su documentación, se presenta una serie de consideraciones teóricas sobre los adverbios en *-mente*, el cruce de palabras o fusión, los procesos de analogía, la lexicalización y los universales vernáculos, que ayudan a comprender un poco mejor esta nueva formación.

PALABRAS CLAVE: español; gramática; lexicalización; adverbios en *-mente*; *enrealidadmente*

ABSTRACT: This grammatical note describes a new lexical derivation in current Spanish, the “adverb” *enrealidadmente*, recorded in colloquial speech since the 70s of the 20th century like a lexicalized idiomatic expression. The interest in this type of forms is double in the grammar of Spanish, since it exemplify a case of extension of the element *-mente* to other categories other than the adjective and, in addition, it appear preceded by a preposition. After the characterization of the bases (*en realidad* and *realmente*) and the review of its documentation, a serie of theoretical considerations on adverbs in *-mente*, word crossing or blending, analogy process, lexicalization and vernacular universals is presented, which help us to understand a little better this new formation.

KEYWORDS: Spanish; grammar; lexicalization; *-mente* adverbs; *enrealidadmente*

Enrique Pato

enrique.pato-maldonado@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

ORCID: 0000-0002-6955-2861

Recibido: 21/04/2022

Aceptado: 5/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

1. Introducción

Tal y como recuerda el *Diccionario de la lengua española* (RAE/ASALE, 2014-2022), *en realidad* es una locución adverbial que significa ‘efectivamente, sin duda alguna’. Además, como marcador del discurso, *en realidad* actúa como operador de refuerzo argumentativo (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, p. 4082). Por otro lado, es sabido que las locuciones adverbiales pueden emplearse como conectores discursivos y adquirir otros significados según el contexto. Este es el caso de *en realidad* cuando se comporta como conector de precisión (‘de hecho’, *Se trata, en realidad, de la misma persona*), como contraargumentativo (‘por el contrario’, *Eso depende, en realidad, de cada persona*), e incluso como rectificativo (‘más bien, mejor dicho’, *Era muy mala persona, en realidad estaba loca*), ya que sirve para indicar una rectificación irrestricta (Kovacci, 1999, p. 769). En otros contextos puede considerarse también una locución evidencial (‘efectivamente, desde luego, realmente’, *Ofrecen en realidad un servicio excelente*) (RAE/ASALE, 2009, pp. 2361-2362). Por su parte, el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009, pp. 132-133; no figura en Briz, Pons y Portolés, 2008), ofrece tres significados para *en realidad*:

1. “Apunta a lo dicho como ajustado a la realidad de los hechos. Es un formulador del *dictum*, pero al mismo tiempo indica cierto valor enunciativo.
2. Afecta a un enunciado en el que aparece en posición inicial, intercalado o final, siempre entre pausas. Es frecuente al inicio de una respuesta, enfatizando la enunciación.

3. Apoya una objeción y se combina con *pero*. O bien aparece como apoyo de una opinión. Asimismo, puede mantener cercano su valor léxico cuando se opone a *oficialmente, en apariencia...* y otros adverbios de aserción o marca del enunciador”.

A su vez, Canes Nápoles y Delbecq (2017) establecen seis valores funcionales para *en realidad*: i) de relación adversativa, ii) de restricción implicativa, iii) de reformulación explicativa, iv) de especificación, v) de recapitulación y vi) de refuerzo argumentativo.

En cuanto a *realmente* (‘efectivamente, verdaderamente’, RAE/ASALE, 2014-2022), es un adverbio de modalidad oracional, en concreto un evidencial intensificador (*Realmente no queremos saber nada de ella*) (RAE/ASALE, 2009, p. 2353). El *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 300; no aparece recogido en Briz, Pons y Portolés, 2008) señala lo siguiente sobre esta forma:

1. “Formulador que indica que lo dicho se ajusta a la realidad. Tiene un fuerte valor enunciativo, ligado al decir, al mismo tiempo que informativo y argumentativo.
2. Afecta a un enunciado completo y aparece entre pausas, o se focaliza sobre un segmento, al que aparece ligado entonativamente o destacado. Sus usos son: énfasis en el decir, contraposición a otros enunciadores, oposición, apoyo de la opinión.
3. Antepuesto a adjetivos, los intensifica, como efecto de su enfatización enunciativa-informativa”.

El objetivo de esta nota gramatical, de corte descriptivo e interpretativo (no cuantificativo, de análisis del discurso, ni de sociolingüística variacionista) es revisar los usos de un nuevo “adverbio locucional”, *en realidadmente/enrealidadmente*, creado por *blending* o fusión sobre la locución adverbial *en realidad* y el adverbio *realmente*, ambos elementos evidenciales como acabamos de describir. Este caso concreto resulta de interés gramatical por dos motivos: i) los adverbios en *-mente* se construyen sobre bases adjetivas, no nominales (si bien es posible en algún caso de *blending*); y ii) no permiten la presencia de una preposición. Como veremos en breve, esta nueva forma no aparece documentada en los corpus lingüísticos disponibles en línea (como el CREA, el CORDE, el CORPES, el PRESEEA o el *Corpus del Español*), por lo que tenemos que hacer uso de otras fuentes de datos escritos y orales más coloquiales, como queda especificado en el siguiente apartado. A este respecto, hay que señalar que los ejemplos ofrecidos a lo largo de estas páginas no han sido editados, por lo que se presentan con las faltas de ortografía originales.

El trabajo se estructura de la siguiente manera, tras esta introducción, se presenta la documentación y el uso de *enrealidadmente* como modificador oracional en español actual (§ 2). A continuación, y para describir mejor esta forma, se tiene en cuenta una serie de implicaciones teóricas en relación con los adverbios en *-mente*, el cruce de palabras o fusión, los procesos de analogía, la lexicalización y los universales vernáculos (§ 3). Por último, unas consideraciones finales cierran el trabajo (§ 4).

2. Documentación y uso de *enrealidadmente*

La locución *en realidad* está formada por la preposición *en* y el nombre *realidad*. El paso de locución a adverbio en *-mente*, es decir la adverbialización de locuciones, es un aspecto poco estudiado en la gramática del español, no así en otras disciplinas (morfología, creación de palabras, pragmática).

Las búsquedas llevadas a cabo en el *Corpus del Español: Web/ Dialectos* arrojan un solo ejemplo de esta forma en El Salvador (*Porque en realidadmente la gente ahí vive de la pesca*). Por su parte, ni en los corpus académicos ni en el PRESEEA se puede recuperar ningún ejemplo. Por ello, para poder documentar una nueva forma en la lengua, lo más adecuado es recurrir a otras fuentes de datos lingüísticos más coloquiales como las redes sociales, especialmente Twitter, y a internet (a través de Google). Las primeras documentaciones en la red de microblogueo Twitter se remontan al año 2008, tal y como es posible comprobar en su buscador. Sin embargo, en internet podemos obtener ejemplos anteriores (del año 2000) en la prensa colombiana, como muestran los casos de (1). En concreto, esta forma aparece repetidamente en las declaraciones del concejal Luis Eduardo Díaz, alias Lucho, antiguo limpiabotas natural del barrio bogotano Diana Turbay. Durante una entrevista, en su discurso oral, esta persona emplea varias veces el adverbio *enrealidadmente*, que el periodista del medio en cuestión (*El Tiempo*) transcribe como una sola pieza léxica.

- (1) a. De Orlando Contreras ...no más por un puñado de oro cambiaste tu vida y la mía, y de Vicente Fernández... Traigo la sangre caliente, no me la puedo

apagar. **Enrealidadmente**, toda esa música me gusta demasiado (“Lucho, concejal lustravotos”, El Tiempo.com, 06/11/2000, Colombia).

b. La espuma de su popularidad hizo que un colega concejal lanzara su nombre para primer vicepresidente del cabildo. Bueno, **enrealidadmente** esa idea está muy buena, pero yo no la había pensado (“Lucho, concejal lustravotos”, El Tiempo.com, 06/11/2000, Colombia).

c. En cambio, tuvo que sacar tiempo para aclarar que sólo dará el 70 por ciento de su primer sueldo, con el propósito de donar 300 cajas de lustrar. **Enrealidadmente** nunca dije que fueran todos los sueldos, pues dónde quedaría mi familia (“Lucho, concejal lustravotos”, El Tiempo.com, 06/11/2000, Colombia).

También es posible documentar su empleo en las entrevistas realizadas (lengua oral) para diversos trabajos universitarios de antropología, educación y desarrollo rural en Colombia (véase también el ejemplo (5f) para el caso de otros países):

(2) a. por acá se vive mucha cosa, se vive tanta cosa que uno **en realidadmente** no sabe qué es bueno. A mí hay veces me provoca salir corriendo y dejarlo todo (César A. Otálvaro, Universidad Nacional de Colombia, 18/08/2011, Medellín, Colombia).

b. pues el estudio, cuandueso [‘cuando eso’], sí **en realidadmente** el estudio era muy bueno. Sí lo enseñaban a uno. Uno aprendía, yo por eso lo que apren-

dí, porque **en realidadmente** cuandueso sí enseñaban... ahora no (Paola A. Cruz Murillo *et al.*, Universidad Pedagógica Nacional, 07/11/2013, Boyacá, Colombia).

c. uff... claro, eso hay mucha diferencia, ¡hartísima, hartísima!... cuandueso sí era que le daban a uno **en realidadmente** garrote y era que le tocaba (Paola A. Cruz Murillo *et al.*, Universidad Pedagógica Nacional, 07/11/2013, Boyacá, Colombia).

d. pues la educación que yo quisiera pa ellos, **en realidadmente**, que fuera como en la antigüedad de verdad. Que supieran, que tocara todo en... escrito con lápiz, con lapicero y borrador y todo en mano (Paola A. Cruz Murillo *et al.*, Universidad Pedagógica Nacional, 07/11/2013, Boyacá, Colombia).

e. pues **en realidadmente** lo que uno más produce acá com[o] es el primitivo que le decimos nosotros, el primitivo. Desde que haya todos los días, porque como digo yo, como está la situación uno bien pobre y, bueno, compra uno la arrobita de arroz y trae uno de primitivo (Giovanni L. Gutiérrez, 01/12/2020, Chocó, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana).

Con anterioridad, las encuestas realizadas por el Instituto de Historia Oral de la Universidad de Texas en El Paso (Herrera, 1976) ofrecen algunos ejemplos de esta forma en la lengua hablada en la década de 1970, como el caso que se muestra en (3) de una mujer mexicana, con educación primaria, que trabajaba temporalmente en El Paso como limpiadora.

(3) Entrevistador: ¿Podría decirse que usted es la que mantiene la familia? Informante: Pos **en realidadmente** sí, porque en veces él consigue trabajo y en veces no consigue (M, 38 años, natural de Coahuila, residente en Ciudad Juárez, trabaja en El Paso, 23/04/1976).

Los ejemplos de (1-3) hacen pensar que, en origen, este empleo de *en realidadmente/ enrealidadmente* sería un cambio “desde abajo”, dada la estratificación social de la mayoría de estos informantes, que emplean la variable innovadora de manera inconsciente (Labov, 1972, entre otros). Sin embargo, al ser una forma agramatical (y estigmatizada), de la cual los hablantes con instrucción educativa tienen conciencia lingüística, no se habría generalizado en la gramática normativa del español. Lo interesante es que en la actualidad (véase los ejemplos 4-7 geolocalizados) es una forma que se registra en el habla informal y coloquial de varios países de habla hispana, desde los Estados Unidos hasta Argentina, si bien –según los ejemplos presentes en las redes sociales y en internet– parece que con más frecuencia en países como Colombia y México. Solo un futuro trabajo cuantitativo podrá delimitar con mayor precisión estos hechos diatópicos.

Por otro lado, su estatuto reciente hace que *enrealidadmente* se registre bajo diversas maneras, casi siempre sin comas que lo delimiten. Tal y como vemos en los ejemplos de (4), aparece como locución «preposición *en* + sustantivo *realidad* + *-mente*», esto es, escrita en tres palabras: *en realidad mente*.

(4) a. Soy un chico normal y no tengo problema y soy nuevo en varias cosas

tengo 15 me llamo fernando **en realidad mente** (Twitter, tejadajulian61, 28/10/2015, Nueva York, Estados Unidos).

b. te crees **en realidad mente** atractivo o atractiva — no ce jajaja (Twitter, miguel76869338, 28/06/2015, Toluca, México).

c. Las persons cambian con el tiempo ? No el tiempo nos demuestra lo que **en realidad mente** son (Twitter, YuleykyDSlzar, 01/06/2014, Ciudad de Panamá, Panamá).

d. si el gobierno viera mas desde abajo y no de arriba viera que es lo que **en realidad mente** quiere el pueblo (Twitter, rosmarmiguel, 26/06/2013, Bogotá, Colombia).

e. Uno aprende a valorar. Cuando si **en realidad mente** te inporta.? (Twitter, MichAelCasTro96, 01/10/2013, Quito, Ecuador).

f. Hola les quiero desir como en él amor siempre ai peleas y con funciones con una pareja q **en realidad mente** le quieres (Twitter, Alejand66639189, 30/03/2020, Córdoba, Argentina).

En los ejemplos de (5), en cambio, aparece escrita en dos palabras «preposición *en* + *realidadmente*», con el adverbio en *-mente* plenamente formado. En alguno de estos casos el usuario es consciente de la agramaticalidad de este empleo, tal y como vemos en (5e), donde se informa que un presidente usa esta forma y se termina con una interjección de asombro y horror (¡*Dios!*):

(5) a. Nose si la estoy cagando o ahora si **en realidadmente** escucho mi co-razon y me precupo por mi (Twitter,

_UbaldoMedina, 09/11/2015, Ciudad de México, México).

b. Pero **En Realidadmente** Me Llamo Aaron Johnson (Twitter, KickAss70610138, 05/11/2012, Baranquilla, Colombia).

c. Las personas creen lo que **en realidadmente** quieren creer ... (Twitter, JuanchyGarciaB, 06/08/2016, Cali, Colombia).

d. si tu eliges a alguien es por que **en realidadmente** te kiere y nunk te va a decir ni una mentira!!! (Twitter, GaviariaGarciaV, 27/05/2013, Colombia).

e. Ricardo Arango presidente de ultrabursatiles diciendo **en realidadmente** Dios (Twitter, juanitasieto, 12/12/2014, Colombia).

f. El Desarrollo de la Economía en Republica Dominicana en los años 2004-2006 dependió, principalmente, de la agricultura, comercio, servicios y especialmente del turismo para poder alcanzar el estatus que **en realidadmente** quería en ese entonces (Rincón del vago.com, Vicente3030, 2008, República Dominicana).

Por último, los casos de (6) parecen mostrar el resultado final de un proceso de lexicalización en marcha, como adverbio en *-mente*, escrito todo junto: *enrealidadmente*. El grado de fijación es tan alto que los componentes se fusionan en una sola palabra, de modo que dejaría de ser una locución para convertirse en un adverbio en *-mente* (RAE/ASALE, 2019, p. 162). Lo interesante es que esta es la forma más documentada de las tres.

(6) a. Sufro porque **enrealidadmente** no me entienden, la paz mundial y cero celulitis (Twitter, Cindylaregla, 06/06/2010, Nuevo León, México).

b. Hay veses en las que cree que los demás no saben nada de uno solo por ser famoso o guardarse unos secretos para uno mismo, pero la verdad es otra si **enrealidadmente** le importas a alguien el o ella hará lo posible para saber más más de ti y eso enamora (Twitter, NormanG69427612, 05/02/2019, México).

c. ¿Cuándo debería dejar de aprender uno? — Cuando **enrealidadmente** tengas la capacidad de saber que es lo bueno y que... (Twitter, TeOmEtILDeHiNo2, 22/11/2016, Colombia).

d. Cuando una persona tiene rato hablando contigo y te dice. Mira chico realmente.. Entonces quiere decir que lo que dijo anteriormente no era verdadero? Ja ja ja...**enrealidadmente** (Twitter, joludo, 30/01/2022, Venezuela).

e. Si quizás me exprese mal el centro del sistema solar sería **enrealidadmente** :P igual te cabe perfecto (Twitter, PoPiNAaAa, 26/11/2014, Argentina).

f. Que onda con esas personas que se enojan contigo por razones insignificantes y luego cuando les explicas lo que **enrealidadmente** susedio dicen «te pedi explicacion» wtf y despues no te vuelven a hablar porque son orgullosos y esperan que tu les pidas perdon como si fueran dioses (Twitter, Camymg3, 19/12/2020, s/l).

Este empleo aparece con mayor frecuencia en la lengua de los jóvenes y, como

vimos anteriormente, en personas con escasa formación. En el siguiente ejemplo oral de (7), de Frijolito Tv, un joven *youtuber* hondureño erradicado en los Estados Unidos, comprobamos el uso constante de esta nueva forma a lo largo de su *habla coloquial* (caracterizada pragmáticamente por la planificación sobre la marcha, la finalidad interpersonal de la comunicación y el tono informal), tanto para apoyar una opinión como una objeción y para dar énfasis a lo dicho:

- (7) Estoy molesto, mi gente, **enrealidadmente** molesto por lo mismo, porque entro en las redes ahorita y miro este tipo de cosas y me da... coraje, porque **enrealidadmente** decimos es que este país es... es tantas cosas que hablamos mal de este país... [...] Y **enrealidadmente** quien nosotros, somos los que causamos que él se enoje, somos nosotros mismos los hispanos. [...] Y me da coraje ver un montón de burritos que vienen de estos nuestros países a presumir pandilla aquí cuando en Honduras no han sido nada, cuando en El Salvador no han sido nada, y vienen a hacer, a creerse pandillero aquí cuando **enrealidadmente** no son nada. [...] Por ellos pagamos nosotros, que venimos a trabajar, **enrealidadmente** a trabajar honradamente a este país. Por ellos pagamos (Frijolito Tv, “Hablando de arresto de lady frijoles”, kzhome.info, 2019).

Enrealidadmente se emplea, pues, como operador de refuerzo argumentativo, pero también como conector de precisión (‘de hecho’), como contraargumentativo (‘por

el contrario’) o como rectificativo (‘más bien, mejor dicho’); incluso como evidencial intensificador (‘efectivamente’).

Como vemos, aunque el significado de la nueva forma puede ser el mismo (en todos los casos el hablante ha sopesado los hechos o corrige algo presupuesto) y el comportamiento enunciativo ligado al decir también, los ejemplos de (1-7) muestran que el estatus como locución adverbial o como nuevo adverbio en *-mente* es variable en la gramática de los hablantes, ya que *realidad* es un nombre y no admite su paso a adverbio en *-mente* (*realidadmente*). Lo que resulta evidente es que los componentes que lo forman (*en + realidad + -mente*) pierden independencia gramatical (*enrealidadmente*), los hablantes crean una nueva forma fusionada con escritura ligada que, además, puede aparecer en posición final (como en los ejemplos de 4a y 6d).

A este respecto, cabe mencionar que *enrealidadmente* (y variantes gráficas) ocupa diferentes posiciones dentro de la oración, aunque lo habitual es que aparezca en posición medial. En (1a y 1c) y (5b) está en posición inicial, de tópico. En cualquier caso, lo normal es que se anteponga al elemento que afecta.

Por último, estas locuciones adverbiales no admiten modificadores adverbiales de grado: *{*muy ~ bastante ~ un poco*} *en realidad/enrealidadmente*, frente a lo que encontramos con otras locuciones que sí lo permiten (*muy de mañana; bastante a menudo; un poco a trasmano*) (RAE/ASALE, 2019, p. 162). De momento, no ha sido posible registrar casos de esta modificación con *enrealidadmente* en las redes sociales ni en internet.

3. Algunas implicaciones teóricas

En lo que sigue se revisará brevemente una serie de implicaciones teóricas para la gramática del español que pueden ayudar a describir y comprender mejor este caso de adverbialización, de una locución preposicional (*en realidad*) a una locución adverbial (*en realidadmente*) y a un adverbio (*enrealidadmente*), como son la formación de los adverbios en *-mente* (§ 3.1), el cruce de palabras o fusión (§ 3.2), la creación por procesos de analogía (§ 3.3), la lexicalización (§ 3.4) y los universales vernáculos (§ 3.5).

3.1. Los adverbios en *-mente*

Como quedó señalado en la introducción de este trabajo, *en realidadmente/enrealidadmente* no cumple con dos de los requisitos normativos de la gramática del español (Rodríguez Ramalle, 2003; Fábregas, 2007; RAE/ASALE, 2009, pp. 571 y 874): i) los adverbios en *-mente* (entendido como sufijo o como elemento compositivo) se forman sobre bases adjetivas (adjetivos calificativos y algunos relacionales), y ii) no admiten la presencia de una preposición que los rijan.

Por otro lado, los compuestos adverbiales se forman con adjetivos de significado específico, en los que *-mente* expresa modo o disposición (como, por ejemplo, en *amablemente*). En otros casos se componen de adjetivos que describen relaciones externas, más el sufijo *-mente* semánticamente neutralizado (como en *primeramente*). Siguiendo a Dyer (1972, p. 306), tenemos, por tanto, dos casos concretos: uno en el que se siente la fuerza semántica de *-mente* (sobre todo con adjetivos abstractos, no físicos), y otro en el que *-mente* se comporta como un sufijo (con adjetivos concretos). Como se ha indicado más arriba, el elemento *-mente* se ha

entendido de diversas maneras, como forma flexiva, como elemento compositivo de origen latino y como morfema derivativo o sufijo, aspecto que no trataremos en este trabajo (Fábregas, 2007; RAE/ASALE, 2009, p. 571).

Además, algunos autores consideran que los adverbios en *-mente* son sintagmas preposicionales (Mateu, 2005) que se descomponen en un elemento relacional (la preposición) y otro no relacional (el nombre), como en *alegremente* = *con alegría*. Otros autores defienden que son sustantivos defectivos, en el sentido de que conservan los rasgos nominales de género y número de MENS-MENTIS, pero no pueden ser sujeto de predicación (Fábregas, 2007). Con todo, los adverbios en *-mente* compartirían características nominales y preposicionales.

3.2. El cruce de palabras o fusión

En morfología, el *cruce de palabras* o *fusión* (*blending*) es la unión del principio de una palabra con el final de otra (Rodríguez González, 1989; Varela Ortega, 1990; Almela Pérez, 1999, trabajos clásicos sobre el español; cf. Fauconnier, 2005; Bauer, 2012, entre otros, para cuestiones más generales). Esta unión o fusión puede ser morfológica y semántica.

En el caso que nos ocupa (*enrealidadmente*) no estaríamos ante una formación arbitraria, ya que es posible analizar su estructura (*en realidad* + *realmente*), por lo que la fusión sería decodificada por la sintaxis y el contexto. En otras palabras, y según los principios teóricos de la morfología distribuida (MD), las categorías léxicas son producto de operaciones sintácticas, de ahí que la formación de palabras –en un plano sintáctico, que es el que nos interesa en este

trabajo– sean el resultado de combinaciones en la sintaxis (cf., entre otros, Hale y Keyser, 2002).

3.3. El proceso de analogía

Sintácticamente, una *locución adverbial* (muchas veces con un esquema preposicional) puede desempeñar las mismas funciones que un adverbio. Desde el punto de vista semántico, se asimila a los adverbios de manera, y puede expresar un significado parafraseable con un adverbio en *-mente*, como, por ejemplo, en *a propósito* ‘deliberadamente, de manera deliberada’ (RAE/ASALE, 2019, pp. 161-162).

En cuanto a los adverbios en *-mente*, es sabido que modifican distintas categorías (adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales y oraciones). Pueden actuar como adverbios oracionales, de la enunciación (*francamente*), del enunciado (*posiblemente*) o del punto de vista (*económicamente*), así como modificadores oracionales, y presentar un significado modal, al introducir una apreciación (RAE/ASALE, 2019, pp. 22-23).

La confusión de significado que se da con *realmente*, y con otros adverbios en *-mente* como *verdaderamente* o *efectivamente* que sirven para indicar la certeza y la realidad, apunta a que estamos ante un proceso de analogía. En efecto, este uso no normativo de *enrealidadmente* puede ser entendido como el resultado analógico de estos adverbios en *-mente*. Estaríamos, por tanto, ante un proceso de analogía morfológica proporcional (Rini, 1999, pp. 13-14). Como es sabido, un cambio es considerado analógico si cuenta con cuatro constituyentes: i) dos elementos que sirvan de forma base (forma base 1 y forma base 2) y que estén relacionados morfológicamente entre sí; ii) una forma derivada de la forma base 1 que ya existe en la lengua; y iii) una forma nueva, creada por analogía, de dicha forma derivada. En la siguiente tabla vemos el modelo clásico propuesto por Rini (1999, p. 21), aplicado a la forma en estudio, aunque también hay otras nuevas formaciones en español actual (como veremos en § 4).

Tabla 1.
Modelo de analogía de la forma en estudio

Forma base 1: A (<i>real</i>) + <i>-mente</i>	Forma base 2: P (<i>en</i>) + N (<i>realidad</i>)
Forma derivada: <i>realmente</i>	Forma nueva: <i>enrealidadmente</i>

3.4. La lexicalización

Esta nueva creación puede ser examinada asimismo como un proceso de *lexicalización*, entendida como el “proceso de cambio lingüístico mediante el que se forma una unidad léxica a partir de una unidad sintáctica” (RAE/ASALE, 2019, p. 159). Al

ser un proceso gradual, alguno de los componentes de la nueva locución adverbial/ adverbio puede conservar sus características. En el caso que revisamos, cuando un hablante confunde, mezcla, fusiona o cruza la locución *en realidad* con el adverbio *real-*

mente ‘crea’ una nueva forma. Los motivos pueden ser muy variados: desde un conocimiento formal “limitado” de la gramática del español, hasta una necesidad de aumentar el discurso (oral o escrito oralizado) espontáneo, en el sentido de querer hacerlo más “culto” con formas en *-mente*.

No obstante, el hecho de que puedan aparecer juntos ambos marcadores (*en realidad* y *realmente*), con orden aleatorio y pausa o no entre ellos, indicaría que su significado puede ser diferente (*en realidad* ‘efectivamente, sin duda alguna’, RAE/ASALE, 2014-2022; y *realmente* ‘efectivamente, verdaderamente’, RAE/ASALE, 2014-2022), o bien que estamos ante un caso de redundancia informativa:

- (8) a. [Le preguntaron a Jimin acerca de sus tweets emocionado.] **En realidad, realmente** no lo sé. Fue después de las 4 de la mañana que escuché esta noticia, básicamente estuve llorando hasta las 7 de la mañana y luego me quedé dormido, exhausto de llorar (Twitter, sugadboy, 02/09/2020, s/l).
- b. Pues también...ese tiPPo con toda la PPinta de un talibán, en mi opinión lo que **en realidad realmente** a lo que quiere asPPirar es a emular a l@s siguientes PParásitos (Twitter, EspartacoSoy, 08/01/2022, Madrid, España).
- c. **En realidad realmente** gano el barrio por que si no fuera por la chica, el verde perdía, como siempre (Twitter, IrvarenLove, 20/12/2014, Lima, Perú).
- d. Entre las 6 y las 8 puedes pensar que estás tirando de tu pie pero **realmente en realidad** se trata de empujar la pierna hacia arriba, por lo que el objeti-

vo es perder la menor potencia posible. Se recomienda el fortalecimiento de los tendones de la corva y glúteos (Twitter, TuBiciBikeShop, 29/01/2020, Bogotá, Colombia).

Por otro lado, Rodríguez Ramalle (2003, p. 172) propone que el adverbio *realmente* (y otros como *francamente*, *maravillosamente* y *obviamente*), como modificador o intensificador de grado que es, estaría lexicalizado. En otras palabras, su significado no vendría determinado por la base adjetiva (*real*), a diferencia de lo que ocurre con otras formas como *horriblemente* (*horrible*), *enormemente* (*enorme*) o *tremendamente* (*tremenda*).

3.5. Los universales vernáculos

Por último, dado que esta nueva forma se registra en el habla coloquial e informal de varios países hispanos, parece que no depende de la diatopía y puede documentarse en otras lenguas, podríamos considerarlo como un *universal vernáculo* (cf. Di Tullio y Pato, 2022, para otros casos en la gramática del español). Los universales vernáculos son rasgos lingüísticos que se pueden registrar en diferentes lenguas y en todo tipo de variedades (Chambers, 2004) y, generalmente, cumplen cuatro condiciones (Szmrecsanyi y Kortmann, 2009, pp. 38-39).

Si aplicamos esta teoría al caso en estudio: i) el nuevo adverbio se documenta en la mayoría de las variedades del español actual, muy probablemente con diferentes frecuencias de uso; ii) no se modela geográficamente ni según la variedad dialectal, ya que en unos casos podría ser considerado como un uso vernáculo-dialectal (quizá en Colombia y en algunas partes de México) y en otros como un uso vernacular-vulgar

(registrado en el habla coloquial y espontánea); iii) no depende de cuestiones tipológicas del español; y iv) aparece en otras lenguas a nivel interlingüístico, como en francés oral coloquial (*en réalité + réellement = en réellement*) o en catalán oral coloquial (*en realitat + realment = enrealitatment*). Todas estas formas, fruto de un proceso cognitivo universal, son consideradas “incorrectas”.

4. Consideraciones finales

La realización de esta nota gramatical permite obtener unos primeros resultados en la descripción de la locución/adverbio *en realidadmente/enrealidadmente*. Se documenta por escrito y en la lengua oral desde, al menos, el último cuarto del siglo XX, especialmente en hablantes de Colombia y México (los dos países hispanoamericanos con mayor número de población), si bien hoy día se puede registrar también en otros países americanos, ya que no parece ser un rasgo que dependa del todo de la diatopía (tal y como muestran los datos de Twitter y los ejemplos obtenidos gracias a Google). *Enrealidadmente* podría entenderse como un “neologismo de autor”, pero como ya se ha integrado en la lengua coloquial de algunos hablantes, dejaría de ser un caso de neología estilística para ser una expresión idiomática lexicalizada. De hecho, se corrige en algunas escuelas colombianas, al ser considerado un vicio del lenguaje: “*Enrealidadmente el examen estuvo difícil*”. Forma correcta: *En realidad el examen estuvo difícil*” (Caicedo Hernández, 2019, p. 2).

Por otro lado, el ejemplo aquí analizado (*en realidadmente/enrealidadmente*) debe incluirse en la nómina de locuciones y adverbios que sufren este mismo proceso de adverbialización y lexicalización. En efec-

to, otros casos como *por consiguientemente, por ejemplamente, en definitivamente, en seriamente y en seguidamente* son ejemplos de la analogía previamente presentada, y muestran la creación de toda una serie de nuevos adverbios en *-mente* con base en locuciones, empleados con intención jocosa (como juego de palabras) o sin ella, que pueden y deben ser estudiados por la gramática, tal y como vemos a continuación:

- (9) a. Si van a ser damas de la sociedad, y mas sin embargo a sus maridos quieren conservar, **por consiguientemente** sean putas en la privacidad. Mamá Fodonga (Twitter, LaMamaFodonga, 10/01/2012, México).
- b. Tengo cosas más importantes de qué preocuparme, como de destapar la barcha de la cocina, **por ejemplamente** (Twitter, rdamboriana, 01/03/2021, Buenos Aires, Argentina).
- c. Hptaaa **en definitivamente** me esta quedando grande tantear por redox (Twitter, Danielakcs06, 27/10/2021, México).
- d. Tenemos que hablar, **en seriamente** por favor, no me Ignore (Twitter, Darkyneitor, 04/09/2021, México).
- e. Nos adelantamos en el marcador y **en seguidamente** nos empatan el partido esta más interesante que nunca ¿Te lo vas a perder? (Twitter, Vanguard_eClub, 11/09/2019, España).

Los ejemplos precedentes (y otros más como *en consecucionalmente, por añadiduramente, por finmente*) muestran que la creación de nuevos adverbios en *-mente*, desde locuciones precedidas por las preposiciones *por* y *en*, es una posibilidad del sistema y mues-

tra la flexibilidad en la formación de adverbios sintéticos a través de una extensión semántica más general (la productividad de *-mente*), ya que su función no sería solo la de satisfacer la concordancia del nombre (*realidad* en el caso de *enrealidadmente*), sino señalar una propiedad del enunciado o de la enunciación (con un fin discursivo), o también, como propone Kornfeld (2006), lexicalizar un rasgo sintáctico ‘orientado al verbo’, por lo que la formación de palabras –como ya mencionamos más arriba– tendría una base sintáctica. En palabras de esta misma autora, “it seems that the prejudice that relates morphology with *irregularity* and syntax with *full productivity* is simply wrong: it could be the case that we qualify a phenomenon as arbitrary or ‘lexically irregular’ only because we do not realize that the same irregularity could be found in the syntax” (Kornfeld, 2006, p. 9).

Por otro lado, si entendemos desde el marco sintáctico formal que *-mente* no

aporta ningún matiz semántico (Fábregas, 2007), se podría explicar su productividad en otro tipo de categorías como la de los nombres (*enrealidadmente*) o quizá defender que la presencia de *-mente* no cambia la categoría del sustantivo al que se une. Estas cuestiones teóricas formales ameritan un trabajo independiente que dejamos para otra ocasión.

Con todo, hemos visto que el uso de *enrealidadmente/enrealidadmente* está integrado en el habla coloquial e informal de algunos hablantes nativos y que se acerca a un marcador discursivo, por lo que puede ser descrito gramaticalmente. El hecho de que la academia condene esta forma y que no se haya observado ni analizado con detenimiento hasta la fecha no justifica su falta de interés y el estudio de los límites de la gramática del español en la formación de nuevos adverbios en *-mente*.

Referencias

- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Bauer, L. (2012). “Blends: Core and periphery”. En V. Renner; F. Maniez; P. J. L. Arnaud (Eds.), *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending* (pp. 11-22). Berlin: De Gruyter.
- Briz, A., Pons, S., Portolés, J. (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en www.dpde.es.
- Caicedo Hernández, B. R. (2019). “Los vicios del lenguaje”. En *Guías y talleres de lengua castellana* (pp. 1-3). Cúcuta: Institución Educativa Juan Pablo I.
- Canes Nápoles, A., Delbecque, N. (2017). *En realidad*, polisemia y polifuncionalidad de un marcador discursivo. *RILL, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1(29), 173-205.
- Chambers, J. K. (2004). “Dynamic typology and vernacular universals”. En B. Kortmann (Ed.), *Dialectology meets Typology* (pp. 127-145). Berlin: De Gruyter.
- CORDE. *Corpus Diacrónico del Español*. Madrid: RAE. Disponible en www.rae.es.
- CORPES. *Corpus del Español del Siglo XXI*. Madrid: RAE. Disponible en www.rae.es.
- Corpus del Español*, Mark Davies (Dir.), Provo, UT: Brigham Young University. Disponible en www.corpusdelespanol.org.
- CREA. *Corpus de Referencia del Español Actual*. Madrid: RAE. Disponible en www.rae.es.

- Di Tullio, Á., Pato, E. (Eds.) (2022). *Universales vernáculos en la gramática del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Dyer, N. J. (1972). A Study of the Old Spanish Adverb in *-mente*. *Hispanic Review*, 40(3), 303-308.
- Fábregas, A. (2007). Adverbios en *-mente* y la estructura del adjetivo en español. *ELUA, Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 103-124.
- Fauconnier, G. (2005). Fusión conceptual y analogía. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 151-182.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Hale, K., Keyser, S. J. (2002). *Prolegomenon to a theory of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Herrera, J. R. (1976). "Interview no. 221". En *Combined Interviews*. El Paso: Institute of Oral History, University of Texas at El Paso.
- Kornfeld, L. (2006). Romance adverbs in *-mente* and the relation morphology-syntax. Comunicación presentada en el *16th Colloquium on Generative Grammar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (20-22 de abril de 2006).
- Kovacci, O. (1999). "El adverbio". En I. Bosque; V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 705-786). Madrid: Espasa-Calpe.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Martín Zorraquino, M. A., Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque; V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214). Madrid: Espasa-Calpe.
- Mateu, J. (2005). "Impossible Primitives". En E. Machery; M. Werning; G. Schurz (Eds.), *The Composition of Meaning and Content: Foundational Issues* (pp. 213-230). Frankfurt: Ontos Press.
- PRESEEA. *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en www.preseea.linguas.net.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014-2022). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rini, J. (1999). *Exploring the Role of Morphology in the Evolution of Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rodríguez González, F. (1989). Los cruces léxicos en el ámbito político-periodístico. *Verba*, 16, 357-386.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2003). *La gramática de los adverbios en -mente o cómo explicar maneras, opiniones y actitudes a través de la lengua*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Szmrecsanyi, B., Kortmann, B. (2009). "Vernacular Universals and Anglovernals in a Typological Perspective". En M. Filppula; J. Klemola; H. Paulasto (Eds.), *Vernacular Universals and Language Contacts: Evidence from Varieties of English and Beyond* (pp. 33-53). London: Routledge.
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Twitter. Twitter, Inc.: San Francisco. Disponible en twitter.com.

Aprender cultura también puede ser divertido. Propuesta didáctica para aumentar la motivación en el laboratorio de español¹

Learning Culture Can Also Be Fun: Didactic Proposal to Increase Motivation in the Spanish Language Lab

RESUMEN: Conseguir motivar a los estudiantes de L2 es una tarea complicada, sobre todo cuando su motivación es instrumental. Esta dificultad se convierte en todo un reto cuando el objetivo es enseñarles acerca de la(s) cultura(s) de la L2 que están aprendiendo. Para que el aprendizaje sea exitoso y los alumnos participen en clase (Lantolf, 2000), hay que conseguir que el temario les resulte interesante y divertido (Schütz 1998). Una de las herramientas para ello son los juegos, los cuales tienen numerosos beneficios (cf. Gozcu y Caganaga, 2016; Rico et al. 2015). Este artículo presenta una propuesta didáctica basada en juegos desarrollados con nuevas tecnologías. La unidad didáctica fue diseñada e implementada por nuestro grupo de becarias Fulbright, con motivo de la celebración de dos semanas culturales en los laboratorios de español: España y México. El objetivo era no sólo aumentar la motivación de los alumnos en los laboratorios, sino también su disposición para aprender sobre la cultura de los países de habla hispana. Finalmente, el artículo muestra también parte de los resultados obtenidos tras un cuestionario sobre motivación realizado por un porcentaje de los alumnos de la autora, los cuales muestran que la propuesta didáctica fue un éxito.

PALABRAS CLAVE: motivación, propuesta didáctica, actividades digitales, español como L2, enseñanza universitaria.

ABSTRACT: Motivating L2 students is a difficult endeavor, especially when their motivation is instrumental. This difficulty becomes a challenge when the aim is teaching these students about the culture of the L2(s) which they are learning. In order for the learning process to be successful and for the students to participate in class (Lantolf, 2000), learners must find the material interesting and fun (Schütz, 1998). One of the tools that language instructors can use to achieve this are games, which

Rebeca Company Almagro (M.A.)

rebcomalm@alum.us.es

Universidad de Sevilla, España

Leuphana Universität Lüneburg, Alemania

ORCID: 0000-0003-2640-9499

Recibido: 28/04/2022

Aceptado: 2/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

¹ Una versión anterior de este artículo se presentó en el XXXV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado los días 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 2021 en la Universidad de Zaragoza.

have numerous benefits (cf. Gozcu & Caganaga, 2016; Rico et al., 2015). This paper presents a didactic proposal based on games developed through the new technologies. The teaching unit was designed and implemented by our group of Fulbright grantees, for the celebration of two cultural weeks in the Spanish labs: Spain and Mexico. The aim of this lessons was not only to increase students' motivation, but also their willingness to learn about the culture of Spanish-speaking countries. Finally, the paper also shows part of the results obtained in a questionnaire about motivation completed by a percentage of the author's students, which reveal that the didactic proposal was a complete success.

KEYWORDS: motivation, didactic proposal, digital activities, Spanish as L2, higher education.

1. Introducción

La motivación es una parte importante del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, conseguir motivar a estudiantes universitarios a los que se les exige cursar una segunda lengua (en adelante, L2) puede resultar una tarea complicada. Este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes de la universidad americana Gardner-Webb University (GWU, en adelante). En esta universidad, uno de los requisitos de sus programas de estudio es que se curse una L2, por lo que la motivación de estos estudiantes de L2 tiende a ser instrumental. Además, la dificultad para motivar a este tipo de estudiantes universitarios se convierte en todo un reto cuando el objetivo es que aprendan acerca de la(s) cultura(s) de esa L2.

Este artículo presenta una propuesta didáctica dirigida al alumnado de español de GWU, con el objetivo de motivarlos a aprender acerca de las culturas de los países hispanohablantes. Las actividades descritas en el artículo se basan en el empleo de los juegos y de las nuevas tecnologías, y fueron diseñadas por un grupo de becarias Fulbright de distintos países hispanohablantes, con motivo de la celebración de las dos primeras *cultural weeks* en los laboratorios de español (en adelante, *labs*): España y México. Adicionalmente, el artículo analiza y co-

menta algunos de los resultados de un cuestionario que se llevó a cabo con una parte de los alumnos de la autora.

2. Contexto

2.1 *Beca Fulbright Lectores de Español*

El programa Fulbright se creó en 1946 gracias al senador de Arkansas J. William Fulbright (1906-1995). Está patrocinado por el *U.S. Department of State's Bureau of Educational and Cultural Affairs* y, actualmente, está presente en más de 160 países. Cada año, el programa otorga alrededor de 8.000 becas², y aproximadamente 37.0000 *Fulbrighters*³ han participado en él desde su creación (Fulbright Scholar Program, s.f.).

La *Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América*, también conocida como *Comisión Fulbright*, se estableció en España en 1958 (Fulbright España, s.f.). Cada año otorga más de 130 becas para españoles y 200 para estadounidenses; y, desde su creación, ha

² 1.600 becas a estudiantes estadounidenses, 4.000 a estudiantes de otros países, 1.200 a *scholars* estadounidenses y 900 a *scholars* visitantes, además de cientos de becas a profesores y profesionales.

³ El término *Fulbrighter* hace referencia a los becarios que han disfrutado de cualquiera de las becas ofrecidas por el programa.

habido 5,758 Fulbrighters españoles y 3,667 Fulbrighters estadounidenses. Entre sus objetivos, destacan el dar a conocer en profundidad Estados Unidos y España, promover el respeto y la convivencia internacionales y promover la movilidad global del talento (Fulbright España, s.f.).

Una de las becas que la Comisión ofrece anualmente es la de *Lectores de Español*, dirigida a titulados españoles que quieran enseñar su lengua y su cultura en Estados Unidos. La beca tiene una duración de 9 meses y forma parte del Programa *Fulbright Foreign Language Teaching Assistants* (FLTA). Sus objetivos incluyen el que los becarios adquieran experiencia en la enseñanza del español, el fortalecer y mejorar la calidad de la enseñanza del español en las universidades estadounidenses y el poder conocer en profundidad la sociedad y la cultura estadounidenses. Adicionalmente, se cursan asignaturas de estudios universitarios y también se puede participar en las actividades extracurriculares que ofrece la universidad de destino (Fulbright España, s.f.).

2.2 Gardner-Webb University

En mi caso, fui asignada a Gardner-Webb University (en adelante, GWU), en North Carolina. Se trata de una universidad cristiana privada con más de 80 *majors* y *minors* (Gardner-Webb University, s.f.), y es lo que se conoce como una universidad *Liberal Arts*. Esto implica que el cuerpo estudiantil tiene que completar cierto número de créditos en distintas ramas del conocimiento de manera obligatoria. Es decir, deben cursar asignaturas de actividad física, ciencia, idiomas, entre otros. En GWU, el alumnado debe estudiar un idioma durante tres semestres como requerimiento para poder graduarse.

Y aquí entra en juego la motivación.

3. Motivación en el aprendizaje de L2

La motivación no sólo es importante en el aprendizaje de idiomas, sino que es un elemento clave (Ellis, 1994). ‘Motivación’ es un término muy amplio que abarca cuestiones como las razones individuales para aprender un idioma; las actitudes hacia esa L2, su cultura y su gente; o el interés por el idioma y el disfrute del proceso de aprendizaje (cf. Lamb, 2016). Según el *Motivational Self-system* [*Sistema Motivacional del Yo*] de Dörnyei (2009), sus componentes son los siguientes:

- *Ideal L2 self*: la visión que un aprendiz de L2 tiene de sí mismo como futuro hablante de esa L2.
- *Ought-to L2 self*: los atributos que cree que debe tener para cumplir las expectativas y evitar resultados negativos.
- *L2 learning experience*: los motivos relacionados con el entorno y las experiencias mientras aprende la L2, como el profesor y los compañeros.

De estos tres componentes, el *ideal L2 self* es especialmente influyente en el instituto y la universidad (Kormos y Czizér, 2008), que es el contexto de esta propuesta didáctica.

Por otro lado, hay dos tipos principales de motivación: integradora e instrumental (Gardner y Lambert, 1972). La motivación integradora—también llamada intrínseca (Lile, 2002)—es el deseo de aprender una lengua para relacionarse con sus hablantes o integrarse en la comunidad. La motivación instrumental—también conocida como extrínseca (Lile, 2002)—hace referencia a cuando una persona quiere aprender un idioma por motivos prácticos, como

tener más posibilidades de encontrar trabajo o aprobar⁴ (Centro Virtual Cervantes, 1997-2022). La relación entre motivación y adquisición es positiva cuando se trata de motivación intrínseca (Tremblay y Gardner, 1995; Masgoret y Gardner, 2003). Sin embargo, es menor conforme aumentan los años (Tragant, 2006) y es mayor en cursos que no son obligatorios (Lamb, 2016). Por tanto, podíamos presuponer que la mayoría de los alumnos que estaban en nuestros *labs* tenía una motivación instrumental, ya que se trataba de un curso universitario obligatorio.

Hay muchos factores que pueden influir en la motivación (Lamb, 2016), como la dificultad del idioma, la aptitud personal para aprenderlo o la calidad de la enseñanza (cf. Dörnyei, 2001; Dörnyei y Ushioda, 2011; y Carrió-Pastor & Mestre-Mestre, 2014). De igual forma, la *L2 learning experience* (Dörnyei, 2009) también juega un papel importante en la motivación (Kormos y Czizér, 2008). Por consiguiente, es necesario que los profesores busquemos formas de motivar a los alumnos a través de los planes de clase que diseñamos y una manera de motivarlos son los juegos.

4. Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica que presentamos a continuación fue creada y puesta en práctica por Lizeth Martínez Burgos (Colombia), Luciana Ryndycz (Argentina) y la autora (España). Se trata de dos unidades didácticas implementadas en el primer semestre de clases. Las actividades se diseñaron para dos

de las cuatro *Cultural Weeks* [*Semanas Culturales*] celebradas durante el curso. El objetivo de estas *Cultural Weeks* era enseñar acerca de los países de habla hispana, ya que lengua y cultura van de la mano (véase Brown, 2001). Debido a que la motivación de la mayoría de nuestros alumnos era instrumental, y que se trataba de enseñarles cultura y no lengua, decidimos crear juegos basados en el empleo de las nuevas tecnologías, para que así estas clases les resultaran más atractivas (Howard y Major, 2004) y ellos se sintieran más motivados para aprender español (véase la encuesta realizada por López Portillo, 2012).

Por un lado, la cultura se ha convertido en un componente importante de la enseñanza de idiomas (Cardona et al., 2015): enseñar sobre cultura aumenta la *conciencia cultural*, lo cual lleva, a su vez, a la adquisición de la L2 que se está estudiando (Cardona et al., 2015; Condon, 1973). Igualmente, enseñar cultura también ayuda a entender comportamientos condicionados culturalmente y a ser consciente de las convenciones/connotaciones culturales de la L2. Sin embargo, la cultura no se introdujo en las clases de L2 hasta mediados de los años 50 (Cardona et al., 2015) y la manera de enseñarla tiende a ser centrada en el profesor (Nieto, 2009).⁵ No obstante, las nuevas tecnologías nos permiten crear un mejor material instruccional, tanto para la enseñanza de lengua como de cultura, lo que hace que el aprendizaje sea más efectivo y atrayente. A su vez, la introducción del uso de ordenadores y móviles en el aula lleva al aprendizaje de conceptos cul-

⁴ El verbo 'aprobar' se utiliza con la connotación de recibir la calificación de aprobado en examen, prueba o asignatura (cf. Diccionario de la RAE).

⁵ Este modelo educativo se conoce como *teacher-centered* en inglés.

turales en la L2 (Dema y Moeller, 2012). Por otro lado, los juegos aportan múltiples beneficios: no sólo son divertidos, sino que crean una atmósfera de competición sana, aumentan el deseo personal de mejorar, reducen el estrés que normalmente genera el aprender una L2 y permiten que hasta los estudiantes más tímidos participen (Constantinescu, 2012; Gozcu y Caganaga, 2016).

Debido a todo ello, decidimos enseñar aspectos culturales a través de juegos diseñados a través de las nuevas tecnologías para las dos primeras *Cultural Weeks*: España y México.⁶

4.1 España

En el caso de la semana sobre España, empezamos la clase explicándoles a los alumnos distintos aspectos de este país mediante una presentación PowerPoint. Algunos de los datos que les dimos fueron, por ejemplo, cuál es la moneda del país y cuáles son sus deportistas más famosos. A continuación, presentamos el juego: *¿Quién quiere ser millonario?*

El juego lo creamos en una presentación PowerPoint con el formato del famoso programa e, incluso, sus sonidos. Tanto las preguntas como las respuestas las redactamos completamente en español, para garantizar una mayor inmersión. El juego constaba de 15 rondas, con 27 preguntas en total acerca de diversos temas: tradiciones, música, escritores, cine, geografía etc. Las preguntas incluían tanto información que les habíamos explicado en la presentación PowerPoint

⁶ Para una descripción más extensa de las actividades descritas en el presente artículo, véase Company Almagro (2021b).

inicial, como datos nuevos. Cada ronda tenía asociada una cantidad de dinero que iba desde 100 dólares a un millón. La manera de jugar fue la siguiente: la clase se dividía en dos equipos y se colocaba una silla en la parte delantera del aula. Cualquier persona del equipo que supiera—o creyera saber—la respuesta a la pregunta debía correr, sentarse en la silla y contestar. Si acertaba la respuesta, su equipo se llevaba los puntos asignados a la pregunta. Si, por el contrario, fallaba, había rebote para el otro equipo. A continuación, se muestran dos ejemplos de las preguntas creadas para el juego:

Figura 1:
Ejemplo *¿Quién quiere ser millonario?* (I).

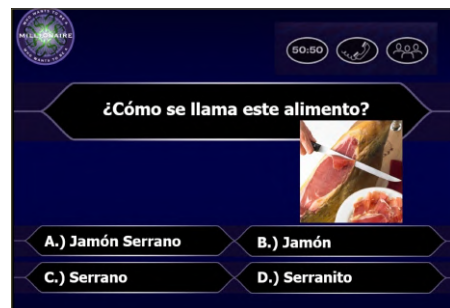
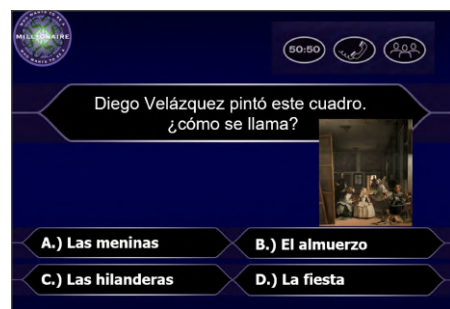


Figura 2:
Ejemplo *¿Quién quiere ser millonario?* (II).



4.2 México

En el caso de la clase dedicada a México, el equipo de Fulbrighters diseñó un *¿Verdad o Atrevimiento?* y un Kahoot. Por un lado, el *¿Verdad o Atrevimiento?* contenía tanto preguntas que los estudiantes tenían que contestar *-verdad*, como retos *-atreimiento-* para los que tenían que usar sus teléfonos a fin de encontrar la información que se les pedía. Cada alumno escogía un papel del montón de *verdad* o de *atreimiento* y tenía que actuar en consecuencia.

Por otro lado, la mayor parte de la clase se dedicó a jugar a un Kahoot. Kahoot es una plataforma gratuita que permite crear preguntas relacionadas con cualquier tema, pudiendo incluir fotos y vídeos en ellas. Para participar, los estudiantes tienen que usar sus teléfonos u ordenadores portátiles⁷ y crear un nombre de usuario. Al comenzar el juego, la pizarra interactiva o el proyector muestra la pregunta y las cuatro posibles respuestas. Sin embargo, en los teléfonos/ordenadores de los participantes las respuestas no aparecen, sino que sólo aparecen los colores asociados a ellas. Esto dificulta el juego, ya que a veces los estudiantes quieren contestar rápido—porque cuánto más rápido contesten, más puntos obtienen si aciertan la respuesta—y se equivocan de color. Este juego también es un buen aliado para crear una atmósfera de competición sana, ya que después de cada pregunta se va mostrando el ranking de puntos. Por último, como hicimos para el juego diseñado para la clase sobre España, decidimos que todas las preguntas estuvieran en español, como se puede obser-

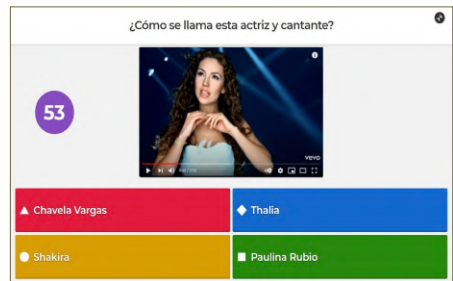
⁷ Comúnmente denominados 'computadoras portátiles' en América Latina.

var en la Figura 3 y la Figura 4. Asimismo, incluimos diversidad de temas para repasar la información que aparecía en sus libros de texto y también información nueva.

Figura 3:
Ejemplo Kahoot (I).



Figura 4:
Ejemplo Kahoot (II).



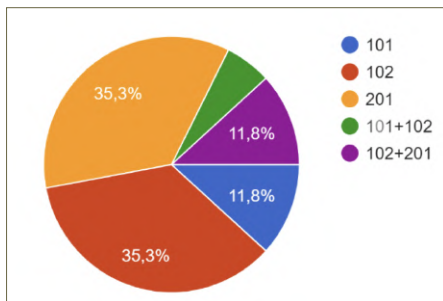
Los juegos que desarrollamos para las *Cultural Weeks*, así como aquellos juegos y actividades que diseñamos durante todo el curso, motivaron a los estudiantes e hicieron que se involucraran en clase. No obstante, un porcentaje de mis alumnos completó un cuestionario con diversas preguntas acerca de los *labs*. El cuestionario incluía algunas preguntas sobre motivación y parte de los resultados se presentan en la siguiente sección.

5. Cuestionario

5.1 Diseño y participantes

A un total de 30 estudiantes de los niveles 101, 102 y 201 -básico e intermedio- se le preguntó si quería realizar el cuestionario, de los cuales 17 terminaron completándolo (Figura 5). El cuestionario constaba de 14 preguntas —tanto cerradas como abiertas— y de 7 escalas de *Likert*. Las preguntas y las escalas hacían referencia a conceptos como expectativas, predisposición y motivación, entre otros.

Figura 5:
Porcentaje de encuestados según el nivel del lab.



5.2 Resultados

A continuación, se muestran algunas de las respuestas obtenidas a lo largo del cuestionario.

5.2.1 Expectativas y motivación

Con respecto a las expectativas de los estudiantes antes de empezar el *lab*, es importante mencionar la pregunta número dos: *What did you think lab would be before the semester started? [...] What made you think so (teaching materials, Spanish lessons...)?*, ya que la mayoría de las respuestas hacían referen-

cia a que los alumnos esperaban que el *lab* iba a ser aburrido, estresante o incómodo (Ejemplos 1 y 2). Sin embargo, estas expectativas cambiaron a lo largo del semestre (Ejemplo 3):

- (1) A: “I *didn't think* it would be *fun!* Just because labs before were not fun and sort of *stressful!*”
- (2) F: “I definitely thought it was going to be *boring*, difficult, and *uncomfortable* with other students”.
- (3) D: “Before the semester started, I thought that lab would be *strictly speaking in Spanish*. I thought that lab would be *boring*, and *similar to class*. I was surprised to discover that lab was quite fun, as we played games and laughed together. I thought we would *strictly follow the textbook* (like in class), but lab was different, and I enjoyed it.”

5.2.2 Motivación e interés por la(s) cultura(s) hispanohablante(s)

Como intuíamos, la motivación de la mayoría de nuestros estudiantes antes de empezar el *lab* era poder graduarse. En la pregunta tres, *What was your motivation to learn Spanish before starting the semester? Did your motivation change after being in my class?*, las respuestas incluían frases como “to fulfill the gen Ed requirements to graduate” (C) o “because it was required” (Ñ). Sin embargo, esta motivación también cambió, como podemos ver en el Ejemplo 4, y algunos de ellos incluso mencionaron que empezaron a interesarse por la cultura de los países de habla hispana (Ejemplo 5):

- (4) M: “Honestly, my motivation was to learn what I needed to *to do well in my classes*. I did become more motivated in lab because learning how to speak Spanish became more fun for me.”
- (5) B: “My motivation to take Spanish was *to graduate*. After participating in lab my motivation changed. I was then motivated to learn and appreciate the culture of many Spanish speaking nations.”

De igual manera, le pregunté a los alumnos acerca de lo que pensaban de la(s) cultura(s) de los países de habla hispana, así como por su interés por ésta(s). Me sorprendió que más de un 70% de los encuestados tenía interés por la(s) cultura(s) hispanohablante(s) antes de empezar el semestre (Figura 6). Sin embargo, como podemos ver en la Figura 7, los *labs* hicieron que todavía más estudiantes se interesaran por ella(s).

Figura 6:
Resultados pregunta 5.

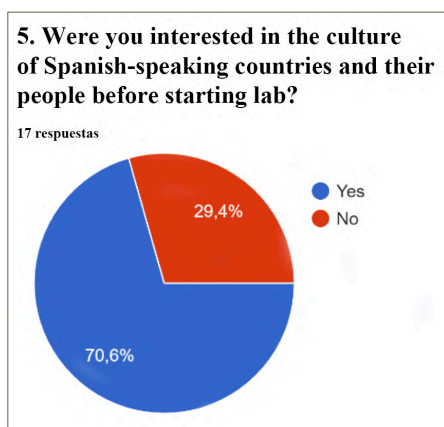
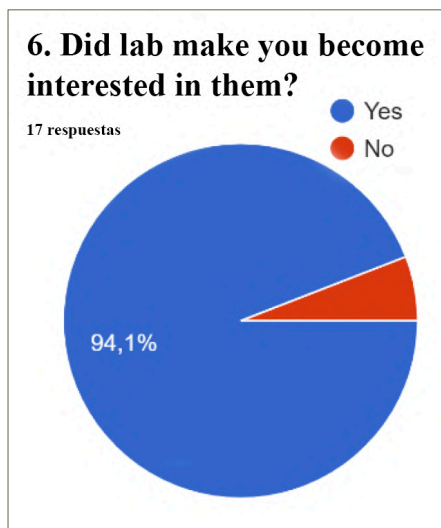


Figura 7:
Resultados pregunta 6.



Del mismo modo, les pregunté qué opinión tenían de las culturas de España y Latinoamérica antes de empezar las clases, así como si el *lab* cambió la idea preconcebida que tenían de éstas. La pregunta era la siguiente: *What did you think of Spanish-speaking cultures before lab? Did lab change that view? How?* Algunos de los estudiantes no sabían nada de ellas (Ejemplo 6) y muchos pensaban que todos los países compartían la misma cultura (Ejemplos 7 y 8):

- (6) J: “Spanish-speaking cultures prior to lab was just something *I did not know about at all*. I did not know what to think because *I had never taken the time to learn about them*.”
- (7) A: “Just thought they had *a unique culture* and to come to find out they did and it was great to learn!”

(8) D: “Before lab, I viewed Spanish-speaking cultures *as fairly similar to one another*. After lab, I learned that there are so many different cultures and lifestyles that are Spanish-speaking.”

Leer sus respuestas fue muy importante porque otro de nuestros objetivos era enseñarles que no todas las personas que hablamos español somos de México, sino que el español viene de España y que hay muchos países en los que se habla español; países que tienen sus respectivas y diversas culturas, aunque también haya cosas en común. Y nuestras clases ayudaron a que se dieran cuenta de ello:

(9) B: “Before lab I just assumed that Spanish speaking cultures were vibrant and loud. Lab showed me that *there was so much more to the culture*. I learned

about their music, food, heritage, history and so much more.”

(10) A: “Just thought they had a unique culture *and to come to find out they did and it was great to learn!*”

(11) D: “Before lab, I viewed Spanish-speaking cultures as fairly similar to one another. After lab, *I learned that there are so many different cultures and lifestyles that are Spanish-speaking.*”

Además, dos de las escalas de *Likert* hacían referencia a este aspecto. Por un lado, una de ellas pedía a los estudiantes que valoraran del 1–5 si antes de participar en el *lab* de español tenían interés en la cultura y la lengua de los países de habla hispana (Figura 8). Por el otro, en otra de las escalas tenían que valorar, también del 1–5, si disfrutaron aprendiendo español y acerca de la(s) cultura(s) hispanohablante(s) (Figura 9):

Figura 8:
Resultados escala 4.

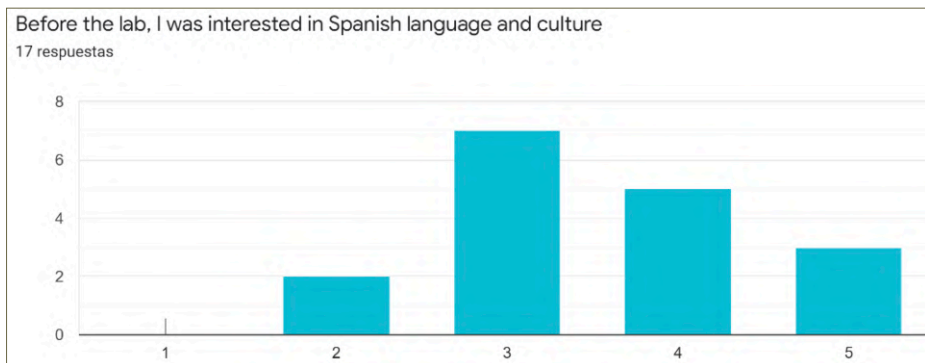
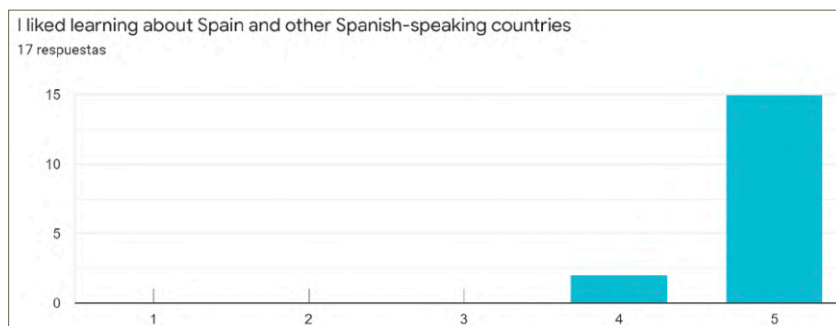


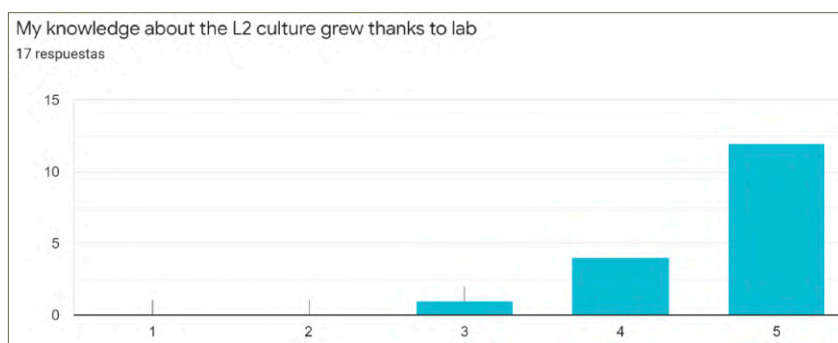
Figura 9:
Resultados escala 6.



Si comparamos ambas figuras, vemos un gran contraste. En respuesta a la primera escala, la mayoría de los estudiantes marcaron un 3, aunque también vemos respuestas en los números 2, 4 y 5. Sin embargo, al mirar la segunda escala, ve-

mos que la gran mayoría de los estudiantes marcaron la opción del 5. De igual modo, la mayoría de los estudiantes marcaron el 4 y el 5 en respuesta a la afirmación *My knowledge about the L2 culture grew thanks to lab*, como muestra la Figura 10:

Figura 10:
Resultados escala 5.



5.2.3. Juegos

Varias preguntas del cuestionario hacían referencia al uso de los juegos durante las lecciones del *lab*. El 100% de los estudiantes confirmó que los juegos aumentaron su

motivación para aprender español (Figura 11). Además, el 88,2% indicó que los juegos los alentaban a estudiar para poder ganarlos (Figura 12). Esto tiene relación con la atmósfera de competición sana que se crea en el

aula cuando empleamos juegos para enseñar y aprender (Gozcu y Caganaga, 2016).

Figura 11:
Resultados pregunta 11.1.

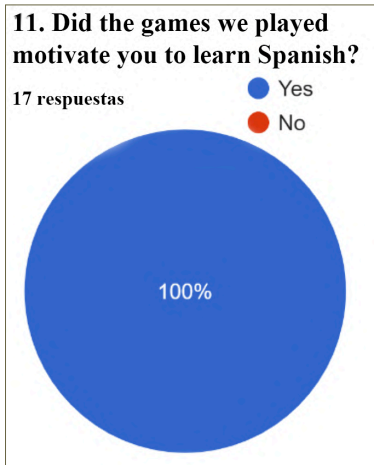
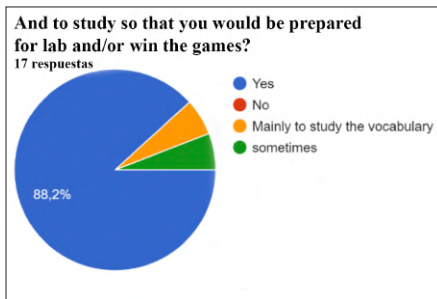
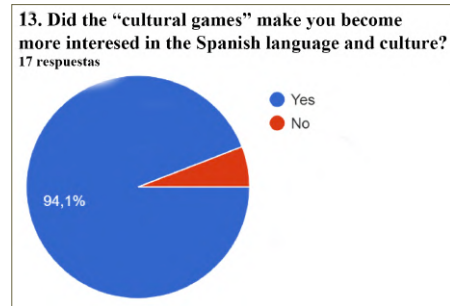


Figura 12:
Resultados pregunta 11.2.



Por otro lado, los juegos que planeamos específicamente para las *Cultural Weeks* también lograron que los estudiantes se interesaran más por el español y su(s) cultura(s). Como se puede observar en la Figura 9, el 91,4% de los estudiantes que respondieron el cuestionario marcaron la opción *sí*.

Figura 13:
Resultados pregunta 13.



5.2.4 Preguntas sobre el lab en general

Varias de las preguntas del cuestionario interpelaban por las clases de manera más general. Una de ellas era *What do you think was the best part about lab?*, y las respuestas aludían a varios de los pilares de las clases. Por ejemplo, el estudiante D dijo que lo mejor del *lab* fueron los juegos y el disfrutar de las clases, las cuales no seguían la estructura tradicional (Ejemplo 12):

(12) D: “I think the best part about lab was *the games and fun activities*. It was nice to take a *break from the traditional classroom structure* and to *have fun* learning a new language.”

Otro de los alumnos destacó el hacer las actividades y ejercicios como un grupo; como compañeros (Ejemplo 13). Esta respuesta es muy importante, ya que desde el primer día intenté que los alumnos en cada una de mis clases se conocieran entre ellos y que hablaran los unos con los otros. Lo que suele suceder en los *labs* es que hay estudiantes de distintas clases de español e incluso de distintos años *-freshmen, sophomores,*

juniors y *seniors*. Esto es debido a que los horarios de los *labs* se eligen no por clase, sino por disponibilidad horaria individual. Por tanto, muchos de los alumnos en mis *labs* no se conocían al empezar el curso, lo cual es una dificultad añadida a la vergüenza o timidez que suelen ir asociadas a hablar en una L2 delante de otras personas. Por eso, en la primera clase hice actividades y juegos para que pudieran conocerse entre ellos y también a mí, para que así se sintieran cómodos los unos con los otros al hablar español y que no se preocuparan —o incluso se avergonzaran— si cometían errores. Todos estábamos allí para aprender y yo no los iba a juzgar (véase Arnold 2015 para más sobre la importancia del grupo en el aula de idiomas). Esa confianza grupal también hizo que participaran en clase, tanto en las actividades como en los juegos.

(13) J: The best part of the lab was doing exercises *as a class and partners*. The games and activities helped me learn and enjoy at the same time.

Otras de las respuestas también hacían referencia a la cultura. Muchos de los

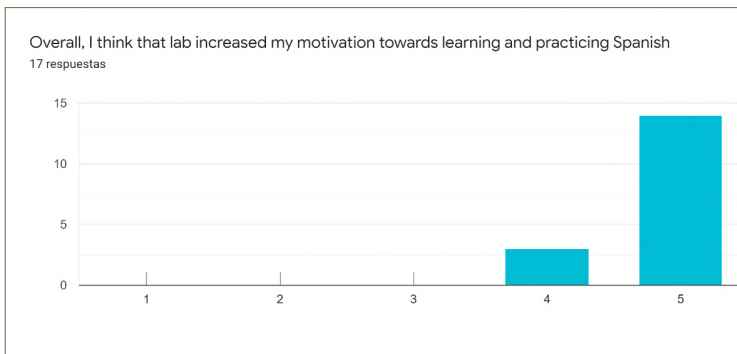
alumnos pensaban que la mejor parte del *lab* fue el poder conocer y aprender acerca de las culturas de los países hispanohablantes (Ejemplos 14 y 15). Y algunos incluso dijeron que el aprender sobre cultura les hizo querer aprender español (Ejemplo 15):

(14) K: “The best part of lab was *learning about different cultures* and experiencing the gel through videos and pictures!”

(15) L: “The parts that I enjoyed the most about labs were the music and *learning about the culture*. Learning about the culture made me want to learn Spanish even more because I was fascinated with their culture and made me want to travel there one day.”

El hecho de que las actividades y los juegos que preparamos los motivaran es algo que también observamos en la respuesta a otra de las escalas de *Likert*. Como muestra la Figura 14, casi todos los estudiantes dijeron que las clases aumentaron su motivación para aprender y practicar español:

Figura 14:
Resultados escala 7.



6. Conclusión

Después de haber examinado los resultados del cuestionario, podemos concluir que la propuesta didáctica presentada en este artículo fue un éxito. Los juegos hicieron que los estudiantes (i) se lo pasaran bien y disfrutaran aprendiendo; (ii) practicaran y aprendieran español; (iii) aprendieran sobre cultura; (iv) se interesaran por los aspectos culturales y por aprender más; y (v) se sintieran motivados. Ya no sólo se trataba de estar en la clase y aprobar para poder graduarse, sino que mis compañeras y yo conseguimos que la mayoría de nuestros alumnos desarrollaran un verdadero interés por aprender e, incluso, seguir aprendiendo en el futuro. Y aquellos para los que su motivación siguió siendo instrumental, conseguimos que al menos se divirtieran aprendiendo español y, sobre todo, cultura.

Sin embargo, esto no sólo ocurrió gracias a los juegos de las *Cultural Weeks*, sino que fue gracias a todos aquellos juegos y actividades que las tres preparamos para nuestras clases. Como nota personal, pude observar que, durante todo el curso, mis

alumnos venían a clase con ganas de participar, motivados e incluso con una sonrisa. Creo que esto se consiguió también en parte debido a la atmósfera de competición sana que se crea con los juegos (Gozcu y Caganaga, 2016), a que los alumnos tenían confianza unos con otros y conmigo, y a que a las actividades estaban adaptadas a ellos (Constantinescu, 2012).

El haber creado esta propuesta desde cero nos permitió tener en cuenta el tipo de estudiantes a los que iba dirigida y diseñar planes de clase que tuvieran en cuenta las necesidades individuales de éstos para conseguir resultados positivos (Gozcu y Caganaga, 2016). Además, el hecho de haberlos desarrollado con las nuevas tecnologías -algo más *moderno*- hizo que el material les resultara más atractivo (véase Howard y Major, 2004). Por tanto, puedo concluir que los juegos son una herramienta muy efectiva a la hora de enseñar aspectos culturales y de motivar a los estudiantes, sobre todo a aquellos con una motivación instrumental, como nuestros alumnos de GWU.

Bibliografía

- Arnold, J. (2015). Trabajando con el 'entre' en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33: 3-11.
- Brown, D. H. ([1980] 2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cardona, L., Rico, C., y Sarmiento, S. (2015). Developing Cultural Awareness: The Text-Driven Approach as Evidence of a Good Language Teaching Practice. *Creative Education*, 6: 1360-1385.

- Carrió-Pastor, M. L., y Mestre Mestre, E. M. (2014). Motivation in Second Language Acquisition. *Social and Behavioral Sciences*, 116: 240-244.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm> [consultado en septiembre de 2021].
- Company Almagro, R. (2021b). "I just want to graduate!": Proposal of Cultural Digital Activities as a Tool to Increase Motivation in the Spanish Language Lab. *BELT – Brazil-*

- ian *English Language Teaching Journal*, 12(1): 1-15.
- Condon, E. C. (1973). *Introduction to Cross Cultural Communication*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Constantinescu, R. S. (2012). Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. *Education Source*, 110-115.
- Dema, O., y Moeller, A. K. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. En T. Sildus (Coord.), *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 75-91). Wisconsin: Crown Prints.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Coords.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. ([2001] 2011): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulbright Scholar Program (s.f.): *History*. New York, EU. Recuperado de <<https://cies.org/history>>
- Fulbright España (s.f.). *Comisión España – EE.UU.* Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/informacion-sobre-fulbright/comision-espana-eeuu/>>
- Fulbright España (s.f.). *Programas y Becas*. Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/programas-y-becas/>>
- Fulbright España (s.f.). *Lectores de español PARA EL CURSO 2021-2022*. Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/programas-y-becas/convocatorias/lectores-de-espanol/2022-2023/1711/>>
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner-Webb University (s.f.). *Where will your talents take you?* North Carolina, EU. Recuperado de <<https://gardner-webb.edu/>>
- Gozcu, E., y Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11(3): 126-135.
- Howard, J., y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10): 50-58.
- Kormos, J., y Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58: 327-355.
- Lamb, M. (2016). Motivation. En G. Hall (Coord.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 324-338). New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. En J.P. Lantolf (Coord.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Hong Kong: Oxford University Press.
- Lile, W. (2002): Motivation in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(1): 1-6.
- López Portillo, A. (2012). Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwan, y en otra de Asunción, Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2): 207-220.

Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v8n2/v8n2a05.pdf>

- Masgoret, A., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: Meta-Analyses of Studies by Gardner and Associates. En Z. Dörnyei (Coord.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in Theory, Research, and Applications* (pp. 167-210). Oxford: Blackwell.
- Nieto, S. (2002). *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Rico, M., Agudo, J. E., y Sánchez, H. (2015). Language Learning through Handheld Gaming: a Case Study of an English

Course with Engineering Students. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10): 1362-1378.

- Schütz, R. E. (1998). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Recuperado de <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>
- Tragant, E. (2006). Language Learning Motivation and Age. En C. Muñoz (Coord.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 237-268). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. E., y Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in language Learning. *Modern Language Journal*, 79: 505-518.

Productividad de los sufijos apreciativos: aumentativos, diminutivos y despectivos en el quechua sureño peruano: Variante Cusco Collao

Productivity of Appreciative Suffixes: Augmentative, Diminutive, and Derogatory in Southern Quechua

RESUMEN: El objetivo del artículo es analizar la presencia y productividad de los sufijos apreciativos del quechua sureño: diminutivos, aumentativos y despectivo. En principio, encontramos tres sufijos aumentativos: *-sapa* *-karay* y *-chikan* y un nombre *-siki*, en función de sufijo que puede hacer de despectivo. Para los diminutivos, tenemos dos: *-cha* y *-lla* y la combinación: aumentativo *-sapa* más diminutivo. En conclusión, en la variante sur Cusco-Collao del quechua, no existe un sufijo exclusivo para el despectivo, sino algunos aumentativos y diminutivos que hacen de despectivos en el contexto. En cuanto a la productividad, los sufijos prototípicos aumentativos (*-sapa*) y diminutivos (*-cha* y *-lla*) tienen alta productividad y otros solo se limitan a algunos casos como los aumentativos *-karay* y *-chikan*.

PALABRAS CLAVE: morfología; sufijos apreciativos; productividad; quechua sureño.

ABSTRACT: The objective of the article is to analyze the presence and productivity of the southern Quechua appreciative suffixes: diminutive, augmentative and derogatory. In principle, we find three augmentative suffixes: *-sapa*, *-karay* and *-chikan* and a name *-siki*, depending on the suffix that can be derogatory. For diminutives, we have two: *-cha* and *-lla* and the combination: augmentative *-sapa* plus diminutive. In conclusion, in the southern Cusco-Collao variant of Quechua, there is no exclusive suffix for the derogatory, but some augmentatives and diminutives that act as derogatory in the context. Regarding productivity, the prototypical augmentative (*-sapa*) and diminutive (*-cha* and *-lla*) suffixes have high productivity and others are only limited to some cases such as the augmentatives *-karay* and *-chikan*.

KEYWORDS: morphology; appreciative suffixes; productivity; southern quechua.

Julio César Chalco-Fernández

jchalcof@uandina.edu.pe

Universidad Andina del Cusco, Perú

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

ORCID: 0000-0003-4158-1000

Recibido: 5/06/2022

Aceptado: 13/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

1. Introducción

Dentro del estudio de la clasificación de las lenguas, la *tipología lingüística* (Humbolt, 1990; Lehmann, 1978) es uno de los mayores enfoques que proponen [algunos] parámetros para explicar la estructura de las lenguas desde la base morfológica de las palabras (Baker, 2001; Whaley, 1997; Butterworth, Bernard & Östen, 1984; Hawkins, 1988). Por tanto, desde la estructura morfológica, tenemos tres clases de lenguas: las aislantes que no cuentan con morfología flexiva en el grupo nominal y verbal (las lenguas chon de la Patagonia), las flexivas donde los morfemas se amalgaman y fusionan con el tema (el español o el latín) y las aglutinantes (Dixon, 1986), como el aimara, quechua, náhuatl, euskera, turco o japonés. Es preciso aclarar que en esta clasificación existe un factor determinante a tomar en cuenta: el *grado de fusión* entre las palabras y los morfemas de cada lengua (Moreno-Cabrera, 2014). En ese sentido, la aglutinación es un procedimiento lingüístico mediante el cual se forman palabras, disponiendo de forma sucesiva e inmediata monemas independientes a una raíz (Plungian, 2001; Austerlitz, 1976; Plank, 2001; Reichenbach, 1947; Humboldt, 1822).

La morfología apreciativa es un caso claro de derivación no prototípica de las lenguas en la que se contraponen propiedades típicamente derivativas con rasgos de la flexión, además de los rasgos específicos (Dressler-Knarpf, 1994). En este mecanismo morfológico y léxico un afijo modifica la estructura de una palabra y su significado, pero no sus propiedades denotativas o la categoría a la que pertenece (Iannotti, 2016; Pena, 1999). En este

punto, la presencia y el uso de *varios procedimientos sufijales*, propios de la morfología derivativa, hacen que nos preguntemos si realmente todos estos procedimientos son productivos en todas las lenguas aglutinantes. La productividad es entendida como el rendimiento de un recurso gramatical, morfológico, para este estudio, donde un morfema tiene mayores posibilidades de aceptación y uso que otros (Ponce de León, 2016).

En este artículo nos vamos a dedicar a analizar, en distintos contextos, la productividad, desde sus tipos y sus ocurrencias en el uso cotidiano, de los morfemas apreciativos del quechua sur peruano, variante Cusco-Collao (Minedu, 2018), como *el diminutivo*, *el aumentativo* y *el despectivo*, tomando en cuenta que se dice que este tipo de morfemas son altamente productivos en esta lengua (Albarracín, 2016)

Existen varios estudios que han explorado la morfología quechua sureña, aunque no exactamente morfemas apreciativos: la combinación de verbos y sufijos (Ascencio y Román, 2021), el uso de los sufijos tenenciales (Faucet, 2015), las funciones de los interfijos (Jara, 2010), la morfología del quechua boliviano y sus particularidades (Peralta & Plaza, 2016), gramática quechua (Albarracín, 2016), el uso de los sufijos en el quechua ayacuchano (Dedenbach-Salazar, 2005), la importancia de los sufijos arcaicos en la explicación de los topónimos (Cerrón-Palomino, 2002; 1994b), la morfología quechua en general (Cerrón-Palomino, 1994a), la gramática quechua (CusiHuaman, 2001), la gramática quechua de la variante Ayacucho (Parker, 1969; Nardi, 2002; entre otros). Salvo, los estudios de Cerrón-Palomino (2002 y

1994a), Parker (1969) Albarracín (2016) y CusiHuaman (2001), no tenemos mayores antecedentes de estudio específico de estos morfemas.

2. La lengua quechua

El quechua pertenece a la clasificación de lenguas aglutinantes, ya que la configuración morfológica de gran parte de sus palabras (a excepción de las partículas) está conformada por raíces (verbos y nombres) y sufijos. Los sufijos que se van añadiendo a las raíces, aparte de cambiar morfológicamente la palabra, también le añaden nuevos significados (Torero, 1964; Parker, 1976; Quesada, 1976; Calvo, 1993; Cerrón-Palomino, 2008).

El quechua es una de las lenguas con mayor cantidad de hablantes en Sudamérica. Se cree que entre 9 y 10 millones de personas la usan y reconocen como su lengua materna. Los países que aglutinan la mayor cantidad de hablantes de esta lengua son Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina; mientras que bolsones menores de hablantes se ubican también en Colombia, Chile y presuntamente en alguna pequeña región amazónica del Brasil (Cerrón Palomino, 1987). No es en realidad una sola lengua, sino una familia de variedades lingüísticas regionales muy emparentadas por rasgos comunes (Sichra, 2003). Entre estas se tiene el Quechua I (Huáihuash o central) que abarca las regiones de Ancash, Pasco, Lima, Junín Huánuco y La Libertad, y el Quechua II (Huámpuy) que está dividido en tres variedades: Quechua II A (quechua norteño, hablado solo en el Perú), que abarca las regiones de Cajamarca y

Lambayeque; el Quechua II B (quechua amazónico, hablado en Colombia, Ecuador y Perú), y el Quechua II C (quechua sureño), hablado en las regiones peruanas de Puno, Arequipa, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Moquegua; pero también en una parte de los territorios de Bolivia y Argentina, y que es la variedad con mayor cantidad de hablantes en Sudamérica (Torero, 1964; MINEDU, 2020). En esta oportunidad solo nos vamos a centrar en los usos de la variante Cusco-Collao del quechua sur.

3. Morfología del quechua

El quechua es una lengua no solo aglutinante, sino también polisintética con diferente grado de complejidad sufijal. Es una lengua aglutinante y polisintética porque su estructura se caracteriza por la combinación de una raíz y algunos sufijos que condicionan el significado de las palabras en su crecimiento longitudinal. El hecho de amalgamar y encadenar sufijos a las raíces hace que las palabras sean bastante extensas y, muchas veces, tengan valor oracional.

Por este carácter aglutinante, la formación de palabras se realiza por flexión y derivación (y a veces por composición). La adición de múltiples sufijos a una base morfológica autónoma o raíz da como resultado el cambio en el significado y estructura de la palabra que se quiere expresar (Calvo, 2005, 2003; Gil, 2003).

Como lengua aglutinante, el quechua posee ciertas características que la diferencian de algunas lenguas de su tipología lingüística. Analicemos el siguiente ejemplo:

(1) *Wawachakunamantapunitaq* [rimanqaku]

De todas maneras, de los/las bebitos/as también [hablarán].

Wawa- -*cha* -*kuna* -*manta* -*puni* -*taq*
raíz sufijos

Sipaschaykunamanraqsi [chayanqa]

Antes, a mis hijitas jóvenes [llegará]

Sipas - -*cha-y* -*kuna* -*man* -*raq* -*si* [hamuchkanku]
raíz sufijos

Si recurrimos al análisis, vemos que en (1) las raíces son *wawa* (bebé) y *sipas* (joven mujer) y a partir de estas se empiezan a aglutinar varios morfemas sufijos. En el primer caso: *-cha* (diminutivo), *-kuna* (pluralizador), *-manta* (preposición de), *-puni* (validador certitudinal siempre) y *-taq* (contrastivo). En el segundo caso *-cha* (diminutivo), *-y* (posesivo de primera persona), *-kuna* (pluralizador) *-man* (caso ilativo) *-raq* (continuativo) *-si* (reportativo) que cumplen la función de categorías gramaticales, pero no funcionan de manera independiente. En el ejemplo, vemos claramente la separación

de las raíces (en este caso los nombres *wawa* = bebé y *sipas* = joven mujer) a la cual se han pospuesto un grupo de cinco y seis diferentes sufijos respectivamente.

Por otra parte, habíamos dicho que también se clasifica al quechua dentro del tipo de lenguas polisintéticas, por el mismo hecho de que sus flexiones se presentan por medio de aglutinaciones complejas de afijos que cada vez forman unidades mayores (Calvo, 2005, 2003, 1993; Cerrón Palomino, 2003). Analicemos el mismo ejemplo:

(2) *Wawachakunamantapunitaq* [rimanqaku]

Wawa (bebé)

Wawa-cha (bebé -ito/ita)

Wawa-cha-kuna (bebé -ito/ita -s)

Wawa-cha-kuna-manta (de lo/la -s bebés -ito/ita -s)

Wawa-cha-kuna-manta-puni ([de todas maneras] de lo/la -bebés -ita/ito -s)

Wawa-cha-kuna-manta-puni-taq (Y [de todas maneras] de los/ la -s bebé -ito -s también)

Lo que claramente se ve en (2) es que cada vez que en el quechua se pone en funcionamiento el mecanismo de aglutinación y añadimos más sufijos a la raíz (en este caso, nominal) *wawa*, el significado de esta categoría va adquiriendo diferentes matices léxicos (el diminutivo *-cha* y el pluralizador *-kuna*) y gramaticales (la preposición [de] *-manta*, el validador certitudinal [siempre] *-puni* y el contrastivo *-taq*).

La sufijación apreciativa del quechua

La sufijación es entendida como fenómeno léxico existente en la lengua donde se adiciona un sufijo a un elemento ya existente en la lengua (verbo o nombre) lo que provocará un cambio de significación y de categoría en la base léxica (Clavería & Torruela, 1993).

De todos los procesos derivativos apreciativos que existen en la lengua quechua

solo son productivos los *diminutivos* y *augmentativos*. En el caso de los *despectivos* o *peyorativos*, que cumplen la función de sufijos diferentes de los primeros, no hemos encontrado absolutamente nada. Aunque eso no significa que no existan. En realidad,

hemos encontrado casos dentro del contexto. Es decir, sufijos que morfológicamente funcionaban como *diminutivos* o *augmentativos*, pero semánticamente cumplían la función de *despectivos* o *peyorativos*, por ejemplo:

- (3) Warmichaykita niy hamunanpaq. Ñishu unqusqan kachkani.
 (Dile a tu mujercita para que venga. Estoy muy enferma/o.)
 Warmi **-cha** -y -kita niy hamunanpaq. Ñishu unqusqan kachkani.
-cha (sufijo diminutivo con rasgos afectivos)
- (4) Chay warmichaykita manan qhawayta munanichu.
 (A esa tu mujercita no quiero verla.)
 Chay warmi -cha -y -kita manan qhawayta munanichu.
-cha (sufijo diminutivo en función de despectivo)

Dados los ejemplos (3) y (4), las diferencias en el uso de diminutivo *-cha*, se dan en el plano semántico. En el primer caso (3), dado el contexto, el uso del *diminutivo* cumple no solo esta función, sino aquella de afectivo. En este caso no hay ambigüedad. En (4) la función morfológica es la misma, pero desde el punto de vista del contexto, el diminutivo *-cha* cumple la función de despectivo. No solo eso, para que no queden dudas de esta función, se utiliza un demostrativo *chay* para intensificar el significado despectivo.

Los morfemas apreciativos en el mecanismo de derivación del quechua

Los ejemplos que a continuación se exponen sobre la derivación apreciativa en el quechua (augmentativos, diminutivos y despectivos), muestran que no en todos los casos la productividad es positiva. Por el carácter aglutinante de la lengua quechua, se podría suponer que este tipo de elementos morfológicos son frecuentes y, por tanto, muy productivos como en el caso del español.

El proceso de creación léxica en el que intervienen los afijos es el de *derivación* y el quechua es una lengua eminentemente derivativa. En general, los afijos se unen primero al lexema para formar un bloque léxico llamado *base*, que es susceptible de recibir posteriormente morfemas flexivos. Dentro de los morfemas propios de la derivación encontramos los apreciativos, afectivos y connotativos que se vinculan al valor denotativo de las expresiones.

Los morfemas derivativos apreciativos, en el caso del quechua, suelen solo dividirse en *diminutivos* y *augmentativos*, mientras que en el caso de los *despectivos* vamos a tener que ensayar algún argumento que nos ayude a explicar si realmente existen en el quechua. Por ejemplo, diminutivos o augmentativos haciendo de despectivos desde el plano semántico, como ya habíamos advertido líneas arriba. Muchas veces y particularmente en el español, estos sufijos apreciativos dejan de ser expresiones libres y son utilizados para diferenciar tres realidades distintas (Osuna, 2008; Seco, 1989).

Veamos los siguientes ejemplos:

- (5) Casa → cas -ona (aumentativo)
 Casa → cas -ita (diminutivo)
 Casa → cas -ucha (despectivo)

En los ejemplos (5) se muestra que en español la aplicación del mecanismo de la derivación apreciativa en las palabras base hace que el significado apreciativo cambie, mas no el significado primigenio. En el quechua sucede casi lo mismo. Solo con una observación muy importante a tener muy en cuenta: no existen sufijos que aporten significados despectivos.

- (6) Uma -**sapa** (aumentativo)
 Uma -**cha** (diminutivo)
 Uma -**Ø** (despectivo)

Como vemos en (6), en la lengua quechua, el mayor problema es la no existencia de un sufijo que determine el despectivo o peyorativo. Ahora, eso significa que ¿no existe este valor en esta lengua? La respuesta a esta interrogante la resolveremos líneas abajo.

5.1. Los sufijos aumentativos en el quechua
 Delimitar la morfología de los aumentativos en el quechua puede ser una tarea complicada y hasta controversial, porque las diferencias semánticas en el contexto vuelven la tarea complicada. Dentro de los aumentativos existen hasta tres posibilidades: tres sufijos -*sapa* -*karay* y -*chikan* (Cusihuaman, 2001), un nombre -*siki*, que (parece ser) funciona como sufijo y un adjetivo *tukuy* (todo/a o todos/as). A diferencia de los diminutivos, los aumentativos en el quechua no suelen utilizarse en nombres propios. Sería imposible decir *Marujasapa* (Maruj -aza) o *Pidrusapa* (Pedr -ote), sino solo en nombres comunes.

5.1.1 El sufijo apreciativo ponderativo o aumentativo -SAPA

Este sufijo actúa como adjetivo de mayor incremento, mayor volumen o mayor tamaño, pero siempre respecto a la persona o animal que lo posea. Es decir, a diferencia del español, los aumentativos en el quechua actúan como adjetivos del poseedor, pero no del objeto poseído. Los siguientes ejemplos muestran con claridad la forma en que funciona y, además, su alta productividad:

- | | |
|--|------------------------------------|
| (7) <i>wira</i> (gorda/o, grasa) | + - sapa = <i>wirasapa</i> |
| (gordote/a, gordazo/a, muy gordo/a) | |
| <i>siki</i> (culo) | + - sapa = <i>sikisapa</i> |
| (culón/culona, pero NO culo grande) | |
| <i>uma</i> (cabeza) | + - sapa = <i>umasapa</i> |
| (cabezón, cabezona/muy inteligente, pero NO cabezota) | |
| <i>sinqa</i> (nariz) | + - sapa = <i>sinqasapa</i> |
| (narizón/narizona, pero NO narizota) | |
| ñuñu (seno, teta) | + - sapa = ñuñusapa |
| (tetona/tetón, pero NO tetaza) | |
| <i>sunqu</i> (corazón) | + - sapa = <i>sunqusapa</i> |
| (de corazón enorme, querendón/a, pero NO corazón enorme) | |

Un detalle muy importante es que, desde el punto de vista del contexto, el aumentativo *-sapa*, puede actuar como despectivo. Si bien, en (8) no hemos puesto ningún ejemplo contextualizado, estos los proponemos en la parte de despectivos que desarrollaremos líneas abajo.¹

(8) *Hatun* (grande) + *-karay* = *hatunkaray* [runa]
 Hombre muy grande
Chikan (muy grande) + *karay* = *chikankaray* [runa]
 Hombre demasiado grande

5.1.3. El sufijo apreciativo aumentativo *-CHIKAN*

La aparición de este aumentativo se restringe a su aglutinación con los demostrativos

5.1.2. El sufijo apreciativo aumentativo *-KARAY*

Este sufijo generalmente aparece al lado de adjetivos calificativos relacionados con el tamaño (Cusihuaman, 2001). Su productividad, a diferencia de *-sapa* y hasta donde hemos podido ver, solo se limita al adjetivo *hatun* (grande) y *chikan* (muy grande, tal como se puede apreciar en (10).

chay (ese/a) y *kay* (este/a) (Cusihuaman, 2001). Por tanto, su productividad es escasa.

(9) *Chay* + *-chikan* = *chaychikan* [hina]
 Tan grande como ese.
Kay + *-chikan* = *kaychikan* [hina]
 Tan grande como este.

5.1.4. El sufijo apreciativo aumentativo *-SIKI*

La raíz nominal *siki* dio origen al sufijo aumentativo *-siki*. Nuestras indagaciones nos han convencido de que su productividad, si bien no es nula, tampoco es amplia. Su uso como sufijo apreciativo derivativo aumentativo está sujeto a su significado combinado con otras palabras. De ahí la

duda de si realmente está dentro de la *derivación* o la *composición*. El problema está en que cuando componemos ambos términos (raíz y sufijo) el significado cambia ostensiblemente. Algunos autores proponen que es un sufijo aumentativo (Figuerola y Tunque, 2009), pero visto el mecanismo de composición, nos damos cuenta de que forman parte de palabras compuestas. Cuando aplicamos el mecanismo de composición en ambas palabras hallamos que *siki* sigue teniendo relación con trasero o culo, pero el significado ha cambiado ostensible y lo que prima es muchas veces el significado de la palabra base. Por ejemplo, si en *puñuyisiki* separamos las palabras se puede traducir literalmente como *puñuy* = dormir,

¹ Por otra parte, existe una raíz lexical *sapa* que significa solo/a, que muchas veces puede ser confundida con el sufijo que estudiamos. La diferencia salta a la vista; mientras que el aumentativo es eminentemente un sufijo, esta actúa siempre como raíz y, por tanto, se puede aglutinar con otros sufijos.

Sapallay hamuni kayman. (Vine solo/a aquí.)

siki = trasero, pero cuando componemos la palabra, tenemos como resultado *puñuy_{siki}*

que figurativamente nos da como resultado *dormilón*.²

(10) <i>Puñuy_</i> (dormir)	+ -siki (<i>culo</i>)	= <i>puñuysiki</i> (dormilón)
A continuación, proponemos algunos de los ejemplos que hemos hallado en el quechua y que cumplen la regla a partir		
de raíces verbales como <i>supiy</i> , <i>akay</i> y <i>asnay</i> y adjetivos como <i>yana</i> :		

(11) <i>supi_</i> (pedo)	+	-siki (<i>culo</i>) = <i>supisiki</i> (pedón)
<i>aka_</i> (excremento)	+	-siki (<i>culo</i>) = <i>akasiki</i> (cagón)
<i>asna_</i> (mal olor)	+	-siki (<i>culo</i>) = <i>asnasiki</i> (apestoso, muyapestoso)
<i>yana</i> (negro/a)	+	-siki (<i>culo</i>) = <i>yanasiki</i> (de piel muy morena)
<i>q'ara</i> (desnudo)	+	-siki (<i>culo</i>) = <i>qarasiki</i> (<i>pardosero</i>)

En los dos primeros casos propuestos en (11) el resultado siempre es distinto a la sumatoria de los significados. No solo eso, la palabra que hace de morfema base (raíces verbales) permite derivar un nombre como resultante e impone su significado en el resultado final y reconvierte la función de la segunda en sufijo aumentativo y despectivo a la vez. Por otro lado, el tercer ejemplo nos remite a dos suposiciones: la raíz *asna_* puede referirse al verbo *asnay* (heder) o al adjetivo *asna* (hediondo), lo que va a resultar en dos categorías:apestoso y culoapestoso. El último caso, *yanasiki*, claro está, *yana* es un adjetivo que hace de raíz independiente. De ello, podemos deducir que cuando la raíz, cualquiera sea el caso, actúa con independencia, hace que también *siki*, mantenga su significado original. Lo mismo sucede con *q'arasiki*. Por tanto, en estos últimos casos, *siki* ya no actuaría como sufijo, sino como palabra simple dentro de una compuesta.

Como ya dedujimos líneas arriba, de los ejemplos propuestos en (10) y (11), podemos concluir que **-siki**, en función de su

fijo, puede hacer el papel de aumentativo y despectivo a la vez. No solo ello, en todos los casos, a excepción de *q'arasiki*, su presencia como sufijo aumentativo fortalece mucho más el significado despectivo en el resultado de la composición.

Por otra parte, dijimos que su uso, por lo menos en el corpus de Cusihuaman (2001), no muestra cuantiosa productividad, ya que se restringe a pocos casos como los expues-

2 Pero si apelamos a la composición verbo-sustantivo del español, por ejemplo, nos encontramos que el verbo canta adicionado al sustantivo autor nos da como resultado el sustantivo compuesto cantautor, es decir, siguiendo un criterio lógico, la suma de ambas palabras nos daría como resultado la suma de ambos significados.

canta + autor = cantautor
corta + viento = cortaviento

Lo que se expone en estos ejemplos no sucede en quechua. Si bien, se sigue el mecanismo de la composición de igual manera, el resultado siempre es diferente y depende del contexto.

tos anteriormente. Quisimos hacer extensiva la regla al caso del aumentativo *ojón* en español, pero constatamos que sale una palabra sin sentido en quechua. Veamos:

(12) ñawi (ojo) + **-siki** (culo) = ñawisiki

Si analizamos el resultado de la composición de (12), lo primero que salta a la vista es que no existe un equivalente, ni mucho menos un significado para dicha palabra compuesta. La lógica del mecanismo de la composición nos mostraba que debiera funcionar en las combinaciones con adjetivos, como el caso de *q'ara* (desnudo), verbos como *supiy* (pedo) o adjetivos como el caso

(13) Aumentativo *hatun* (grande) + **-chaq** + *-ta* = *hatunchaqta* [quway]
 ([Dame] el/la más grande, enorme)
 Diminutivo *huchuy* (pequeño/a) + **-chaq** + *-ta* = *huchuychaqta* [quway]
 ([Dame] el/la más pequeño/a, pequeñito/-ita)

En estos pocos ejemplos que pudimos hallar y que están contenidos en (13), notamos el comportamiento intensificador de

(14) *hatunta quway* (Dame en gran cantidad)
huch'uyta quway (Dame en pequeña cantidad).

5.2. Los sufijos diminutivos en el quechua
 En la lengua quechua existen dos sufijos que hacen la función de diminutivos: *-cha* y *-lla*. De ambos el más productivo es *-cha*, mientras que *-lla* solo se aplica como diminutivo en algunos casos que serán vistos posteriormente. Coincidimos con Cerrón Palomino (2009) cuando opina que los *diminutivos* en el quechua no necesariamente expresan tamaño pequeño, sino también afecto. Y es verdad, estos sufijos, al menos desde la variante que manejamos, expresan

de *yana* (negro/a) vistos con anterioridad. De esto se puede concluir que su productividad está restringida generalmente a raíces verbales y, excepcionalmente, a sustantivos y adjetivos.

5.1.5. El sufijo intensificativo -CHAQ

Una nota aparte sugiere el uso del sufijo intensificativo *-chaq* que se suele utilizar para intensificar, en grado superlativo, el significado de los aumentativos y diminutivos léxicos *hatun* (grande) y *huch'uy* (pequeño). Aunque CusiHuman (2001) asume que solo es *aumentativo*. Otra observación pertinente es que su uso se restringe a su necesaria aparición junto al sufijo acusativo *-ta*.

-chaq, Hay otras formas donde su uso no es necesario, pero claro está, el significado varía.

ambas cosas: tamaño y a la vez afecto. Hay un caso muy particular donde se combinan el aumentativo *-sapa* con el diminutivo *-cha* para otorgar un significado diminutivo afectivo.

Pero no solo ello, dado el contexto, también pueden cumplir la función de *despectivos*, especialmente en *-cha*. Empecemos con la explicación de ambos

5.2.1. Sufijo apreciativo diminutivo -CHA

El caso de *-cha* como morfema apreciativo-

vo diminutivo es de alta productividad y funciona exclusivamente como diminutivo. A continuación, hacemos una lista de pa-

labras a las cuales es posible adicionar el diminutivo, sin mayor problema:

(15) <i>uña</i> (pequeño/a)	+ -cha =	<i>uñacha</i> (pequeñito/a)
<i>warmi</i> (mujer)	+ -cha =	<i>warmicha</i> (mujercita)
<i>wasi</i> (casa)	+ -cha =	<i>wasiicha</i> (casita)
<i>sunqu</i> (corazón)	+ -cha =	<i>sunqucha</i> (corazoncito)
<i>allqu</i> (perro/a)	+ -cha =	<i>allqucha</i> (perrito/a)
Maruja (un nombre)	+ -cha =	<i>Maruhacha</i> (Marujita)

Es importante aclarar que las equivalencias que hemos mostrado en español se acercan a los verdaderos significados en quechua. Sin embargo, la marca de género gramatical no existe en el quechua, salvo de manera lexical y restringida solo a los nombres de animales o personas.

En esta parte, debemos hacer un alto que puede servir como argumento para explicar la existencia de *despectivos* en el quechua. Si al adjetivo *huchuy* (pequeño/a) se le adiciona el sufijo diminutivo *-cha*, sucedería lo siguiente:

(16) <i>huchuy</i> (pequeño) + -cha (diminutivo) = <i>huchuycha</i> (pequeñito, enanito, muy pequeñito)
--

En (16) ha sucedido que el sufijo *-cha* al aglutinarse con la raíz nominal *huchuy*, cumple la función de superlativo de intensidad y le da un matiz despectivo.

5.2.2. *Sufijo apreciativo diminutivo/afectivo -LLA*
El sufijo diminutivo afectivo *-lla* tiene una alta carga afectiva y también cumple la función de sufijo diminutivo, pero muy productivo. A continuación, mostramos los ejemplos que pudimos hallar en relación a la función estudiada.

(17) <i>Wasi-</i> (casa) <i>-lla</i> (diminutivo) <i>-y</i> (posesivo) = <i>wasillay</i> (mi casita)
<i>Uрпи-</i> (paloma) <i>-lla</i> (diminutivo) <i>-y</i> (posesivo) = <i>urpillay</i> (mi palomita)
<i>Mama-</i> (mamá) <i>-lla</i> (diminutivo) <i>-y</i> (posesivo) = <i>mamallay</i> (mi mamita)
<i>Tayta-</i> (papá) <i>-lla</i> (diminutivo) <i>-y</i> (posesivo) = <i>taytallay</i> (mi padrecito)
<i>Wawqi-</i> (hermano) <i>-lla</i> (diminutivo) <i>-y</i> (posesivo) = <i>wawqillay</i> = (mi hermanito)

5.2.3. *Combinación de aumentativo -SAPA y diminutivo -CHA como diminutivo afectivo*
Finalmente, existen casos donde se combina el uso del aumentativo *-sapa* y el di-

minutivo *-cha* para mostrar que algo es grande pero pequeño (pequeño en el sentido afectivo). Este caso es muy productivo especialmente en el quechua sur.

(18) Nombre	Aumentativo	Aumentativo y diminutivo
<i>Wiksa</i> (barriga)	<i>wiksa -sapa</i> (barrigón)	<i>wiqsa -sapa -cha</i> (barrigoncito)
<i>sunqu</i> (corazón)	<i>sunqu -sapa</i> (de gran corazón)	<i>sunqu -sapa -cha</i> (de corazoncito grande)
<i>uma</i> (cabeza)	<i>uma -sapa</i> (cabezón)	<i>uma -sapa -cha</i> (cabezoncito)
<i>yachay</i> (saber)	<i>yachay -sapa</i> (sabio, culto, leído)	<i>yachay -sapa -cha</i> (sabiecito)

5.3. ¿Los sufijos despectivos en el quechua?

Como ya hemos visto en este repaso de los apreciativos del quechua, en esta lengua no existen sufijos despectivos. Lo que hemos hallado, y tenemos argumentos de sobra, son los casos de diminutivos en función de despectivos, aumentativos en función de despectivos y algunas palabras con alta significación despectiva.

(19) *Warmichaykita niy wasiyman hamunampaq.* (**-cha** con rasgos afectivos)

(Dile a tu mujercita para que venga a mi casa.)

(20) *Chay warmichaykita manan qhawayta munanichu.* (**-cha** en función de despectivo)

(A esa tu mujercita no quiero verla.)

Si nos concentramos en (19) y (20), notamos claramente una diferencia en el significado que le dan a la construcción *warmichaykita* (tu mujercita). En el primer caso (19), el diminutivo tiene una carga afectiva. En el segundo (20), considerando además las otras palabras que acompañan a la construcción, la carga despectiva es más que evidente.

5.3.1. El sufijo diminutivo **-CHA** en función de despectivo

En quechua, el sufijo diminutivo **-cha**, como tal, no es despectivo. Pero hay casos, de su uso dentro del contexto donde se les otorga alta carga despectiva. Veamos los siguientes ejemplos:

Hay otro caso donde si al adjetivo *huchuy* (pequeño/a) se le adiciona el sufijo diminutivo **-cha**, automáticamente este último cumple la función de superlativo de intensidad y le da un matiz despectivo en todos los casos. Veamos el siguiente ejemplo:

(21) *huchuy* (pequeño/a) + **-cha** (diminutivo) = *huchuycha*

(pequeñito, muy pequeño)

T'ustu (enano) + **-cha** (diminutivo) = T'ustucha (enanito, muy enanito)

Hatun (grande) + **-cha** (diminutivo) = Hatuncha (grandecito)

5.3.2. El aumentativo **-SAPA** en función de despectivo

No en todos los casos, pero hemos hallado casos donde el aumentativo **-sapa** cumple doble función: aumentativo y despectivo. En los ejemplos de (22), además de la com-

binación, vemos que el significado de la raíz va a ser determinante a la hora de decidir si es un aumentativo despectivo. En este primer grupo de raíces la relación semántica entre cada una es que puede marcar una característica negativa de cada nom-

bre *sikisapa* (culón/a); *sinqasapa* (narizón/a); *ñuñusapa*, (tetona); *simisapa* (bocón o maleducado/a). En cambio, en (23) no se puede aplicar la misma fórmula para suponer la

información despectiva. En todos los casos *corazón grande* (*sunqusapa*) va a poseer un significado positivo.

(22) <i>siki</i> (culo)	+ -sapa	= <i>sikisapa</i> (culón/culona)
<i>sinqa</i> (nariz)	+ -sapa	= <i>sinqasapa</i> (narizón/narizona)
<i>ñuñu</i> (seno)	+ -sapa	= <i>ñuñusapa</i> (tetona/tetón)
<i>simi</i> (boca)	+ -sapa	= <i>simisapa</i> (bocón/a)
<i>ñawi</i> (ojo)	+ - <i>sapa</i>	= <i>ñawisapa</i> (<i>ojón/na</i>)
(23) <i>sunqu</i> (corazón)	+ -sapa	= <i>sunqusapa</i> (de corazón grande)

5.3.3. El nombre SIKI en función de sufijo aumentativo y despectivo

En este caso, estamos hablando del mecanismo de la composición y no de la derivación propiamente dicha. En todos los casos que exponemos en (24), la raíz nomi-

nal va a imponer su significado inicial en el resultado final de la composición. Pero en este camino y en todos los casos, va a reconvertir la función de la segunda palabra (*siki*) en una especie de *sufijo aumentativo*, despectivo e intensificador del significado resultante.

(24) <i>aka</i> (excremento)	+ -siki (culo)	= <i>akasiki</i> (cagón)
<i>llasaq</i> (peso)	+ -siki (culo)	= <i>llasaqsiki</i> (muy gordo)
<i>asna</i> (mal olor)	+ -siki (culo)	= <i>asnasiki</i> (muy apestoso)
<i>yana</i> (negro/a)	+ -siki (culo)	= <i>yanasiki</i> (de piel muy morena)

Tanto en Albarracín (2016) como en Nardi (2002), sendos estudios sobre el quechua argentino, se le etiqueta como sufijo proprensivo *-shiki* que agregado a las raíces nominales indica inclinación.

Conclusiones

En la variante sur: Cusco-Collao de la lengua quechua, el mayor problema respecto a los morfemas derivativos apreciativos es la no existencia de un sufijo que determine exclusivamente el despectivo o peyorativo; aunque sí se han hallado ejemplos contextuales, donde tanto diminutivos como aumentativos funcionan como despectivos o peyorativos. Desde ese punto de vista, postulamos que estos morfemas apreciativos

pueden dividirse en sufijos aumentativos y diminutivos exclusivos; es decir, que realizan la función exclusiva de su característica; y aumentativos y diminutivos que hacen de despectivos (en función del contexto).

Está demostrado que la productividad de los apreciativos es irregular. Hay algunos sufijos prototípicos aumentativos como *-sapa* y diminutivos como *-cha* y *-lla* que tienen alta productividad; y otros que se limitan solo a algunos casos: como los aumentativos *-karay* y *-chikan*. Para el caso de los *despectivos*, su productividad y presencia siempre va a depender del contexto de uso de algunos diminutivos y aumentativos.

En relación a los aumentativos hemos encontrado hasta tres posibilidades: *-sapa*

–*karay* y –*chikan* (Cusihuaman, 2001) y un nombre *siki* o *shiki*, que en ciertos casos funciona como sufijo que tiene fuerte carga despectiva (Albarracín, 2016) quizá por su origen. El caso más productivo es el del sufijo –*sapa* y no así para los casos de –*karay*, que solo se restringe a su aglutinación con el adjetivo *hatun*, y –*chikan*, restringido a su aglutinación con los demostrativos *chay* y *kay*.

En la variante sur Cusco-Collao de la lengua quechua tenemos dos sufijos que hacen la función de diminutivos: –*cha* y –*lla*. El caso de –*cha* como morfema apreciativo diminutivo es de alta productividad y funciona exclusivamente como diminutivo. Es el mismo caso el del sufijo diminutivo afectivo –*lla*. El caso más particular de diminutivos es la combinación entre el aumentativo –*sapa* y el diminutivo –*cha* para

mostrar que algo es grande pero pequeño (pequeño en el sentido afectivo). Este caso también es muy productivo especialmente en el quechua sur.

Ahora, en relación a los despectivos, habíamos adelantado, líneas arriba que no existen sufijos exclusivos para esta función, sino más bien diminutivos y aumentativos que cumplen esa función de acuerdo con el contexto. Para argumentar esta afirmación, se han expuesto los casos de los aumentativos –*sapa* y –*siki* en función de despectivos. Desde el punto de vista del contexto, el aumentativo –*sapa*, puede actuar como despectivo. En *wiqsasapa*, no solo encontramos el aumentativo (barrigón/a), sino un significado despectivo relacionado con la raíz nominal, pero dentro del plano semántico.

Referencias

- Albarracín, L. I. (2016). *La Quichua – Gramática, Ejercicios y Selección de Textos Quichuas Volumen 3*. Dunken.
- Ascencio, M. E. & Román, R. H. (2021). El estudio de los procesos con verbos de movimiento en el quechua chanka. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 20 (2): 155-180. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22246>
- Austerlitz, R. (1976). L'aglutination dans les langues de l'Eurasie septentrionale. *Études Finno-Ougriennes*, 13: 7-12.
- Baker, M. (2001). *The atoms of language. The mind's hidden rules of grammar*. Nueva York: Basic Books.
- Butterworth, B., Bernard C. & Östen D. (eds.) (1984). *Explanations for Language Universals*. La Haya: Mouton.
- Calvo, J. (2005). Transitividad, aglutinación y subordinación en lengua quechua. *Lexis Revista de Lingüística y Literatura*, 29 (1): 79-96.
- Calvo, J. (2003). “Sobre la estructura morfológica del quechua y el aimara”. En E. Rídruejo y M. Fuertes (Coords.). *I Simposio Antonio Tovar sobre Lenguas Amerindias. Tordesillas (pp. 83-101)*. Valladolid: IIE-IP-Universidad de Valladolid.
- Calvo, J. (1993). *Pragmática y gramática del quechua cuzqueño*. Cuzco: CERA Bartolomé de las Casas.
- Cerrón-Palomino, R. (2009). *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. Bolivia: Hisbol.
- Cerrón-Palomino, R. (2002). Sufijos arcaicos quechuas en la toponimia andina. *Lexis*, 26 (2): 559-577.
- Cerrón-Palomino, R. (1994a). *Quechumara Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La

- Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Cerrón-Palomino, R. (1994b). *Quechua sureño: diccionario unificado*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Bartolomé de las Casas.
- Clavería, G. & Torruella, J. (1993). “Formación de términos en léxicos especializados de la lengua española”. En *Curso práctico de procesamiento de la terminología* (pp. 21 – 31). Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez.
- Cusihuaman, A. (2001). *Gramática quechua Cuzco-Collao* (2da edición). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Dedenbach-Salazar Saenz, S. (2005). “Hacia una nueva clasificación de los sufijos de discurso en el quechua ayacuchano”. En S. Dedenbach-Salazar Saenz (ed.) *Contribuciones a las lenguas y culturas de los Andes. Bonn Americanist Studies* (65-118). Aachen: Shaker Verlag. <https://www.shaker.de/de/content/catalogue/index.asp?lang=de&ID=8&ISBN=978-3-8322-4374-6&search=yes>
- Dixon, R. M. W. (1986). “Noun classes and noun classification in typological perspective”. En C. Craig (ed.) *Noun Classes and Categorization* (pp. 105-112). Amsterdam: John Benjamins.
- Gil, J. (2003). “La formación de las palabras. Morfología”. En Domínguez, A. (et al.) *Lingüística*. Madrid: UNED.
- Faucet Pareja, C. A. (2015). Historia del sufijo tenencial del quechua: reconstrucción y nuevas hipótesis. *Letras*. 86(123): 105-124. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-50722015000100005&lng=es&tlng=es.
- Figueroa, Z. y Tunque, D. (2009). *Manual para el aprendizaje del idioma quechua*. Cuzco: Editorial Moderna.
- Hawkins, J. (ed.) (1988). *Explaining Language Universals*. Blackwell. Oxford.
- Humboldt, W. V. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.
- Iannotti, M. (2016). La derivación apreciativa en la 23.^a edición del Diccionario de la Real Academia Española. *EPOS*, 32: 137-148. <https://pdfs.semanticscholar.org/5d9f/b6fbf21db5ad3d01038be5ff166815f7b510.pdf>
- Jara, C. (2010). El interfijo -ni del quechua. *Universos*, 7: 73-91. <https://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n7.pdf#page=74>
- Lehmann, W. (ed.) (1978). *Syntactic Typology*. Austin: University of Texas Press.
- Ministerio de Educación del Perú (2018) *Lenguas Originarias del Perú*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/lenguas-originarias-del-peru>.
- Moreno-Cabrera, J. C. (2014). “El español hablado como lengua aglutinante y polisintética”. En J. M. Santos Roviría (ed.) *Ensayos de Lingüística Hispánica* (177-216). Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa.
- Nardi, R, L. J. (2002). *Introducción al quichua santiagueño*. Editorial Dunken.
- Parker, G. (1969). *Ayacucho Quechua Grammar and Dictionary*. Mouton.
- Pena, J. (1999). “Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática de*

- scriptiva de la lengua española*. (4305- 4366). Madrid: Espasa Calpe.
- Peralta, E. & Plaza, P. (2006). *Descripción morfológica de la palabra quechua: un estudio basado en el quechua de Yambata, Norte de Potosí* [tesis de pregrado]. Recuperado de <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/16965>
- Plank, F. (2001). Typology by the end of the 18th century. S. Auroux, E. F. K. Koerner, H.J. Niederehe & K. Versteegh (Dds.), *History of the Language Sciences. International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present. Volumen 2* (1399-1414). Walter de Gruyter: Nueva York.
- Plungian, V. A. (2001). "Agglutination and flexion". En M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (eds.), *Language Typology and Universals. Volumen 1* (669-678). Walter de Gruyter: Berlín & Nueva York.
- Ponce de León, R. F. (2016). Morfología léxica en el español actual de México: neología y productividad. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34(64): 11-31. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/687/752>
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: Dover.
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español - Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sichra, I. 2003. *La vitalidad del quechua: Lengua y Sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes. Plural.
- Whaley, L. (1997). *Introduction to Typology. The Unity and Diversity of Language*. Londres: Sage.

Los estudios de interpretación: una apuesta a la interdisciplinariedad

Interpreting Studies: an interdisciplinary approach

RESUMEN: La práctica de la interpretación interlingüística ha sido una pieza fundamental para el desarrollo humano y el desarrollo de las relaciones humanas. No obstante, la investigación en torno a esta práctica no ha gozado el mismo interés en comparación con los estudios realizados en textos escritos, a pesar de poder abordar la práctica interpretativa desde diferentes perspectivas que ayuden a comprender, desde fenómenos propios y particulares de esta práctica, hasta fenómenos compartidos en otras prácticas comunicativas donde se implique otra lengua diferente a la materna. Este artículo presenta las bases teóricas que guiaron un trabajo doctoral en torno al uso y representación del español y el inglés como lenguas de trabajo empleadas durante dos prácticas de interpretación realizadas por alumnos en formación como intérpretes. De igual manera, se presenta de manera breve la metodología que se siguió, además de algunas conclusiones, específicamente la detección de efectos de *priming* interlingüístico, que permiten establecer un diálogo entre diferentes disciplinas como la psicolingüística, el bilingüismo y la lingüística de corpus.

PALABRAS CLAVE: *Estudios de Interpretación, Psicolingüística, Bilingüismo, Lingüística de Corpus, Lingüística Aplicada.*

ABSTRACT: Cross-linguistic interpretation has been a key part for human development, as well for the relations among our peers. Nonetheless, research about interpreting has not yet gained much interest despite being a practice that could be studied from different perspectives which, in turn, could help understand phenomena related only and solely to interpreting between two languages, as well as phenomena shared with other communicative practices where other language different from the mother language is implied. This paper presents the theoretical basis of a doctoral project inquiring about the use and representation of Spanish and English as working languages during two interpreting practices carried out by interpreting students. In addition, a brief explanation of the methodology is presented, as well as some conclusions, specifically the evidence of cross-linguistic priming during interpreting, that allow a dialogue between different disciplines such as Psycholinguistics, Bilingualism, and Corpus Linguistics.

KEYWORDS: *Interpreting Studies, Psycholinguistics, Bilingualism, Corpus Linguistics, Applied Linguistics.*

Héctor Javier Sánchez Ramírez

hsanchez13@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

ORCID: 0000-0001-6064-6426

Recibido: 23/06/2022

Aceptado: 15/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

Introducción

No cabe duda de que la práctica de la interpretación interlingüística, es decir, la actividad de transmitir un mensaje de una lengua a otra, es una práctica extremadamente compleja. Este trabajo tiene como propósito principal mostrar tres perspectivas desde las cuales se pueden realizar acercamientos, tanto teóricos como prácticos, a los estudios de interpretación, en específico, al proceso psicolingüístico en la interpretación consecutiva. Este artículo presenta los fundamentos teóricos que dieron pie al trabajo titulado “*Priming* estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés”, un trabajo de investigación que se beneficia de la interdisciplinariedad inherente a los estudios de interpretación y que busca indagar sobre la representación de ambas lenguas en la memoria del intérprete, al igual que su uso, para realizar prácticas de interpretación de enlace.

En primer lugar, se presenta el concepto de memoria propuesto desde la psicología con el fin de presentar acercamientos referentes al almacenamiento y procesamiento de la lengua en la memoria; lo anterior permite mostrar cómo estos acercamientos han permitido elaborar marcos teóricos y modelos sobre el proceso psicolingüístico en general. Así, se presenta una teoría sobre la interpretación simultánea, a saber, la Teoría Interpretativa del Sentido (TIS) (Seleskovitch y Lederer, 1984), y un modelo sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo durante la interpretación, a saber, el Modelo de los Esfuerzos (MDE) (Gile, 2009a), con el propósito de mostrar algunas propuestas sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete basadas en los

marcos teóricos y los modelos referentes al proceso psicolingüístico en general.

En segundo lugar, es necesario analizar el fenómeno lingüístico del bilingüismo, ya que es necesario presentar un tipo de bilingüismo como requisito para la realización de la práctica interpretativa, por tanto, conviene explorar premisas de corte psicolingüístico y cognitivo en torno al bilingüismo. La actividad interpretativa necesita del conocimiento, almacenamiento y uso de dos sistemas lingüísticos en la memoria para llevarse a cabo, de tal manera que se analizan algunos estudios de bilingüismo que exploran conceptos como memoria, atención y representaciones mentales (Hartsuiker, Pickering, Veltkamp, 2004; Hartsuiker, Beerts, Loncke, Desmet y Bernolet, 2016). Lo anterior nos permite realizar un acercamiento teórico al procesamiento lingüístico llevado por bilingües y así relacionar estas premisas con las propuestas sobre proceso psicolingüístico que realizan los intérpretes.

Por último, los estudios de interpretación han comenzado a incorporar la lingüística de corpus como un medio indispensable para realizar análisis en torno a los discursos interpretados. Así, existe una literatura creciente sobre el uso de corpus lingüísticos aplicables a los estudios de interpretación que permiten tener un acercamiento a los datos de una manera más sistemática, con información contextual e incluso con información prosódica (Bernardini, Ferraresi, Russo, Collard y Defrancq, 2018, Plevoets y Defrancq, 2016), lo que permite hacer relaciones entre los datos obtenidos de discursos interpretados y algunos procesos propios de la práctica interpretativa.

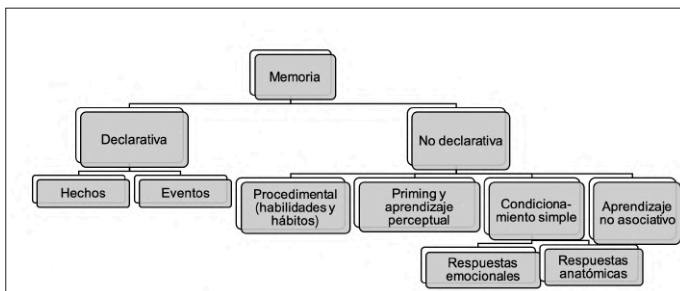
La interpretación como un proceso inminentemente psicolingüístico y cognitivo
 La interpretación interlingüística, de una lengua origen (LO) a una lengua meta (LM), es una actividad compleja dada la cantidad de información que se procesa durante la actividad interpretativa. No obstante, no solo es información lingüística, sino también información en términos del conocimiento de las culturas involucradas, los pragmatismos de cada una de ellas, además de información que se relaciona con el conocimiento enciclopédico que el intérprete ha ido acumulando (Pöchhacker, 2004, p.120). Así, el concepto de memoria que se ha trabajado en la psicología, la psicolingüística y las ciencias cognitivas debe incorporarse a los estudios de interpretación que buscan modelar el proceso de la actividad interpretativa desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva.

La psicología se ha dedicado a descifrar cuáles son los componentes de la memoria y su funcionamiento para poder determinar cuáles son los procesos que subyacen al conocimiento general que el humano almacena; esto llevó a la primera distinción de la memoria como un sistema

dicotómico, i.e. la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo (Tulving, 1995, p.840). La memoria de corto plazo (conocimiento declarativo) funciona como un sistema que le permite al humano almacenar hechos y eventos que ocurren a lo largo de la vida, no obstante, este tipo de conocimiento tiene que ser recuperado con un esfuerzo mayor para utilizarse (Squire, 2004, p.173). Por otro lado, la memoria de largo plazo (conocimiento no declarativo) almacena el tipo de conocimiento que se ha aprendido a través de actos y repetición, es decir, es un tipo de memoria en la cual no es necesario hacer un esfuerzo cognitivo mayor para recuperar y utilizar la información (Squire, 2004, p.173).

No obstante, no fue hasta décadas después que se encontró que, si bien el concepto de memoria puede dividirse en dos partes, estas dos partes tienen subsistemas que ayuden a explicar las diferencias más notorias entre ambas memorias (Squire, 2004, p.173). Lo anterior llevó a proponer un modelo de un sistema complejo de memorias para tener un punto de partida tanto consolidado, como aceptado, en la disciplina (ver Figura 1).

Figura 1. Sistema complejo de memorias y su distribución (Squire, 2004), traducción y adaptación propia

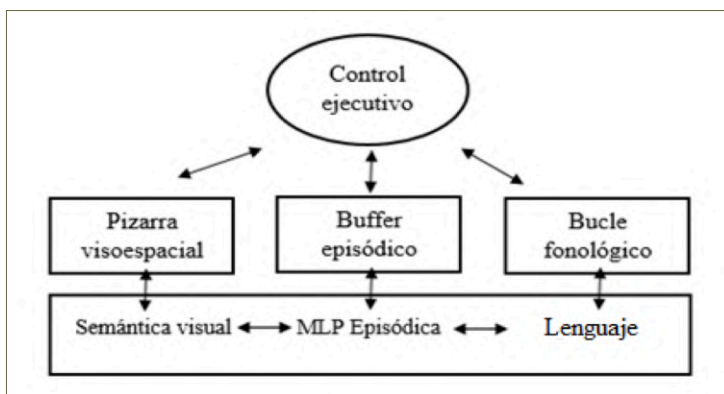


De manera muy simple, podemos decir que la lengua tiene una base psicolingüística que permite asociar sonidos a palabras, palabras a significado y el orden de constituyentes a proposiciones oracionales, esto trae consigo lo que se conoce como procesamiento lingüístico. Autores como Baddeley (2003) y Ullman (2005) han investigado más a fondo el concepto del sistema complejo de memorias conjuntamente con su relación con el procesamiento, almacenamiento y el uso de la lengua.

Por una parte, el trabajo clásico de Baddeley y Hitch, en torno a la memoria de trabajo, permitió a Baddeley conceptualizar a la memoria de trabajo como un mecanismo que lleva a cabo procesos y funciones específicos, tales como la retención de la información para su comparación, su contraste o su asociación (como se citó en Escudero Cabarcas y Pineda Alhucema, 2017, p.19). Por otra parte, Baddeley (2003) propone un modelo de procesamiento lingüístico basado en su conceptualización de la memoria de trabajo que consta de cuatro elementos (ver Figura 2).

Figura 2.

Propuesta de Baddeley sobre el procesamiento lingüístico (2003), traducción y adaptación propia



El primero, llamado bucle fonológico, se encarga de almacenar los sonidos de la lengua y sus combinaciones; el segundo elemento es una pizarra visoespacial que logra ligar los sonidos a información visual o kinestésica; un tercero llamado control ejecutivo central que une los dos primeros elementos para así procesar esa información en conjunto con la atención dirigida.

El último elemento, denominado buffer episódico, mismo que es independiente del control ejecutivo central, permite ligar la información procesada con la memoria de largo plazo (o no declarativa) (Baddeley, 2003, p.201).

El segundo autor, Ullman (2005), realiza una propuesta sobre el almacenamiento de la lengua en la memoria, además de

cómo hace uso de la memoria declarativa y la no declarativa para poder almacenar elementos novedosos y regulares de la lengua, respectivamente. Para este autor, la información referente a palabras, la asociación entre sonidos-palabras, así como la información semántica específica de cada palabra se encuentra en la memoria declarativa, mientras que la información que es repetitiva, como la información morfosintáctica y la gramática de la lengua, se encuentran en la memoria no declarativa, en específico, en el subsistema procedimental de habilidades y hábitos (Ullman, 2005, p.157).

Esta breve explicación sobre el almacenamiento y procesamiento de la lengua nos permite relacionar con facilidad la idea de que la interpretación tiene un fundamento inminentemente psicolingüístico. Así, a continuación, mostramos dos propuestas teóricas sobre el procesamiento que hace el intérprete, mismas que se asemejan a las ideas propuestas por Baddeley (2003) en tanto el procesamiento lingüístico y las ideas propuestas por Ullman (2005) en tanto el uso de la memoria.

El proceso lingüístico del intérprete desde la psicolingüística y las ciencias cognitivas. Por su parte, los estudios de interpretación han contado con diferentes aproximaciones, desde lo puramente lingüístico, hasta lo psicolingüístico, lo social, lo intercultural e incluso desde la pedagogía (Mikkelsen y Jourdenais, 2015). Si bien existen trabajos fundacionales con respecto al complejo proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete, como el de Gerver (como se citó en Pérez-Luzardo Díaz, 2005, p. 1), se mostrarán dos propuestas específicas de corte psicolingüístico y cognitivo sobre el

procesamiento lingüístico que lleva a cabo el intérprete con el objetivo de mostrar puntos de encuentro.

La primera teoría que se expone es la Teoría Interpretativa del Sentido (TIS) (Seleskovitch y Lederer, 1984), la cual puede considerarse como la primera teoría de interpretación que implica nociones sobre un procesamiento de la información más allá de lo estructural, es decir, hace mención sobre procesos mentales que realiza el intérprete. Seleskovitch y Lederer parten de la idea donde las proposiciones oracionales no se encuentran detrás del significado de cada uno de los lexemas que componen al discurso, sino que se deben entender a través del sentido, es decir, de la interpretación hermenéutica del discurso. A partir de esta interpretación hermenéutica es que el intérprete puede encontrar el verdadero significado y encontrar las estructuras en la lengua de llegada que mejor transporten el sentido proposicional del discurso original (Seleskovitch y Lederer, 1984, p.105).

En relación con la TIS, es indispensable mostrar sus fases procedimentales: comprensión, deverbalización y reformulación (Seleskovitch y Lederer, 1984, p.40). Estas fases parecen tener su fundamento en las disciplinas de la psicología, psicolingüística y las ciencias cognitivas, además de coincidir con los cuatro elementos propuestos por Baddeley (2003) sobre el procesamiento lingüístico.

La primera fase, denominada *comprensión*, presenta una relación entre la percepción acústica y la asociación que se realiza con conocimiento anterior, es decir, se pone de manifiesto un proceso cognitivo de asociación sonido-significado. En el paso siguiente, la fase de *deverbalización*, el intérprete

abstrae de manera consciente las ideas que se encuentran en el discurso origen a través de la eliminación de los elementos verbales, lo que resulta en la libertad de expresión del intérprete en términos de sentido y de estructura en la lengua meta. La última fase, la de *expresión*, consiste en el acto de emparejar el significado y el sentido del discurso con las estructuras que mejor puedan expresarlos en la lengua de llegada (Seleskovitch y Lederer, 1989, p.40), es decir, hacer uso de la memoria no declarativa para llevar a cabo este último paso, como lo haría el buffer episódico de Baddeley (2003).

Esta teoría sirvió como un parteaguas en los estudios de interpretación, ya que contempla algunos principios de corte psicolingüísticos que intentaban describir el proceso mental que se lleva durante la interpretación. No obstante, esta descripción se realizó a partir de la observación y reflexión por parte de las autoras y no desde una recolección específica de datos, ni tampoco desde un marco teórico traductológico o psicolingüístico (Gile, 2009b, p.137).

La segunda teoría referente al proceso del intérprete que se presenta es la del Modelo de los Esfuerzos (MDE) de Daniel Gile (2009a). Esta teoría que asume algunos presupuestos de la TIS, incorpora modelos y resultados provenientes de estudios sobre el procesamiento lingüístico en monolingües y bilingües en las disciplinas de la psicolingüística y las ciencias cognitivas. Esto le permitió a Gile proponer tres esfuerzos cognitivos que llevan a cabo los intérpretes:

1. El esfuerzo de escucha y análisis.
2. El esfuerzo de producción.
3. El esfuerzo de la memoria.

Si bien los primeros dos esfuerzos tienen una similitud con los primeros dos elementos que contempla la TIS, el tercer esfuerzo del MDE es el que se desea destacar en este texto, dado que el autor propone este esfuerzo a partir de los modelos de memoria de Baddeley y Hitch (Gile, 2009a, p.167). En la exploración que hace el autor sobre la memoria y el MDE, se entrelazan los procesos generales de la memoria a largo y corto plazo en términos de almacenamiento y los esfuerzos y procesos que el MDE propone como parte de la interpretación, en donde se concluye:

1. La memoria de trabajo es un conjunto de mecanismos o procesos involucrados en el control, regulación y retención activos de información relevante.
2. La memoria de trabajo necesita capacidad de procesamiento.
3. La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada de energía (Gile, 2009a).

Gile (2009a) deja ver una apertura hacia los estudios de bilingüismo que utilizan marcos teóricos, al igual que metodologías, de la psicolingüística y las ciencias cognitivas, con el objetivo de poder relacionar el conocimiento generado en estos estudios a aquellos de interpretación. Por tanto, se presenta a continuación una breve exploración de los estudios de bilingüismo de corte psicolingüístico y cognitivo que se creen indispensables para la descripción del proceso psicolingüístico del intérprete.

La psicolingüística en los estudios de bilingüismo y de interpretación
Los estudios sobre bilingüismo se han llevado a cabo en diferentes disciplinas en

donde el bilingüismo está presente, desde situaciones de diglosia, política lingüística y educativa, hasta estudios sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, además del procesamiento lingüístico. Así, el bilingüismo es un fenómeno importante que debe revisarse e incorporarse a los estudios de interpretación ya que, si bien no todo bilingüe puede ser intérprete, todo intérprete es forzosamente bilingüe.

Los estudios sobre bilingüismo en las disciplinas de la psicolingüística y de las ciencias cognitivas han permitido establecer una premisa extremadamente relevante: ambas lenguas del bilingüe están activas durante el procesamiento lingüístico a pesar de solo estar procesando una de las dos (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012, p.230). Lo anterior ha llevado a los estudios de bilingüismo de corte psicolingüístico y cognitivo a tres premisas centrales:

1. Ambos idiomas están activos aun cuando solo se procesa uno; esto indica que existe una "competencia" por los recursos cognitivos entre las dos lenguas.
2. Existe flujo de información de L1 a L2 y viceversa; esto indica, en muchos casos, una sola representación mental de la información para ambas lenguas.
3. El uso de dos o más lenguas tiene un efecto en funciones cognitivas que van más allá de las funciones cognitivas que se ven involucradas en el lenguaje (Kroll, Dussias, Bice y Perrotti, 2015, p.378).

El primer punto es de peculiar interés en los estudios de interpretación y en la práctica interpretativa ya que, si bien se concibe que ambas lenguas están activas durante el procesamiento de una sola

lengua, la interpretación puede entenderse como un proceso dual en donde, por un lado, se comprende la información lingüística de una lengua, es decir, hay un procesamiento lingüístico de la lengua origen (LO), mientras que mental y cognitivamente se hace una búsqueda por aquellas construcciones lingüísticas y discursivas en lengua meta (LM) que mejor expresen lo previamente procesado en LO. Lo anterior permite entender que la activación e inhibición que sucede durante la interpretación en torno a las lenguas de trabajo se presenta de diferente manera en comparación con la de un bilingüe. Así, el bilingüismo que presentan personas que realizan actividades de interpretación se propone como un tipo de bilingüismo que aporta una perspectiva novedosa a los estudios generales sobre el bilingüismo (Dong y Li, 2020, p. 1; Kroll et al., 2015, p.248).

El segundo punto, mencionado anteriormente, se desea explorar con mayor detalle en las siguientes secciones a partir del reconocimiento de flujo de información de una lengua a otra, las consecuencias de ello y las posibilidades de seguir explorando este punto en actividades traslativas e interpretativas, y de esta forma poder describir y modelar con mayor precisión los procesos cognitivos que operan durante la interpretación.

La activación de ambos sistemas lingüísticos en el bilingüe se ha comprobado a través de metodologías que emplean el uso de cognados y falsos cognados, homógrafos, incluso utilizando diferentes sistemas de escritura y modalidades de comunicación, como inglés-chino e inglés-lengua de señas americana, respectivamente (Kroll, Dussias, Bice y Perrotti, 2015, p.380); otra manera de poder

observar este fenómeno es la utilización de paradigmas de *priming* sintáctico y estructural (Desmet y Duyck, 2007, p.169). Los paradigmas experimentales basados en *priming* interlingüístico tienen como propósito general descubrir si el hablante hace uso de las mismas representaciones mentales en lengua X toda vez que se hubieran activado durante el previo procesamiento lingüístico de lengua Y, es decir, si existe una tendencia de repetir estructuras en una lengua después de haber procesado una estructura similar en otra lengua (Hartsuiker et al., 2016). El empleo de estos paradigmas en población bilingüe ha traído al plano teórico el *quid* de saber si el bilingüe tiene una representación mental para ambos idiomas que conoce, i.e. sintaxis compartida o, por el contrario, el bilingüe tiene una representación mental para cada una de las lenguas que conoce, i.e. sintaxis separada, (Hartsuiker, Pickering y Veltkamp, 2004, p.409).

Los trabajos que han utilizado paradigmas de *priming* interlingüístico han reportado resultados favorecedores a la teoría de la sintaxis compartida, es decir, se entiende que las lenguas que conoce un bilingüe comparten elementos al nivel de las representaciones mentales de cada lengua almacenada en la memoria (Hartsuiker et al., 2016). Aun cuando los resultados favorecen la teoría de la sintaxis compartida, es importante recalcar que la literatura reconoce que existen algunas características que ayudarían a promover un efecto de *priming* positivo, tales como una similitud entre las estructuras de ambas lenguas, y un mayor o menor efecto cuando las estructuras entre las lenguas difieren (van Gompel y Arai, 2018). Lo anterior promueve la investigación continua en el tema para poder definir, en principio,

si existen condiciones necesarias para que exista *priming* interlingüístico, pero también permitir la elaboración de paradigmas de *priming* utilizando diferentes combinaciones lingüísticas, diferentes estructuras lingüísticas y modalidades de procesamiento lingüístico, como en la traducción y la interpretación, con el objetivo de tener una mejor concepción en torno a las representaciones mentales de las lenguas en bilingües.

Con la breve revisión sobre algunos aspectos claves en la investigación del fenómeno del bilingüismo desde la psicolingüística y las ciencias cognitivas, en específico en torno a la memoria y la representación del conocimiento lingüístico en la misma, es pertinente la consideración de estos conceptos, al igual que el empleo de metodologías provenientes de la psicolingüística, a los estudios de interpretación para así lograr una mejor descripción del proceso psicolingüístico y cognitivo realizados por los intérpretes (Maier, Pickering y Hartsuiker, 2016, p.7).

La lingüística de corpus como medio para recopilar, contrastar y analizar datos en los estudios de interpretación

La incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de traducción ha generado perspectivas novedosas en el disciplina que le permiten al investigador y al traductor reconocer patrones lingüísticos que les ayuden, por un lado, a entender el dinamismo de la equivalencia traductora y, por otro, reconocer patrones lingüísticos que les permitan identificar los contextos de uso de palabras y frases típicas de una lengua. La lingüística de corpus también ha incursionado en los estudios de interpretación de manera reciente aun cuando la recolección de datos provenientes de la actividad inter-

pretativa parece ser una empresa difícil de llevar a cabo. No obstante, el desarrollo de herramientas tecnológicas ha permitido superar estas dificultades lo que ha logrado posicionar a la lingüística de corpus como una disciplina que abona a los estudios de interpretación (Bendazzoli, 2018, p.3).

Herramientas tales como transcritores de audio a texto, anotadores semi-automáticos y automáticos, plataformas que permiten subir datos a manera de corpus paralelos, entre otros, han logrado que los estudios de interpretación basados en corpus sean una realidad, que permiten obtener corpus como el Corpus de Interpretación de la Unión Europea (EPIC, por sus siglas en inglés, 2012), el corpus de Direccionalidad en Interpretación Simultánea (Bendazzoli, 2010) y el FOOTIE (Sandrelli, 2012), un corpus de fútbol europeo. Si bien los ejemplos de corpus de interpretación que se mencionan no son una lista exhaustiva, estos comparten algunos rasgos que son propios a este tipo de corpus, tales como anotaciones prosódicas y morfosintácticas que permiten generar estudios sobre el proceso que lleva a cabo el intérprete desde diferentes perspectivas, ya sean discursivas, psicolingüísticas o cognitivas.

La incorporación de los corpus lingüísticos en los estudios de interpretación ha permitido observar el proceso psicolingüístico y cognitivo que lleva a cabo el intérprete durante su práctica (Setton, 2011; Bernardini, Ferraresi, Russo, Collard y Defrancq, 2018), lo que la convierte en una perspectiva tanto novedosa, como compatible con modelos y metodologías psicolingüísticas y cognitivas. Es importante mencionar lo anterior para identificar cuáles son los elementos que la lingüística

de corpus proporciona a los estudios de interpretación y cuáles son las implicaciones de dichos elementos en la elaboración de un corpus de interpretación, mismos elementos e implicaciones que se ejemplificarán con la presentación de un proyecto doctoral a continuación.

Priming estructural interlingüístico en intérpretes español-inglés

Las tres secciones anteriores, en las que se exploraron algunas nociones de la psicolingüística, los estudios de bilingüismo y la lingüística de corpus, muestran cómo estas disciplinas del conocimiento pueden encontrarse con los estudios de interpretación y así lograr un mejor entendimiento del proceso llevado a cabo durante la interpretación. Por su parte, la psicolingüística y las ciencias cognitivas nos muestran algunos modelos de memoria y su funcionamiento en términos de almacenamiento y uso de la información lingüística, al igual que algunos intentos de modelar el procesamiento lingüístico de los intérpretes considerando dichos modelos; los estudios sobre bilingüismo, por su cuenta, dan luz sobre la memoria del bilingüe y cómo la memoria puede incorporarse a los estudios de interpretación; por último, la lingüística de corpus encuentra su camino hacia los estudios de interpretación al ofrecer herramientas y metodologías que permitan la recolección, transcripción, anotación y alineación de datos que ayuden a modelar con mayor precisión el procesamiento lingüístico de los intérpretes.

A continuación, se presenta un proyecto que estudia el *priming* interlingüístico estructural en intérpretes que trabajan la combinación español-inglés. El proyecto surge de la necesidad de describir el proceso lingüís-

tico llevado a cabo por estudiantes de interpretación en términos de *priming*, es decir, identificar si el efecto de *priming* interlingüístico ocurre durante la actividad interpretativa. Lo anterior permitiría reconocer el grado de integración que tienen ambas lenguas de trabajo y la forma en la que interactúan ambas lenguas durante la interpretación, al igual que poder indagar con mayor profundidad sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete. Lo interesante de explorar el efecto de *priming* durante la interpretación es que el intérprete tiene elección de elegir diferentes estructuras que trasladen las proposiciones y el sentido de un mensaje en LO a una LM sin la obligación de seguir la estructura *verbatim*. Así, la aplicación de paradigmas de *priming* a la práctica interpretativa permite la descripción del proceso del intérprete en términos de la interacción que tienen sus lenguas de trabajo, específicamente, la interacción de las representaciones mentales que se activan durante el procesamiento lingüístico.

Para ello, el efecto de *priming* se buscó en tres verbos ditransitivos, es decir, verbos que tengan tres valencias o espacios funcionales; tal es el caso de los verbos en inglés *to send*, *to give* y *to bring* (y sus equivalentes, enviar, dar y traer), ya que las valencias de estos verbos pueden acomodarse en más de un orden en ambas lenguas de trabajo (ver Tabla 1).

Esta variabilidad en el acomodo de las valencias permite identificar patrones lingüísticos que sugieran un efecto positivo de *priming* o, por el contrario, un efecto negativo en donde el intérprete acomodaría en LM las valencias de estos verbos de manera totalmente diferente al acomodo de las valencias en LO.

Con este fin se diseñaron dos ejercicios de interpretación consecutiva. Cabe mencionar que se utilizó la interpretación consecutiva, ya que es una de las modalidades de interpretación que permite analizar el uso de ambas lenguas de trabajo de manera separada y no de manera simultánea. Estos ejercicios de interpretación consecutiva fueron aplicados a aprendientes de interpretación a nivel licenciatura en diferentes semestres de una universidad pública mexicana, quienes fungieron como los sujetos para dicha investigación.

Las producciones lingüísticas emitidas por los intérpretes se grabaron en audio para después ser transcritas con la herramienta *Speechnotes*. El proceso de transcripción se hizo en una lengua a la vez, es decir, se transcribió todo el material que el intérprete produjo hacia el español y después se volvió a escuchar el audio para transcribir lo que el intérprete produjo hacia el inglés. Se transcribieron un total de 138 audios, (76 de la primera prueba y 62 de la segunda prueba), con un total de 65 714 palabras, (33 140 palabras) del inglés al español (32 574 palabras) del español al inglés. Toda vez que se transcribió el material, se hizo una edición ortotipográfica, además de una anotación propia de un corpus de interpretación (Bernardini et al., 2018) que muestra algunos elementos de enunciación y prosodia, tales como alargamientos vocálicos, uso de muletillas, tartamudeos, falsos inicios, ideas incompletas y repeticiones.

Este material transcrito y anotado fue cargado a la plataforma *Sketch Engine* con la intención de crear un corpus paralelo en donde se muestre el mensaje original y las emisiones que los estudiantes realizaron; dado la modalidad de interpretación de en-

Tabla 1.

Verbos ditransitivos analizados y sus estructuras más o menos prototípicas

Verbos ditransitivos en inglés y español	(+ Prototípico		(-) Prototípico	
	<i>To bring</i>	She brought a cup to Peter.	She brought Peter a cup	
Ofrecer	Ella le ofreció una taza a Pedro	Ella le ofreció a Pedro una taza	Ella ofreció una taza a Pedro	Ella ofreció a Pedro una taza
<i>To give</i>	Pamela gave the information to the clerk	Pamela gave the clerk the information		
Dar	Pamela le dio la información al secretario	Pamela le dio al secretario la información	Pamela dio la información al secretario	Pamela dio al secretario la información
<i>To send</i>	My dad sends gifts to my grandma.	My dad sends my grandma gifts.		
Enviar	Mi papa le manda regalos a mi abuela.	Mi papá le manda a mi abuela regalos.	Mi papá manda regalos a mi abuela.	Mi papá manda a mi abuela regalos.

lace, el acomodo de los segmentos corresponde a cada turno de habla que se simula en las pruebas de interpretación. La razón por la que se utiliza esta plataforma es para poder acomodar los datos de tal manera que nos permita crear el Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI), un corpus paralelo de interpretación de enlace que muestre las interpretaciones realizadas por alumnos de diferentes semestres utilizando ambas lenguas de trabajo. El objetivo del CAI es sistematizar datos provenientes de estudiantes de interpretación para poder observar patrones lingüísticos y continuar realizando trabajos de interpretación.

Toda vez que el CAI se encontraba almacenado en la plataforma *Sketch Engine*, se

hizo una búsqueda de los verbos ditransitivos a analizar en ambas lenguas de trabajo para describir las estructuras que los intérpretes utilizaron y con ello verificar si existió un efecto de *priming* durante los ejercicios de interpretación que realizaron.

Se identificó un efecto de *priming* en ambas lenguas de trabajo, es decir, existió *priming* del inglés al español y viceversa, en los tres pares de verbos analizados (ver tabla 2 y tabla 3, respectivamente); la clasificación de los datos obtenidos en términos de reactivos que presentan *priming* y reactivos que no presentan *priming* se hizo de manera manual.

Tabla 2.

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de *priming* y sin *priming* ES-EN

Semestre	Total de reactivos contestados	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>
V semestre (a)	224	141 (62.94%)	82 (37.06%)
V semestre (b)	120	86 (71.66%)	34 (28.34%)
VII semestre	138	84 (60.86%)	54 (39.14%)
VIII semestre (a)	96	61 (63.54%)	35 (36.46%)
VIII semestre (b)	67	44 (65.57%)	23 (34.33%)

Tabla 3.

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de priming y sin priming ES-EN

Semestre	Total de reactivos contestados	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>
V semestre (a)	218	187 (85.77%)	31 (14.23%)
V semestre (b)	115	109 (94.78%)	6 (5.22%)
VII semestre	120	96 (80%)	24 (20%)
VIII semestre (a)	81	69 (85.18%)	12 (14.82%)
VIII semestre (b)	67	60 (89.5%)	7 (10.5%)

Esto da pie para cuestionar el proceder y la importancia que tiene la memoria en la interpretación y, más aún, incorporar la memoria y sus operaciones en la descripción y modelaje del proceso llevado a cabo en la interpretación consecutiva dialógica. Este tipo de investigaciones experimentales-empíricas en los estudios de interpretación se plantean como un paradigma a explorar en la traductología en general con el objetivo de proveer datos que permitan mejorar la descripción del proceso traslativo e interpretativo.

Análisis y discusión

Los resultados obtenidos en términos de reactivos que presentan *priming* y reactivos

que no presentan *priming* permiten indagar sobre el proceso que lleva a cabo el intérprete a la luz de la activación de las representaciones mentales cuando se procesan estructuras ditransitivas, tanto en español, como en inglés.

En la dirección español-inglés, los reactivos no presentaron un mayor problema para su clasificación ya que solo existen dos posibilidades estructurales para los verbos ditransitivos en inglés (ver Tabla 1). Así, la oración 1a) en español como LO permite su traducción solo con dos opciones en inglés como LM, en donde 1b) se clasificó como una oración que presenta *priming*, mientras que una oración como 1c) se clasificó como una oración que no presenta *priming*.

- 1a) Enviaré **su información**¹ a mi colega².
 1b) *I'll send **the information** to my colleague.*
 1c) *I'm going to send **the information** to my coworker.*

Ahora bien, en la dirección inglés-español, se identificó un fenómeno lingüístico común al español oral, a saber, la duplicación del objeto indirecto (OI) a través de

un clítico (Bogard, 2015). En ese sentido, la oración 2a) en inglés como LO permite que su traducción pueda estructurarse en más de dos estructuras (ver ejemplos 2b)-2e)).

- 2a) *I sent **a message** to my friend Ronda.*
 2b) Envié **un mensaje** a mi amiga Ronda.
 2c) Envié a mi amiga Ronda **un mensaje**.
 2d) Le envié **un mensaje** a mi amiga Ronda.
 2e) Le envié a mi amiga Ronda **un mensaje**.

Ante esta situación, se tomó en consideración que la duplicación del OI es una característica de la oralidad del español, tal como lo sugiere Bogard (2015). No obstante, el orden del OD y del OI debería ser el mismo que se presenta en LM al que se presenta en LO, por tanto, las oraciones 2b) y 2d) cumplen con este requisito y fueron consideradas como reactivos que presentaron *priming*, mientras que las oraciones 2c) y 2e) fueron consideradas como reactivos que no presentaron *priming*.

El fenómeno de duplicación del OI en español ha sido expuesto como una variación que no es libre, es decir, existen factores de orden semántico y pragmático para que se presente la duplicación del OI. Por un lado, los factores semánticos para que exista la duplicación del OI se realiza con el objetivo de poder esclarecer cual-

quier ambigüedad correferencial que pueda existir a lo largo de la oración (Bogard, 2015); por otro lado, los factores pragmáticos para la aparición de este fenómeno es la de otorgar un énfasis al OI, al igual que realizar un contraste entre las otras valencias verbales y así poder identificar, de manera más precisa, al OI (Bogard, 2015).

La aparición de clíticos con función de OI, sea a manera de duplicación o sustitución del OI, en los discursos interpretados da pie a considerar que el proceso interpretativo que realizan los aprendientes de interpretación no solo se encuentra informado por la estructura en LO, sino que también se consideran las operaciones morfosintácticas de la LM como un factor que interviene en la reestructuración del mensaje y que incide en un comportamiento discursivo típico en la LM. Además, identificar el efecto de *priming* interlingüístico durante las prácticas de interpretación permite aproximarse al proceso llevado a cabo por los intérpretes desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, a saber, la hipótesis de la sintaxis compartida *vis-à-vis* la hipó-

¹ La función de objeto directo (OD) se representa en negritas en los ejemplos presentados.

² La función de objeto indirecto (OI) se representa subrayado en los ejemplos presentados.

tesis de la sintaxis separada (Hartsuiker et al., 2004) y el MDE de Gile (2009a).

Conclusión

Este texto muestra la interdisciplinariedad inherente a los estudios de interpretación que buscan modelar el proceso psicolingüístico llevado a cabo durante la interpretación, en específico, la interpretación de enlace. En él se muestran tres disciplinas, la psicolingüística, el bilingüismo y la lingüística de corpus, además de demostrar cómo estas despliegan puntos de convergencia necesarios y novedosos en los estudios de interpretación que busquen modelar el procesamiento lingüístico durante la interpretación.

La interdisciplinariedad inherente a la práctica interpretativa permite considerar conceptos como la memoria y el procesamiento lingüístico en bilingües, que son indispensables en la reflexión e investigación de la interpretación puesto que permiten un asentamiento teórico a la práctica y así contrastar entre las propuestas que se hacen desde el bilingüismo con las que se puedan lograr en los

estudios de interpretación que siguen bases teóricas y metodologías psicolingüístico. Aún más, la incorporación de corpus lingüísticos a la interpretación habilita la posibilidad de acercarse a los discursos interpretados de una manera sistemática, ordenada, además de permitir la investigación continua de patrones lingüísticos.

Si bien el espacio no permite profundizar más en el análisis lingüístico de las estructuras empleadas en los discursos interpretados por los sujetos, es importante mencionar que el CAI se convierte en una herramienta de investigación que permite el análisis y el estudio de la práctica interpretativa desde diferentes niveles de análisis lingüístico, tales como el fonético, el morfosintáctico y el textual. Adicionalmente, el CAI también cuenta con anotaciones prosódicas propias de los corpus de interpretación las cuales han sugerido una asociación entre la carga cognitiva que realiza el intérprete; con ello, se vuelve a remarcar la naturaleza interdisciplinar de la interpretación y su estudio e investigación.

Referencias

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36: 189-208.

Bendazzoli, C. (2010). *Il corpus DIRSI: creazione e sviluppo di un corpus elettronico per lo studio della direzionalità in interpretazione simultanea*. Tesis de doctorado. Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Bendazzoli, C. (2018). "Corpus-based Interpreting Studies: Past, Present and Future Developments of a (Wired) Cottage Industry". En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq, (Eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies* (pp.1-19). Singapor: Springer.

Bernardini, S., Ferraresi, A., Russo, M., Colard, C. y Defrancq, B. (2018). "Building Interpreting and Intermodal Corpora: A How-to for a Formidable Task". En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq, (Eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies* (pp. 21-42). Singapor: Springer.

Bogard, S. (2015). Los clíticos pronominales del español: estructura y función. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Tomo LXIII, (1), 1-38.

Desmet, T. y Duyck, W. (2007). Bilingual Language Processing. *Language and Linguistics Compass*, 1/3: 168-194.

Escudero Cabarcas, J. y Pineda Alhucema, F. (2017). "Memoria de Trabajo: El mod-

- elo multicomponente de Baddeley, otros modelos y su rol en la práctica clínica”. En M. Bahamón, Y. Alarcón, L. Albor y Y. Martínez (Eds.), *Estudios actuales en Psicología. Perspectivas en clínica y salud* (pp. 13-42). Baranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Gile, D. (2009a). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- (2009b). Interpreting Studies: A Critical View from Within. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 1: 135-155.
- Hartsuiker, R. J., Beerts, S., Loncke, M., Desmet, T., & Bernolet, S. (2016). Cross-linguistic structural priming in multilinguals: Further evidence for shared syntax. *Journal of Memory and Language*, 90: 14-30.
- Hartsuiker, R. J., Pickering, M. J., & Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. *Psychological science*, 15 (6): 409-414.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K. y Perrotti, L. (2015). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual Review of Linguistics*, 1: 377-394.
- Kroll, J.F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A. y Valdes Kroff, J.R. (2012). Juggling Two Languages in One Mind: What Bilinguals Tell Us About Language Processing and Its Consequences for Cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56: 229-262.
- Maier, R., Pickering, M. y Hartsuiker, R. (2016). Does translation involve structural priming? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70 (8):1575-1589
- Mikkelsen, H. y Jourdenais, R. (2015). *The Routledge Handbook of Interpreting*. Reino Unido: Routledge.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.
- Plevoets, K. y Defrancq, B. (2016). The effect of informational load on disfluencies in interpreting: A corpus-based regression analysis. *Translation and Interpreting Studies*, 11 (2): 202–224.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Reino Unido: Routledge.
- Russo, Mariachiara, Claudio Bendazzoli, Annalisa Sandrelli, and Nicoletta Spinolo. (2012). “The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): Implementation and developments”. En F. Straniero y C. Falbo (Eds.) *Breaking ground in corpus-based interpreting studies* (pp.35–90). Bern: Peter Lang.
- Sandrelli, A. (2012). Interpreting football press conferences: The FOOTIE corpus. En C. J. Kellet Bidioli (Ed.) *Interpreting Across Genres: Multiple Research Perspectives*, (pp. 78-101). Trieste : EUT Edizioni Università di Trieste.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire 3ème edition*. París: Publications de la Sorbona.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82: 71-177.
- Tulving, E. (1995). “*Organization of memory: Quo vadis?*”. En M. S. Gazzaniga (ed.) *The cognitive neurosciences* (pp. 839–853). The MIT Press.
- Ullman, M. T. (2005). “A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model”. En C. Sanz (ed.), *Adult second language acquisition* (pp. 141-178) Washington: Georgetown University Press.
- Van-Gompel, R. y Arai, M. (2018). Structural priming in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21 (3): 448-455.

Buea, métropole Anglophone au cœur de la « crise anglophone » : tentative de description d'un foyer linguistique en (re) construction

Buea, an English-Speaking Metropolis at the Heart of the "Anglophone Crisis": an Attempt to Describe a Linguistic Hotbed in (re) construction

RESUMÉ: Un essai de représentation de l'espace social de Buéa, une métropole camerounaise située en zone anglophone et en proie à une crise sociopolitique dite « anglophone », fait l'objet de cette étude. Celle-ci repose sur la vérification du précepte selon lequel l'État est un monstre glottophage qui décide du destin des langues sur son terroir. Pourtant, l'exemple de Buéa se révèle être un cas atypique où c'est plutôt le pidgin-english, une langue bâtardisée, vilipendée et même traquée par l'État qui dame le pion aux langues officielles (le français et l'anglais) d'origines étrangères qui bénéficient pourtant de toutes sortes de faveurs et de prestiges octroyés par l'État. L'étude montre également que le contexte linguistique actuel de Buea évolue constamment, favorisant, comme c'est du reste le cas avec les autres langues endogènes, la régression du bakweri, langue des autochtones et occupants premiers de cette ville. Heureusement que le pidgin-english, langue de ralliement, de décolonisation linguistique et d'intégration est là pour laver cet affront subi par les langues identitaires. Elle va même jusqu'à assumer la fonction de « langue tampon » entre le français et l'anglais à Buéa, car apaisant les tensions nées de l'exécration des locuteurs anglophones envers le français au début de la « crise anglophone » au Cameroun. Pour ces raisons et bien d'autres encore, le pidgin-english tout comme sa jumelle hybride le Mboa (camfrançais) en zone francophone méritent plus d'égards de la part du garant de la politique linguistique du pays.

MOTS CLÉS: langues, cultures, anglophone, francophone, pidgin-english.

ABSTRACT: A tentative of representation of the social space of Buea, a Cameroonian metropolis located in the English-speaking area and experiencing a socio-political crisis known as "anglophone crisis", is the subject of this study. This is based on the verification of the precept according to which the State is a glottophagous monster which decides the fate of languages on its soil. However, the example of

Céphanie Mirabelle Gisèle Piebop

piebopg@gmail.com / gpiebop@yahoo.fr

Université de Yaoundé I, Camerun

ORCID: 0000-0002-9205-0974

Recibido: 24/06/2022

Aceptado: 13/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

Buea turns out to be an atypical case where it is rather Pidgin-English, a language bastardized, vilified and even hunted down by the State, which gives the pawn to the official languages (English and French) of foreign origin which nevertheless benefit from all kinds of favors. The study also shows that the current linguistic context of Buea is constantly evolving, favoring, as well as other endogenous languages, the regression of the bakweri, language of the natives and first occupants of this city. Fortunately, Pidgin-English, the language of rallying, linguistic decolonization and integration, is there to wash away this affront to endogenous languages. It even goes so far as to assume the function of "buffer language" between French and English in Buea; easing the tensions created by the angry of English speakers toward French at the start of the "English crisis" in Cameroon. For these reasons and many more, Pidgin-English, like its hybrid twin, the Mboa (Camfranglais), deserves more consideration from the guarantor of the country's language policy.

KEYWORDS: *Languages, cultures, Anglophone, francophone, pidgin-english.*

1. Introduction

Le Cameroun est un pays géographiquement très fourni. Ainsi y distingue-t-on une zone sahélienne au Nord, qui se caractérise par la diminution, voire la rareté de la végétation au fur et à mesure que l'on progresse plus vers l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-nord. L'Ouest, quant à lui, est reconnu par ses hautes montagnes, tandis que le grand sud est singularisé par la forêt dense qui s'étend jusqu'aux abords de l'équateur au nord du Gabon, pays limitrophe. Le Cameroun est également administrativement réparti en dix régions, à savoir les régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Littoral, du Centre, de l'Est, de l'Ouest, du Sud, du Nord-ouest et du Sud-ouest. Parmi ces régions, on en compte 8 d'expression francophone et deux d'expression anglophone, à savoir celle du Nord-Ouest et précisément celle du Sud-ouest qui abrite la ville de Buéa. Ces deux régions anglophones sont animées depuis novembre 2016 par des remous socio-politiques qui, de simples revendications syndicales et professionnelles, se sont enlisés au fil du temps. Elles revêtent aujourd'hui des visages que plus d'un n'avaient pas envisagés, y compris les initiateurs officiels de

ces mouvements. La « crise anglophone », ainsi qu'on l'appelle, a à ce jour engendré de colossales pertes humaines, économiques, matérielles et d'autres natures. De fil à aiguille, cette crise impacte également la configuration linguistique de la ville de Buea, chef-lieu de la région du Sud-ouest. A cet effet on pourrait s'atteler à savoir quelles fonctions les différentes langues en contact dans cette ville assument dans le contexte insécuritaire actuel. Étant donné la psychose créée par cette crise, comment se gèrent ou se modulent les contacts linguistiques qui y ont cours ? Face à l'anglais, au pidgin-english et même au bakweri (langue identitaire des premiers occupants et identifiée dans la famille linguistique A20) qui opèrent en territoire légitime et légal, comment réagissent le français surtout, ainsi que les autres langues endogènes et exogènes ? Sont-elles, ainsi que le souhaite Calvet (2011, p. 159), assez outillées pour soutenir ce conflit interne et externe ? Pour résoudre cette problématique, les investigations prendront appui sur la méthode descriptive et contrastive (Lafage, 2004), qui consiste à repérer et à analyser les particularités rencontrées, tout en les comparant aux usages habituels. En un

mot, cette étude contribuera à davantage étayer et documenter les phénomènes qui meublent l'environnement sociolinguistique camerounais et la zone anglophone surtout, tout en proposant des pistes garantissant l'implémentation d'une meilleure politique linguistique au Cameroun. Mais avant d'en arriver là, il n'est pas inopportun de dresser au préalable une carte d'identité de cette ville de Buéa, tableau de bord de la présente étude.

2. Présentation de la ville de Buéa

Originellement prononcée « gbea », le toponyme Buéa désignant jadis le village et aujourd'hui la ville, a été créé par NjiaJamaLifanjie, un chasseur venant de région de Bomboko. Découvrant les terres nouvelles, il ne put s'empêcher de s'exclamer ; « Ebéeya », qui signifie en langue bakweri « lieu des événements » (*place of happenings*). Parmi les grands hommes de ce territoire, figure le célèbre chef des bakweris Chie KuvaLikenyé qui s'était particulièrement démarqué pendant la période de résistance des Bakweris aux troupes allemandes. Il est ainsi entré dans la postérité et aujourd'hui encore il demeure une légende, voire une épopée courante.

La ville de Buéa, chef-lieu de la région du Sud-Ouest, se localise exactement sur le versant Est du Mont Cameroun, avec des coordonnées altitudinales et longitudinales de 4°09' Nord et 9°14' et s'étend sur 1000m d'altitude. Elle est délimitée à l'Est par la ville de Muyuka, à l'Ouest par Idenau, à l'Est par Limbe, au Sud-ouest par Tiko et au Nord par la forêt tropicale du versant du Mont Cameroun. Buéa fut la capitale du Cameroun allemand (*Kamerun*) de 1901 à 1919, la capitale du *Southern-*

Cameroun de 1979 à 1961 et la capitale du Cameroun occidental jusqu'en 1972, date à laquelle Ahmadou Ahidjo abolit la fédération du Cameroun. Il est aussi à noter que l'administration coloniale allemande fut temporairement suspendue pendant la période d'éruption du Mont Cameroun allant d'avril à juin 1909.

Le recensement de 2005 évaluait sa population globale à 131 325 habitants, avec environ 90 088 vivants au centre-ville de Buéa. Mais il ne fait l'ombre d'aucun doute qu'à ce jour ces données ont été revues à baisse, ou alors sont restées statiques au meilleur des cas, étant donné les nombreux déplacements engendrés par la crise socio-sécuritaire anglophone. La surface totale de cette ville est de 870 km² et sa population initiale ou autochtone se répartit dans 4 districts et 67 villages, entre autres Liongo, Ewongo, Ekonjo, Ekande, Bulu, Bova, Bojongo, Bonakanda, Bomaka, Bolifamba (*Mile 16*), Bokwai, Boanda, Bwiyuku, Bokwango, Tole, Muea, Likombe, Dibanda (*Mile 14*), Buasa, Likoko, Wokaka, Wututu, Sasse, Mussaka, Muangai, Mevio, Maumu, Lisoka, etc.

Cette population rurale appartient au groupe ethnique dominant, à savoir le bakweri, qui porte le code A20 dans le répertoire des langues camerounaises. Par contre, au centre urbain de Buéa règne un cosmopolitisme remarquable qui décrit à merveille le slogan par lequel on désigne cette ville, à savoir : « *Buea : the legendary hospitality !!!* ». C'est ainsi qu'on retrouve des populations d'origines bigarrées représentées par plus d'une centaine d'ethnies du Cameroun et du monde entier. C'est le cas des expatriés américains, français, anglais, chinois, allemands, ghanéens, équato-gui-

néens, des Bassas, des Etons, des Bulus, des Bamilékés, des Yambassa, des Douala, des Bakoko, des ressortissants du Grand Nord peuls et chrétiens, des Ibos et autres Nigériens installés à Buéa depuis très longtemps et cultivant les ignames sur les sols volcaniques très propices à cette culture ou exerçant un commerce très florissant.

En dehors des activités culturelles et commerciales déjà évoquées, plusieurs autres raisons motivent également les migrations des personnes vers la ville de Buéa. On pourrait citer les raisons académiques, professionnelles, avec l'université de Buéa, tout comme de nombreux autres établissements privés anglo-saxons qui, malgré la situation de sécurité précaire de la ville du fait de la crise anglophone, continuent d'attirer des étudiants à la quête de savoirs, d'immersion ou d'apprentissage linguistique. Cela peut se confirmer avec le nombre important, de francophones qui préfèrent une scolarisation à travers la langue anglaise, afin de tirer bénéfice de la multitude d'opportunités qu'offre cette langue et qui n'hésitent pas à braver le contexte insécuritaire actuel de la ville de Buéa, à la conquête du savoir. La réalité est similaire avec le flux de plus en plus important d'étudiants équato-guinéens dans la ville, à la quête de l'apprentissage de l'anglais et ensuite d'une scolarisation en anglais, ceci afin de s'arrimer à la nouvelle donne politique de leur pays désormais tournée vers les prestations et les investisseurs américains. Dans ces conditions, l'usage ou l'utilisation de l'anglais deviennent un atout doré pour les citoyens équato-guinéens sur le marché de l'emploi. Les raisons professionnelles avec les affectations d'une partie à l'autre du pays ou du monde pour servir les inté-

rêts de l'État ou des particuliers privés et parapublics. On note aussi la recherche de meilleures opportunités d'affaire, la recherche du bien-être, le tourisme, le loisir, la recherche des surfaces cultivables découlant de l'éruption de Mont Cameroun et de la clémence de climat, etc. Autant de raisons et bien plus qui drainent les migrants vers la ville de Buéa, certes des *backgrounds* linguistiques différents mais qui se doivent d'interagir les uns avec les autres.

La ville de Buéa est l'une des deux régions anglophones du Cameroun aux côtés de la région du Nord-ouest. Elle est composée de six départements dont le département du Lebialém, avec pour chef-lieu Menji, le département du Kupe-Menengoumba, chef-lieu Bangem, le département de la Manyu, chef-lieu Mamfé, le département de la Meme, chef-lieu Kumba, le département du Ndian, chef-lieu Mudemba, et le département du Fako avec pour chef-lieu Limbe. C'est ce dernier qui abrite l'arrondissement de Buéa, ville objet des présentes analyses. La région du Sud-ouest se caractérise par une végétation presque toujours verdoyante, résultant d'une pluviométrie presque le long de l'année. Ses principales richesses sont entre autres les plages de sable gris bordant l'océan atlantique et son décor luxuriant à Kumbay, le jardin botanique de Limbe, opérationnel depuis 1895 sous l'initiative des horticulteurs allemands, le zoo de la même ville, le parc national de Korup, le palais du gouverneur allemand Von Puttkamer et bien évidemment le célèbre Mont Cameroun avec son volcan encore en activité qui, haut de ses 4100 m, fait la fierté de ses populations et l'objet d'une ascension sportive par des compétiteurs venant du monde entier

tous les ans, généralement en fin de saison sèche, c'est-à-dire, entre les mois de février et mars.

Au niveau de la répartition administrative, la sous-préfecture de Buéa demeure actuellement la seule administration à rester opérationnelle, la plupart des autres services de ce département administratif ayant déjà fait l'objet d'une dé(re)localisation à Limbé, chef-lieu légitime du département du Fako.

En rapport avec l'alphabétisation, elle était en nette progression avant le déclenchement de la crise anglophone, avec des taux oscillant entre 60 et 75% de jeunes qui avaient accès à l'éducation. Rendu à aujourd'hui, ces taux pourraient être revus à la baisse.

3. Aperçu géo-linguistique de la ville de Buéa.

A cause du phénomène généralisé de pauvreté qui sévit au Cameroun se met en branle un exode massif et permanent de populations de diverses origines ethno-linguistiques à la recherche d'une vie meilleure. De même, on l'a déjà dit, plusieurs autres raisons scolaires, professionnelles touristiques, etc. amènent également les personnes à se déplacer pour se rendre dans les villes en général. La ville de Buéa figure parmi ces multiples destinations sollicitées. En effet, faut-il le rappeler, Buéa est une ville estudiantine, abritant l'une des deux universités de tradition anglo-saxonne du pays, de même qu'une multitude d'établissements anglophones et bilingues, de la maternelle au supérieur, en passant par le primaire et le secondaire. De plus, elle est située au pied du Mont Cameroun, l'un des sommets les plus hauts d'Afrique qui est

mis à la disposition des compétiteurs sportifs une fois tous les ans. En même temps, elle est une ville non éloignée du Nigéria dont les populations excellent dans le commerce et les affaires ; sans compter qu'en tant que division administrative du pays, elle accueille aussi des fonctionnaires et non-fonctionnaires qui s'y rendent. Pour ces raisons, la ville de Buéa s'apparente sur le plan linguistique, à l'exemple d'autres grands centres urbains (Yaoundé, Douala, Bafoussam, etc.) à un *babel linguistique* (Tadajeu, 1990), c'est-à-dire un vaste jardin linguistique où fleurissent près d'une triple centaine de langues différentes les unes des autres. Premièrement, on y retrouve les langues étrangères d'origine européenne : l'anglais et le français qui grâce à leur statut prestigieux de langues co-officielles, avec cependant, une nette dominance de l'anglais sur le français, étant donné que l'on se trouve en territoire de natifs anglophones. À côté de ces langues officielles, se trouve le pidgin-english, langue composite de très grande portée qui a ravi le rôle de superstrat, à la langue anglaise. Ceci est d'autant plus vrai qu'en plus d'être super expansive cette langue constitue la langue maternelle d'une tranche importante de la population (Tood, 1983 ; Piebop, 2015a). En même temps, elle dicte son hégémonie dans tous les domaines de l'informel et parfois même certains domaines du formel. Elle rallie toutes les tranches de populations, sans distinction d'origines linguistiques, d'affiliations politiques ou religieuses, intellectuelles, etc. Qui plus est, il existe une intercompréhension qui va au-delà des frontières nationales, avec les populations du Nigéria, du Ghana, de Guinée Équatoriale, etc. (Piebop, 2019) et

même au sein de la diaspora. En dehors du pidgin-english, le mboa ou camfranglais, parler hybride et identitaire provenant de la zone francophone du Cameroun, s'enracine aussi en zone anglophone et à Buéa précisément, sous l'instigation des jeunes en particulier (Piebop, 2016). D'autres langues étrangères comme l'espagnol, le chinois, l'allemand, l'italien occupent également des espaces non négligeables dans la ville de Buéa, du fait de leur présence dans les programmes scolaires de l'enseignement général francophone. Une importante communauté nigériane meuble également la ville de Buéa fructifiant davantage le pidgin-english et les langues nationales nigériane dont le ibo en bonne place.

Le reste du paysage linguistique de la ville de Buéa est occupé par plus d'une centaine de langues camerounaises. Celles-ci sont réparties dans trois des quatre grands phylums linguistiques présents en Afrique, à savoir les phylums afro-asiatique, nilo-saharien et niger-congo-kordofanien.

Dans la mesure où les contacts à Buéa se font sans que cela n'engendre une situation explosive au sein de la communication urbaine, il y a lieu de prétendre que Buéa couvre une cohabitation pacifique, certes facilement vérifiable sur les plans administratif et social, mais moins évident sur le plan linguistique tel que tentera de démontrer la réflexion.

En fait, la guerre des langues est omniprésente et de l'avis de Giacalone Ramat (1983), la cohabitation linguistique est généralement conflictuelle et glottocide. Et si l'on se retrouve de surcroît dans un centre urbain comme Buéa où foisonnent une multitude de langues, alors il y a lieu d'envisager plusieurs scénarios de conflits à des

degrés de complexité divers. Le fait est que les espaces et les langues développent une activité sociologique qui transforme et influence l'environnement, ce qui crée, modifie ou élimine les items en compétition.

A Buéa, la langue la plus compétitive demeure le pidgin-english qui, pour dire les choses de façon honnête, règne en maître dans les domaines informels avec les échanges familiers et courants, le domaine formel étant réservé légalement à l'anglais et au français même si le pidgin-english ne loupe jamais la moindre occasion d'empiéter voire de marquer cet autre territoire qui n'est pas le sien. Autrement dit, l'influence du pidgin-english est tel qu'il constitue une sérieuse menace pour la prospérité des langues officielles, principalement l'anglais, dont elle est souvent considérée comme la variété basse, pour parler en termes de diglossie (Piebop, 2015a).

L'aspect le plus apparent de cette compétition linguistique demeure l'oral dans les fêtes, les deuils, les meetings, les églises, les marchés, les rues et autres lieux de rassemblements populaires, le pidgin-english est préféré aux autres langues, du fait de l'intercompréhension qu'il assure entre les tranches de populations différentes (anglophones, francophones, jeunes, vieux, Camerounais, Nigériens, Ghanéens, Guinéens, etc.)

Le conflit linguistique à Buéa se décode aussi dans les médias. Les quelques journaux qui paraissent sont, en fonction de leur ligne éditoriale, en anglais (*The Post*) (Eub) ou en pidgin-english (faits divers).

La plupart des chaînes de radio et de télé (Bonakanda, Chariot FM, CBS, Revival Gospel, Mediafrik) diffusent en pidgin-english à plus de 80% et le reste du

temps en langues endogènes et en anglais. La chaîne étatique CRTV demeure la seule à promouvoir strictement les langues officielles, avec 40% de français et 60% d'anglais (Piebop, 2020). Conscient de la fragilité de la politique, l'État s'est vu contraint de créer, comme c'est le cas toutes les stations régionales, une chaîne commerciale de proximité, à savoir Mont Cameroon FM où le pidgin-english y est également présent.

En outre, la musique constitue une autre facette du paysage linguistique camerounais. Et là, il apparaît évident que les populations de Buéa affectionnent les musiques chantées en pidgin-english d'abord, puis en anglais, en camfranglais, en français et dans les langues camerounaises et nigériennes. Les chanteurs en pidgin-english comme Ice, Mister Léo, Stanley Enow Blanche Bailly, ou encore ceux des musiques religieuses et mondaines généralement exécutées en anglais, en pidgin-english et dans les langues nationales nigériennes sont également très en vogue. Les chanteurs utilisent fréquemment l'alternance codique français/anglais/pidgin-english/camfranglais/langues camerounaises afin d'élargir leur lectorat (Ebongue, 2014), tout comme le font les Nigériens d'ailleurs avec la combinaison pidgin-english/anglais/langues endogènes.

La majorité des émissions à connotation culturelle accordent la primauté aux chansons en langues camerounaises et principalement celles de la région. On peut relever à ce titre, des chanteurs locaux très promus comme Tata Kingue avec la célèbre danse de bakweris.

Un autre domaine qui enrichit l'écheveau linguistique de la ville de Buéa est la

mémoire historique. Elle participe également à la bataille linguistique. Ceci en tentant de favoriser le maintien de la langue locale dans un environnement devenu hautement plurilingue. Ainsi, observe-t-on avec l'évolution du temps et des hommes, la déformation phonétique de certains noms locaux, les rendant parfois méconnaissables aux yeux de leurs locuteurs natifs. Ainsi en est-il par exemple devenu du toponyme identificateur de la ville de Buéa. Francisé anglicisé en /bueja/ et parfois aussi anglicisé en /boja/ ces nouvelles appellations ont remplacé sa prononciation initiale « gbea », déduite de l'expression « ebe'eya ». On pourrait aussi mentionner l'écriture erronée « Muéa » (Piebop, 2020), tout comme les prononciations /munia/ et /mugna/ qui remplacent celle du toponyme d'origine « Méa ».

L'assimilation linguistique à travers le remplacement des noms locaux par des écritures anglaises atteste aussi de la concurrence à laquelle se livrent les langues. Le toponyme *Mile sixteen*, par exemple, a remplacé le nom local *Bolifambat* tandis que *Dibanda* quant à lui a été substitué par *Mile fourteen*, etc.

À la lumière de ces constats, il y a donc lieu de théoriser que la cohabitation entre les langues en présence à Buéa se fait en défaveur de la ville d'accueil. Théorie que l'étude s'attellera à vérifier davantage.

4. Buéa, ville cosmopolite : diversité linguistique en question

La ville de Buéa est aujourd'hui différente du village qu'elle était à sa création car elle n'a cessé d'évoluer. Au fil du temps et à la faveur des opportunités qu'elle a saisies (institutions scolaires, commerce, affaires,

tourisme, etc) la ville de Buéa s'est développée considérablement et malgré les impacts négatifs de la « crise anglophone », des gratte-ciel ne cessent de pousser au jour le jour lui donnant une véritable allure de ville champignon qui n'a plus rien à voir avec les ruelles poussiéreuses d'autrefois. De même, au groupe ethnique originel autochtone bakweri s'est adjoint des migrants provenant de tous les coins du pays et d'ailleurs. Toutes les aires culturo-linguistiques du pays y sont représentées du nord au sud et de l'est à l'ouest. Ce qui crée un brassage d'hommes, de cultures et surtout de langues qui alimentent le concept d'« urbanité langagière » et qui d'après Bulot (2004, p. 1), « signifie l'intégration dans le rapport à l'organisation sociocognitive de l'espace de ville non seulement des pratiques linguistiques, mais aussi des pratiques discursives et notamment des attitudes linguistiques et langagières. »

Et dans la mesure où les contacts humains et linguistiques se métamorphosent progressivement et engendrent de nouvelles attitudes et pratiques linguistiques, on pourrait admettre avec Simonin (2008, p. 74) qu'à l'exemple des villes en général, celle de Buéa évolue « dans un contexte socio-historique, selon une morphologie socio-spatiale définie. Elle concrétise une cosmogonie qui constitue, pour les groupes sociaux qui vivent et qui font cette histoire, leur manière propre « d'habiter ce lieu », de se l'approprier, de la transformer. »

Buéa, terre des ancêtres bakweris, se transforme inéluctablement, ceci en perdant et en générant à la fois des valeurs, en inventant des comportements expressifs qui au fur et à mesure peuvent créer une « sociogenèse de l'urbanité langagière »

(Simonin, 2004, p. 73) qui interpelle certains modes communs d'appréhension sociolinguistique et des phénomènes socio-langagiers.

L'urbanité langagière se traduit à Buéa, on l'a dit, par la coexistence d'une multitude de langues. L'être humain se caractérisant par la tendance à la facilité, c'est tout naturellement que le pidgin-english se taille la part du lion dans cette jungle linguistique. En effet, le pidgin-english, explique Piebop(2014), se singularise par son extrême souplesse grammaticale. En plus, il bénéficie au Cameroun du statut de « *no man's language* » (Echu, 2001 ; Piebop, 2015a) car n'étant la langue identitaire (propriété privée) d'aucune des ethnies du terroir. Par conséquent, tous ou presque tous éprouvent une certaine sympathie à la parler sans avoir le sentiment de colonisation ou de dépossession linguistique. Et là, c'est sans compter que sur le plan lexical, c'est un *melting pot* linguistique de l'ensemble des langues nationales camerounaises en général, auxquelles on associe le français, l'anglais, le mboa et d'autres langues étrangères à l'instar le nouchi ivoirien, le lingala congolais, les langues endogènes nigérianes, etc.. Et cerise sur le gâteau, même au sein des populations de Buéa, il fait office de langue maternelle/première pour bon nombres de locuteurs(Tood, 1983 ; Piebop, 2015a).

Ainsi, les langues en contact sur le territoire occupé par la ville de Buéa sont macérées dans le même moule linguistique, tout comme les modes de vie et les cultures d'ailleurs. Ce qui engendre forcément des décoctions linguistiques, fruits des influences réciproques des groupes sociaux en présence. Cela étant, les phénomènes

d'emprunt, de calque, de désémantisation ou de resémantisation apparaissent comme étant désormais des exercices anodins dans cet environnement où le pidgin-english s'en sort au final, le réceptacle gagnant, tel qu'on le verra plus tard.

Et si tant est que le pidgin-english bénéficie d'une grande véhicularité du fait de sa force démographique, tel n'est pas le cas avec les autres langues comme le français et l'anglais qui, malgré les statuts envieux de langue officielle et langues internationales qu'ils revêtent, continuent tant bien que mal de faire face à la pression du pidgin-english dans leurs territoires de fait que sont les campus scolaires, les bureaux administratifs, etc. C'est au point où l'État est obligé de mettre sur pied des stratégies (à l'exemple des pancartes prohibant le pidgin-english dans les écoles, les services publics...) pour dissuader les populations à parler le pidgin-english dans ces lieux. Mais là encore, il semble même dépassé par la situation (Piebop, 2019).

Il est vrai, l'emploi des langues officielles reste moins populaire que celui du pidgin-english à Buéa. Cependant, il reste que les langues nationales passent pour être les grandes perdantes dans cette entreprise, car du fait du nombre parfois limité des locuteurs pour promouvoir chaque langue endogène dans cet espace urbain, elles sont logiquement phagocytées par les langues les plus expansives, comme le pidgin-english, l'anglais, le français ou le mboa, etc. Ce fait justifie alors le précepte de tendance à l'uniformisation linguistique en ville de Calvet (1994, p. 130) sur la sociologie urbaine et qui stipule que « telle une pompe, la ville aspire le multilinguisme pour recracher le monolinguisme ».

Dans ce contexte, les langues camerounaises et étrangères partent défavorisées du fait du manque de locuteurs suffisants pour assurer leur enracinement et leur vulgarisation. Mais la langue la plus à plaindre ici demeure le bakwéri à cause de la diminution de ses locuteurs dans les villes parce qu'obligés pour les moins nantis surtout, de se replier dans les villages ou dans les quartiers nouvellement créés ou des zones de recasement sous l'effet de l'urbanisation. En dépit de la volonté du peu de locuteurs volontaires et motivés qui s'expriment encore dans cette langue, son expansion va s'amenuisant au jour le jour. Cela est d'autant plus vrai qu'au cours des enquêtes préalables menées de janvier à avril 2018 sur un échantillon de 16 familles bakweries de souche et composées au total de 66 personnes, 14 personnes (21.21%), en majorité appartenant aux générations traditionnalistes et X (1^{ère} et 2^{ème} : parents et grands-parents et arrière-grands-parents), ont dit qu'elles communiquaient en bakwéri. 22 (33.33%) ont dit alterner le pidgin-english, l'anglais et le bakwéri (en majorité des parents), tandis que le reste, soit 30 personnes jeunes (45.45%) ont dit ne pas interagir en bakwéri se contentant du pidgin-english en contexte informel, de l'anglais et de bribes de français en contexte formel.

Par ailleurs, dans l'optique de mieux mesurer le degré d'expansion ou d'extinction des langues nationales ou mineures implantées dans la ville de Buéa, une enquête a été réalisée entre novembre et décembre 2017, à la faveur des enseignements du cours de *Français Fonctionnel*, dont l'enquêteur est l'un des enseignants, auprès d'un public formé de 953 étudiants de l'université de Buéa provenant de diverses régions

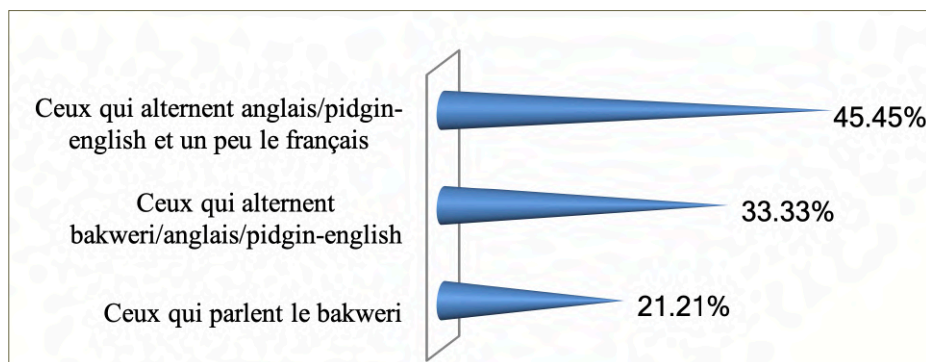
du Cameroun et répartis dans 9 groupes. La L1 renvoyant d'après ces étudiants à « la langue des parents et grands-parents », 11% seulement des répondants ont dit bien la parler. 35% ont dit comprendre et être capables d'exécuter les commissions ou tâches formulées dans la L1. 54% ont dit qu'ils ne parlaient pas leur L1 et qu'ils utilisaient soit le français, l'anglais, le pidgin-en-

glish ou le mboa, selon les cas, pour interagir dans le noyau familial ou en contexte informel tout court. Les résultats de ces enquêtes viennent d'ailleurs vérifier celles menées par Piebop (2018) mettant alors en exergue l'insécurité des langues nationales camerounaises dans leur ensemble.

Graphique de langues parlées au sein des

familles bakweries

Sources : enquêtes de l'étude menées de janvier à avril 2018



Lorsqu'il s'est agi du pidgin-english, la quasi-totalité des étudiants ont déclaré le parler couramment, ce qui peut s'expliquer par le statut identitaire de cette langue qui crée entre les interactants une certaine connivence, tout comme la souplesse extraordinaire et le caractère composite et englobant dont il jouit (Piebop, 2015a). En fait, c'est lui qu'on utilise lorsque l'on veut faire de bonnes affaires dans les marchés surtout, ou alors lorsque le monolinguisme des locuteurs ne leur permet pas de se comprendre mutuellement. En fait, ce n'est ni la langue des francophones, encore moins

celle des anglophones, mais plutôt celle des Camerounais tout court celle qui permet d'échanger également avec les étrangers nigériens, ghanéens, guinéens, diasporiens, etc. Tood (1983, p. 29) avait d'ailleurs déjà attesté de la popularité de cette langue, associé à la fonction de langue maternelle qu'elle assumait chez plusieurs locuteurs en déclarant que : « It [pidgin-english] is widely understood, a shared lingua franca with Cameroon's African neighbours and, while rarely the only mother tongue of a child, is often one of the first languages he hears ».

Ainsi l'application de loi de Zipft, additionnée à l'analyse croisée des différentes données permettent de déduire l'extinction indéniable des langues camerounaises mineures dans la ville de Buéa, ce qui permet par ailleurs de vérifier et d'entériner la véracité des pratiques énoncées par les répondants. Et là, on comprend mieux le cri de détresse que plusieurs chercheurs tels Tadadjeu (1990), Bitja'aKody (2001, 2004) ou Piebop (2018) lançaient déjà au sujet du déclin et de la mort des langues camerounaises non pas seulement à Buéa, mais sur l'ensemble du territoire national, provoquée par de nombreuses raisons telles que les mariages mixtes, la paresse des passeurs de témoins que sont les parents et grands-parents, les nombreuses occupations des parents modernes, le manque d'interlocuteurs, etc.

A ce niveau, on peut noter que les traits multiformes de la ville de Buéa ont enclenché des migrations des peuples issus d'horizons divers. Il s'en suit des métamorphoses socio-culturo-linguistiques qui, en fin de compte, modifient les représentations initiales de leurs locuteurs natifs que sont les Bakweris. Et comme si cela ne suffisait pas, le paroxysme de ce processus est atteint avec l'école à travers le français et l'anglais, porteurs de statuts et de privilèges alléchants, et la vie active dont les influences favorisent et accélèrent l'inhibition des derniers sentiments de fierté linguistique de cette communauté.

Malgré tout, cette région garde un statut sociolinguistique atypique. En fait, à l'opposé de la zone francophone du pays où les langues officielles sont prépondérantes et assument la fonction de superstrat, ces dernières se pratiquent plutôt à une échelle

moyenne à Buéa, passant ainsi la main à une langue hybride, le pidgin-english qui de par ses fonctions véhiculaire, intégratrice, identitaire, voire emblématique jouit d'une étonnante force expansive. Par conséquent, elle est la principale langue dévoreuse, qui enrichit continuellement ses répertoires linguistiques de termes provenant d'autres langues du terroir, qui à ce moment se muent en langues proies. Ainsi se confirme une énième fois la théorie linguistique selon laquelle la ville en particulier « devient glottocide pour langues mineures et expansives pour les langues dominantes » (On-guéné Essono, 2015, p. 82).

5. Évolution linguistique de la ville de Buéa

Depuis sa création jusqu'aujourd'hui, le chaudron linguistique de la ville de Buéa, qui n'était alors qu'une forêt propice à la chasse, continue d'évoluer, en s'enrichissant de migrants qui y drainent leur pluralité de langues et cultures. Cette contrée bakwerie s'est agrandie et en quelques décennies a opéré/subi des transformations qui subjugueraient Njia Lifanjie, chasseur qui fonda et nomma cet endroit.

Au fur et à mesure, les espaces vierges se sont vus viabilisés et peuplés par les néo-arrivants, accueillis par les communautés qui les y ont précédés. Ils ont acquis des terrains, créé de nouveaux quartiers « Bwitingui, New Layout, Bulu, Mile 15, Mile 14, Mile 18, Miss Bright, Bomaka-chiefstreet... », la plupart en fonction des regroupements ethniques et y consolidant la pratique de leurs langues d'origine. De la sorte, ces nouveaux sites s'agrandissent et deviennent, en fonction du degré de dynamisme des migrants qui s'y sont installés,

des pôles de développement ou résident les ressortissants d'une même contrée, ethnie ou religion. C'est ainsi que le quartier Muéa se singularise particulièrement s'étant développé rapidement grâce aux investissements des populations bamilékées, c'est-à-dire originaires des *grass-fields* et de la région de l'Ouest Cameroun précisément, dont, du reste, le dynamisme fait l'unanimité dans et au-delà des frontières du pays. Ils excellent en général dans le commerce, les affaires et l'agriculture. Ces peuples en général très mobiles et entrepreneurs sont considérés comme le poumon de l'économie camerounaise, car contribuant considérablement au rayonnement économique du pays, où qu'ils se trouvent. Ce sont des peuples qui sont reliés stéréotypiquement au « Nkap », c'est-à-dire à l'argent, car toujours prêts à s'approprier le moindre radis. De nos jours, ce quartier, qui n'était qu'une forêt autrefois, fait actuellement des envieux. La preuve en est que la crise anglophone a fourni un précieux prétexte aux rebelles ambazoniens d'abord et même à certains jaloux au sein des populations, de faire de ces peuples particuliers les premières cibles de kidnapping, de pillage de biens et de rançonnement. Par ce choix des ethnies bamilékées, les Ambazoniens avaient l'assurance de paiement de rançons qu'ils exigeaient. Ayant alors compris le manège, la plupart des Bamilékés durent s'enfuir de la ville ce qui eut pour effet de réorienter fortuitement les kidnappings vers tout le monde capable de financer leurs actions. Le quartier Buéa-town est également occupé par un nombre considérable de ressortissants des trois régions septentrionales, en majorité des musulmans, tout comme par des migrants nigériens qui

y transfèrent la culture de l'igname qui, pour eux, constitue une véritable industrie.

En fonction de l'impact des populations sur l'environnement et surtout de leurs revenus, on peut distinguer, tel que le rappelle Calvet (2011), plusieurs types d'espaces urbains qui vont des quartiers huppés et cosmopolites comme Clerks'quaters, Bokwango (quartiers résidentiels et administratifs), les quartiers populeux et animés comme Molyko (quartier étudiantin et cosmopolite), les quartiers commerciaux (Clerks'quaters, Mile 17, Muea, etc.).

Un tel degré avancé de cosmopolitisme automatique le plurilinguisme à l'épreuve, mais toujours en défaveur de l'idiome d'accueil, s'il ne bénéficie pas déjà d'une expansion acceptable. Cela se vérifie justement avec lebakweri qui, il n'est pas inutile de le rappeler, se trouve alors en danger d'extinction dans la mesure où le nombre de ses locuteurs devient de plus en plus inférieur à celui des migrants. On peut le noter avec de nouveaux sites qui ont perdu toute leur originalité culturelle et linguistique. Les coutumes locales bakweriescèdent progressivement place à celles des migrants qui prennent d'assaut les marchés et bien d'autres espaces. Grâce à leur supériorité numérique, les migrants, plus nombreux et commercialement plus entreprenants, finissent par établir leur suprématie linguistique sur les populations autochtones en utilisant leurs langues aux côtés de l'incontournable pidgin-english.

En outre, les regroupements ethniques (tontines, associations intra-ethniques...) sont aussi pour les migrants des lieux de valorisation de leurs valeurs culturo-linguistiques et d'atténuation par la même occasion de l'hégémonie du pidgin-english.

sh, mais bien plus encore de l'anglais et du français qu'ils considèrent à ce moment comme les « langues des Blancs ».

On le voit, la ville de Buéa s'est petit à petit érigée en une cité hétérogène hébergeant d'innombrables langues. Cette ville s'affirme alors comme un lieu d'interaction et de brassage culturel de peuples appartenant à des groupes ethniques différents. En effet, ces langues en contact proviennent non seulement des ethnies avoisinantes de Buéa (bagnagui, bakossi, bakundu, balong, issaguele, mungo, mboko), mais également des autres régions du pays (Douala, mundan, peuhl, fêfê'e, mengaka, boulou, éton, bassa, tupuri, musgum, tupuri, éwondo ghomala'a, bafia...) et d'ailleurs, (Nigéria, Ghana, France, Italie, Angleterre, Amérique, Suisse, etc.) Toutes ces langues collaborent avec le bakweri qu'elles menacent, mais surtout avec le pidgin-english qui passe pour être un préalable pour qui veut s'aventurer dans cette ville, ou alors exceller dans l'informel. En effet, presque tout le monde sait parler cette langue à Buéa, voire au Cameroun, même si pour certaines raisons, certaines personnes, les intellectuels surtout, préfèrent l'ignorer (Piebop, 2015a).

Ainsi, la quasi-totalité de la population se trouve dans l'obligation de s'appropriier, mieux se réappropriier, le pidgin-english. Et étant donné que cette langue bénéficie, comme on l'a dit d'une extrême extensibilité, c'est chacun qui la manie au gré de son inspiration. Par conséquent, de nombreuses traces de cette langue transparaissent dans les interactions en d'autres langues. Ainsi en est-il des emprunts, des calques, des mutations de sens, des anagrammes, etc.

Dans le dessein de donner une idée plus nette des interactions linguistiques dans la

ville de Buéa, des données ont été recueillies avec l'accord des populations et très souvent aussi à leur insu, afin d'éviter que celles-ci ne biaisent ces données, à l'idée de se savoir interviewées ou enregistrées par des magnétophones et des téléphones portables. Ces données ont été recueillies au cours des mois de juillet et août 2020 dans les rues, les établissements scolaires, les taxis, les concessions, les marchés et autres lieux de regroupement des populations à Buéa. Parmi les enregistrements, les extraits suivants ont été isolés, afin de témoigner à suffisance de la vitalité expansive du pidgin-english à Buéa.

1. Yesterday, all we go njoka. No man no stay for house. We wan kill yorobonakillam. (Nous sommes tous partis à la fête hier. Personne n'est resté à la maison. Nous nous sommes correctement trémoussés au rythme du yorobo)
2. A get one pikinwé hi di folomasters program. (J'ai un enfant qui fait un master)
3. Ekiéé! You bingraffi man? Na wéti again? You want kill yasista for sika plabankap? (Mince! Tu es un originaire des *grassfields*? Qu'y a-t-il encore? Tu veux tuer ta sœur pour une affaire d'argent?)
4. Rémé namangah. A no fi ndem! A di ya hi moh. (Ma mère, c'est ma femme. Je ne peux la décevoir! Je l'aime)
5. Chineke-me! A say that ya ogah wile ooh! (Dieu du ciel! Cette fille escroc est vraiment impitoyable!)
6. Ya grand-soeur tell me sé you dé na demarchèr now? (Ta grande sœur m'a dit que tu étais devenu démarcheur maintenant. Est-ce vrai?)

7. A beg lancé me. No live me so. Put me en haut too! (S'il te plaît dépanne-moi. Redonne-moi aussi un peu de sourire ?)
8. Kai! massa, livam ! Man pikin no di over get long mop so! (Dis donc, laisse tomber! Un homme n'est pas aussi bavard que toi !)
9. Banaloba! A Never see this kind ntu-du. I bi like sé thé douam na for village. (Dieu du ciel ! peut-on être aussi malchanceux ? On dirait qu'il s'agit d'une malédiction faite au village.)
10. A beg, send mop for dé, they bring ma own **bottle**. (S'il te plaît, ordonne au serveur de m'apporter aussi une bouteille de boisson.)

On peut aisément le constater : des interactions en pidgin émergent de nombreux emprunts linguistiques tels *masters program*, *never get*, (*anglais*), *grand-sœur*, *lancé*, *en haut* (*français*), *kai* (*fulfuldé*), *ékiié* (*éwondo*) *njoka* (*bassa*), *ngah*, *yamoh* (*mboa*), *ndutu*, *banaloba* (*douala*), *chineke-mé*, *ogah* (*igbo*), *nkap* (*ghomala'a*), *yorobo* (*nouchi*). Ces nombreux emprunts témoignent de la vitalité du pidgin-english qui s'enrichit au gré du vouloir des locuteurs et témoignent également de leur sympathie pour cette langue, étant donné les nombreuses libertés qu'elle offre.

Toujours dans cet élan d'expression de liberté linguistique, de nombreux termes gagnent, perdent ou changent de sèmes contre d'autres, comme *démarchèr* (*démarcheur*) (exemple 6) et *bottle* (exemple 10) qui sont désémanés, dans la mesure où le premier réfère à une réalité propre à la ville de Buéa, celle d'entremetteur entre les acheteurs et vendeurs de terrain exclusivement. De même, le mot *bottle* ne désigne pas une

bouteille quelconque, mais précisément une bouteille de bière. On y observe aussi le verlan *réme* (exemple 4) du mot *mère*. Les calques lexicaux et morphosyntaxiques sont également légion dans le pidgin-english, car c'est chaque ethnie qui transpose en pidgin-english les structures de sa langue d'origine, sans que cela gêne en quoi que ce soit l'intercompréhension avec les autres locuteurs. Par conséquent, chacun possède des expressions similaires dans sa langue maternelle. *Kill yorobo* (exemple 1) de l'expression *tuer quelque chose* veut dire exceller dans cette chose. *Lancé me* (exemple 7) tiré de *lancer quelqu'un* signifie *dépanner cette personne, lui donner de l'argent*. *No live me so* qui vient de l'expression endogène: *ne pas laisser quelqu'un comme ça*. Il conserve tout son sens dans l'entendement des Camerounais, car cela veut précisément dire *ne pas laisser quelqu'un bras ballant, sans le moindre sou*. *Put me en haut* (*mettre quelqu'un en haut*), tiré de la même illustration, renvoie à *honorer cette personne*. *No get long mop* (exemple 8), de l'expression *avoir une longue bouche* réfère à être bavard, avoir la grande gueule. *They don tie me for village* (exemple 9), tiré du segment camerounais *attacher quelqu'un au village* signifie malédiction de cette personne reçue au village. Enfin, *send mop for dé* (exemple 10) découle de l'expression *donner/envoyer la bouche* qui veut en réalité *dire passer la commande, commander*.

On le voit les langues camerounaises exercent une grande influence dans le transfert linguistique, ce qui entraîne un renouvellement structurel et lexical sans cesse dynamique et changeant d'un locuteur à un autre, mais qui continue de jouir d'une fidélité dans les échanges communicationnels, car les réalités sociales, psycholinguistiques et sémioculturelles sont semblables. Dans de tels comportements linguistiques,

on peut voir une volonté commune des locuteurs de tous les horizons présents à Buéa, de rejeter les normes et les prescriptions grammaticales du français et de l'anglais vulgarisées dans les écoles. Et lorsque l'on sait que l'une des difficultés rencontrées dans la standardisation du pidgin-english réside dans sa grande docilité qui autorise une infinité d'écritures et de grammaires (Sala, 2009), on peut voir en sa popularité une insurrection organisée contre l'impérialisme linguistique et socio-politique des langues étrangères enseignées à l'école. (Piebop, 2015a).

Malgré les efforts du gouvernement pour mettre cette langue hors course, elle résiste avec la complicité des populations dont la force numérique assure la bonne santé à Buéa. Les langues officielles, malgré leurs statuts privilégiés et leurs avantages, n'ont pas pu offrir à la majorité de la population une sécurité sociale et économique. Beaucoup ploient sous le poids du chômage et de la misère. Raison pour laquelle ces populations préfèrent tenter leur chance avec ce véhiculaire urbain qu'il leur permet d'abord de rester en communion les uns avec les autres, puis d'investir et de prospérer dans le domaine de l'informel. Elles ont opté pour une langue qui promeut en quelques sortes la démocratie linguistique et leur permet de se consoler, de faire ce qu'ils veulent et bien plus encore de se détourner des normes que l'école et la société ont enseignées inutilement.

6. Crise anglophone et conflits linguistiques à Buéa

La section précédente l'a démontré, les hommes évoluent, les langues aussi. Et si l'on suspendait l'étude à ce stade elle

paraîtrait incomplète, sans la prise en compte d'un phénomène ambiant social qui, forcément, impacte les contacts linguistiques à Buéa : la crise anglophone. Celle-ci est déclenchée le 21 novembre 2016 par un mouvement de protestation à caractère identitaire largement suivi par les populations des deux régions anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun.

Il s'agit d'une revendication menée d'abord par les avocats, puis par les enseignants d'expression anglaise, afin que soient pris en compte les spécificités de leur sous-système éducationnel et judiciaire. Mais très vite, l'imaginaire commun anglophone surtout en a fait un conflit socio-politique accusant le sous-système francophone de colonisation et d'assimilation socio-culturelle. Tout naturellement, les relations sociales et linguistiques en ont pris un sérieux coup. A Buéa en début d'année 2017, on assistait à des stigmatisations à ciel ouvert, les Anglophones demandant aux Francophones de sang froid de libérer leurs postes, leurs écoles et de rentrer chez eux. L'auteure en a d'ailleurs fait le frais, régulièrement désignée par des expressions péjoratives à l'instar de « that french woman » par les étudiants (Piebop, 2020) et certains autres anglophones au courant de ses origines francophones. Particulièrement au début de cette crise, les francophones étaient vus comme « those from the Republic », histoire pour les natifs anglophones de créer une proxémique témoignant de rapports iréniques entre interlocuteurs. Pendant cette période de début de crise, la réticence des natifs anglophones pour l'apprentissage du français déjà relevée par Piebop (2015b) a sûrement atteint

son summum. Pendant ces moments, il était en effet devenu extrêmement maladroît de parler le français dans les rues et bureaux, les marchés, et surtout dans les taxis de Buéa, de peur d'être lynché par des individus qui développaient alors une xénophobie déclarée, n'hésitant pas à proférer des propos tels : « go for Yaounde di tok that ya french », « No bi La Republic for here !! ». Les rapports entre francophones et anglophones n'avaient jamais été aussi tendus qu'à cette période de début de crise anglophone. Par conséquent, s'exercer à l'anglais ou au pidgin-english était le minimum auquel devait se soumettre tout locuteur non natif anglophone pour espérer se tirer d'affaire. Oui, le pidgin-english surtout, la clef de voûte qui vous fermait les portes de la xénophobie !

Rien n'étant éternel, temps aidant, les rapports verticaux et conflictuels entre le français et l'anglais vont progressivement se déporter sur le plus horizontal à partir de 2018, ceci grâce à des coups de théâtre, mieux des forces ré-équilibrantes pour emprunter à la narratologie, auxquels les populations tantôt si enclines à la xénophobie ne s'attendaient pas. Il s'agit de l'entrée en jeu des forces insurrectionnelles ambazoniennes qui pillaient tout, réclamant le fédéralisme qui leur permettrait de jouir de leurs richesses naturelles qui ne profitaient jusque-là, d'après eux, qu'au gouvernement de « La Republic », c'est-à-dire aux francophones. Croyant en la force du chantage et à des résultats rapides qu'il engendrerait, les populations natives anglophones vont à l'entame des actions des Ambazoniens adhérer massivement à leur concept. Ils vont alors continuer d'intimider les francophones, leur deman-

dant de rentrer chez eux et de les laisser gérer leur État. Par voie de conséquence les premières victimes de kidnapping, de pillage et de rançonnement seront les francophones et précisément les plus nantis, recrutés généralement au sein des ethnies bamilékées. La plupart des ressortissants francophones durent de ce fait fuir la ville pour se mettre à l'abri, laissant derrière eux les fruits d'efforts éphémères de toute une vie, parfois à la grande joie de certains natifs, jaloux, aigris et opportunistes. Pour les courageux décidés à mourir plutôt que d'abandonner autant d'années de labeur acharné, leur stratégie de survie reposait essentiellement sur le camouflage linguistique à travers l'usage du pidgin-english ou de l'anglais en fonction du type, du statut des interlocuteurs et les types d'échange formel ou informel.

Malheureusement, la méthode du chantage au gouvernement étant demeurée infructueuse, la guerre éclair va vite basculer vers la guerre de résistance. Celle-ci nécessitant d'énormes moyens financiers, logistiques et humains, les ravisseurs ambazoniens vont se voir contraints de se rabattre sur leurs homologues anglophones, la plupart de francophones ayant déserté la ville. Les anglophones qui applaudissaient pourtant les actions des Ambazoniens depuis l'entame de la crise en novembre 2016 vont désormais devenir leurs nouvelles cibles à partir de 2018. Certains vont être recrutés pour grossir leurs rangs et remplacer ceux éliminés par les forces armées étatiques. D'autres seront contraints de financer les actions des soldats du maquis. Les bourreaux d'avant étant ainsi transformés en vulgaires proies des ravisseurs vont expérimenter à leur tour le calvaire des franco-

phones et n'auront pas d'autre alternative que de suivre les traces de ces francophones à la recherche de refuge dans « La République » exclusivement, c'est-à-dire, en terre francophone autrefois honnie par eux. Y étant, ils vont rencontrer la sympathie des populations qui vont compatir et leur céder de la place, les aider à se recaser et à prendre un nouveau départ. Les incidences des actions vont immédiatement se répercuter sur les rapports sociolinguistiques super-tendus d'avant à Buéa. La souffrance étant une école de sagesse, les relents de xénophobie accompagnés d'hostilité au français observés jusque-là vont s'estomper graduellement, au point réduire même le degré de réticence à l'apprentissage du français dont se plaignait Piebop (2015b) bien avant le début de cette crise. Les francophones qui y sont retournés ou qui y vont ou y habitent n'ont plus besoin de se cacher derrière le subterfuge linguistique du pidgin-english pour s'exprimer. Mieux encore, ce sont plutôt ces locuteurs anglophones si allergiques au français avant qui multiplient des astuces pour créer la connivence dans les échanges avec leurs homologues francophones. Ils ne loupent plus d'occasion de faire étalage de leurs petites connaissances du français. Même chez ceux n'étant pas capables de soutenir une conversation en français, on observe néanmoins des signes de volonté de retour à de meilleurs sentiments, ce à travers de nombreux emprunts au français dans leurs conversations en anglais ou en pidgin-english. Il n'est plus rare de voir des individus qui par le passé vilipendaient des francophones tenir plutôt des discours laudatifs à leur égard ou alors multiplier des astuces d'invitation à la connivence dans les échanges, ou même exprimer un désir d'apprentissage du français.

Ces exemples, toujours tirés du recueil de données mentionné plus haut, démontrent à souhait cette réalité.

11. Bonjourvoisin/vwasin/. « C'est mon plaisir ! » Naso they di tok for French (Bonjour voisin. « C'est mon plaisir ! » Est-ce ainsi qu'on dit en français ?)
12. A sé di pays déna for all we. (Je dis que ce pays nous appartient à tous.)
13. Je *va* viens à *ton* maison demain. (Je viendrai chez toi demain.)
14. Bon nuit ma brother. (Bonne nuit mon frère.)
15. Tu pars à où ? (Où vas-tu ?)

Malgré les irrégularités apparentes de ces énoncés en langue française produits par des locuteurs de souche anglophone de la ville de Buéa, on y voit une réelle envie de créer une atmosphère euphorique qui n'a rien à voir avec la dysphorie et les tensions rencontrées au début de la crise anglophone, précisément de novembre 2016 jusqu'au début de l'année 2018. Peut-être est-ce le déclic d'un nouveau départ pour l'aventure du français en terre anglophone et à Buéa précisément ? Un scénario de sympathie et de symbiose totale entre le français et l'anglais, tout comme avec les autres langues qui y sont en contact peut-il être envisageable ? Le Cameroun étant une terre de surprise, il serait préférable de ravalier son enthousiasme pour laisser place au temps le dira.

7. Perspectives didactiques et gestion linguistique

L'État met en œuvre tous les moyens qu'il possède pour promouvoir le français et l'anglais partout au Cameroun, afin de lui

accorder la primauté sur toutes les langues. Pourtant, les réalités sociolinguistiques de la ville de Buéa sont telles qu'il est pratiquement difficile d'y tirer son épingle du jeu si l'on n'a pas la maîtrise du pidgin-english. Cela est d'autant plus vrai que cette langue s'est enracinée et vulgarisée avec une ampleur prodigieuse. Elle est partout présente et tous les efforts de l'État pour la saboter et hâter son extinction et sa mort ont plutôt produit l'effet contraire. Malgré le refus de la classer parmi les langues camerounaises (Tadadjeu, 1990), elle demeure la langue identitaire que la plupart d'enfants des milieux populaires entendent parler et parlent avant leur scolarisation et la seule parlée par certains non scolarisés. Le refus de son insertion dans le système scolaire malgré ses nombreux atouts semble plutôt augmenter sa côte de popularité. Ces faits mettent au goût du jour l'urgence de repenser le statut de cette langue, tout comme celui de son sociolecte frère le mboa d'ailleurs.

Autrement dit, il s'agit d'attribuer des statuts plus louables au pidgin-english. En même temps, l'on gagnerait à accélérer les nombreux travaux déjà initiés à son sujet, ceci dans l'optique de le normaliser et lui accorder un standard plus prestigieux, ce qui permettrait d'uniformiser son système d'écriture, voire son orthographe, de multiplier les ouvrages de grammaire, etc. Et une fois ce préalable atteint, il serait aussi question de le compter au nombre des langues maternelles à enseigner dans nos écoles, étant donné, on l'a martelé tout au long de l'étude, qu'elle constitue la langue maternelle de bon nombre de Camerounais anglophones d'une part et qu'il est reconnu que « celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes

structuraux de la langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère » (Makouta Mboukou, 1973, p.93). Une façon là de montrer l'importance de langue maternelle dans l'apprentissage d'autres langues. Une importance qui fait l'unanimité au sein de la communauté de chercheurs au rang desquels Nzessé va entériner qu'« un locuteur qui maîtrise l'organisation de sa langue maternelle est suffisamment outillé pour établir la distance nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère » (Nzessé, 2005, pp.174-175). Cela étant, l'apprentissage du français et de l'anglais ne s'en trouveraient que facilités. En même temps, vu les statuts identitaires et emblématiques de cette langue, sa légitimation par l'État consoliderait fortement l'intégration nationale. Ceci en fédérant tous les Camerounais autour d'une langue qui, de par sa structure hétéroclite, permet à chacune des myriades d'ethnies et cultures camerounaises d'y trouver son compte, y compris les langues officielles d'origine étrangère. Il sera alors question de valoriser une langue que même la crise dite anglophone s'avèrera inapte à corrompre parce que ses locuteurs se recruteront non en zone francophone ou anglophone, mais au sein de la population camerounaise tout court, sans distinction aucune. Vue sous cet angle, la problématique d'un parler commun qui depuis quelques décennies alimente les débats au Cameroun ne relèvera plus que de l'histoire, la solution étant toute trouvée. En effet, les parlers hybrides comme le pidgin-english ou même le mboa apparaîtraient comme des solutions propices à cette problématique d'une langue nationale commune. En d'autres termes, la solution du pidgin-english ou du mboa

comme langue nationale constituerait une véritable mine d'or, même pour le français et l'anglais pour lesquels le pouvoir politique est pourtant disposé à les sacrifier.

Appréhendé de la sorte, l'école camerounaise gagnerait à se remettre en question, à être repensée. Et cette fois, ce serait non pour mépriser et renier les parlers composites comme le pidgin-english, mais pour les valoriser aux côtés des autres langues camerounaises à l'école dès les classes maternelles. La production des grammaires viendrait donc, dans une approche contrastive, améliorer l'apprentissage des langues officielles dont les échecs dans l'acquisition ne cessent d'être décriés (PASEC, 2016). Cette orientation sera d'autant plus pertinente que les apprenants feront l'objet d'immersion dans les contextes naturels et culturels auxquels ils sont supposés être accoutumés, ce qui permettra d'établir les équivalences et les différences nécessaires à la réinvention du transfert linguistique et culturel d'une L1 à une L2. La didactique des langues se présentera à ce moment, non pas comme une négation de certaines langues jugées moins importantes ou barbares par l'État glottophage, mais plutôt comme une consolidation de l'acquisition d'autres langues nationales et internationales afin d'en faciliter les manipulations et les utilisations. À Buéa, le rayonnement des langues officielles (français et anglais) actuellement en perte de vitesse dépend de cette donne, car dans un partenariat gagnant-gagnant (Mbondji-Mouelle, 2012) où elles cohabitent avec les langues endogènes, l'issue ne peut être qu'heureuse. Mais pour que cette union fasse vraiment la force, pour paraphraser un proverbe du terroir, il faudrait que d'autres préalables comme les

méthodes didactiques attrayantes, le suivi des implémentations, la formation et le recyclage du personnel et du matériel didactique, etc. soient effectifs. Cela relève de la gestion institutionnelle du bilinguisme langue nationale/langues officielles.

8. Conclusion

L'étude s'était donnée pour mission de faire une représentation sociolinguistique de Buéa, une métropole située en zone anglophone du Cameroun, secouée depuis le 21 novembre 2016 par une crise socio-politique dite « crise anglophone ». On peut en retenir qu'à l'instar des autres villes du pays, Buéa, petit village peuplé à son origine de natifs bakweris et répertorié dans la famille linguistique A20, c'est-à-dire celle bantou-ouest, s'est progressivement développée au point de devenir une grande cité. Par conséquent, se sont opérés vers cette ville des migrations qui ont contribué à complexifier son échiquier sociolinguistique. C'est ainsi qu'avec le temps, les forces en présence et surtout avec l'arbitrage partisan de l'État, les autres langues ont supplanté le bakweri dont la plupart des locuteurs se sont retranchés vers les villages où l'homogénéité linguistique n'est pas encore très entamée. Par ailleurs, à la place des langues officielles qui, logiquement auraient dû dicter leurs lois compte tenu de tous les avantages dont les comble l'État, on observe plutôt une expansion du pidgin-english un véhiculaire composite et de ce fait identitaire et fédérateur qui règne, sans partage, sur les autres langues qui y sont en contact. Cela se défend, dans la mesure où cette langue s'assimile, pour toutes ces populations, à un repli identitaire, une sorte de refuge linguistique tutélaire des institutions. Qui plus est, il ap-

paraît surtout comme l'expression unanime de contestation sociale, de la désespérance des populations dont la plupart pourtant volontaires, impulsifs, énergiques, braves, qualifiés, etc. demeurent dans le chômage en dépit de leur potentialités. De la sorte, le pidgin-english devient pour ces populations anglophones et francophones frustrées par la société une langue de ralliement. Cela étant, c'est donc cette langue à la structure très malléable qui s'en sort victorieuse des conflits linguistiques dans la ville de Buéa. Malgré les nouvelles péripéties intervenues au début de la crise anglophone avec la stigmatisation, les frustrations linguistiques exercées sur les locuteurs francophones à Buéa, le pidgin-english a continué de jouer son rôle d'unification, en servant de « langue tampon » ou de camouflage pour les Francophones dont la langue première (le français) était devenue indésirable, car reliée à « La Republic » c'est-à-dire au gouvernement qui siège à Yaoundé et dont le président est un francophone. Heureusement, ce fut une parenthèse qui se referme progressivement avec l'enlèvement de la crise et le retour évolutif des anglophones à de

meilleurs sentiments, eux-mêmes sidérés par les exactions à présent généralisées des insurgés ambazoniens d'une part, et d'autre part l'assistance et le réconfort de leurs frères francophones vers qui ils accourent à présent.

Et vu l'importance capitale du pidgin-english, il mérite de faire l'objet d'une attention particulière de la part des décideurs politiques qui pourraient en faire un objet d'enseignement, au même titre que les autres langues maternelles. Cette action permettrait non seulement de garder le peuple camerounais uni, mais également de favoriser l'enseignement-apprentissage d'autres langues et matières et bien plus, capitaliser tous les autres avantages dont elle est porteuse.

Par ailleurs, partant du cas du bakwéri, langue maternelle des natifs de Buéa, le présent article aurait pu davantage s'appesantir sur l'état de délabrement avancé et généralisé des langues maternelles camerounaises en général, du fait de la menace des langues venues d'ailleurs. Quoi qu'il en soit, cette autre préoccupation tout aussi cruciale fera sûrement l'objet d'un article futur.

References bibliographiques

Alobwede, C. D'epie, (1998). Banning pidgin-english in Cameroon. *English today*, 14: 1-54-60.

Ayafor, M. (2005). Is pidgin facing death or gaining ground in Cameroon. A paper presented at the international conference on language, literature and identity, Yaoundé.

Bitja'a Kody, D. Z. (2004). *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : Approche macrosociolinguistique*. [Thèse de doctorat 3^{ème} cycle]. Université de Yaoundé I.

Bitjaa Kody, Z. D. (2001). Émergence et survie des langues nationales au Cameroun. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 11/2001. <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm>.

Bulot, T. (2004). Les parlers jeunes et mémoire sociolinguistique. Questionnement de l'urbanité langagière. *Cahiers de sociolinguistique*, 9 : 133-147.

Calvet, J. L. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique*. Payot.

Calvet, L. J., (2011). *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Payot.

- Ebongue, A. E. (2014). Usages et distributions des langues dans la chanson camerounaise. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 4 : 23-39.
- Echu, G. (2004). The Language Question in Cameroon. *Linguistik Online*, 18(1). <https://doi.org/10.13092/lo.18.765>
- Giacalone, Ramat, A. (1983). Language shift and language death : a view of Nancy C. Dorian Language death and Susan Gal, Language shift. *Folia Linguistica*. XVII/1. Mouton: 495-508.
- Labov, W. (1976), *La Sociolinguistique*. Minuit. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Collection Le Sens Commun.
- Lafage, S. (2004). Le Lexique français de Côte d'Ivoire : appropriation et créativité. Dans *Le Français en Afrique*. CNRS (Institut de la linguistique française). n°16-17. vol 2. pp 39-60.
- Makouta Mboukou, J. P. (1973). *Le Français en Afrique noire*. Bordas.
- Mbondji-Mouelle, M. M. (2012). Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun. *Syllabus Review*, 3 (1) : 127-152.
- Nzessé, L. (2005). Politique linguistique et éducative au Cameroun et insécurité de la langue français. *Francophonie*. Universidad de Cadiz España, n°014 : 173-187.
- Pandji Kawe G. R., (2011). Usages militants du pidgin-english au Cameroun : forces et faiblesses d'un prescriptivisme identitaire. *Arborescences : revue d'études françaises*, Numéro 1 : mars 2011. <http://id.erudit.org/iderudit/1001946ar> DOI : 10.7202/1001946ar.
- PASEC (2016). *Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. COFEMEN.
- Piebop G. M. C. (2016). Les variétés du camfranglais parlées en zone anglophone au Cameroun : le cas de la ville de Buéa. *Études contrastives, didactique et langues en contact - Enquêtes, pratiques linguistiques et modèles didactiques en Afrique*. Presses Académiques Francophones : 55-79.
- Piebop, G. M. C. (2018). Langues nationales camerounaises et insécurité linguistique. *L'Insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun*. L'Harmattan : 333-356.
- Piebop, G. M. C. (2019). Problématique des parlers hybrides à l'heure de l'enseignement des langues maternelles au Cameroun. *Revue des Lettres et Sciences Sociales*. Vol. 16. N°3 : 243-261.
- Piebop, G. M. C., (2015a). Vers un Pidgin-English jeune en zone anglophone du Cameroun ? Corela. Disponible sur : <http://corela.revues.org/4132> ; DOI : 10.4000/corela.4132.
- Piebop, G. M. C. (2015b). Réticences des camerounais de culture anglophone à l'apprentissage du français. *L'Enseignement du français en zone anglophone au Cameroun*. Miraclaire Academic publication, in association with Ken scholars publishings-Raytown : 143-164.
- Piebop, G. M. C. (2020). Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme au Cameroun : un dérivatif ou une aubaine ? *Mashamba, revue de linguistique, littérature et didactique en Afrique des grands lacs*. 1, (1). Disponible sur <https://www.revues.scientifiques.org/mashamba/texte/piebop2020/>
- Sala, B. M. (2009). Writing in Cameroon Pidgin-english : begging the question. *English Today*. Issue 02. Volume 25: 11 – 17.

- Simonin, J. (2008). Les Mots de l'urbain réunionnais. *Cahiers de sociolinguistique*° 13 : 73-91.
- Tabi Manga, J. (2000). Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique. Karthala.
- Tadadjeu, M., (s/dir.) (1990). *Le Défi de Babel au Cameroun*. No 53. Collection PROPELCA. Université de Yaoundé.
- Tood, Loreto, (1983). Language option for education in multilingual society: Cameroon. Dans KENNEDY, Chris (ed), *Language planning and language education*. (pp 160-171). London.

L'enseignement interculturel dans le secondaire tunisien : une voie sinueuse. Solutions envisageables

Intercultural education in Tunisian secondary education: A winding path. Possible solutions

RESUMÉ: Dans le contexte tunisien, enseigner l'interculturalité en classe de français est une tâche de plus en plus difficile surtout après les différentes transformations sociales et politiques que subit le pays. L'enseignant se trouve, *ad hoc*, devant des difficultés à la fois apprenantes et des insuffisances professionnelles. Il est même, selon les enquêtes dirigées, incapable de remédier aux problèmes liés à l'interculturel. L'actuelle étude a pour objectif d'identifier les obstacles didactiques rencontrés en classe de français et de présenter des solutions appropriées au contexte tunisien. Parmi les éminents résultats d'analyse nous précisons : une insuffisante préparation des enseignants à affronter les besoins et attentes de leurs élèves et une prédilection hautement assumée pour le développement des compétences langagières et discursives des apprenants tout en négligeant l'enseignement interculturel.

MOTS CLÉS: Interculturel, difficultés, formation, insuffisances, enseignants.

ABSTRACT: In the Tunisian context, teaching interculturality in French class is an increasingly difficult task, especially after the various social and political transformations that the country is under going. The teacher finds himself, *ad hoc*, faced with both learning difficulties and professional shortcomings. It is even, according to the surveys conducted, incapable of remedying the problems linked to interculturality. The current study aims to identify the didactic obstacles encountered in French class and to present appropriate solutions to the Tunisian context. Among the eminent results of analysis we specify: insufficient preparation of teachers to face the needs and expectations of their students. And a highly assumed predilection for the development of linguistic and discursive skills of learners while neglecting intercultural education.

KEYWORDS: Intercultural, difficulties, training, shortcomings, teachers.

Wafa Hmissi

hmissi-wafa@live.fr

l'Université Virtuelle de Tunis:

l'Institut Supérieur de l'Éducation
et de la Formation Continue (Tunisie), Tunes

Unité de Recherche est L'ECOTIDI

Recibido: 29/06/2022

Aceptado: 05/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

Introduction

Connaissant des mutations économiques, sociales et politiques, le monde est devenu une petite parcelle sans frontières ni lisières. Le contact entre les peuples appartenant à des contrées différentes est assuré désormais par les marchés de libre échange et les moyens de communication modernes comme Facebook, Instagram et WhatsApp.

C'est pourquoi, afin d'assurer l'intégration des futurs citoyens, l'école est invitée à accomplir sa noble mission en mettant en valeur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en développant le socle de connaissances et savoirs de son public et en préparant ses capacités cognitives à l'appréhension de la diversité. En ce sens, la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement interculturel permet, comme le soulignent les défenseurs de cette perspective tels que Zarate (2004), Byram (1992), Abdallah-Pretceille (1999), Porcher (2004), Dervin (2012), Auger (2007) et Gohard-Radenkovic (2004), d'initier l'élève aux valeurs les plus nobles : le pluralisme, l'altérité et la paix et de faciliter son intégration dans la société universelle.

Néanmoins, ce projet ambitieux n'est pas sans poser aux enseignants de sérieux obstacles. Dans le contexte tunisien, par exemple, le pays a connu plusieurs bouleversements politiques surtout avec le soulèvement populaire. (2011) ou la Révolution du Jasmin qui a mis fin à un régime totalitaire implanté depuis plus de vingt ans. Puis, la société s'est penchée vers l'islam politique par l'élection du parti *Ennahdha*. À vrai dire, le penchant des Tunisiens pour les idéaux de l'islam, les valeurs panarabiques, les questions identitaires et la

langue arabe tant affectonnée, était vite happé par la société civile. Un mouvement de libération est né d'après Kmar Bendana (2012).

Ainsi, l'enseignement interculturel, dans un contexte qui voit chaque jour des perturbations, insurrections et grèves, représente une possible solution pour prédisposer l'apprenant à la réflexion et au pacifisme. Dans cette perspective, Chianca (2001, 1) souligne, dès l'intitulé de son article, que « *l'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle : un moyen pour promouvoir la (re) découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale* ». Cela se passe entre autres en guidant l'apprenant dans son voyage de déchiffrement des référents culturels étrangers. Selon De Smet & Rasson (1993, 31) les élèves sont amenés « *à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre de ces codes qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer* ».

Or, en classe de français, appliquer un modèle d'enseignement interculturel ne cesse de soulever des difficultés qui nécessitent de solutions urgentes. Quels obstacles affrontent les enseignants tunisiens dans un contexte social instable marqué par les perturbations ? Et quels sont les outils pédagogiques, méthodes et approches didactiques proposés par les professeurs tunisiens pour un enseignement interculturel fiable ?

1. Le cadre théorique

L'interculturel

L'interculturalité est un sujet pluridimensionnel et pluridisciplinaire qui a retrouvé son ampleur après les flux migratoires vers l'Europe dans les années 70. Elle a pour finalité de faciliter la cohabitation des citoyens aussi différents qu'hétérogènes de

la même parcelle. Sur le plan didactique, l'interculturel cible le développement, chez le récepteur, de la compétence de communication et d'interagir dans des situations culturelles différentes à l'école selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001).

Il prépare, par là même, l'élève à devenir un futur citoyen tolérant et compréhensif. D'ailleurs, selon Flye Sainte-Marie (1993), la perspective interculturelle est importante dans la mesure où elle prépare l'enfant psychologiquement, moralement et intellectuellement à appréhender la différence. Dans les contextes où les enfants, appartenant à des cultures diverses, partagent le même espace scolaire, il est urgemment demandé de préparer leurs capacités mentales à accepter la différence et à s'ouvrir à l'altérité afin de fonder une société harmonieuse tolérante, plurielle et pacifique.

Cela nécessite, entre autres, le développement de la *conscience interculturelle* de l'apprenant (Byram, 1997). Une conscience qui est acquise par un travail de maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant à l'élève d'appréhender non seulement les référents culturels étrangers mais aussi la diversité comportementale et d'attitude de l'Autre tout en développant des stratégies permettant de jouer en tant qu'intermédiaire entre sa propre culture et celle d'autrui. C'est pourquoi, la classe de langue et de culture étrangère doit être conçue comme un lieu où l'apprenant confronte la différence et apprend à analyser, comprendre et accepter l'étrangeté. En ce sens, Zarate (1986) considère que la classe constitue le lieu où l'apprenant apprendra à développer ses mécanismes

d'analyse et de critique afin d'avoir l'aptitude de tisser des liens entre la culture maternelle et la culture étrangère. À vrai dire, les rencontres culturelles sont une occasion pour s'ouvrir sur l'altérité tout en adoptant une démarche dynamique où l'Autre comme le « Moi » sont placés sur le même piédestal. La construction identitaire est favorisée, *hic et nunc*, par la confrontation avec la manière de penser, de vivre, la culture et les attitudes de l'Autre. D'ailleurs, Amine Maalouf (1998, 31) le souligne par ces justes mots : « *l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence* ». Elle se forme à partir des fréquentations, lectures, voyages et expériences vitales. Dans le cadre d'une école pluriculturelle, la formation identitaire suit la dynamique des interactions, de prise de conscience progressive de la différence et des savoirs interculturels acquis. D'ailleurs, parmi les objectifs de la démarche interculturelle, Maddalena De Carlo (1998, 119) cite l'importante tâche d'aider l'apprenant à « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres* ».

Favorisant l'intercompréhension, le processus interculturel est un processus éducatif mis en place afin d'aider l'apprenant à accepter le pluriculturel en classe, dans la société et dans un monde globalisé. Suivant cette perspective, « *l'intercompréhension* » selon Pu Zhihong (2002) constitue une donnée très importante de l'interculturalité. Il dit, ainsi :

« *Ce processus signifie aussi que la compréhension est considérée comme un affrontement entre celui qui s'engage plus ou moins*

consciemment dans le processus de compréhension et la culture étrangère. Pour tout échange en face-à-face, la question centrale reste celle d'« intercompréhension ». Elle prend une importance toute particulière, lorsque les interlocuteurs n'ont en commun ni la langue maternelle, ni les habitudes de comportement : ils ne partagent pas le même vécu.» Pu Zhihong (2002, 102)

Somme toute, il importe de rappeler que par le processus interculturel, plusieurs bénéfices et objectifs sont gagnés comme aider l'apprenant à dépasser sa représentation négative, qui « *dans les enseignements pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages* » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derveille, Lahnier-Reuter et Reuter, 2013, 147) .

Plusieurs études didactiques et des enquêtes de terrain à l'instar de celles dirigées par Candelier et Hermann-Brennecke (1993) et Muller (1998) ont montré le rapport entre les représentations et l'apprentissage des langues étrangères. D'ailleurs, par la première, Candelier et Hermann-Brennecke (1993) ont prouvé l'impact des représentations sur le degré de l'acquisition d'une deuxième langue. Et, par la deuxième, Muller (1998) a montré que les représentations négatives que les étudiants français ont de l'allemand sont les causes d'une résistance constatée lors de l'acquisition de cette langue. Ces mêmes apprenants la jugent comme étant une langue difficile.

Il en résulte que l'acquisition d'une langue ne peut être comparable à celle d'un savoir scientifique. La langue est avant tout un carrefour de lettres, phonèmes, sens, cultures et d'émotions. Le déroulement

d'une séance d'apprentissage dépend, conséquemment, des représentations ou des conceptions de l'objet d'appropriation. En ce sens, selon Jodelet (1989, 67) le concept de représentation « *est traité soit comme champ structuré, soit comme noyau structurant* » qui impacte le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Dans le contexte tunisien, comme la confrontation de l'élève avec le modèle culturel français s'effectue par le biais de la langue française et des supports pédagogiques (textes, bandes dessinées, chansons, etc.), des résistances de la part des élèves ont été remarquées (Wafa Hmissi, 2022). Les modes de vie, religions et rites différents, présents dans les supports intéressent peu le public. Cela met l'enseignant face à des difficultés au moment de l'exercice de son travail et spécifiquement pendant l'explicitation du référent culturel. Ce dernier, non armé par une formation interculturelle et professionnelle suffisante se trouve devant un public aux besoins et attentes variés. La tâche qu'on lui incombe selon De Smet & Rasson (1993) est grande puisqu'il est amené à expliciter les codes linguistique et culturel étrangers afin de permettre à l'apprenant de les employer convenablement, de s'exprimer et d'appréhender la diversité dans toute son étrangeté. Par cette manière, il développera des mécanismes d'interprétation et de critique lui permettant non seulement d'éviter les stéréotypes, les représentations négatives et les préjugés mais aussi de construire des ponts avec l'Autre dans le respect.

Bref, didactiser le contact des cultures tout en apprenant à dépasser les obstacles identitaires est un projet que l'école d'au-

aujourd'hui doit prendre en considération surtout que nous vivons dans un monde ouvert de tous bords grâce à la mondialisation. Ainsi, au cours de l'interculturalité, des processus relationnels, institutionnels, communautaires et psychologiques sont créés par une dynamique d'échange et de communication entre les représentants des cultures différentes essayant, chacun, de conserver une relative identité culturelle (Clanet, 1990). Par ce moyen, l'humanité saurait vivre dans la paix sociale et la tolérance culturelle.

2. Méthodologie

Pour sonder le domaine de l'interculturel en classe de français langue étrangère et déterminer les obstacles que les enseignants rencontrent lors de l'exercice du métier en Tunisie, nous avons réalisé une série de cinq entretiens non directifs dont l'échantillonnage est des enseignants du secondaire : trois hommes et deux femmes, codés P1 à P5. Ces participants ont répondu à deux questions profondément liées : quels sont les problèmes rencontrés lors de l'enseignement interculturel ? Et quelles sont les solutions possibles ? L'âge moyen des participants, interviewés pendant une demi-heure chacun, est entre 40 et 58 ans. Les résultats de cette enquête qualitative figurent dans le travail d'un mastère (Wafa Hmissi, 2017). Dans la deuxième enquête qualitative, nous avons invité un groupe de cinq enseignants du lycée (quatre femmes et un homme), codés E1 à E5 à une rencontre durant une heure autour d'un café et nous avons privilégié la dynamique communicationnelle (Barbour et Kinzinger, 1999). Les questions, qui sont au nombre de douze (Krueger, 1994), ont suivi une démarche allant

du général au particulier. Elles comportent trois questions ouvertes, six semi-ouvertes et trois fermées. Elles sont réparties comme suit : les deux premières questions sont essentiellement biographiques. Les cinq suivantes tournent autour de la place de l'interculturalité, les ressources, méthodes et approches didactiques employées pour expliquer les référents culturels et les compétences à développer. Les deux autres ciblent les obstacles rencontrés. Quant aux trois dernières, elles portent sur les solutions proposées et les objectifs didactico-pédagogiques escomptés. Les résultats d'analyse de cette enquête figurent dans la thèse de doctorat tournant autour de l'impact des représentations sociales et linguistiques sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans le contexte tunisien (Wafa Hmissi, 2021).

Les deux enquêtes sont dirigées dans des conditions sociopolitiques spécifiques. Le pays a été marqué par des changements et perturbations suite à la chute du régime Ben Ali en 2011 et à la montée du parti islamique *Ennahdha*. Pendant ces temps, le processus d'apprentissage des langues étrangères était remis en question. Afin d'explorer cette voie, nous avons mené des recherches dans le champ de l'interculturel en Tunisie. Ci-dessous les éminents résultats d'analyse.

1. Résultat

1.1. *Insuffisance au niveau de la formation des enseignants*

La formation des enseignants est un sujet focal puisqu'il constitue un indice de la réussite de l'école et de sa mission. Dans les deux enquêtes menées, tous les enseignants affirment qu'ils n'ont pas été préparés suf-

fisamment pour affronter les problèmes du cours et répondre aux attentes et aux besoins de leurs élèves. En ce sens, E5 précise : « *je pense, en réalité, que la formation qu'on a reçue à l'université est une formation centrée sur la littérature, la linguistique et la grammaire et bien d'autres matières* ». Cet enseignement ne prépare onques l'enseignant à l'exercice de son métier.

Selon E3 la formation universitaire dans l'ancien régime cible des habilités telles que la phonétique, la linguistique, la conjugaison, l'apprentissage même du grec et du latin, les littératures médiévale, du dix-septième siècle, du dix-huitième, du dix-neuvième, du vingtième, africaine et maghrébine et bien d'autres compétences et capacités embrassant les savoirs socioculturels et politiques d'un seul pays : la France. Or, ce savoir encyclopédique selon E3 « *ne sert ni l'enseignant ni l'étudiant* ». Selon des participants comme P1, la formation que les enseignants demandent doit être en rapport direct avec les problèmes de l'adolescence qui se présente comme un âge critique. Il illustre cela en disant : « *j'ai voulu juste dire que l'adolescent est difficile. Comment éduquer, comment apprendre aux élèves alors que parfois ils refusent même la langue à cet âge là surtout en Tunisie. On est dans une phase un peu difficile. Après la révolution... c'est un peu difficile à gérer... (sic).* »

D'autres intervenants proposent, comme perspective de remédiation, d'introduire une formation didactique à l'université. E3 affirme que « *pour former un enseignant et bien réussir son métier, des disciplines de référence doivent être étudiées. Je cite la didactique et non pas la linguistique et la littérature* ». Pour ce qui est de E1, il ajoute que « *c'est important de savoir la psychologie de l'enfant et de l'adolescent étant donné que la relation avec l'élève ne se limite pas à fournir des savoirs*

seulement mais à entrer en relation avec lui ».

La priorité pour les enseignants n'est pas l'acquisition des connaissances culturelles et des savoirs encyclopédiques mais l'appropriation des moyens, techniques, stratégies et méthodes éducatifs permettant à la fois de mettre en place un dispositif fiable et d'entretenir une bonne relation avec l'adolescent. Cette relation peut procurer une bonne ambiance en classe. À vrai dire, selon P1 « *c'est important de savoir la psychologie de l'enfant (sic)* » afin d'ajuster son mode de communication et aiguïser l'intérêt des adolescents vis-à-vis des activités proposées. Cela génère en classe une entente entre les deux actants de la situation didactique.

Cependant, d'après les unités discursives récoltées et analysées, nous avons déduit que plusieurs enseignants présents parlent plutôt d'une ambiance terne et maussade. Certains sont débordés par les besoins d'un métier qui les dépassent et d'autres par les demandes des élèves qu'ils n'arrivent pas à satisfaire. Cela mène, peu ou prou, selon le dire de E5 à une absence d'empathie et un manque de compréhension entre les élèves et les enseignants. E1 précise « *j'aurais aimé faire autre chose. Le métier d'enseignant est si épuisant.* »

In fine, à travers les résultats des deux enquêtes, nous remarquons que l'absence de formation universitaire, l'insuffisance d'encadrement lors de la pratique du métier et le manque des moyens ont donné lieu à plusieurs lacunes professorales impactant le bien-être de l'enseignant et le plaisir d'enseigner.

1.2. L'urgence de la rénovation des programmes

Comme ils enseignent dans une période cri-

tique et charnière, la Révolution tunisienne, les enseignants remarquent une faille entre les ressources humaines, les acquis professionnels et les savoirs que l'apprenant devrait avoir. Cette distance entre les trois paradigmes nécessite une révision des objectifs didactiques et de la politique éducative selon les nouveaux besoins des apprenants. Dans cette perspective, la rénovation des programmes officiels désuets, dépassant les quinze ans s'avère une urgence. À vrai dire, ce sont les nouvelles transformations politiques et sociales qui nécessitent une mise au point de nouvelles finalités éducatives. Les décideurs politiques n'ont pas abordé cette question et les enseignants E3, E2, P4 et P5 s'en plaignent. Ils n'acceptent pas de continuer d'explicitier en classe des sujets et thématiques appartenant à des siècles antérieurs. E3 cite l'exemple des textes de Voltaire, Diderot et Montesquieu et réclame des supports authentiques, actuels imprégnés de problèmes des temps modernes et proches des soucis des apprenants. Ainsi, il dit : « *Un texte est un document qui est conçu à des fins non pédagogiques [...] Le texte authentique est un dialogue ou une conversation qui a lieu dans un contexte ordinaire (les textes de situation de communication qui structurent la communication de tous les jours).* » Pour lui, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « *prend appui sur les situations de communication qui caractérisent la vie quotidienne (sic)* ». Autant recourir à cette solution dans le contexte tunisien.

1.3. Supplanter les textes littéraires par d'autres fabriqués

Selon la plupart des participants, certains textes figurant dans les manuels du secondaire appartiennent à une époque révolue voire disparue. D'ailleurs, tout un module

figurant dans les manuels des troisièmes années Lettres et sciences, s'intéresse aux mythes, aux légendes et aux contes d'antan. P1 conteste ce choix didactique en disant que « *les extraits des mythes qui renferment des héros, événements et histoires fictifs n'intéressent ni les enseignants ni les élèves* ». Les centres d'intérêt des programmes doivent être réactualisés. Pour d'autres intervenants comme E3, les thématiques étudiées doivent tourner autour des problèmes nationaux et des occupations locales. Selon lui « *il est plus facile d'enseigner le référent culturel local qui ne sollicite pas une grande explicitation que d'enseigner la culture étrangère* ». Cela réduira, certes, la langue à un simple cadre reflétant la culture maternelle mais satisfera les attentes de la majorité des enseignants (E3). La mission du professeur, selon lui, est de préparer l'apprenant à un contact distanciel avec le Français. E3 dit, en ce sens que « *je n'ai pas eu l'occasion de voyager, en réalité. Mais j'ai toujours eu un contact à distance avec la langue et la culture françaises et je crois d'ailleurs que mon rôle est de préparer mes élèves à avoir un contact à distance et non pas un contact direct avec la langue et la culture françaises parce que les élèves que je forme n'auront pas l'occasion de voyager en France. Je pense qu'enseigner une langue étrangère ou l'objectif des enseignements des langues étrangères n'est pas toujours de préparer les élèves à être des acteurs sociaux dans cette langue. C'est une langue que les élèves ont besoin pour pouvoir maintenir un contact à distance avec la langue et la culture qu'ils apprennent.* (sic)»

Outre cela, la didactisation des textes littéraires présente plusieurs problèmes aux enseignants. Il s'agit de textes déracinés des contextes originaux. Suivant cette perspective, le choix des textes authentiques locaux « *représente un avantage qui ne cache pas plusieurs inconvénients dans la mesure où l'obsta-*

cle devient purement linguistique. Il n'y aurait pas de problème par rapport aux référents culturels. En d'autres termes, les élèves peuvent prendre appui sur leur culture pour pouvoir interpréter le texte » (E3).

Ainsi, des débats sont déclenchés pour de nouveaux outils pédagogiques d'enseignement, négligeant l'interculturalité et faisant de la langue un récipient vidé de sa culture. Ce choix est non sans être symbolique puisqu'il reflète les attentes et aspirations des enseignants, fervents défenseurs des idéaux de leur groupe.

1.4. Vers de nouveaux moyens pédagogiques et de modernes approches didactiques

Certes, le livre est un moyen d'apprentissage qui a défié le temps en continuant d'exister jusqu'à nos jours, mais il existe d'autres outils ancrés dans le quotidien des apprenants et qui peuvent faciliter l'apprentissage. Certains comme E1, E2, E4, P1, P2 et P5 évoquent les écrans, multimédias et émissions télévisées, d'autres font l'apologie des réseaux sociaux comme Facebook, Tiktok, Whatsapp et Instagram. D'ailleurs, E3 dit que « *les moyens de communication modernes sont des moyens qui permettent aux élèves de s'ouvrir sur la culture de l'Autre. Mais leur exploitation en classe pose un problème* ». Pour E1, Facebook expose les Tunisiens au français. Il insiste : « *Oui, puisqu'ils lisent en français et écrivent aussi. Ça donne la possibilité d'écrire un peu plus en français (sic)* ». Néanmoins, ces pratiques non contrôlées ni corrigées par l'enseignant ne développent pas la compétence grammaticale chez l'apprenant tunisien. À plus forte raison, suivant les dires de E2 « *certes, l'internet a facilité [...] le contact des élèves avec la langue française mais cela les libère des règles de la grammaire (sic)* ».

Force est de signaler que ces moyens de communication facilitent non seulement le contact avec l'Autre mais ils présentent, aussi, un exercice quotidien de communication en français basé sur le *code switching*. Certes, la majorité des enseignants préfèrent que leurs élèves s'exposent à d'autres exercices de langue favorisant le développement des capacités de parler et d'écrire en recourant au registre courant mais cela n'est pas cautionné. S'exposer à la langue en dehors de l'école ne peut que marquer les schèmes mentaux par d'autres phonèmes et d'autres coutumes. De ce fait, E3 affirme que « *le code switching en réalité est un code qui caractérise les communications interculturelles* ». Ce type d'apprentissage pour lui est « *parfois amusant* ». Quant à E5, il attire l'attention sur l'importance des voyages dans le cadre des jumelages. S'imprégner d'un autre bain culturel et fréquenter d'autres représentants d'autres langues est une expérience didactique fiable garantissant à l'élève d'affronter ses représentations négatives et facilitant l'apprentissage d'une autre langue à partir de son contexte social.

Par cette méthode, l'enseignant prépare de futurs citoyens ouverts, cosmopolites et pacifiques.

1.5. La compétence interculturelle et la compétence linguistique

Pour la majorité des enseignants questionnés, perfectionner les compétences linguistiques, communiquer par écrit et à l'oral et centrer leurs cours sur la systématisation linguistique en sont les finalités escomptées. E3 ainsi que tous les participants aux entretiens insistent sur l'importance d'amener l'apprenant à corriger ses lacunes linguistiques.

tiques afin de pouvoir écrire et s'exprimer correctement dans une langue étrangère.

Eu égard à ces considérations, l'interculturel est envisagé comme une option et non une urgence. Il n'est, pour E3 et P1, pas possible d'évaluer le degré de la compétence interculturelle. En plus, quand le Français en chair et en os est absent de la classe, toute interculturalité est insignifiante selon E3 et P2. Sa présence à travers les supports pédagogiques étudiés ne légitime pas un tel choix didactique surtout que plusieurs enseignants conçoivent de préparer leurs élèves à une relation à distance avec l'Autre. Cela étant, pour d'autres professeurs, comme P1, ignorer la phase de l'explicitation du référent culturel facilite l'exercice de son métier. Il affirme que « *l'interculturalité est une charge supplémentaire pour des élèves qui ne maîtrisent pas le vocabulaire* ». Il faut penser selon les participants du *focus group* à l'enseignant tunisien qui n'a pas reçu la formation appropriée permettant de vaincre les freins et les résistances rencontrés lors de l'explication d'un référent culturel que parfois lui-même n'apprivoise pas et qui rencontre plusieurs écueils en classe.

En plus, nous avons repéré au niveau des unités discursives, des trois entretiens (sur cinq) et des deux participants au *focus group*, des représentations négatives concernant l'interculturalité et autrui. Un recroquevillement sur les valeurs communes et l'idéologie partagée a été repéré à partir de l'analyse des lexèmes qui renvoient à l'urgence d'enseigner la culture nationale (notre langue, notre identité, nous, les autres, notre pays, entre autres).

E3, par exemple, nous rapporte l'anecdote de la réaction des enseignants face à la réforme du niveau primaire des années

90. Ces derniers, habitués à des textes renfermant des référents culturels locaux, des personnages dont les noms sont arabes et des lieux tunisiens se sont trouvés à la veille de la réforme face à des prénoms et noms des lieux français. Ils ont, alors, protesté et refusé les manuels renfermant des textes aux référents français. Pour eux, les langues étrangères servent de tremplin pour redorer la langue et culture maternelles. L'enseignement du français est vécu sous le signe du conflit culturel. Ainsi, E3 dit qu'« *avant les années 90 c'était des personnages arabes. Après on a introduit des personnages français comme Sylvie. Ce sont des personnages français ! Les enseignants n'ont pas accepté cette réforme dans la mesure où on parlait de la tour Eiffel alors que nos élèves ne savaient pas ce que signifie la tour Eiffel. Au lieu de leur parler de kairouan, de leur culture, la question était vécue de manière conflictuelle on pensait que c'est une invasion culturelle.* (sic) »

C'est pourquoi, force est de souligner que parler d'interculturalité n'est pas un sujet simple. Il renferme des questionnements abyssaux renvoyant à l'identité et aux problèmes représentationnels. En fait, selon les résultats de l'analyse discursive, au cours de l'enseignement des langues étrangères l'enseignant est subjectif. Il se voit le représentant d'une nation qui était par les temps passés en conflit avec le français. La colonisation de la Tunisie à travers l'Histoire reste un détail ancré dans la mémoire collective. *Ipsa facto*, ce facteur historique a généré des représentations sociales négatives marquant plusieurs enseignants et constituant un obstacle les empêchant de prioriser le développement de la compétence interculturelle en classe de français.

Cela va sans dire qu'après la Révolution, plusieurs courants et idéologies ont

émergé et ont marqué la scène sociale et éducative selon P2 et P4. Des courants islamiques ont remis en question l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ont plaidé pour le retour à l'apprentissage de la langue maternelle, seule langue d'enseignement.

In fine, ce constat reste temporaire dans une société qui se cherche et qui est restée pendant deux décennies sous l'emprise d'un pouvoir unique et totalitaire. D'autres mutations sociales prennent forme et génèrent, *nolens volens*, d'autres représentations.

1.6. Identité collective au confluent d'une identité professionnelle

L'identité est un sujet qui ne cesse d'apparaître chaque fois que l'étranger est évoqué. Pour les enseignants du français, marqués par la langue qu'ils enseignent, l'identité est un sujet qui suit une dynamique imprévisible. D'ailleurs, nous avons remarqué que la plupart ont fini par acquérir une identité mitigée où la culture maternelle et la culture étrangère se confondent, se complètent et s'excluent. Pour E5, par exemple, il lui est devenu impossible de parler en arabe à la maison. Quant à sa lecture, il préfère lire des romans en langue française. Cette manière de vivre forge certains d'une nouvelle identité marquée par le métier. En ce sens, il affirme qu'« *il m'est devenu impossible de parler en arabe à la maison après 4 heures ou plus de cours. L'enseignement a changé mes habitudes et ma vie. Je préfère chaque été voyager en France qu'ailleurs. J'aime lire en français. La langue soutenue arabe m'est difficile à comprendre tandis que le français, non. Je me sens étrangère dans ma société (sic)* ».

En revanche, d'autres enseignants cités par E3 se voient les défenseurs de leur

propre culture. La matière qu'ils enseignent présente une occasion pour valoriser la langue et culture maternelles. Ces derniers sont marqués par des représentations sociales datant de plus de 60 ans, faisant du Français, l'ancien colonisateur, un éternel adversaire. E3 affirme ainsi qu'« *enseigner le français est un pur hasard. Je n'ai jamais prétendu aimer cette langue mais je fais de mon mieux pour refléter à travers cette langue ma culture et mon identité* ».

Certes, selon plusieurs entretiens, enseigner le français permet de flâner parmi les champs des mots et des cultures les plus étrangers mais cela n'épargne ni la comparaison ni les conflits identitaires vécus. C'est pourquoi, en enseignant, les professeurs ne reviennent pas comme avant. Une autre identité, marquée par le métier, se forme.

2. Discussion

2.1. Les solutions didactiques proposées

2.1.1. La formation universitaire à l'interculturel

Au cours du cursus universitaire, les futurs enseignants tunisiens n'ont pas reçu une formation interculturelle mais plutôt une préparation culturelle. Ce processus se contredit avec les finalités et la démarche de la perspective interculturelle étant donné que la perspective culturelle suit une démarche factuelle et descriptive tandis que la première est active. Elle se base sur la communication et la dynamique interactionnelle avec l'Autre. Autrement dit, selon Pretceille (1998)

Les études culturelles concernent essentiellement l'Autre, l'étranger, l'ailleurs et le lointain et s'attardent peu sur l'ici et le maintenant. Elles marquent en cela la prégnance de l'exotisme, de l'« étranger étranger », au détriment

d'une reconnaissance de la diversité et du métissage des mondes contemporains entre le « Eux » et le « Nous », l'accent est mis sur « Eux » au détriment de la relation « Eux-Nous » (p.127).

C'est pourquoi, en recevant un enseignement culturel à l'université, les enseignants appliqueront la même approche en classe. Ils ne sauront *oncques* initier leur public à la curiosité de chercher à comprendre l'Autre puisque « *l'autrui culturel est appréhendé selon une approche différentialiste qui ne tient guère compte des processus liés à la diversification et à la diversité culturelle* » selon Pretceille (1998, 127). C'est qu'en effet, « *par ce processus réducteur, l'Homme n'est plus valorisé. La distanciation entre le « soi » et « autrui » est de plus en plus marquée* » (Wafa Hmissi, 2021, 90).

Parmi les solutions recommandées au blocage interculturel, nous citons la préparation des stages en France tout en facilitant le contact avec autrui. D'ailleurs, l'interculturel, d'après Clerc & Rispaïl (2008), n'est pas une leçon figée. Il se présente suivant une dynamique en action. Il se porte, se vit, s'extériorise, se mue et suit une courbe de progression pour devenir un être vivant. *Eo facto*, de tout contact franc et direct, l'enseignant apprendra à affronter aisément un autre système culturel.

Nous soulignons, ainsi, que les voyages organisés dans le cadre des stages préparés par les universités présentent des méthodes de formation, plaçant l'enseignant au centre de l'étrangéité culturelle tout en prédisposant ses schèmes mentaux à un contact avec autrui. Cette confrontation serait didactisée à travers des situations d'interculturalité préparées aidant à se décentrer et à pénétrer dans le système cultu-

rel d'autrui comme soulignent Hoffman et Verdooren (2018), dès le titre de leur livre, « *Cultures don't meet. People do* ».

2.1.2. La préparation didactique du corps professoral

La préparation didactique et pédagogique des enseignants de français à l'interculturalité suivant un rythme périodique est indispensable surtout qu'actuellement le monde connaît de plus en plus la recrudescence de nouvelles approches, méthodes et expériences éducatives. Cela ne veut pas dire que nous réclamons l'application d'un seul modèle ou d'une unique recette mais plutôt d'élaborer, selon les spécificités du contexte social, un dispositif précis. En Tunisie, dans les programmes officiels, la question de l'interculturel n'est pas traitée, seule la perspective culturelle est soulignée par les concepteurs de la politique éducative.

2.1.2.1. L'approche actionnelle

Puisque « *la pensée fait le langage en se faisant par le langage [...]* » (De la Croix, 1930, 345), il est très important de privilégier la communication en classe et d'en faire le centre d'intérêt des activités. En matière d'interculturalité, il faut penser à joindre à la parole l'action dans un processus éducatif dynamique aidant les locuteurs à découvrir l'Autre. En ce sens, Bourguignon (2006) tranche pour l'apprentissage en acte à la place d'un apprentissage transmissif direct. Mais, cet apprentissage soulève plusieurs questions concernant les moyens et les méthodes à disposition des enseignants pour passer d'une éducation passiviste et transmissive à une autre basée sur l'action.

Inciter l'apprenant à l'action dans des situations de communication ciblées l'aide-

ra à développer ses compétences communicative, socioculturelle et critique étant donné que c'est lui-même qui fera l'effort de la reconstitution du sens. En outre, puisque le monde est, à présent, ouvert par la mondialisation, l'élève est considéré comme un acteur social universel. Se trouvant, *volens volens*, devant des réseaux de communication tels que Facebook, Messenger, Viber et Instagram qui nécessitent la maîtrise de la langue, il est appelé à développer sa compétence socioculturelle. Pour cette raison, les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) recommandent les perspectives culturelle et actionnelle

*Un cadre de référence doit se situer par rapport à une **représentation** d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La **perspective** privilégiée ici est, très généralement aussi, de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (p.15).*

Ainsi, comme la culture est une composante inhérente à l'approche actionnelle, Puren (2002) développe ce champ tout en mettant l'accent sur la culture, devenue une finalité pour l'approche actionnelle en ciblant la compétence socioculturelle chez l'apprenant. Il précise que contrairement à

la conception dépassée de l'enseignement et contre toute attente, il s'agit selon la présente perspective actionnelle de mettre en relief la compétence de communiquer en faisant appel à la culture en classe. Autrement dit, c'est la compétence socioculturelle qui doit être développée pour faciliter à la fois l'ouverture culturelle, la tolérance et l'intégration socioculturelle de l'élève dans un monde aux abords ouverts.

Bref, faire appel à l'approche actionnelle en classe de français est un moyen parmi d'autres de préparation psychologique et cognitive de l'élève tunisien afin de corriger ses représentations vis-à-vis d'autrui. Il saura, par des situations de communication référant au quotidien, améliorer ses savoirs et son savoir-faire en reconstruisant le puzzle d'un Autre différent de lui.

2.1.2.2. *L'approche interculturelle*

L'initiation à la formation interculturelle diffère complètement de la formation culturelle. Ce que les étudiants ont reçu à l'université est un apprentissage descriptif tournant autour des caractéristiques culturelles de l'Autre. Ces informations extirpées de leur contexte et faisant de l'Autre un objet au lieu d'être l'émetteur des informations sont réductrices étant donné qu'elles esquivent, l'**inter** / **culturel** qui est un processus dynamique d'échange, facilitant l'intercompréhension. Cela étant, l'appréhension des savoirs et connaissances culturels est focale voire déterminante quand le locuteur fait usage d'une langue étrangère. C'est qu'en effet, dans la communication, tout énonciateur, en parlant, fait référence à un savoir culturel mais l'usage pragmatique qu'il en fait est plus important d'après Abdallah-Preteuille (1999) qui ajoute que

l'approche interculturelle enrichit et complète l'approche culturelle.

Aux profits innombrables, l'interculturel en tant que perspective est prometteur surtout dans un contexte comme celui de la Tunisie, traversé par des secousses sociales et politiques. Suivant les résultats de l'étude menée dans le cadre d'un master (Wafa Hmissi, 2017), il s'est avéré que par la préparation des élèves à l'acceptation des cultures aussi différentes qu'étrangères, la paix sociale est possible. En effet, en s'exposant à des situations qui rapprochent l'Autre de l'élève tout en lui offrant l'occasion de communiquer et d'explicitier sa manière de penser, l'apprenant tunisien fera, par un processus de réflexion et de remise en question la connaissance d'autrui et de soi-même. Ainsi, selon les concepteurs du CERL (2021) la prise en conscience de la différence, l'appréhension des rapports de dissemblance ou de ressemblance et le repérage de la différence entre le monde de l'apprenant et celui de l'Autre (culture cible) sont les bases d'intégration d'une conscience interculturelle. Mais, pour réussir, la mise en place d'un enseignement interculturel fiable comprenant une démarche composée de trois étapes est à respecter.

Démarche interculturelle

La démarche interculturelle renferme trois moments : la décentration, la pénétration dans le système de l'Autre sans parti pris et la négociation (Cohen Émerique, 2015).

Il s'agit au cours de la première étape de se distancier de sa propre culture. En s'exposant à l'autre culture, l'apprenant tunisien est amené à laisser de côté ses évidences, stéréotypes, son système de valeurs

et sa manière de penser pour pouvoir pénétrer dans un autre système culturel. Souvent, cette étape est la plus difficile parce qu'elle peut déclencher un heurt culturel. D'exhaustives études, comme celles de Cohen Émerique (2015), ont parlé de la phase du choc ou du heurt qui ne peut être dépassée selon De Salins (1993) qu'en apprenant à prendre une distance vis-à-vis de la nouvelle culture. Il suffit, selon lui, d'accepter l'inhabituel en l'interprétant comme naturel pour pouvoir pénétrer dans la culture inconnue.

Ensuite, vient l'étape de la pénétration dans le système de l'Autre. Grâce aux échanges et aux interactions, une nouvelle représentation d'autrui se construit. Cicurel (2007) le confirme en disant que

L'interaction en classe est une action qui se veut cognitive et qui s'accomplit dans le cadre d'un dispositif institutionnel. Dans une situation de classe, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation d'une langue en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert (p. 21).

Cela mène vers l'acceptation sans *oncques* négociation de l'autre modèle.

In fine, le rôle de l'interculturel en classe est focal puisqu'il amène l'apprenant à réviser ses représentations récalcitrantes d'autrui et à esquiver la haine, l'égo-centrisme, le chauvinisme et le racisme.

2.1.2.3. L'approche du projet

Pour assurer l'autonomie de l'apprenant et son pouvoir de réfléchir et de critiquer,

plusieurs méthodes peuvent être mises en place par l'enseignant en classe. Autrement dit, quand l'enseignant fixe comme objectif de développer l'autonomie de ses apprenants, il saura, subséquemment, les aider à construire une analyse objective et scientifique loin des passions et des stéréotypes (Cornélius Castoriadis, 1997). La *paidaia* (pour emprunter le mot de l'auteur) disposée par l'apprenant lui permet une certaine autarcie rassurante.

Parmi les approches qui permettent un enseignement formatif autonome, nous citons l'approche du projet qui invite l'élève dans une dynamique de recherche et de construction des savoirs à développer sa compétence interculturelle en dehors du cadre de la classe. Cette pédagogie a prouvé son efficacité et a doté l'apprenant d'une grande motivation et ce en l'amenant à une aventure du décodage des différents signes et informations pour la construction des savoirs. Ainsi, « *l'apprenant accèdera à ces stades (savoir-être et savoir-devenir) si la tâche assignée par le professeur inclut une partie réflexive sur la démarche, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est aussi évaluée en tant que telle.* » (Lebrun, 2002, 41)

Servant l'apprentissage interculturel, cette méthode est aussi bénéfique qu'émancipatrice puisqu'elle permet à l'apprenant de développer le socle des connaissances qu'il a construit depuis sa naissance et enrichir son savoir, savoir-être et savoir-faire. C'est en allant, tout seul, armé de sa motivation et de sa curiosité qu'il saura séparer le bon grain de l'ivraie.

Bref, c'est à partir de ce type d'activité que l'apprenant récoltera deux avantages : l'autonomie en menant un travail tout

seul et la découverte d'autrui. Cela étant, cette pédagogie ne passe pas sans un heurt constaté par les élèves quand il s'agit de questions culturelles. Nous précisons à ce niveau d'analyse que le blocage a été repéré en classe quand nous avons demandé en tant qu'enseignante aux élèves de présenter *Pâques*. Certains élèves n'ont pas accepté qu'on leur demande de mener un projet de recherche portant sur une fête religieuse étrangère tandis que d'autres ont préféré de se cantonner dans l'ignorance faute de fidélité au sacré et aux valeurs de l'islam. Le jour de la présentation du projet, les élèves ont été surpris voire subjugués. Les vidéos accompagnant l'explication étaient captivantes.

À vrai dire, demander aux apprenants d'élaborer un tel projet s'inscrit dans la finalité éducative de les inciter à l'interculturel. Le projet se présente comme un aiguillon, attisant la curiosité des élèves et éveillant l'envie de découvrir l'Autre afin de comprendre sa différence. D'ailleurs, pendant cette séance, des échanges ont été déclenchés tournant autour des points d'opposition et de ressemblance entre les religions. Le respect de l'Autre dans sa diversité est la morale de ce projet.

2.1.2.3. Le ludisme, un moyen didactique efficace
Divertir en enseignant est l'autre méthode qui a prouvé son efficacité dans le domaine de l'interculturalité. D'ailleurs, tous les intervenants dans les deux enquêtes ont conclu que par le ludisme, ils ont pu dépasser les malentendus culturels, l'indifférence et l'ennui. Cette technique met la classe dans une ambiance décontractée et joyeuse en générant des émotions positives.

En jouant, l'enfant développera ses acquis et ses habilités sans qu'il soit sous la contrainte de la note d'après les entretiens de P5, P3 et P8. D'ailleurs, Alvarez & Djaouti (2010) ont montré dans leurs recherches que le jeu est capable d'engager l'apprenant dans la voie de la construction de ses compétences et de son savoir-faire. Dans cet espace de réflexivité, l'élève est complètement libre de ses choix et décisions. Il peut commettre des erreurs et les accepter dans la bonne humeur. Les dispositifs ludiques sont, peu ou prou, garants d'une certaine autonomie permettant au joueur d'assumer ses failles et d'y remédier d'une manière indépendante. Cela se passe, entre autres, d'une façon progressive puisque chaque fois que l'apprenant gagne, le jeu se complexifie en proposant d'autres stades plus difficiles. Et c'est à partir de cela que l'apprenant développera progressivement ses compétences d'une manière progressive et dépassera son niveau d'incompétence.

Dans l'ensemble, les enseignants interrogés partagent le même point de vue : ils recommandent le jeu comme un excellent moyen de divertissement et d'apprentissage. Les bénéfices à tirer du divertissement sont redevables aux multimédias, écrans, émissions, chansons, films et sketch didactisés par les enseignants.

L'apprentissage se fait doucement et spontanément sans que l'élève ait l'impression d'apprendre ni de développer ses compétences. En s'exposant aux activités ludiques et en s'y impliquant, l'apprenant se trouve dans des situations de communication mouvantes et dynamiques. Il apprendra ainsi à créer son système langagier tout en respectant les règles du jeu.

Somme toute, reconnu par les concepteurs des programmes, les élèves et les enseignants, le jeu est considéré comme un outil permettant d'améliorer non seulement les habilités des apprenants mais aussi ses compétences interculturelles étant donné que sous le signe du divertissement et de la bonne humeur, l'étape de la confrontation avec autrui, le représentant d'une autre culture, se déroule avec une grande aisance.

Conclusion

Dans un contexte social comme celui de la Tunisie, l'éducation interculturelle est une occasion qui s'offre aux enseignants pour améliorer à la fois les compétences linguistique et culturelle de leurs élèves. Plusieurs méthodes recommandées peuvent faciliter la tâche à l'enseignant et éclairer les sujets culturels ambigus aux élèves. L'État comme les décideurs de la politique éducative sont invités, après les perturbations, les émeutes sociales et les demandes incessantes de solutions, à améliorer le rendement de l'école, à revoir les curricula tout en mettant en place un dispositif interculturel opératif basé sur les attentes des différents acteurs éducatifs. C'est pourquoi, repenser la formation des enseignants en les initiant aux approches modernes en est une étape aussi cruciale qu'indispensable. Sans l'effort de l'enseignant, maillon central du processus éducatif, tout projet sera voué à l'échec.

In fine, certes, la présente étude a permis d'identifier les obstacles rencontrés par les enseignants lors de l'exercice de leur métier, mais elle a renfermé parmi ses pistes d'exploration plusieurs solutions, applicables dans un contexte sociopolitique aussi in-

constant qu'ondoyant. Cependant, nous tenons à préciser que le choix des enquêtes qualitatives présente des limites puisque les résultats obtenus ne sont pas généralisables et le nombre des interviewés n'est pas grand. En plus, d'autres acteurs éducatifs apparte-

nant à la noosphère (les élèves, les décideurs, les inspecteurs, les parents d'élèves, etc.) n'ont pas été interviewés. Cela limite, bien évidemment, le champ d'investigation choisi mais offre des pistes pour d'autres études.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. In : *Enfance*, n°1, pp.152-131.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Alvarez, J. et Djaouti, D. (2010). *Introduction au serious game*. Questions théoriques. http://ja.games.free.fr/Introduction_au_Serious_Game.pdf
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels des langues*. Belgique : E.M.E. & InterCommunications.
- Barbour, R. et Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. New York : Sage.
- Bendana, K. (2012). Le parti Ennahdha à l'épreuve du pouvoir en Tunisie. *Confluences Méditerranée*, 82, 189-204. <https://doi.org/10.3917/come.082.0189>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle ; une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In : *Synergie*. https://academia.edu/37726244/Claire_Bourguignon
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier-CREDIF.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chianca, R. M. S. (2001). L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle. Un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale. In : *Moara- rev dos Cursos de Pós-Grad. em Letras UFPA*, n° 15, pp. 61-92.
- Cicurel, F. (2007). Chapitre 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans : Itziar Plazaola Giger (éd), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Interculturels).
- Clerc, S. & Rispaill, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 277-292. <https://doi.org/10.3917/ela.151.0277>
- Cohen Émérique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : Théorie et pratique*. Rennes : Presse de l'EHEPS (Politique et intervention).

- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Delacroix, H (1930). *Le langage et la pensée : nouvelle édition, revue, remaniée et augmentée*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- De Salins, G. (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- De Smet, N. et Rasson, N. (1993). *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles : EVO.
- Flye Sainte-Marie, A. (1993). *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*. [Thèse de 3e cycle] Université René-Descartes.
- Goard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangères : Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Hmissi, W. (2017). *De l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de la langue et la littérature française dans l'enseignement secondaire en Tunisie*. [Mastère]. Université Virtuelle, Tunis.
- Hmissi, W. (2021). *De l'impact des représentations sociales et linguistiques sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans le secondaire tunisien*. [Thèse de doctorat] Université Virtuelle, Tunis.
- Hmissi, W. (2022). De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien. In : *Européan Scientific Journal*, vol 18, n°6. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116>
- Hoffman, E et Verdooren, A. (2018). *Diversity Competence: Cultures don't meet, people do. Business: Uitgeverij Coutinho*.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research* (2nd ed.). New York : Sage.
- Lebrun, M. (2002). Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies. In : *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. <https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/9>
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Muller, N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Pu, Z. (2002). *Compétence culturelle et politesse en situation de communication sino-française : implicites et malentendus*, [Thèse de doctorat]. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In : *Les Langues modernes*, n° 3. <https://www.aplv-langues-modernes.org/~ilash/spip.php?article844>
- Reuter, Y, Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Los usos de la lengua indígena y la experiencia escolar en planteles urbanos de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Miradas y actitudes de docentes

The uses of indigenous language and the school experience in urban schools in the Metropolitan Zone of Guadalajara. Views and attitudes of teachers.

RESUMEN: La inserción de grupos de pueblos originarios de México a las ciudades les ofrece la posibilidad de escolarización, pero enfrentan diversas dificultades para lograrla. La incorporación de migrantes de estos pueblos a escuelas ciudadanas se da en un marco de desigualdad por no considerar la diversidad étnica. Factores como la segregación, la discriminación o el desconocimiento del español influyen en la escolarización de los alumnos de origen indígena. Algunos docentes consideran que leer y escribir en español es un factor determinante para el desarrollo escolar de los alumnos migrantes en detrimento del uso de la lengua indígena. Así, la lengua indígena tiene un papel relevante en la escolarización de estos estudiantes, en su aprovechamiento escolar y en las formas en que son percibidos y representados.

Este artículo describe el papel que el personal docente asigna a la lengua indígena en procesos de escolarización de migrantes de origen étnico en escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Se exponen percepciones de docentes recolectadas durante una investigación de corte etnográfico realizada en una escuela primaria de la ciudad. Se realizó un seguimiento a las condiciones de escolarización de alumnos de origen indígena, incluyendo opiniones del cuerpo docente. A través de observaciones y entrevistas al personal docente, se identifican las diversas dimensiones que cobra la lengua indígena en el proceso de escolarización, tales como un marcador de pertenencia étnica, un orgullo nacional, un obstáculo para el desarrollo escolar, un factor de discriminación o una limitante para el aprendizaje del español, entre otras.

PALABRAS CLAVE: migrantes, escolarización, lengua indígena, Zona Metropolitana de Guadalajara, docentes.

ABSTRACT: The insertion of groups of indigenous peoples of Mexico into the cities offers them the possibility of schooling, but they face several difficulties to achieve it.

Ivette Flores Laffont

ivette.laffont@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 19/09/2022

Aceptado: 19/11/2022

ORCID: 0000-0003-4618-5445

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

The incorporation of migrants from these peoples into city schools takes place in a framework of inequality because ethnic diversity is not taken into account. Factors such as segregation, discrimination, or lack of knowledge of Spanish influence the schooling of students of indigenous origin. Some teachers consider that reading and writing in Spanish is a determining factor for the school development of migrant students to the detriment of the use of the indigenous language. Thus, the indigenous language plays a relevant role in the schooling of these students, in their school achievement and in the ways in which they are perceived and represented.

This article describes the role that teachers assign to the indigenous language in the schooling processes of migrants of ethnic origin in schools in the Metropolitan Zone of Guadalajara (ZMG). The perceptions of teachers collected during an ethnographic research conducted in an elementary school in the city are presented. The conditions of schooling of students of indigenous origin were followed up, including the opinions of the teaching staff. Through observations and interviews with the teaching staff, we identified the various dimensions of indigenous language in the schooling process, such as a marker of ethnic belonging, national pride. The study identified the various dimensions of indigenous language in the schooling process, such as a marker of ethnic belonging, national pride, an obstacle to school development, a factor of discrimination or a limiting factor for learning Spanish, among others.

KEYWORDS: Key words: migrants, schooling, Indigenous language, Guadalajara Metropolitan Zone, teachers.

Introducción

En México hay una migración importante de miembros provenientes de pueblos originarios a las zonas urbanas del país, principalmente la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, aunque se observa también movilización de estos grupos hacia ciudades medias. Generalmente buscan mejorar las condiciones que viven en sus lugares de origen por la posibilidad de insertarse en actividades laborales más redituables que las que tienen en la comunidad.

Asimismo, la inserción de los grupos de pueblos originarios a las zonas urbanas les ofrece mayores posibilidades de escolarización ante la poca oferta que encuentran en la mayoría de sus comunidades de origen; sin embargo, en la ciudad, enfrentan un conjunto de dificultades para lograrla. La incorporación de los migrantes indígenas a las escuelas ciudadanas se da en un marco de desigualdad por no considerar la diversidad étnica. Factores como la segregación,

la discriminación o el desconocimiento del español influyen en la escolarización de los alumnos de origen indígena. Los motivos de segregación y discriminación se manifiestan en varios aspectos; algunos se relacionan con la fisonomía característica de los miembros de pueblos originarios, como el color de piel o los rasgos faciales. También entre los integrantes de las escuelas hay una percepción de esta población como ignorante por vivir lejos de las ciudades, por sus condiciones de pobreza y por no hablar español o cuando hay un escaso manejo de este, por su forma de hablar o de vestir, las cuales pueden ser motivo de burlas.

En las escuelas -principalmente en las primarias- en las que se han identificado alumnos hablantes de alguna lengua indígena, hablar y escribir en español es un factor importante - aunque no el principal- en el desempeño escolar, dado que es la vía de enseñanza-aprendizaje y de comunicación. Por lo tanto, disminuyen las posibilidades de

que alguna lengua indígena sea considerada de importancia o utilidad en un plantel educativo. Para el caso de las escuelas primarias públicas, que es el caso que aquí se presenta, el conocimiento del español por parte del alumnado de pueblos indígenas es fundamental. Algunos docentes consideran que leer y escribir en español es un factor determinante para el desarrollo escolar de los alumnos de origen étnico, en detrimento del uso de la lengua indígena. De acuerdo con algunas investigaciones en la ZMG, la lengua indígena tiene un papel relevante en la escolarización de estudiantes de este origen, no solamente para la adquisición del conocimiento, sino también en la percepción de las y los alumnos que migran de los pueblos originarios y la atención que las escuelas les brindan por su condición étnica. (Martínez et al., 2004 y 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017).

Aquí se pretende mostrar que las concepciones de las y los docentes sobre las lenguas indígenas pueden determinar su papel en la escolarización de las y los niños que la hablan o tienen algún acercamiento con ella. En este documento no se busca llegar a una clasificación estricta de dichas percepciones o de análisis lingüístico; intenta mostrar, a través de las observaciones, entrevistas y actividades realizadas por quienes integran el equipo del proyecto, los diversos roles que los profesores otorgan a la lengua indígena en la escolarización de las y los alumnos de origen indígena. Para este artículo, se consideran las actividades dentro y fuera del aula que se vinculan a las percepciones del personal docente sobre la lengua indígena y su relación con la inserción y el desempeño escolar de sus estudiantes.

Marco conceptual

El punto de partida conceptual se relaciona con los papeles que se le asignan a la lengua indígena en el contexto escolar urbano a partir de sus percepciones. Se considera que ésta es concebida de diversas maneras y se le asignan múltiples funciones. Para los estudios que se refieren en este artículo se toman en cuenta principalmente las percepciones del personal docente derivadas de los estudios de las investigaciones, con la finalidad de contribuir con este tipo de elementos al debate sobre la relación entre los usos de las lenguas indígenas y la experiencia escolar en planteles de la ciudad con diversidad cultural.

Fasold señala que cualquier uso del lenguaje que se realiza en una sociedad implica una interacción entre los individuos del grupo. Hay varios fenómenos que influyen en la actitud lingüística, incluyendo la respuesta a las situaciones sociales. Apunta a un concepto acuñado por Lavob (1966), la llamada “Comunidad lingüística”: “a menudo las actitudes lingüísticas son el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes. Existen pruebas de que las actitudes hacia la lengua pueden influir en la manera en la que los profesores tratan a los alumnos” (Fasold, 1996: 231)¹. En este trabajo se toma como base la comunidad lingüística para mostrar que hay reacciones de parte de los individuos en interacciones

¹ Sobre las actitudes lingüísticas se puede revisar Fasold (1996) quien muestra un amplio panorama de la actitud lingüística desde diversas disciplinas; asimismo, da cuenta de los señalamientos que se han hecho por parte de varios autores sobre la influencia de las actitudes lingüísticas en las interacciones entre hablantes y su contexto.

sociales hacia otras lenguas. Aquí me enfoco en las actitudes y percepciones que las y los docentes asignan a la lengua indígena, en términos de una función o un papel.

En la sociedad en general y, por lo tanto, en la escuela, hay un imaginario sobre el indígena. Se cree que su existencia sólo es posible en zonas rurales y se piensa que los alumnos que nacen en las ciudades y no hablan una lengua indígena, ya no pertenecen a un grupo étnico (Flores, 2015:27). Los libros de texto, las prácticas escolares y la ideología nacionalista que impera en los planteles escolares niegan la diversidad étnica o la asocian con un pasado remoto al despreocuparse de “la cuestión indígena como algo viviente, algo de aquí y ahora” (Tello Macías, 1995 citado por Bertely, 1998). Además, las relaciones entre grupos étnicos y los que no lo son, están marcadas por estereotipos negativos y el otorgar poco valor a las culturas. Esto sucede en varios espacios como la vivienda, el trabajo y la escuela (Castellanos, 2001).

En México las lenguas indígenas han estado subordinadas al español, lo que se agudiza en las ciudades. La escuela replica estas actitudes hacia las lenguas, influyendo en el desplazamiento lingüístico al negar la existencia de alumnos que hablen una lengua indígena o considerarlos un problema por ser un limitante para el aprendizaje. (Martínez, et al., 2004). La educación pública se rige de una forma homogénea en la que se instruye bajo un modelo de una cultura nacional (Vergara y Bernache, 2008). Asimismo, en la escuela se habla una sola lengua sin dejar lugar a las lenguas indígenas, lo que en ocasiones puede ser causa de fracaso o abandono de la educación (Martínez y Rojas, 2006) ya que no consideran

las implicaciones de no dominar la lengua oficial. En pocos planteles escolares han puesto la mirada en estas complejidades; por lo regular, asumen que la función de la escuela es difundir la cultura dominante sin considerar que los estudiantes indígenas no cuentan con lo necesario para desarrollarse académicamente (Rockwell, 1997). Así, se observa que las ideas que los docentes y alumnos no indígenas tienen sobre la población indígena, que incluye la percepción de su lengua y sus funciones, son determinantes en el desempeño escolar y en la manera de insertarse en las escuelas (Flores y Moreno en prensa).

Metodología

En este trabajo se recogen experiencias de estudios realizados por investigadoras que han abordado el tema de la escolarización de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara². Aunque

² Estas publicaciones son producto de estudios de maestría, doctorado y de proyectos de investigación: Martínez Casas, R. (2007) *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS; Martínez, R., et al. (2004) *La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas*. En *Educación indígena: En torno a la interculturalidad*. México. Universidad de Guadalajara.; Rojas, A., (2006) *Entre la banca, la casa y la banquetta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. Tesis de doctorado. Guadalajara, México. CIESAS Occidente. Flores Laffont, Ivette. (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. Tesis, Maestría en Antropología Social.

las investigaciones no abordan de manera específica el tema de la lengua indígena, sí se preocupan por estudiar la inserción escolar de población indígena en la ZMG en primarias y secundarias públicas de esta ciudad. De dichos trabajos se puede rescatar información reveladora acerca de las percepciones respecto de la lengua originaria en diversas escuelas, en específico sobre sus múltiples concepciones y cómo varían dependiendo del contexto y sus interlocutores. De estos trabajos se extrae información principalmente de la figura del docente como transmisor no solamente de conocimientos, sino también de valores y concepciones que pueden influir en la percepción de los alumnos respecto de sus compañeros de origen indígena.

Los testimonios de los profesores son resultado de una investigación reciente en una escuela primaria pública del municipio de Zapopan, Jalisco con población escolar

migrante de pueblos originarios de diversos estados de la República Mexicana. En esta escuela se ha trabajado durante cinco años analizando las condiciones de escolarización de las y los alumnos cuyas familias han migrado a esta ciudad. A este plantel asisten estudiantes de grupos indígenas, principalmente purépechas, y en menor medida mazahuas y nahuas. Durante los años que se ha trabajado en esta escuela (2016-2021), la población de niños indígenas ha representado entre el 10 y el 15% de la población total. Además, se realiza trabajo de sensibilización sobre la diversidad cultural con los profesores y alumnos; una parte importante en la sensibilización es el aspecto de las lenguas originarias.³

En una primera fase de trabajo en esta escuela se realizaron fichas sociolingüísticas dirigidas a los profesores para conocer sus percepciones acerca del alumnado indígena (ciclo escolar 2016-2017). En este periodo se entrevistó a 12 docentes de grupo de primero a sexto (dos de cada grado), al profesor de educación física y a la directora en turno del plantel. Entre los cuestionamientos se les preguntó acerca del conocimiento de la presencia de estos alumnos y la idea respecto de la lengua indígena. En una etapa más reciente, se entrevistó a las profesoras de primer y segundo grado (2 por grado)⁴ para explorar sus experien-

Guadalajara, México. CIESAS Occidente.; Flores Laffont, I. (2015) *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía. Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*, [Tesis de Doctorado no publicada]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.; Moreno Medrano, L. (2017). *Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: An ethnographic study on schooling experiences*. [Tesis de doctorado no publicada] Cambridge: University of Cambridge. Algunos de los trabajos anteriores se desarrollaron dentro de investigaciones anteriores realizadas en CIESAS-Occidente (Proyectos: “Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco” y “Niños indígenas en escuelas urbanas: Guadalajara, México y Monterrey”).

³ Esta investigación se enmarca en las actividades del Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE) y en el proyecto “Atención a la diversidad cultural en escuelas urbanas”, apoyado por el Programa de Nuevos Profesores de Tiempo Completo de PROESDE.

⁴ El criterio para entrevistar a las profesoras de estos grados en específico se debe a que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

cias sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en español y las lenguas indígenas (ciclo escolar 2018-2019).

Explorar y retomar los datos de investigaciones anteriores y la que se encuentra en curso, además de contribuir a la información que ya se tenía sobre algunas escuelas con población originaria, dará cuenta de las concepciones acerca de la lengua indígena y los roles que los docentes les asignan en el recorrido escolar de los alumnos de origen étnico.

Escuela y población indígena

En la ZMG se han identificado varios asentamientos de origen indígena pertenecientes a otomíes de Querétaro, purépechas de Michoacán, mixtecos de Oaxaca, tlapanecos de Guerrero, mazahuas del Estado de México y nahuas provenientes de Veracruz e Hidalgo, entre muchos otros. De acuerdo con los datos del Censo del INEGI 2020⁵, los principales grupos que se asientan en la ZMG son náhuatl, huichol, tarasco (también denominado purépecha), tzotzil, zapoteco y mixteco.

De acuerdo con algunas investigaciones realizadas con migrantes indígenas en

ra se privilegia en los grados de primero y segundo de primaria por lo que la experiencia de las docentes de estos grados nos aportó datos importantes en cuanto al impacto del uso de la lengua indígena durante este proceso.

⁵ Para esta información se consideró la variable de "habla lengua indígena" del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo del 2020. Se considera como zona metropolitana de Guadalajara a los municipios centrales: Guadalajara, Zapopan, San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, El Salto y Tlajomulco.

la ZMG (Martínez, 2004 y 2007; Rojas, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno 2017)⁶, los niños y las niñas de las familias indígenas se han inscrito a escuelas cercanas al lugar de asentamiento. En estas investigaciones se han localizado planteles escolares, principalmente primarias y secundarias, con alumnado migrante de comunidades indígenas. Sin embargo, en indagaciones recientes se observa una reconfiguración y movilidad de los miembros de grupos originarios en la ZMG⁷, por lo que se han insertado en otros planteles. Es decir, en los últimos años se observa una menor concentración de alumnos de origen indígena en las escuelas.⁸

Así, la dispersión de estos estudiantes dentro de las escuelas puede contribuir a su poca visibilización. Lo que se rescata de las investigaciones y del estudio en curso que aquí se describe es que las percepciones sobre la población indígena y las actitudes

⁶ Todos estos trabajos analizan, desde diversos ángulos, las condiciones de escolarización en las escuelas urbanas primarias de carácter público. Las escuelas observadas para estas investigaciones se ubican en diversos municipios centrales de Jalisco, como Guadalajara, Tlaquepaque y Zapopan.

⁷ Actualmente trabajo en una investigación que indaga sobre la movilidad y reconfiguración de las colonias predominantemente indígenas y, en una primera fase, se ha identificado que la población de pueblos originarios en la última década se ha movilizado hacia municipios que usualmente no habitaban.

⁸ Cabe señalar que esto no se relaciona con una menor escolarización de este tipo de alumnado ya que las cifras del INEGI, en una comparativa de los Censos 2010 y 2020, muestran un aumento en la asistencia a las escuelas en los últimos años.

hacia esta cambian de un plantel a otro. Cabe resaltar que también las características de la ciudad a la que migran influyen en este fenómeno. En el caso de la ZMG, los migrantes de pueblos originarios son una minoría y generalmente se insertan en condiciones de discriminación y segregación, lo que se reproduce en el trabajo y las escuelas (Flores, 2015).

Escuela, lengua y ciudad

En las investigaciones que se mencionaron con anterioridad y en el trabajo reciente resalta el hecho de que el alumnado indígena migra de contextos muy distintos a los de las ciudades. En las escuelas primarias urbanas no se considera un modelo de atención a las necesidades o condiciones particulares de este alumnado, en gran parte por el desconocimiento de su presencia en los planteles educativos.⁹ Los programas existentes de atención a los grupos de pueblos originarios están dirigidos únicamente a comunidades rurales. Algo que subrayo como resultado de las observaciones y seguimiento de las y los alumnos de pueblos originarios que llegan a las ciudades es que las trayectorias migratorias de cada familia son particulares e influyen en el conocimiento y acercamiento al español. Esto también limita las opciones de atención por parte del personal docente dado que

⁹ Tanto en las investigaciones citadas como en las propias son regulares y no tienen un programa de interculturalidad. La presencia de alumnos de origen indígena puede variar en cada una de las escuelas. Aquí solamente me refiero a diversidad cultural dado que no se está hablando de espacios multiculturales como tales, sino de las percepciones de los profesores sobre un aspecto de estos grupos.

el conocimiento del español varía de un alumno a otro.

El uso y conocimiento del español por parte de las alumnas y alumnos migrantes de pueblos originarios depende del tiempo de estancia en la ciudad, del acercamiento o mantenimiento de la lengua originaria en las familias y de los vínculos con la comunidad. También influyen las expectativas de sus familias respecto de la escolarización, debido a que hay casos de más de tres generaciones en la ciudad y otros que tienen una migración fluctuante. Por lo anterior, el acercamiento o conocimiento del español no es homogéneo. Lo mismo sucede con la aproximación a la lengua de origen: a las escuelas asisten niños y niñas que hablan español y también tienen un acercamiento a la lengua indígena. Se observa que cada caso es particular y depende del uso de la lengua en el contexto familiar. Más adelante veremos cómo los docentes observan como un obstáculo que los padres de familia o quienes están a cargo de las y de los niños no hablen español y no puedan apoyarles en las actividades escolares.

De acuerdo con lo anterior, a las alumnas y alumnos de origen indígena se les impone la lengua hegemónica -el español- dado que en las escuelas primarias se considera que será una herramienta indispensable para el aprendizaje. Cabe resaltar que esta percepción no solamente viene de parte del sistema educativo, sino que, de acuerdo con testimonios recogidos en esta e investigaciones anteriores, las familias esperan que sus hijos aprendan español en la escuela y obtengan más herramientas que les faciliten la inserción laboral y social en la ciudad (Flores, 2015). Sin embargo, esto produce que las lenguas originarias sean

poco valoradas por la comunidad escolar que incluye al personal docente, administrativo, familias y compañeros.

Así miran la lengua indígena los docentes...

La manifestación y uso de la lengua indígena en la escuela

En las investigaciones realizadas en la ZMG por Martínez, 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017 así como en pláticas informales con el personal docente de la escuela primaria se identifica un discurso a favor de la diversidad cultural, la importancia de preservar nuestras raíces como mexicanos y “lo bonito” que son las lenguas indígenas, incluso de la relevancia de preservarlas. Sin embargo, el conocimiento y uso de una lengua indígena se asocia con las comunidades lejanas y no se considera un recurso que pueda ser utilizado o tenga beneficios en la ciudad. En la investigación que actualmente se lleva a cabo se realizó un trabajo específico con los profesores respecto a la identificación, sensibilización y percepción del alumnado indígena. Los profesores mostraron posturas encontradas al respecto: por un lado, se enaltece las lenguas indígenas y se expresa su valía y las ventajas de hablar dos lenguas; por el otro, se enfatiza la necesidad de que las y los estudiantes indígenas aprendan español como una herramienta indispensable, inclusive que se promueva desde casa para que exista un aprendizaje significativo y que las familias apoyen a la escuela en ese aspecto. Es decir, que la lengua indígena puede ser valorada como un elemento de patrimonio, pero no de utilidad para la escolarización. Así que la lengua de origen es importante, pero no en la escuela. Esta ambivalencia puede inhibir a

los alumnos indígenas de utilizar su lengua. En la primera etapa de investigación observamos que con estas posturas la escuela no es un lugar propicio para hablar la lengua indígena y tampoco para promover su permanencia o, como veremos más adelante, para valorarla menos frente al español.

Criterio de identificación indígena

Cuando los profesores señalan identificar a alumnos de origen indígena, uno de los referentes que mencionan es el uso de la lengua indígena por parte del niño o de la familia, ya sea al hablarla o acercarse a ella. Y, por otro lado, hay docentes que dan tal peso a su uso que, al no hablarla, excluyen a los estudiantes de la categoría indígena.

En diversas investigaciones, principalmente en los acercamientos a las escuelas, se observa que los criterios de pertenencia a un grupo originario se relacionan en buena medida con el territorio de procedencia. Hay una idea de que los que migran a la ciudad ya no hablan la lengua indígena y, por lo tanto, han perdido la identidad étnica. Algunos docentes han dicho que no tienen alumnos indígenas porque ya no hablan la lengua de origen (aun cuando sus familiares lo hagan). En la escuela donde se realizó la investigación, la mayoría de los docentes desconocía tener alumnado de origen indígena y, quienes lo sabían, tomaban como criterios principales: su procedencia de otros estados, el apellido y el uso de la lengua. De no contar con alguno de estos criterios, pasan desapercibidos.

En tal caso, esta concepción de los docentes revela una importancia, porque la identificación de un alumno indígena puede marcar la postura del profesor respecto a este tipo de estudiantes. Si se les reconoce

como tales, existe la posibilidad que se tomen en cuenta las condiciones y especificidades de este alumnado, aunque también cabe el riesgo de que hablar una lengua indígena traiga consigo una carga de discriminación hacia ellos.

En las entrevistas realizadas, la plática con los directivos y observaciones de las investigadoras del proyecto SEMLE, se rescatan testimonios que aseguran que las y los alumnos de grupos originarios prefieren ocultar su cercanía con una lengua indígena dado que saben que delatará su pertenencia a un grupo étnico, lo que atraerá burlas y posibles expresiones de discriminación. Lo mismo sucede con los padres de familia que evitan transmitir la lengua de origen a sus hijos para que no se expongan a algún tipo de maltrato.¹⁰

Limitante para el aprendizaje escolar

Una de las quejas principales de los docentes es que la lengua indígena sea un obstáculo para el aprendizaje escolar, dada la importancia del español para la adquisición de conocimientos. Se preguntó a profesoras de primer y segundo grado sobre la condición de los niños que hablan lengua indígena y su experiencia con este tipo de alumnado. La mayoría señaló la dificultad para comunicarse con las y los alumnos y lograr que aprendan a leer y escribir. El problema no reside solamente en los alumnos, sino que también apuntan a la limitante de la ayuda con las tareas escolares en casa si no hay alguien que hable español.

¹⁰ Esta percepción es una constante en los trabajos realizados en la ZMG. Martínez et al., 2004 y 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017.

Además, algunas refieren que el contacto con la lengua indígena limita el aprendizaje del castellano. Una profesora apunta que es importante que el español se practique tanto en la escuela como en casa, ya que el hecho de que los alumnos estén en contacto con la lengua de origen en sus casas no contribuye al aprendizaje del español y, por lo tanto, de otros conocimientos. Lo anterior hace pensar que las familias privilegian el espacio escolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura en español y que, tal como se mencionó con anterioridad, las expectativas que tienen respecto de los objetivos de la escolarización están particularmente enfocadas a la adquisición de herramientas para la inserción social y laboral, y no tanto para la profesionalización, como lo proclama la escuela.

En un trabajo comparativo entre niños indígenas y no indígenas en la ZMG, Flores (2007) encontró que los niños indígenas notaron en la lecto-escritura una ventaja para su inserción social y no valoraban tanto los beneficios académicos como los niños no indígenas. Asimismo, se identificó que las dinámicas y expectativas del personal docente en las escuelas respecto a la escolarización no siempre coinciden con las que tienen las familias indígenas. Incluso en el aprendizaje del español las expectativas de las familias pueden ser distintas, dado que las familias de pueblos originarios muestran objetivos más orientados hacia la inserción laboral o social que a la profesionalización (Flores, 2015). Estas discrepancias pueden afectar el desempeño y aprendizaje del español.

Recientemente documentamos el caso de dos hermanas gemelas que solamente se comunicaban en purépecha y no entendían el español. Aunque su familia reside en la

ZMG desde hace casi dos décadas, permanece el uso de la lengua indígena en varios de sus miembros. Cursaban el mismo grado y estaban juntas en el mismo grupo desde el inicio de la primaria. Las niñas solamente se limitaban a hablar entre ellas en su lengua y esto causaba molestia a los profesores, quienes consideraban que no se esforzaban por hablar español y además tenían la impresión de que se burlaban de ellos. La decisión tomada por el personal docente fue separarlas en segundo grado y enviarlas a distintos grupos para que así se preocuparan por aprender el español y mejorar en el aprendizaje. Además, hablar español les ayudaría a socializar. Asimismo, las y los docentes remarcan la importancia de que los alumnos de pueblos originarios aprendan el español para insertarse socialmente en la ciudad, ya que finalmente es donde se van a desenvolver y la lengua de origen no les será útil.

Esta concepción que se tiene de la lengua indígena y su impacto en el aprendizaje marcará en gran medida las directrices para la atención al alumnado indígena. Como se vio en las experiencias anteriores, la supremacía del español como vía de adquisición de conocimientos relega a la lengua indígena anulando su utilidad en la escuela y convirtiéndola en un factor de discriminación y segregación. Cabe señalar que, bajo esta premisa, la “obligatoriedad” del español no considera las dificultades que pueda tener un alumno que generalmente se comunica en la lengua indígena y pone en desventaja a este sector del alumnado.

Orgullo mexicano

Algunos testimonios de las y los docentes refieren que ellos exaltan el conocimiento

de una lengua indígena “tú eres más inteligente que yo porque tú hablas dos idiomas”, que “es muy bonito y deben sentirse orgullosos de hablar otra lengua”; sin embargo, en la práctica escolar no se le da importancia.

De los testimonios, observaciones y actividades en el aula, se identifica que hay lenguas de prestigio tanto en los niños como en los docentes. En las entrevistas a las docentes se resalta la importancia de conocer y usar otro idioma, por ejemplo, el inglés, como una herramienta que ayudará a los alumnos en un futuro más que una lengua indígena. El estudio que realizó Elissa Rodríguez en esta misma escuela indaga acerca de las actitudes lingüísticas de los profesores hacia las lenguas y da cuenta de cómo los profesores perciben la lengua indígena -principalmente la purépecha- como poco prestigiosa, otorgando mayor valor al español y al inglés, y asociando el purépecha con un bajo nivel socioeconómico (Rodríguez, 2022).

La lengua, al igual que la vestimenta o la comida, es un criterio de pertenencia al grupo, tal como se mencionó en un apartado anterior, y es una de sus funciones dentro de las actividades escolares. Por ejemplo, cuando se presenta una situación o evento en el que se resaltan los orígenes mexicanos, se enaltece la existencia de las lenguas indígenas. Es común que cuando en una escuela se identifican niños que hablan alguna lengua indígena, se les pida que digan unas palabras o un poema en su lengua. Sin embargo, esas exaltaciones no son las mismas cuando la lengua tiene otros usos. Lo que observamos es que el valor que otorgan las y los docentes a la lengua indígena varía de acuerdo con el contexto y

la situación. Por otra parte, hay que considerar que la visibilización a menudo puede ser un motivo de discriminación tal como se cuenta en un apartado anterior.

Aspecto importante para la comunicación.

Es referida por los profesores la difícil tarea, para las y los alumnos de origen étnico, de insertarse en la escuela con poco conocimiento del español, lo que trae consigo una dificultad para atender las clases y, por ende, un aprovechamiento pobre. Además, esto conlleva una carga calificativa que va definiendo a los indígenas como tímidos, callados, retraídos, incluso con problemas de aprendizaje, razón para que los profesores consideren lo anterior un obstáculo para un buen desempeño escolar. Esto intensifica las situaciones de discriminación (Flores, 2015:81).

Por otro lado, cuando los profesores o profesoras han querido acercarse, algunas veces les limita que no tengan conocimiento de la lengua indígena. Debe reconocerse que en las observaciones se identifican esfuerzos por parte de los docentes para pedir a los alumnos que les enseñen su lengua y, así, lograr una mayor confianza. Se han narrado estrategias consistentes en solicitar a las niñas o niños de origen indígena que les enseñen una palabra en su lengua por semana, ya sea en el grupo o al docente.

Un caso significativo se observó con una profesora de tercero de primaria quien se percató de que su alumna de origen purépecha no domina la lectura y escritura en español, por lo que decidió darle un acompañamiento especial para retomar los aprendizajes de primero de primaria. La apartó del resto de la clase, pero se le dificultó comunicarse con ella porque no

entiende bien el español y la profesora no conoce el purépecha. Así que las buenas intenciones se enfrentaron con este obstáculo. Podemos incluir el caso de las hermanas que se mencionó en un apartado anterior. En esta situación se manifestó lo complicado de comunicarse sin un intérprete.

Esas limitantes de comunicación se extienden a los tutores o responsables de los alumnos. También las profesoras han señalado dificultades para comunicarse con las familias indígenas, lo que afecta la integración de las familias indígenas a las dinámicas de las escuelas, incluyendo la realización de trámites administrativos o del trabajo en conjunto para mejorar el paso de estos alumnos por la escuela. De acuerdo con los testimonios de la planta docente y de las familias indígenas, esta limitante ha desembocado en deserción dado que los tutores o familiares no saben hacer el trámite o desconocen la calendarización de los trámites. Este puede ser un factor más para el abandono escolar.

Algunas reflexiones

A lo largo de la descripción de las diversas concepciones acerca de la lengua de pueblos originarios en escuelas de la ZMG se observó que estas dependen de diferentes factores, tales como la percepción de los pueblos indígenas, su estancia y condiciones en la ciudad, la imagen de los alumnos de este origen, la utilidad e incluso la existencia de este tipo de lenguas en la escuela. Los testimonios y experiencias de investigación dan muestra de estas diversificaciones de la lengua. Es interesante cómo la categoría de “lengua indígena” implica tantas percepciones e incluso actitudes o decisiones de los docentes en una escuela, y cómo

cobra distintos valores y funciones. Un punto importante es que aquí se visibilizan las percepciones de los docentes respecto de la lengua indígena bajo su criterio sobre la escolarización al contar con estudiantes de origen étnico. No solamente interviene el aspecto de la lengua, sino también el de las ideas sobre los propios grupos originarios y sobre el peso que la lengua cobra en el desempeño escolar de este alumnado. A partir de estas percepciones, identificamos que, a pesar del discurso de valoración de las lenguas indígenas, hay una visión conservacionista de la lengua que no se relaciona con el derecho que tienen los niños de aprender y que, a la vez, respeta el uso de su lengua de origen (Flores y Moreno, en prensa), por lo que los alumnos de origen étnico que hablan lengua indígena o tienen un escaso conocimiento del español, se encuentran escolarmente en desventaja.

Las percepciones aquí descritas pueden parecer hasta contradictorias dado que el valor o funcionalidad de la lengua indígena varía de manera pendular. Se observa que esta variabilidad depende del contexto, la situación y percepciones particulares de las y los docentes. Podemos encontrar ciertas coincidencias en sus testimonios, pero la visión acerca de la lengua indígena depende de la concepción individual que impacta en las actitudes y prácticas educativas que generalmente llevan a la segregación, discriminación de la lengua y una brecha educativa entre alumnos indígenas y las que no lo son. Con la revisión de las investigaciones citadas, en contraste con los trabajos realizados recientemente, observamos que las percepciones y actitudes hacia el uso y función de la lengua originaria en

planteles escolares de la ciudad de Guadalajara prevalecen a pesar de los largos años de presencia de este tipo de alumnado en estas escuelas.

En las entrevistas realizadas a profesores resalta la contradicción entre el discurso y la realidad. Por un lado, se reivindica la importancia de la lengua indígena, la preservación de las lenguas, pero en la práctica resulta un obstáculo. En el trabajo realizado en la escuela en una fase anterior se dio cuenta de que la poca valoración que se da a las lenguas indígenas convierte a los planteles en espacios no aptos para preservarlas, al menos cuando los grupos de indígenas no son tan representativos. A pesar de que se exaltan, se dejan de lado. A esto se unen los factores de discriminación y la dificultad de utilizarla dentro de la escuela. En el caso en el que se han preocupado por ayudar a alumnas o alumnos que hablan la lengua indígena, el personal docente se ve limitado para enseñar el español, por lo que sus esfuerzos no rinden grandes frutos.

Finalmente, lo que se observa es que la lengua indígena en la escuela tiene muchas representaciones de acuerdo con la situación y contexto, pero no se privilegia como vía de comunicación para las y los alumnos de origen étnico. De esta forma, las percepciones de los docentes influyen en la aceptación y uso de una lengua indígena. No se trata de juzgar las concepciones de los profesores respecto de la lengua de origen de sus estudiantes, sino de mostrar cómo estas percepciones juegan un papel importante en el desarrollo escolar de sus alumnas y alumnos indígenas.

Referencias

- Bertely Busquets, M. (1998) Educación indígena en el siglo XX en México. En *Un Siglo de Educación en México*. Vol. II. Latapí, Pablo (coord.) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica. Pp. 74-110.
- Castellanos Guerrero, A. (2001) Pueblos Indios, Racismo y Estado. En *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los Límites de la cohesión social en México*. Sánchez, Georgina (coordinadora) Informe de la sección mexicana del club de Roma. México: Editorial Planeta.
- Fasold, R. (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la lingüística*. Madrid: Visor Lingüística.
- Flores Laffont, I. (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. [Tesis de Maestría no publicada]. Guadalajara, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Flores Laffont, I. (2015) *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía. Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*, [Tesis de Doctorado no publicada]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Martínez Casas, R., et al. (2004) La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En *Educación indígena: En torno a la interculturalidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Martínez Casas, R. y Rojas Cortés, A. (2006) Indígenas urbanos en Guadalajara. Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes mixtecos y purépechas. En *El triple desafío, derechos instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (coords.). México. Universidad de la Ciudad de México.
- Martínez Casas, R. (2007) *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moreno Medrano, L. (2017). *Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: An ethnographic study on schooling experiences*. [Tesis de doctorado no publicada] Cambridge: University of Cambridge.
- Rodríguez Laguna, E. Actitudes lingüísticas: un estudio exploratorio en docentes de educación primaria en una escuela urbana en Jalisco, México. *Verbum et lingua*, 19: 161-175.
- Rojas Cortés, A. (2006) *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. [Tesis de doctorado no publicada]. Guadalajara, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Vergara Fregoso, M. y Bernache Pérez, G. (2008) *Educación Intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. México: SEP.

Verbum et Lingua
Año 11. Núm. 21. Enero-junio 2023
Se terminó de editar en enero de 2023
en CARIMeditores.
La edición consta de 1 ejemplar