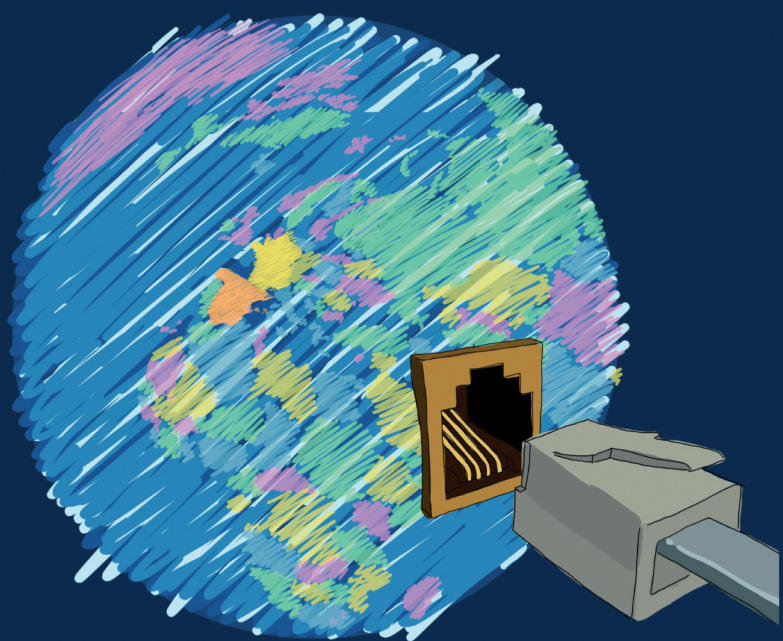


# II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos

Lenguas, comunicación y  
tecnologías digitales



Françoise Olmo Cazevaille y Jean-Marc Mangiante (eds.)

**Valencia, del 3 al 5 de septiembre de 2014**

EDITORIAL  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA



Françoise Olmo Cazevaille y Jean-Marc Mangiante (eds.)

## II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos

Lenguas, comunicación y  
tecnologías digitales

Valencia, del 3 al 5 de septiembre de 2014



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

EDITORIAL  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

## *Colección Congresos*

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados por el Comité Científico que en ella se relaciona y según el procedimiento que se recoge en <http://www.upv.es/contenidos/IICOLFE/indexf.html>

© Editores: Françoise Olmo Cazevaille  
Jean-Marc Mangiante

© Diseño de la portada: Victoria Palazón

© 2014, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València  
[www.lalibreria.upv.es](http://www.lalibreria.upv.es) / Ref.: 6205\_01\_01\_01

Maquetación: Triskelion, Diseño editorial

<http://dx.doi.org/10.4995/ADELFE.2014.237>  
ISBN: 978-84-9048-310-7 (versión impresa)

Queda prohibida la reproducción, la distribución, la comercialización, la transformación y, en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de la totalidad o de cualquier parte de esta obra sin autorización expresa y por escrito de los autores.



## COMITÉ ORGANIZADOR

Miguel Ángel CANDEL	Universitat Politècnica de València
M. Luisa CARRIÓ	Universitat Politècnica de València
Adriana GIL	Universitat Politècnica de València
Daniela GIL	Universitat Politècnica de València
Jan GOES	Université d'Artois
Angélique MASSET-MARTIN	Université d'Artois
Eva M. MESTRE	Universitat Politècnica de València
Victoria PALAZÓN	Universitat Politècnica de València
Carmen PINEIRA	Université d'Artois
M. Milagros DEL SAZ	Universitat Politècnica de València
Hanna SKORCZYNSKA	Universitat Politècnica de València
Inmaculada TAMARIT	Universitat Politècnica de València

## COORDINACIÓN

Françoise OLMO ( <i>Coordinadora</i> )	Universitat Politècnica de València
Jean-Marc MANGIANTE ( <i>Coordinador adjunto</i> )	Université d'Artois

## COMITÉ CIENTÍFICO

Sophie AUBIN	Universitat de València
Brigitte BUFFARD-MORET	Université d'Artois
Jan GOES	Université d'Artois
María-José LABRADOR PIQUER	Universitat Politècnica de València
Jean-Marc MANGIANTE	Université d'Artois
Angélique MASSET-MARTIN	Université d'Artois
Florent MONCOMBLE	Université d'Artois
José Manuel OLIVER FRADE	Universidad de La Laguna
Françoise OLMO	Universitat Politècnica de València
Carmen PINEIRA	Université d'Artois
Denis VIGNERON	Université d'Artois



## Presentación

Los artículos presentados en el II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específico que se publican en este volumen versan sobre el uso de las tecnologías digitales en la comunicación y en la didáctica de las lenguas de especialidad.

La diversidad de las propuestas recibidas tanto nacionales como internacionales evidencia la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Siguiendo la línea de trabajo que nos ha caracterizado, esta edición se centra en la difusión de investigaciones relacionadas con las lenguas de especialidad en este caso vinculadas con las tecnologías digitales. Además de intercambiar los trabajos de investigación en análisis del discurso y en enseñanza de lenguas para fines específicos de los laboratorios *Grammatica, Textes et Cultures* de la *Université d'Artois* y del Grupo de Análisis de Lenguas de Especialidad (*Gale*) de la *Universitat Politècnica de València*, acoge las aportaciones desde otros estudios lingüísticos y profesionales.

La publicación está estructurada en tres bloques, siguiendo los ejes temáticos desarrollados en el coloquio. En el primero, se recogen las aportaciones relacionadas con las tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo, se reúnen las intervenciones que hacen referencia a las tecnologías digitales emergentes concretamente a la interacción y a los discursos participativos. En el tercero, se agrupan las investigaciones lingüísticas llevadas a cabo mediante las tecnologías digitales. Los artículos publicados representan una muestra de los trabajos expuestos durante el coloquio.

Damos las gracias a los conferenciantes plenarios, María-Teresa Cabré, María Gil, Nicolas Guichon, Jean-Marc Mangiante, Barry Pennock y Thierry Soubrié por sus intervenciones provechosas; a Carlos Barroso, José Vicente Benloch y Lenin Lemus por los talleres organizados así como a todos los participantes que hicieron posible la realización de este II Coloquio.

Finalmente, expresamos nuestro reconocimiento y gratitud al Comité científico y al Comité organizador cuya labor ha sido fundamental en la organización de este evento.

Esperamos que tanto los participantes del Coloquio como las personas interesadas en los estudios de las lenguas en torno a las tecnologías digitales encuentren en estos trabajos utilidad y disfruten con su lectura.

Françoise Olmo Cazevaille

Jean-Marc Mangiante



# Contenido

- v Presentación  
Françoise Olmo Cazevieille  
Jean-Marc Mangiante
- 1 I. Las tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 3 TIC, motivation et autonomie : quelques pistes  
Carmen Alberdi Urquizu
- 13 L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?  
Awatif Beggar et Amel Nejjari
- 27 Análisis del uso de estrategias metadiscursivas en la escritura colaborativa online  
María Luisa Carrió Pastor
- 35 Lenguaje jurídico y comunicación: TIC y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas profesionales  
Mariana Cucatto, Laura Pérez de Stefano y E. Gustavo Rojas
- 47 Didáctica del lenguaje médico en una L2 a través de la subtitulación: *Subtitle Workshop*  
Sandra Cuesta Obeso
- 67 Diseño de materiales en entornos digitales para el fomento de las competencias discursiva y genérica en inglés científico  
Piedad Fernández Toledo
- 81 *Nous, Princesses de Clèves* : multilittératies, multimodalité dans le cadre d'un parcours d'enseignement /apprentissage du FLE en ligne  
Anna Giaufret, Nancy Murzilli et Stefano Vicari
- 93 El tratamiento de la interculturalidad en recursos TIC del Instituto Cervantes  
María Gil Burman
- 109 El uso del chat y el trabajo colaborativo *online* en la enseñanza de alemán  
Daniela Gil-Salom
- 127 Competencia digital  
María-José Labrador Piquer y Pascuala Morote Magán

135 Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques  
Jean-Marc Mangiante

143 Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie  
Jorge Mauricio Molina Mejia et Georges Antoniadis

159 Del uso de los corpóra paralelos en la enseñanza de la traducción: el caso del Europarl  
Stéphane Patin

175 Les technologies numériques aux portes de l'éducation  
Thierry Soubrié

## 187 II. Las tecnologías digitales emergentes y otros medios interactivos

189 El foro académico y los estudiantes de lengua extranjera de especialidad  
María-Ángeles Andreu-Andrés

197 Uso de la tinta digital como soporte a la docencia  
José Vicente Benlloch-Dualde, Lenin-Guillermo Lemus-Zúñiga

215 Cours magistraux traditionnels vs. Cours en ligne (Mooc) : similitudes et divergences  
Maud Ciekanski, Catherine Carlo et Chantal Claudel

227 Fomentar la interacción en el aula de alemán con tecnologías de tinta digital  
Daniela Gil Salom y José Vicente Benlloch Dualde

231 El uso del correo electrónico para estudiantes universitarios chinos de ELE: hacia una propuesta didáctica  
Chun Hu

241 La implicatura en los blogs educativos. Una aproximación pragmática  
Eva María Mestre-Mestre

245 Metodología para el desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas basado en criterios pedagógicos  
Rafael Seiz Ortiz

## 255 III. Las tecnologías digitales y la investigación lingüística

257 Les constructions verbales figées et leurs équivalents de traduction sur la base du corpus parallèle *Per-Fide*  
Silvia Araújo

- 269 Estudio contrastivo inglés-español de los manuales de instrucciones de electrodomésticos con el uso de herramientas ACTRES  
Araceli Cristobalena Frutos
- 279 Recursos terminográficos en línea para la terminología catalana de los incendios forestales  
Adriana Gil Puig
- 287 Estudio comparativo del uso de la partícula “as” en inglés general y técnico  
Asunción Jaime Pastor y Cristina Perez Guillot
- 289 Las fuentes lexicográficas *on-line* en el campo de la bioquímica: análisis y selección  
Coral López Mateo
- 305 La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol : le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale  
François Maniez
- 319 Internet y la terminología informática en lengua catalana  
Anna Isabel Montesinos López
- 327 El discurso oral en la empresa: argumentación y persuasión en la charla motivacional  
Hanna Skorczynska Sznajder e Inmaculada Tamarit Vallès
- 335 Discours, détours et concordanciers - du discours scientifique au discours publicitaire  
Roxana Anca Trofin et Maria Ana Oprescu





## Índice de autores

### A

Alberdi Urquizu, Carmen.....	3
Andreu-Andrés, María-Ángeles.....	189
Antoniadis, Georges.....	143
Araújo, Silvia.....	257

### B

Beggar, Awatif.....	13
Benloch Dualde, José Vicente.....	197, 227

### C

Carlo, Catherine.....	215
Carrió Pastor, María Luisa.....	27
Ciekanski, Maud.....	215
Claudél, Chantal.....	215
Cristobalena Frutos, Araceli.....	269
Cucatto, Mariana.....	35
Cuesta Obeso, Sandra.....	47

### F

Fernández Toledo, Piedad.....	67
-------------------------------	----

### G

Giaufret, Anna.....	81
Gil Burman, María.....	93
Gil Puig, Adriana.....	279
Gil Salom, Daniela.....	109, 227

### H

Hu, Chun.....	231
---------------	-----

### J

Jaime Pastor, Asunción.....	287
-----------------------------	-----

### L

Labrador Piquer, María-José.....	127
Lemus-Zúñiga, Lenin-Guillermo.....	197
López Mateo, Coral.....	289

### M

Mangiante, Jean-Marc.....	135
Maniez, François.....	305
Mestre-Mestre, Eva María.....	241
Molina Mejía, Jorge Mauricio.....	143
Montesinos López, Anna Isabel.....	319
Morote Magán, Pascuala.....	127
Murzilli, Nancy.....	81

### N

Nejjari, Amel.....	13
--------------------	----

### O

Oprescu, Maria Ana.....	335
-------------------------	-----

### P

Patin, Stéphane.....	159
Pérez de Stefano, Laura.....	35
Perez Guillot, Cristina.....	287

### R

Rojas, E. Gustavo.....	35
------------------------	----

### S

Seiz Ortiz, Rafael.....	245
Skorczyńska Sznajder, Hanna.....	327
Soubrié, Thierry.....	175

### T

Tamarit Vallès, Inmaculada.....	327
Trofin, Roxana Anca.....	335

### V

Vicari, Stefano.....	81
----------------------	----



I.

# Las tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje





# TIC, motivation et autonomie : quelques pistes

Carmen ALBERDI URQUIZU

Universidad de Granada. [kalberdi@ugr.es](mailto:kalberdi@ugr.es)

**Résumé :** Ressource apparemment incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues, les TIC soulèvent encore bon nombre de questions parmi les utilisateurs (enseignants, mais aussi apprenants). Quel en est le potentiel réel d'exploitation pédagogique ? Quel rôle jouent-elles dans le développement de la motivation et de l'autonomie ? Quel type de ressource utiliser et à quelles fins ? Pouvons-nous concevoir encore des activités d'enseignement-apprentissage pré-numériques sans pour autant risquer d'être taxés de « traditionalistes » ?

Nous essaierons d'apporter quelques réponses à l'aide d'exemples tirés de notre expérience dans l'enseignement du FLE pour de futurs traducteurs, à travers l'usage de ressources combinant le « nouveau » (si un tel adjectif convient à un domaine où l'obsolescence est immédiate), telles que les logiciels gratuits d'élaboration de livres interactifs ou les réseaux sociaux, et « l'ancien », comme le journal de bord de l'apprenant.

**Mots-clés :** *enseignement/apprentissage de la LE, motivation, autonomie, TIC.*

## TIC, motivation et autonomie

Il n'est sans doute plus besoin de signaler que les Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) sont devenues une *ressource incontournable* dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : en une dizaine d'années à peine, cours et journées de formation, publications, forums et communautés d'enseignants/chercheurs destinées au partage d'expériences ont dessiné un nouveau profil de compétences de l'enseignant, en même temps que les salles de classe se dotaient d'un nouveau visage, le bon vieux laboratoire de langues cédant sa place à des salles multimédia, le tableau noir se muant en tableau blanc (interactif) et le rétroprojecteur, en vidéoprojecteur. Tout un monde de possibilités, malgré la persistance de certains problèmes quotidiens (ressources indisponibles, insuffisance d'équipement des salles, software parfois obsolète).

L'avènement du web 2.0, venu notamment éliminer la barrière des connaissances informatiques et remplacer l'usager-consommateur passif par un usager capable d'interagir, d'échanger, de collaborer dans le développement d'espaces web, a amené une deuxième évidence, apparemment indiscutable elle aussi : la capacité des TIC à accroître la *motivation* des apprenants. Il convient néanmoins de s'interroger sur les fondements de cette motivation. L'attrait de la « nouveauté » demeure certainement mineur pour des apprenants nés dans une société qui produit incessamment des gadgets à obsolescence quasi-immédiate, et maîtrisant sans effort portables, tablettes, Ipad et Iphones qui ne constituent un défi que pour nous, adultes de l'âge pré-numérique. Quant au potentiel « ludique » de ces ressources, nous lui accordons en général une place minimale dans nos pratiques enseignantes, malgré des propositions qui pourraient s'avérer intéressantes<sup>1</sup>. Il y aurait même lieu de se demander à quel point les TIC sont réellement présentes dans nos pratiques. Mis à

<sup>1</sup> Cf. par exemple <<http://education.francetv.fr/jouer>>, <<http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/jeux-video-en-classe-de-fle>>.

part l'usage des moyens techniques (TBI, ordinateurs), à quel point exploitons-nous vraiment les possibilités offertes par ce catalogue apparemment inépuisable de ressources audiovisuelles et textuelles, d'espaces coopératifs et réseaux sociaux et d'outils de communication synchrone ?

Troisième évidence étroitement liée à la précédente : les TIC s'avèrent particulièrement utiles dans le développement de l'*autonomie* de l'apprenant, un enjeu fondamental dans la visée de l'apprentissage tout au long de la vie, objectif promu par l'UNESCO et par le Conseil de l'Europe et repris dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais CECR).

Qu'en est-il dans les faits ? De manière générale, nous tendons à associer autonomie et « travail complémentaire » à faire à la maison. Nous recommandons ainsi des activités, soit de renforcement, soit d'élargissement, de diverses composantes (le plus souvent grammaticales, lexicales ou phonétiques) sur des sites web spécifiquement conçus pour l'apprentissage de la langue et constamment mis à jour. Or, devant la multiplicité et l'énorme diversité d'activités proposées (qui ne sont pas toujours classées selon des critères évidents de contenu ou de niveau), l'apprenant, désorienté et livré à lui-même, tend plutôt à se sentir démotivé, ce qui entraîne l'abandon progressif de ces activités.

Ceci découle en fait d'une conception erronée de l'autonomie dans l'apprentissage. En effet, l'autonomie ne signifie point « apprentissage sans professeur ». Si dans l'enseignement formel et institutionnel l'enseignant se charge de la sélection des contenus, de la planification des tâches, de l'établissement de la progression, pourquoi devrait-il en être autrement en ce qui concerne l'apprentissage autonome ? La recherche de l'autonomie ne peut pas se passer d'un certain type de contrôle exercé par l'enseignant. Seul le guide de l'enseignant dans la broussaille que constitue la Toile peut marquer la différence entre une activité simplement plaisante et une vraie tâche dans le sens que le CECR accorde à ce terme.

L'usage des TIC dans l'enseignement-apprentissage d'une LE implique en somme un ensemble planifié et organisé de tâches et d'activités, à faire en classe ou à la maison, un choix soigné et méticuleux de ressources soumises aux objectifs d'apprentissage visés et permettant de guider l'apprenant à travers chaque étape selon un itinéraire précis (Alvarez, 2004). Ceci, à son tour, présuppose une analyse des *caractéristiques des apprenants*.

En effet, comme le signale le CECR, l'apprentissage d'une langue ne dépend pas exclusivement des compétences et habiletés communicatives, mais aussi de facteurs individuels de l'ordre des attitudes, des styles cognitifs et des motivations qui doivent être pris en considération afin de proposer des approches méthodologiques capables de répondre à une telle hétérogénéité. Chaque apprenant est certainement différent des autres. La théorie des intelligences multiples proposée par Gardner a mis ainsi en évidence que l'intelligence n'est pas une faculté mentale monolithique, mais qu'elle se compose de divers niveaux d'habiletés. Tous les êtres humains sont capables de comprendre le monde selon neuf modes différents définissant neuf types d'intelligences : (1) verbo-linguistique, (2) logico-mathématique, (3) musicale, (4) spatiale, (5) corporelle-kinesthésique, (6) existentielle, (7) naturelle, (8) interpersonnelle et (9) intrapersonnelle. Les différences se manifestent au niveau de l'individu dans l'usage que chacun fait de ces intelligences et les façons dont il les applique pour accomplir des tâches, résoudre des problèmes et apprendre. Du point de vue de l'enseignement d'une langue, il est évidemment difficile de mettre en œuvre tous ces types d'intelligence. Néanmoins, l'usage des TIC permet une exploitation simultanée de plusieurs d'entre elles, tout en dépassant la vision traditionnelle selon laquelle l'acquisition se baserait uniquement sur l'intelligence verbo-linguistique, ce qui risquerait de décourager les apprenants ayant développé davantage d'autres types d'intelligence.

Pour ce qui est de la motivation, les apprenants ayant choisi eux-mêmes une langue étrangère présenteraient en principe une motivation intrinsèque. Or, à partir du moment où la langue devient une « matière », un « objet » d'étude, et que l'on identifie la compétence à acquérir à la performance lors d'une épreuve d'examen, cette motivation tend progressivement à devenir extrinsèque. L'apprenant glisse inconsciemment



vers un modèle axé, non plus sur sa propre capacité d'apprentissage, mais sur l'enseignement fourni par l'enseignant, dans la tradition de la transmission de savoirs ; il se laisse aller vers la mémorisation de formes linguistiques afin de fournir la réponse adéquate, au lieu de s'interroger sur les conditions d'emploi de ces formes. L'apprenant en vient de la sorte à retomber dans l'écueil redoutable de l'identification de la langue à la norme et confie toute sa capacité d'apprentissage à la mémorisation-restitution de contenus grammaticaux et lexicaux.

L'enjeu est sans doute important, puisqu'il s'agit de relever un doublé défi : d'une part, celui de récupérer la motivation intrinsèque, de rendre l'apprenant conscient qu'une langue n'est pas une simple « matière » mais un outil qui fait partie de sa propre vie, de remplacer l'angoisse de l'épreuve à passer par le plaisir de l'apprentissage en lui-même ; d'autre part, renforcer l'autonomie de l'apprenant et sa conscience quant à ses propres capacités d'apprentissage. Un double défi qui représente en fait les deux faces d'une même réalité, car ces deux objectifs se trouvent dans un rapport d'interrelation et rétro-alimentation mutuelle :

*[...] autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning ; and success in learning strengthens their intrinsic motivation. Precisely because autonomous learners are motivated and reflective learners, their learning is efficient and effective (conversely, all learning is likely to succeed to the extent that the learner is autonomous). And the efficiency and effectiveness of the autonomous learner means that the knowledge and skills acquired in the classroom can be applied to situations that arise outside (Little, 2007).*

Étant donné l'intime relation entre autonomie et motivation, on pourrait être tenté de croire qu'il suffit d'encourager les conditions de l'apprentissage autonome pour faire accroître la motivation intrinsèque. Or il faut encore tenir compte d'un troisième facteur : le besoin de *compétence* (Lang, 2010). En effet, l'apprenant a besoin d'être conscient de ses progrès, d'où l'importance d'une approche basée sur le développement de stratégies lui permettant de modifier le regard qu'il porte sur son apprentissage, sur ses capacités et ses possibilités d'agir sur ces dernières. L'autonomie devient donc synonyme aussi de « *responsabilité* ».

Diverses études (Harris, 2002 ; Lang, 2010) ont mis en évidence que les apprenants tendent plus facilement à se décourager lorsqu'ils attribuent leurs difficultés à des facteurs extérieurs et invariables. À partir de la théorie de l'attribution de Weiner, Lang (2010) pose que pour être capable d'assumer la responsabilité de son apprentissage, et donc pour devenir progressivement autonome, l'apprenant doit se percevoir lui-même comme étant capable de contrôler son processus d'apprentissage et ses réalisations, aussi bien les réussites que les échecs. Les apprenants qui attribuent leur capacité à une cause instable et interne –individuelle– ne se laissent pas décourager suite à un échec. Ces apprenants, qui acceptent leur responsabilité, sont plus motivés et se perçoivent eux-mêmes comme plus compétents que ceux qui attribuent leur performance à des causes stables et incontrôlables, telles que la difficulté de la tâche, par exemple. Dans cette perspective, la responsabilité peut être envisagée comme une extrapolation du concept de dévolution (Brousseau, 1998), appliqué au domaine de l'enseignement/apprentissage de langues (Rosier, 2005), l'enseignant assumant un rôle de médiateur chargé de choisir un ensemble de concepts et de difficultés présentées aux apprenants afin de les mener à la découverte de la solution par eux-mêmes. Ces découvertes contribuent à consolider la connaissance tout en nourrissant en retour le sens de la compétence, le sens du contrôle et la sécurité, trois conditions socio-affectives essentielles pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage (Williams et Burden, 1997).

Viser l'autonomie, c'est donc aussi se donner pour but d'identifier les stratégies qui influencent l'apprentissage, afin d'amener l'apprenant à réfléchir à celles qui lui sont vraiment utiles et l'encourager à les mettre en pratique, c'est-à-dire, à développer sa *conscience métacognitive* (Harris, 2002 ; Lang, 2010). Ce terme désigne la compréhension par l'apprenant de la façon dont il apprend, sa capacité à savoir quand et comment mettre

en place des stratégies spécifiques pour apprendre ou pour résoudre des problèmes et la possibilité de modifier des stratégies cognitives préalables en cours d'apprentissage.

Pour reprendre les propos d'Alibert *et al.* (2009 : 6) la conscience métacognitive, comme compétence d'apprendre à apprendre constitue

*une méta-compétence qui conditionne l'accès à l'autonomie des apprenants dans le contrôle et l'orientation de leur parcours. Elle renforce l'autonomie quel que soit le niveau ou le cadre de leur apprentissage, formel ou informel. En outre, elle permet une utilisation plus efficace du potentiel des technologies d'information et de communication.*

Le développement de cette conscience suppose encore un défi non négligeable pour l'enseignant, étant donné que, d'une part, l'apprenant a rarement conscience du caractère processuel de l'apprentissage et que, d'autre part, les enseignements institutionnels et la culture académique au sein de laquelle nous évoluons tendent à évaluer de préférence les résultats plutôt que les processus.

Implication de l'apprenant, responsabilité et réflexion s'accompagnent enfin d'une dernière condition primordiale pour le développement de l'autonomie : *l'usage approprié de la langue cible* (Little, 2007). L'utilisation quotidienne de la langue étrangère comme outil de communication dans la classe et les opportunités de s'exprimer en langue cible augmentent certainement les occasions de réflexion tout en développant l'implication des apprenants. La question la plus importante est de trouver les moyens de modifier les modes de communication à l'œuvre dans la classe, généralement basés sur la tripartition élicitation-réponse-feedback, afin d'instaurer une vraie interaction. Rendre l'apprenant conscient de sa capacité à communiquer de manière efficace malgré des déficits langagiers, l'inviter à s'exprimer sans la peur de « faire des fautes », l'encourager à inférer la signification à l'aide d'éléments iconiques et textuels et/ou des composantes situationnelles et non-verbales de la communication, à réinvestir ses connaissances en langue maternelle ou dans d'autres langues étrangères afin de comprendre et de s'exprimer constituent autant de conditions indispensables dans le développement de l'autonomie, envisagée sous la triple dimension affective, communicative et métacognitive.

Il est également important de faire prendre conscience à l'apprenant de la possibilité de décalages dans le développement de chaque compétence communicative. Même en langue maternelle, nous ne possédons pas les mêmes capacités à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en expression. Chaque apprenant doit réfléchir à ses propres capacités, identifier ses forces et ses faiblesses, reconnaître les opportunités d'apprentissage et éviter les « menaces » contre son propre progrès.

Nous envisagerons par la suite quelques pistes méthodologiques visant à apporter des solutions aux questions soulevées ci-dessus, notamment à l'aide d'un logiciel gratuit pour la confection de livres interactifs : Didapages ([www.didasystem.com](http://www.didasystem.com)). Il s'agit d'un software qui permet de créer assez facilement des livres qui peuvent être mis à disposition de l'apprenant soit en ligne, soit en CD. Le site web offre deux versions : Didapages2, en ligne, et Didapages1, « obsolète » au dire des créateurs du site, mais qui peut être gratuitement téléchargé pour un usage non commercial. Le logiciel permet d'ajouter des vidéos, des images, des archives audio mp3 et de créer des exercices d'autocorrection similaires à ceux réalisés à l'aide de *Hotpotatoes* (QCM, vrai ou faux, exercices à trous). De nombreux livres sont également disponibles sur le site TICE74 (Grenoble) de l'Inspection Académique de Haute-Savoie<sup>2</sup>.

L'intérêt principal de ces livres réside pour nous dans le fait de pouvoir vraiment guider le travail autonome de l'apprenant moyennant une sélection d'activités et de ressources réellement adaptées aux objectifs visés. Or, il ne s'agit pas évidemment d'une ressource unique, mais d'un outil que nous avons utilisé en

<sup>2</sup> <<http://www.ac-grenoble.fr/tice74/spip.php?article589&lang=fr>>

combinaison avec d'autres, tels que les réseaux sociaux, plus concrètement Facebook, ou le Journal de Bord de l'apprenant.

## Des solutions éclectiques

### La compréhension orale : le choix de l'input et l'authenticité

D'après les objectifs posés par le CECR, les compétences de l'apprenant devraient le rendre capable de comprendre des locuteurs natifs, ce qui semble poser tout naturellement le choix de l'authentique, mais il convient sans doute de faire quelques précisions.

Un premier aspect concerne la capacité de rétention en mémoire des nouvelles connaissances. D'après Rupiérrez (2003), nous assimilons 10% à la lecture, 20% à l'écoute, 30% au visionnage, 50% à l'audio-vision, 70% de ce qui fait l'objet d'une discussion et 90% de ce qui est accompagné d'une action. Trois jours après, l'information retenue concernerait 10% de ce qui a été transmis oralement, 20% de ce qui a été retenu visuellement et 65% de ce qui a été appris audiovisuellement.

Autant dire que l'audiovisuel, de par son caractère multi-sensoriel, se pose comme le meilleur candidat à assurer des acquisitions durables. Ceci ne va pas sans conséquences en ce qui concerne le choix des supports méthodologiques concernant la compréhension orale (désormais CO). En effet, et surtout pour les niveaux débutants (A1 et A2), nous avons tendance à privilégier les exercices proposés par les méthodes et manuels, qui consistent essentiellement en des écoutes suivies d'exercices de vérification de la CO (QCM, phrases à compléter, repérage de données concrètes ou résumés à faire après l'écoute), soit des questions concernant aussi bien la CO globale que la CO de détail. Or, dans la communication quotidienne, seul 10% du contenu est véhiculé par la langue, alors que 20% de la signification revient à des éléments sonores (paralanguage et bruits divers accompagnant l'émission) et 60% repose sur le contenu non-verbal. La compréhension ne se construit pas sur le seul matériau auditif, mais sur l'interaction de ces diverses composantes, plus les éléments de la situation de communication. Priver les apprenants de ce genre d'informations revient en somme à leur proposer un exercice de compréhension trop difficile car ils ne peuvent pas réinvestir les compétences habituellement appliquées en langue maternelle pour la compréhension quotidienne. En revanche, la combinaison de sons, images et textes dans une vidéo permet de contextualiser la compréhension et offre à l'apprenant une situation communicative beaucoup plus riche que la simple écoute.

Un deuxième aspect concerne l'authenticité. Les vidéos pédagogiques, conçues pour l'enseignement/apprentissage de la langue, filtrent les éléments auxquels l'apprenant sera exposé et sont adaptées à ses besoins aussi bien en termes de durée que de contenus. Néanmoins, divers chercheurs<sup>3</sup> ont souligné que ces ressources ne fournissent pas de vrais exemples d'interaction puisque les échanges présentés se basent sur une simplification des variables situationnelles et négligent notamment la dimension pragmatique de la communication (que le CECR nomme « sociolinguistique »).

La dimension pragmatique renvoie à la capacité d'un locuteur non-natif de communiquer de manière appropriée dans le contexte socioculturel de la langue étrangère, aussi bien du point de vue pragmatique (choix des formes linguistiques) que sociopragmatique (adéquation de l'acte à la situation). Cette capacité n'est pas strictement soumise au niveau de compétence linguistique formelle de l'apprenant (Kasper et Rose, 2002). Une erreur ou faille pragmatique apparaît lorsque l'apprenant produit un acte considéré inapproprié dans le cadre des conventions socioculturelles de la langue étrangère. Elle est souvent provoquée

<sup>3</sup> Meier, 1997, 2003 ; Kasper, 1997 ; Bardovi-Harlig, 2003 ; Boxer, 2003 ; Eslami-Rasekh, 2005 ; Mugford, 2008 ; Schauer, 2009 ; Brenes 2010 ; Talaván, 2013.

par un calque, malheureux en l'occurrence, de sa compétence en langue maternelle (Kasper, 1997), ou par une surgénéralisation des valeurs attachées à un acte de langage en particulier (Meier, 1997).

Contrairement à la « faute » grammaticale, l'erreur pragmatique n'est pas perçue comme un manque de compétence, mais plutôt comme un manque d'éducation, une impolitesse susceptible d'engendrer des malentendus interculturels, des préjugés et des clichés, d'où l'importance de sensibiliser l'apprenant aux différences pragmatiques entre la culture de la langue maternelle et la culture cible. Comme pour le développement des stratégies d'apprentissage, il s'agit moins ici de fournir un inventaire de normes ou de règles que d'encourager la conscience de l'apprenant via la réflexion.

En outre, d'après Mugford (2008), la plupart des manuels ne présentent que des échanges coopératifs, polis et harmonieux, alors que l'impolitesse fait partie de l'interaction quotidienne et imprègne même les espaces télévisuels. Ignorer cette dimension de la communication revient, d'après cet auteur, à promouvoir une sorte de monde de Pollyanna et à priver l'apprenant de son droit à réagir à l'impolitesse et à devenir lui-même impoli, le cas échéant. Il propose donc de modifier les dialogues afin de montrer comment l'impolitesse émerge dans un échange quotidien, et comment réagir face à un tel comportement. Meier (2003), propose pour sa part, d'intégrer des incidents « critiques », qui mettent en scène des malentendus interculturels afin d'encourager la réflexion sur les moyens d'éviter ou de réparer ce genre de troubles dans la communication.

Les vidéos « authentiques », quant à elles, ont été créées pour des locuteurs natifs de la langue cible et présentent donc une langue qui n'est pas sélectionnée ou graduée en fonction des difficultés, prononcée à un débit normal dans des contextes de communication réels et pragmatiquement significatifs. Elles présentent divers accents, parfois des usages familiers, et les traits qui caractérisent réellement la langue en emploi, en dehors de son approche normative. Malgré l'apparente difficulté de cette authenticité, il s'agit dans la plupart des cas (documentaires, films, séries de télévision) d'une oralité préconstruite (Chaume, 2001, parle à cet égard d'« oralité préfabriquée ») d'un style imitant l'oral spontané mais dépourvu de traits pouvant entraver la compréhension (ratés de la communication, ambiguïtés, imprécisions, chevauchements de parole, etc.).

Mis à part l'accessibilité de ce genre de documents, constamment renouvelables grâce aux TIC, leur usage aurait des répercussions positives sur la motivation, puisque l'apprenant se sent capable de comprendre des situations de communication authentiques, proches de celles qu'il affronte dans sa langue maternelle (Talaván, 2013).

L'intégration de ces vidéos, accompagnées d'activités auto-correctives destinées à vérifier la CO, dans un livre interactif présente divers avantages à l'égard des exercices de CO souvent limités au CD de l'enseignant : (1) les logiciels de téléchargement et d'édition vidéo<sup>4</sup>, notablement simplifiés pour un usager moyen, permettent à l'enseignant de manipuler, éditer et couper les contenus pour les adapter aux besoins communicatifs des apprenants et aux objectifs concrets d'apprentissage ; (2) puisque les vidéos ont été préalablement téléchargées, elles restent toujours disponibles, même sans connexion Internet ; (3) leur disponibilité en permanence offre à l'apprenant la possibilité de refaire les exercices de CO à la maison sans la pression et le stress que provoque souvent cette activité en cours ; (4) la reproduction des vidéos à l'aide de Quick Time Player, Windows Media Player ou VLC Media Player, permet à l'apprenant de modifier la vitesse et d'adapter le débit à ses capacités dans des visionnages individuels.

En ce qui concerne les contenus, nous avons suivi la théorie de l'*input* de Krashen (1985) et choisi des ressources vidéo dont la complexité se situe toujours un petit peu plus loin que la compétence actuelle des apprenants, la difficulté pouvant être réduite non seulement à l'aide des indices iconiques, mais aussi, si besoin, à l'aide du sous-titrage intralinguistique (bimodal) ou interlinguistique. En effet, comme le prouvent les recherches de Gambier (2007) et les résultats présentés par la Commission Européenne dans son rapport

<sup>4</sup> ATube Catcher (<http://atubecatcher.es>), Free Video Converter (<http://koyotesoft.com/video-software/free-video-converter.html>), Windows Movie Maker (inclus dans l'installation de Windows), ou DVD Shrink ([www.DVDshrink.org](http://www.DVDshrink.org)), entre autres.

final sur l'utilisation du sous-titrage (Media Consulting, 2011), le sous-titrage améliore la compréhension du message, indépendamment du niveau de langage de l'apprenant.

Les sous-titres intralinguistiques s'inscrivent d'ailleurs dans cette théorie de l'*input* augmenté en tant qu'auxiliaire aidant au repérage et traitement d'éléments particulièrement difficiles (Cziko, 2009 ; Macis, 2011), à l'élargissement du lexique et à la sensibilisation des relations entre sons et graphies, notamment dans une langue comme le français où l'écart entre phonétique et orthographe est considérable.

Enfin, l'utilisation de vidéos ou d'images pour introduire des activités grammaticales ou lexicales ouvre encore (sans pour autant les épuiser) les possibilités offertes par le livre interactif tout en augmentant l'attrait de ces aspects parfois difficiles à intégrer dans une démarche motivante. Les réponses n'étant pas enregistrées dans le livre, l'apprenant a toujours la possibilité de refaire les activités et de réfléchir à ses difficultés. La liaison établie entre les éléments iconiques et linguistiques (d'autant plus si on les accompagne d'une touche humoristique) renforce et contextualise l'acquisition d'éléments formels.

## L'usage de la langue cible : créer une communauté de pratique

Comme nous le signalons ci-dessus, le modèle traditionnel de la communication pédagogique ne constitue pas une vraie interaction, mais un échange institutionnalisé dans lequel les relations de pouvoir sont inégales et asymétriques et qui reste généralement associé à la triade : élicitation–réponse–feedback. Ce modèle ne fournit pas les meilleures chances au développement des compétences communicatives des apprenants, ni de leur conscience pragmatique (Kasper, 1997). Il est donc important d'encourager l'usage habituel de la langue-cible dans des activités d'expression reproduisant les interactions authentiques aussi fidèlement que possible. Ceci implique la réalisation de simulations et de jeux de rôle basés sur des situations réelles et comportant autant de paramètres situationnels que possible (des situations coopératives, mais aussi conflictuelles, des relations de pouvoir symétriques et asymétriques, des différences socioculturelles, etc.). C'est ainsi que les apprenants deviendront capables d'accomplir un vaste répertoire d'actes communicatifs et de répondre adéquatement selon les besoins posés par les variables situationnelles. Qui plus est, les décalages interprétatifs, les malentendus ou les déficits de ressources communicatives susceptibles d'apparaître lors de ces échanges permettront de développer les stratégies communicatives de compensation.

Cet emploi de la langue étrangère implique, comme nous l'avons signalé, des dimensions communicatives et métacognitives, mais aussi des facteurs affectifs. Loin des effets négatifs ou désagréables que peut entraîner, par exemple, une erreur pragmatique dans le monde réel, la salle de classe devient l'endroit où les apprenants peuvent expérimenter avec leur langue étrangère en toute « sécurité » (Bardovi-Harlig, 2003) ; c'est également le lieu où ils reçoivent, pour la première fois, une validation en tant qu'interlocuteurs dans leur langue étrangère. Ce sentiment de reconnaissance renforce la création d'une identité de groupe, une identité « relationnelle » (Boxer, 2003) reliée à une micro-communauté de pratique dont les membres sont engagés dans la poursuite d'un objectif commun et coopèrent pour l'atteindre. Cette identité relationnelle et le sentiment d'appartenance à une communauté ont des répercussions positives sur la motivation des apprenants.

Les TIC nous permettent d'élargir cette communauté de pratique et de l'enrichir grâce notamment aux réseaux sociaux, afin de continuer la pratique de la langue en dehors de la classe et de travailler en même temps une compétence difficilement abordable dans la pratique quotidienne : l'interaction écrite. Après avoir constaté la faible participation de nos apprenants sur des forums « officiels », nous avons choisi de nous adapter à leurs goûts et de créer des groupes privés de Facebook. Les apprenants de chaque groupe sont invités à partager des vidéos, des images, des commentaires... avec une seule restriction : écrire en français.

Si au début les apprenants manifestaient une attitude plutôt passive et se bornaient à cliquer « J'aime » sur les publications de l'enseignant, petit à petit ils ont commencé à s'approprier l'espace en partageant des liens reliés à leurs intérêts personnels. Un petit groupe de cinéphiles a été ainsi créé, par exemple, qui se réunissait le jeudi soir pour regarder un film français. Le visionnage du film était précédé de publications contenant la bande-annonce du film, la fiche technique, ou des propositions de films faites par d'autres usagers, et suivi de commentaires sur le film de la semaine.

Etant donné que l'enseignant ne joue aucun rôle directeur, mais un rôle de simple participant au même titre que le reste des apprenants et de « co-communicateur », sa présence s'avère moins contraignante et l'échange devient plus symétrique que l'interaction en classe. Nous avons constaté que les apprenants s'expriment progressivement de façon de plus en plus libre, sans la peur de faire des fautes, quoique les éditions et autocorrections faites sur leurs publications permettent aussi de mesurer leur souci de bien s'exprimer, malgré tout.

D'autres usages plus ludiques ont été également réservés au groupe Facebook, permettant d'élargir parallèlement la compétence lexicale ou la compréhension à la lecture. Pour la première, un petit portrait chinois hebdomadaire était proposé en rapport avec la thématique de l'unité traitée en cours, les apprenants étant invités à rechercher de nouveaux termes et à justifier leur choix. Les capacités de lecture étaient quant à elles encouragées à travers des questions-concours posées pendant le cours dont la réponse, soumise à certaines restrictions, devait être publiée en un temps limité. Ainsi, par exemple, une recherche à effectuer concernant la chanson *Le Déserteur* de Boris Vian comportait les consignes suivantes : (1) un maximum de 5 lignes par commentaire, (2) l'« interdiction » de commentaires répétés et (3) une limite de deux heures pour fournir la réponse. Vingt minutes après, dix réponses différentes avaient été publiées. Sous une apparence très simple, ce genre d'activité implique en fait des opérations complexes de lecture rapide, traitement et synthèse de l'information et mise en place de stratégies de reformulation pour éviter les répétitions.

## Activités pour encourager le développement métacognitif

La réflexion sur l'apprentissage constitue un des piliers fondamentaux dans le développement de la conscience métacognitive, mais elle semble le plus souvent confiée aux soins de l'apprenant. Il ne s'agit pas toujours d'un choix délibéré. Le temps limité dont nous disposons semble conseiller de se concentrer plutôt sur l'acquisition des autres compétences. Mais la réflexion et la discussion peuvent être assez facilement intégrées en tant qu'activités de motivation ou de préparation à une tâche ultérieure de façon à « créer des attentes, apporter les connaissances de base nécessaires, stimuler l'apprentissage et filtrer les difficultés linguistiques pendant une étape de pré-audition/visionnement/lecture » (Conseil de l'Europe, 2001 : 125) tout en mettant l'accent en même temps sur les processus d'apprentissage.

Les ressources disponibles à cette fin sont multiples et englobent aussi bien les TIC que d'autres outils plus traditionnels. Nous avons choisi, par exemple, de faire précéder les activités de compréhension présentées dans les livres interactifs d'une brève phase de remue-méninges. Une image, une scène sans paroles, une chanson, un slogan fournissent l'occasion d'émettre des hypothèses à l'égard des contenus à venir, de mobiliser des ressources lexicales (synonymes, antonymes, hyponymes) et gestuelles afin de fournir des définitions sans recourir à la traduction, de mobiliser les connaissances préalables et de les relier aux nouvelles connaissances à acquérir, etc. Envisagé comme une interaction « informelle » où le plus important est de fournir une réponse au plus vite possible, le remue-méninges sert non seulement à encourager l'expression spontanée, mais aussi à réactiver en permanence les acquis précédents et à guider les apprenants à travers une progression en spirale.

En ce qui concerne les outils « classiques », le journal de bord s'est avéré un auxiliaire indispensable de nos livres interactifs. La réalisation des activités de compréhension, des activités grammaticales ou lexicales

que nous proposons offre toujours une correction, mais, afin de favoriser la réflexion et le développement de la conscience métacognitive, l'apprenant est amené à noter, dans chaque cas, les erreurs commises, les difficultés rencontrées et à aventurer des hypothèses pouvant les expliquer. L'écriture du journal, de préférence en langue étrangère, augmente en même temps la confiance de l'apprenant dans ses capacités d'expression, et s'institue notamment en instrument d'auto-évaluation qui lui permet d'apprécier, en perspective, sa capacité à résoudre des problèmes, ses succès et ses échecs : « le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 144). Autrement dit, le journal permet d'établir un lien entre les contenus et le processus par lequel ils ont été acquis et s'avère fondamental dans le développement de l'autonomie.

## Conclusion

Motivation, autonomie et conscience sont les mots clé qui ont apparu sans cesse au cours des pages précédentes. La prise en considération de ces éléments dessine certainement un nouveau rôle pour l'apprenant qui ne peut plus rester ancré dans le modèle de réception passive de connaissances émanant de l'enseignant. Mais l'effet retentit aussi sur ce dernier. L'enseignant n'est plus le détenteur d'un savoir monolithique et immuable qu'il pourrait se contenter de transmettre à une génération d'apprenants après l'autre. Loin des refuges rassurants que constituent les manuels et les méthodes toutes faites, nous nous aventurons incessamment sur les sentiers inconnus de l'expérimentation. Exigeant, sans doute, le métier d'enseignant s'avère néanmoins toujours enrichissant. Enseigner c'est apprendre en permanence, s'adapter sans cesse, aussi bien aux nouveaux outils qu'aux nouveaux besoins posés par chaque nouveau groupe d'apprenants. C'est peut-être dans ce défi constamment renouvelé que réside en fait notre motivation.

## Références

- Alibert, V., Carrolaggi, P. et Aboulin, D. 2009. « Accompagner la mise en place de la compétence clé « apprendre à apprendre », date de consultation : mai 2014, <http://competencescles.eu/accompagner-la-mise-en-oeuvre-de-la-competence-cle-«apprendre-a-apprendre»>
- Álvarez, A. 2004. « Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE) », *Revista de Educación*, 335, pp. 497-512.
- Bardovi-Harlig, K. 2003. « Understanding the Role of Grammar in the Acquisition of L2 Pragmatics », in A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (éds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellón : Universidad Jaume I, pp. 25-44.
- Boxer, D. 2003. « Critical Issues in Developmental Pragmatics », in A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (éds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellón : Universidad Jaume I, pp. 45-67.
- Brenes, E. 2010. « Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2 », in F. Orletti et L. Mariottini (éds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Rome-Stockholm : Università degli Studi Roma Tre-EDICE, pp. 721-742.
- Brousseau, G. 1998. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chaume, F. 2001. « La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción », in R. Agost et F. Chaume (éds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón : Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 77-88.
- Conseil de l'Europe. 2000-2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.



- Cziko, G. 2009. « Una propuesta de modelo de aprendizaje de Lenguas Extranjeras y su aplicación a los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Playa Ancha - Valparaíso (Chile) ». *Synergies Chili*, 5: 155-168
- Eslami-Rasekh, Z. 2005. « Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners ». *ELT Journal*, 59(3), <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccio39>.
- Gambier, Y. 2007. « Sous-titrage et apprentissage des langues ». *Linguistica Antverpiensia*, 6: 97-113, date de consultation : mai 2014, <https://lans.ua.ac.be/index.php/LANS-TTS/article/view/182/113>.
- Harris, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Kasper, G. 1997. « Can pragmatic Competence be Taught? » (NetWork #6) Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, date de consultation: juin 2014, <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/nw06/>.
- Kasper, G. et Rose, K. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford : Blackwell.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. New York : Longman Inc.
- Lang, E. 2010. *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*. U. de Zurich. Thèse de doctorat, date de consultation, mai 2014, <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-45128>
- Little, D. 2007. « Learner autonomy : drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection ». European Centre for Modern Languages, date de consultation: juin 2014, <http://ww.ecml.at>
- Macis, M. 2011. « The effect of enhanced input through multimedia presentations on performance in the retention of collocations ». *ReVEL*, 9(17): 349-366, date de consultation: mai 2014, <http://www.revel.inf.br/eng>
- Media Consulting. 2011. *Étude sur l'utilisation du sous-titrage. Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues*, date de consultation : juin 2014, [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling/rapport\\_final-fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/rapport_final-fr.pdf)
- Meier, A. J. 1997. « Teaching the Universals of Politeness », *ELT Journal*, 51(1): 21-28.
- Meier, A. J. 2003. « Posting the Banns : a Marriage of Pragmatics and Culture in Foreign and Second Language Pedagogy and beyond », in A. Martínez, E. Usó et A. Fernández (éds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellón : Universidad Jaume I, pp. 185-210.
- Mugford, G. 2008. « How Rude! Teaching Impoliteness in the Second-language Classroom ». *ELT Journal*, 62(4). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccmo66>.
- Rosier, J-M. 2005. « Le concept fantôme de dévolution », *Le français aujourd'hui*, 151, <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.151.00090-16>
- Ruipérez, G. 2003. *Educación virtual y e-Learning*. Madrid : Fundación Auna.
- Schauer, G. A. 2009. *Interlanguage Pragmatic Development. The Study Abroad Context*. New York-Londres : Continuum.
- Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Williams, M. et Burden, R. 1997. *Psychology for Language Teachers : a Social Constructivist Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

# L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?

Awatif BEGGAR\* et Amel NEJJARI

\*Université Moulay Ismaïl. [awatifbeggarg@gmail.com](mailto:awatifbeggarg@gmail.com)

# Université Abdelmalek Essadi. [amelnejjari@yahoo.fr](mailto:amelnejjari@yahoo.fr)

**Résumé:** En marge de tout discours technophile ou technophobe, des interrogations sont actuellement formulées par rapport à l'efficacité de l'usage du numérique dans l'enseignement. En effet, vu l'emploi exponentiel des technologies et leur évolution, on ne s'interroge plus sur l'hypothèse de leur insertion dans les cursus de formation, mais sur les conditions, les approches et les stratégies qui peuvent optimiser une efficace intégration.

Plusieurs pratiques rénovatrices et créatives voient le jour, cependant la flexibilité actuelle des formations, l'usage des TIC par une génération qualifiée de 'native du numérique', constitue-t-il systématiquement une évolution de l'enseignement vers l'autonomie d'apprentissage ?

Dans le présent article, nous sommes parties d'une expérience que nous avons menée avec des étudiants scientifiques pour un enseignement-apprentissage du Français sur objectif universitaire en ligne qui nous a conduites à constater qu'autonomie et apprentissage ne sont pas des donnes qui vont pas de soi dans un dispositif d'autoformation à distance. Le transfert de 'l'usage privé' à 'l'usage professionnel' n'est pas systématique. Ainsi, nous allons présenter quelques stratégies d'apprentissage qui font de l'autonomie une 'plus-value' dans un dispositif d'autoformation.

**Mots-clés :** *autonomie, autoformation, dispositif hybride, enseignement/apprentissages des langues.*

## Introduction

De nos jours, l'utilisation intensive des mobiles et de l'internet dépasse chez les jeunes un simple effet de mode ou de confort. L'usage que fait cette génération des réseaux sociaux, du clavardage, des textos, des e-mails... traduisent une façon différente de communiquer, d'apprendre et peut-être même d'être.

L'ampleur des mutations culturelles et sociologiques entraînées par cette généralisation des supports numériques d'information et de communication dépasse aujourd'hui la question de l'opinion que l'on peut en avoir. Que les acteurs de l'enseignement supérieur intègrent dans leurs cours ces nouveaux outils devient une nécessité et relève des enjeux auxquels se trouve désormais confronté l'enseignement.

Mais en s'engageant dans la numérisation et la transformation des modes d'accès à l'information, les pratiques pédagogiques classiques sont bousculées et les certitudes didactiques établies sont secouées.

Cet article vient suite à une expérience en e-learning menée avec des étudiants scientifiques pour l'enseignement/apprentissage du Français sur objectif universitaire. L'usage effectif de la technologie éducative nous a conduites à dégager quelques pistes de réflexion :

- Nos apprenants, surfeurs actifs et chevronnés sur le web, sont-ils pour autant des apprenants autonomes ? Peuvent-ils prendre en charge la responsabilité de leur apprentissage et en atteindre les enjeux majeurs ?
- Quelle représentation devrions-nous avoir de l'autonomie dans un système d'autoformation ? Quelle adéquation entre les moyens et les orientations pédagogiques ?

## 1. Distinctions préliminaires

En quittant le sanctuaire académique vers des environnements d'apprentissage virtuels et ouverts, les modes d'enseignement se sont métamorphosés. Cependant, et à partir de notre expérience, nous avons remarqué que le postulat de l'addiction des jeunes aux technologies numériques peut parfois induire en erreur : 'génération numérique', 'génération digitale', 'génération y' ... sont toutes des qualifications qui laissent croire que l'autonomie d'apprentissage est presque 'innée' ou acquise d'une façon quasiment naturelle chez nos apprenants. Partir de ce présupposé dans la conception et la mise en place de nos dispositifs écarterait plusieurs paramètres déterminants dans la réussite d'un auto-apprentissage.

Porcher pense que « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (1981 : 61) Il s'agit donc d'un apprentissage progressif, d'une (dé)marche, d'un cheminement que l'on trace vers l'autonomie.

Dans ce parcours, nous sommes loin de l'autonomie conçue comme un synonyme de liberté ou d'indépendance totale telle qu'elle est présentée par Holec « un apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve être impliqué » (Holec, 1990 : 76) ou par Little :

*Un apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissage et en évalue les effets. (Littel, 2002)*

Comme on peut le remarquer, dans ces deux dernières conceptions, l'apprenant prend en charge son apprentissage du début jusqu'à la fin : en d'autres termes l'apprenant doit prendre les décisions à propos de la définition des objectifs, des contenus, des modalités de réalisation, de l'évaluation et de la gestion de son programme d'apprentissage. Une vision qui a été critiquée par les praticiens qui l'ont même qualifiée 'd'autodidaxie sauvage' (Mompean & Eisenbeis, 2009 : 221).

Pour nous, l'auto-direction dans l'apprentissage ou la gestion de l'apprentissage par l'apprenant serait plutôt le résultat d'une réflexion sur les étapes et les méthodes à mettre en place pour concevoir un guidage effectif. Nous considérons l'autonomie comme une compétence à faire acquérir à l'apprenant qui est amené à développer des stratégies individuelles d'apprentissage. Guider et baliser un parcours où l'autonomie est programmée comme une fin et un moyen. Ceci peut paraître paradoxal mais seulement en apparence car on ne peut parler d'autonomie sans un processus d'autonomisation.

Ainsi, dans un dispositif d'autoformation en langue, il ne faudrait pas partir « d'un présupposé implicite d'autonomie » (Linard, 1983) mais au contraire en supposer un éventuel déficit car ceci permettrait de gérer autrement toutes les pratiques pédagogiques programmées à distance. Faire acquérir l'autonomie chez l'apprenant nous ramène donc inéluctablement sur les rivages de la pédagogie qui inclut dans l'ère de l'innovation deux paramètres primordiaux : les outils technologiques et les aléas du distanciel. L'objectif premier d'une e-pédagogie serait d'amener l'apprenant à prendre conscience et à systématiser

des techniques de travail pour apprendre à mieux apprendre. Une 'e-maïeutique' qui consiste en l'administration d'un ensemble de composantes technologiques, conceptuelles et didactiques pour instaurer des pratiques constructivistes en ligne.

Dans la conception de notre dispositif, nous sommes parties des distinctions que font certains didacticiens et chercheurs entre les types d'autonomie.

Au niveau micro, nous avons emprunté la notion d'autonomie langagière à Germain et Netten. Il s'agit de « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la Langue seconde. » (Germain & Netten, 2004)

Au niveau méso, on s'est référé à la *l'autonomie d'apprentissage* qui est cette « capacité de mener activement et de manière indépendante un *apprentissage de langue*. » (Holec, 1997)

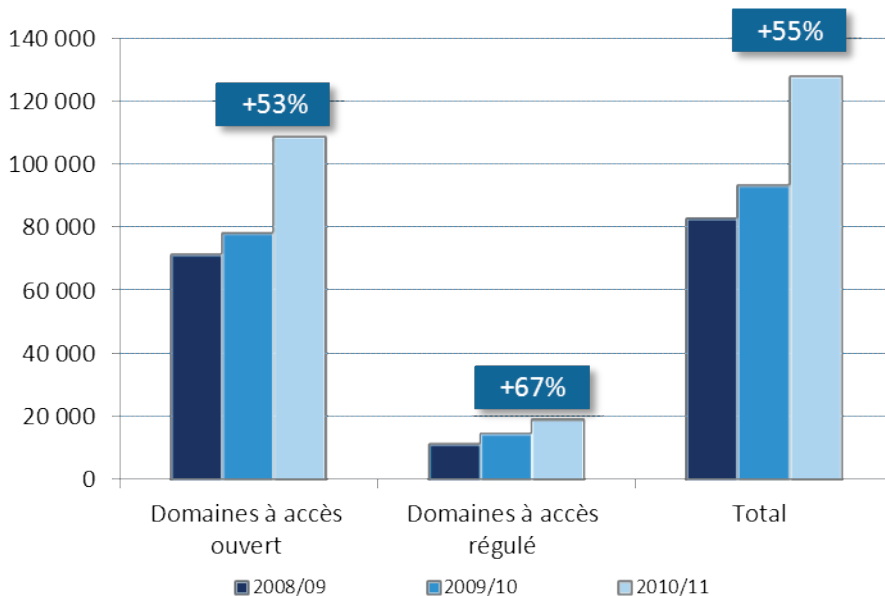
Enfin au niveau macro, il est question de *l'autonomie générale* qui, selon Sauvé (1993 cité par Prévost 1994, p. 25) consiste pour un individu donné, en la capacité à se prendre en main et à se diriger de lui-même dans la vie en général.

A partir de cette distinction, dans notre projet d'enseignement de français pour un public scientifique à l'université, nous avons placé l'acquisition du Français sur Objectif Universitaire au centre du processus autour duquel gravitent les deux autres concepts c'est-à-dire l'autonomie d'apprentissage et par ricochet l'autonomie générale. Dans la seconde partie de cet article, nous examinerons les facteurs et les outils qui dans un contexte universitaire paraissent les plus susceptibles de contribuer à cet agencement.

## 2. Présentation du contexte

Le dispositif de formation que nous avons élaboré s'adresse à des étudiants de la faculté des sciences de l'université Moulay Ismail, établissement à accès ouvert où les cours de langue et de communication subissent plusieurs contraintes logistiques, pédagogiques et institutionnelles.

En effet, l'enseignement du français dans les établissements à accès ouvert au Maroc, c'est d'abord des chiffres qui parlent d'eux-mêmes qui mettent en évidence les problèmes rencontrés globalement dans toutes les filières et particulièrement dans l'enseignement du demi-module langue et communication.



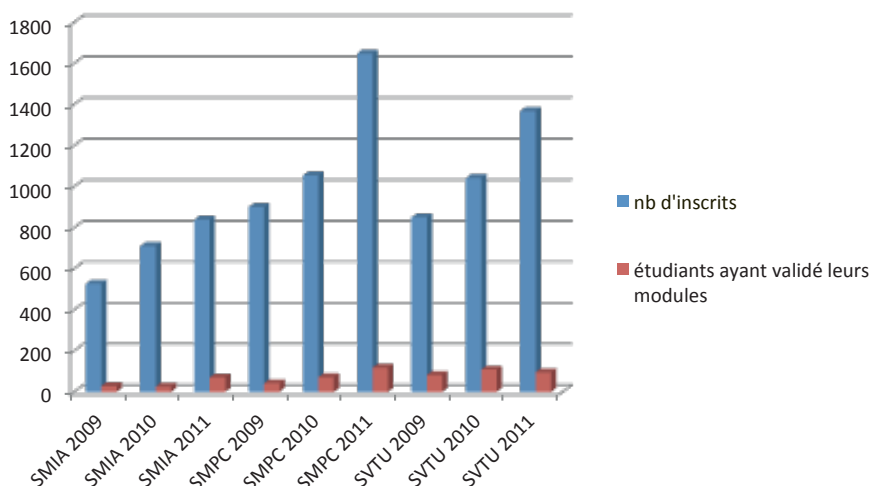
**Effectif des étudiants nouveaux inscrits**  
(source : Rapport Ministère Enseignement Supérieur)<sup>1</sup>

Notons qu'en 2010-2011, 127.818 nouveaux étudiants ont rejoint les rangs de l'Université (soit une augmentation de 55% par rapport à 2008-2009). Le premier problème est donc celui des grands effectifs et l'organisation qui en découle. Pour exemple, l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire (MTU) est dispensé sous forme d'un cours magistral (CM) et de travaux dirigés (TD) avec des groupes de plus de 60 étudiants pour les exercices d'application de ce cours et pour le soutien en langue française qui nécessitent un encadrement étroit des apprenants.

Le deuxième problème rencontré réside dans les conséquences de la transition linguistique secondaire/supérieur au Maroc. Les études dans le secondaire se font entièrement en arabe et, à leur entrée à l'Université, les étudiants doivent négocier un virage linguistique qui ne se fait pas sans heurts. Les enseignants font alors face au faible niveau des étudiants en français. Ajoutons à cela que le seul critère retenu pour leur inscription est l'obtention d'un baccalauréat sans distinction particulière. Ainsi, la déperdition des effectifs est grande entre le S1 et le S3 car la sélection se fait progressivement par l'échec et l'abandon.

<sup>1</sup> [http://www.enssup.gov.ma/enssup1/doc\\_site/documents/Programme\\_urgence/Programme\\_urgence2009-2012/Bilan\\_miparcours.pdf](http://www.enssup.gov.ma/enssup1/doc_site/documents/Programme_urgence/Programme_urgence2009-2012/Bilan_miparcours.pdf)

## L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?

Etudiants ayant validé les quatre modules en S1 de 2009 à 2011<sup>2</sup>

En plus, les représentations des étudiants de l'enseignement-apprentissage révèlent une vision transmissive du savoir selon laquelle le transmetteur-enseignant détient le savoir et les étudiants sont des réceptacles qui vont apprendre éventuellement à communiquer par la seule vertu du modèle parfait qu'il soit relatif au professeur présentant le cours ou au cours lui-même portant sur les théories de la communication.

Compte-tenu de toutes ces données et face à la contrainte de l'organisation des CM et des TD, nous étions dans l'urgence d'apporter des réponses à ces problèmes pour permettre aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires. L'intégration de l'enseignement hybride nous semblait être la réponse la plus adéquate aux problèmes posés : Il allait permettre d'une part d'enrichir le volume horaire alloué à la matière (15h par semestre), de favoriser l'apprentissage par tâche, de permettre le soutien en langue française tout en individualisant la formation. Nous avons créé alors la formation @LERFOU : apprentissage en ligne encadré et responsabilisé du Français sur objectif universitaire. Un projet qui s'étale sur deux semestres.

Pendant le premier semestre, nous avons préparé un programme de Français sur objectif universitaire pour toutes les filières scientifiques. Nous avons délimité les objectifs de nos cours en rapport avec la méthodologie du travail universitaire : prise de notes, écoute active, schématisation d'un processus scientifique... Nos supports de cours étaient essentiellement reliés à des thématiques scientifiques : l'environnement, les énergies renouvelables, les nanotechnologies...

Pour le deuxième semestre, et dans une perspective évolutive, nous avons pris en charge seulement la filière Sciences de la Vie et de la Terre pour toucher de plus près les besoins du champ disciplinaire.

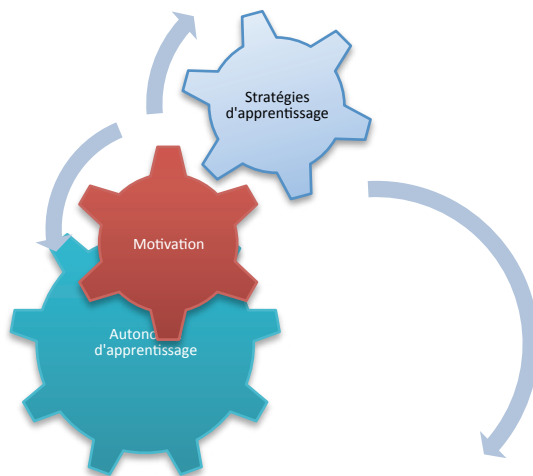
<sup>2</sup> Statistiques que nous avons effectuées lors d'un colloque que nous avons organisé le 21-22 novembre 2012 sur « L'enseignement du Français dans les établissements universitaires de formation scientifique, état des lieux et perspectives. »

### 3. Conditions et modalités de guidage pour un apprentissage autonome

#### 3.1. Une motivation sous contrainte !!

A notre sens, la première porte d'entrée vers un apprentissage autonome est la motivation. La question du travail autonome des étudiants à l'université devrait être évoquée sous l'angle du maintien de la motivation tout au long de leur cursus, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui peuvent les aider à conserver une forte motivation durant leurs études universitaires.

Ainsi, une bonne pédagogie universitaire consisterait à développer un ensemble de stratégies pour aider les étudiants d'une part à conserver cette motivation et d'autre part à faire acquérir et systématiser des techniques de travail. Il s'agit d'un système dont l'unité central qu'est l'autonomie ne peut fonctionner que par la mise en marche des autres éléments à savoir motivation et stratégies d'apprentissage.



Durant notre expérience professionnelle qui date de plus de 16 ans dans l'enseignement du français, nous avons constaté que le premier élément qui favoriserait une dynamique motivationnelle chez les étudiants est le programme présenté. Nous rejoignons à ce propos Claude Germain et Joan Netten qui pensent que parmi les facteurs de développement de l'autonomie langagière est « un programme centré sur les intérêts de l'élève. » (Germain et Netten, 2004)

Ainsi pour engager les étudiants dans une *autonomie d'apprentissage*, notre premier souci était de miser sur leur motivation à travailler sur des composantes qui les touchent de près. Le premier pas était, donc, de les impliquer dans l'élaboration des objectifs du dispositif hybride. Nous sommes parties d'un questionnaire pour délimiter leurs attentes et, unanimement, ils nous ont fait part des difficultés qu'ils rencontrent dans la compréhension des termes scientifiques, des consignes de l'examen et de leur handicap face à la rédaction d'un résumé de cours ou d'un polycopié. Notre tâche était donc de développer des stratégies pour permettre l'acquisition de ces compétences. Mais, avant le lancement de la formation, notre intention était de faire

### L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?

déboucher les discussions avec les étudiants sur l'élaboration d'un *contrat pédagogique*. Il s'agit d'un contrat moral où l'apprenant est responsabilisé à pratiquer l'auto-apprentissage en dehors du cadre de la classe.

Les termes du contrat comprennent :

- Les objectifs intermédiaires et finaux ;
- Les responsabilités des contractants : distributions des tâches entre apprenants et professeur (réalisations de projets, devoirs...)
- Les modalités : discipline, autodiscipline (respect du calendrier/respect des condisciples dans les forums et les chats...)
- Les évaluations intermédiaires et finales

Comme nous l'avons souligné plus haut l'auto-apprentissage pour nous est loin d'être un synonyme de liberté totale. Bien au contraire, nous pensons que pour installer une autonomie dans l'apprentissage et pour maintenir la motivation, il faudrait introduire la notion de '*la contrainte*' dans la conception du déroulement de la formation. La contrainte ici n'est pas un équivalent de pression mais une expression de volonté partagée, objet de consensus entre apprenants et professeur à 'exécuter' un ensemble d'actions pour atteindre un objectif. En effet, dans notre contexte, les difficultés des étudiants en langue française sont énormes et leurs attentes sont tellement grandes qu'il est nécessaire de prévoir un engagement de leur part pour remédier à leurs difficultés et satisfaire leurs besoins à travers un travail assidu en ligne.

Dans la mise en place du dispositif, ce contrat pédagogique sera régi par un 'carnet de bord' qui permettra à l'étudiant de mesurer sa progression dans l'auto-apprentissage.

### 3.2. Le carnet de bord

Les rubriques prédéfinies du carnet de bord (voir annexe 1) contribuent à une réflexion sur les pratiques, les difficultés rencontrées, les techniques utilisées et surtout le temps consacré à l'auto-apprentissage.

Ce journal a été proposé aux étudiants en ligne mais ils ont préféré l'utiliser en format papier. Ainsi, à la fin de chaque séance en présentiel, l'étudiant doit en compléter les cases. Le 'journal de bord' permet donc de faire constater concrètement combien de temps a été consacré à la matière par semaine et quelles sont les activités effectuées en ligne.

De ce fait, cet outil ne permet pas seulement une autonomisation dans l'apprentissage, mais aussi une conscientisation de l'intérêt d'un travail intensif à distance. Il s'agit d'une modalité programmée pour permettre le déconditionnement de nos apprenants habitués aux méthodes transmissives et dépendants du professeur et du cours en présentiel.

Durant les premières séances, nous avons remarqué une certaine insatisfaction chez les étudiants car le temps qu'ils accordaient au travail sur la plateforme n'était pas suffisant. Mais au fur et à mesure que nous avançons, leur enthousiasme s'accroissait d'une manière significative car ils avaient hâte de marquer noir sur blanc leurs réalisations. Ainsi, ce qui était posé comme une contrainte au début s'est transformé rapidement en une source de plaisir. La contrainte peut être ainsi considérée comme un élément qui contribue à une plus grande motivation et par conséquent c'est en se soumettant au carcan d'une règle que l'on peut s'engager dans un auto-apprentissage efficace : une démarche pédagogique pour inciter à un travail organisé qui évolue dans le temps et dans l'espace virtuel des plateformes.



### 3.3. Les classes inversées

Nous pensons que l'hybridation que proposent 'les flipped classrooms' peut être une voie intéressante vers l'autonomie. Le concept est apparu en 2007 quand deux enseignants de chimie ont essayé de motiver leurs élèves à travers l'enregistrement de leurs cours. L'élève devait voir le cours chez lui avant de venir en classe. Le slogan « Lectures at home and homework at class » était lancé.

Dans notre cas, les phases de simulation, d'exposition et d'appropriation (voir Defays, 2004) des rubriques d'un dossier donné étaient effectuées en ligne. En présentiel, était programmé l'apprentissage basé sur l'interaction, la collaboration et l'activité. C'est ainsi que nous avons pu, d'une part, optimiser au maximum le volume horaire consacré à la matière à savoir une heure et demi par semaine, et d'autre part revoir la relation entre les séances en présentiel et les activités à présenter en ligne pour se diriger vers une formation plus centrée sur l'apprenant et mieux agencer la nécessaire transmission des savoirs et des savoir-faire, des compétences et de l'apprendre à apprendre. Ainsi pour les compétences de la compréhension de l'écrit (textes scientifiques), de l'oral (documentaires audio-visuels) et de la production de l'écrit (résumé d'une partie d'un cours, rédaction d'un schéma scientifique...) elles étaient essentiellement travaillées en ligne. Les séances 'en présentiel' étaient des *séances d'ancrage* pour fixer l'appropriation et corriger les dysfonctionnements surtout en rapport avec la méthodologie du travail de l'étudiant.

Dans ce dispositif hybride, une grande importance a été accordée au lexique de spécialité qui était considéré par les étudiants dans leur diagnostic préliminaire comme étant un frein à leur apprentissage. Notre objectif n'était pas de travailler les lexiques des champs disciplinaires dans le détail près (ce qui semble être une gageure surtout si l'on prend en considération notre spécialité de professeurs de langue), mais de les initier à une modalité de travail autonome pour maîtriser ce qui leur semble insurmontable.

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons ciblé des thématiques en rapport avec les champs disciplinaires : biologie animale, biologie végétale et géodynamique. Les textes présentés étaient soit des extraits des cours de spécialité, soit des extraits de documents de vulgarisation. Pour expliquer les mots techniques (voir annexe 2), l'étudiant était convié à compléter un tableau dont les rubriques sont prédéfinies : catégorie grammaticale, genre, définition scientifique, dérivés, exemple, image, traduction en arabe (langue de référence pour l'étudiant) et suggestions. La définition des rubriques de ce tableau ciblait l'initiation à la recherche, la compréhension du lexique et son appropriation.

Les étudiants effectuaient ce travail chaque semaine ; ce qui a permis d'enrichir leur capital lexical. Bien évidemment, cette activité n'était pas isolée mais il s'agissait d'une activité intégrée aux autres éléments du dispositif : ce lexique était réemployé dans la production de l'oral ou de l'écrit et dans les exercices d'interaction (forum, production sur wiki...).

### 3.4. La simulation globale

Dès 2004, nous avons expérimenté la simulation globale auprès d'étudiants de la Faculté des sciences. La simulation globale se situe dans le cadre de l'approche actionnelle qui met l'accent sur les tâches à réaliser au sein d'un projet commun de classe. L'étudiant est en effet le principal acteur de sa formation. Concrètement, la simulation globale permet d'entraîner l'apprenant dans un univers différent de celui de la classe à travers un « lieu-thème » et lui faire endosser une identité fictive (ce qui peut clairement s'apparenter au jeu de rôles). Nous considérons que la contrainte est le moyen le plus adéquat pour l'épanouissement de la créativité et de l'imaginaire. A travers la simulation globale, c'est une véritable mise en situation qui est prônée. Son principe est intéressant par la richesse des supports qu'elle suppose, sa flexibilité et la créativité qu'elle permet. Conçue comme un moyen d'autonomisation, elle permet de mettre en place un certain nombre de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-écrire.

## L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?

Pour le public que nous avons en charge, le lieu-thème est l'entreprise. Ce choix suppose des objectifs spécifiques et répond aux besoins des étudiants qui seront amenés pendant et surtout après les études à intégrer le monde professionnel. La simulation globale autour de l'entreprise a été envisagée avec des étudiants de deuxième année (S4) de la filière SVTU (Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Univers). Les séances représentent deux heures par semaine en présentiel et deux heures de travail à distance sur un espace dédié dans la plateforme de l'Université. Le volume horaire global affecté à l'activité a été de 30 heures. Ainsi, en 30 heures, la salle de classe se transforme en entreprise.

La scénarisation du dispositif se réalise par l'enseignant-encadrant en amont, avant la première séance. Les différentes phases de la simulation sont :

1. Choisir un lieu-thème
2. Choisir les identités fictives
3. Donner du relief à ces identités
4. Impulser des interactions intra et inter équipes
5. Provoquer des événements susceptibles de créer des repères et des situations à problèmes

Les interactions en classe sont stimulées par l'encadrant. Les équipes de travail doivent présenter de manière hebdomadaire la synthèse du travail réalisé à l'extérieur de la salle, pour une grande partie via les outils de travail collaboratif. Pour exemple, l'ensemble des réunions se réalisent sur *les réseaux sociaux*. L'enseignant participe à une réunion pour chaque équipe durant le semestre ; son rôle durant la réunion est assigné par les membres de l'équipe (collaborateur, banquier, recruteur ou tout simplement enseignant observateur).

D'autre part, les étudiants sont appelés à consigner par écrit le fruit de leurs réflexions ou actions dans un carnet de bord. Dans un premier temps, nous avons privilégié la version papier. Deux ans après la première expérimentation, les étudiants proposaient eux-mêmes d'autres versions du carnet de bord : création d'un *blog* ou d'un *site*, rédaction collaborative du carnet bord par le biais du *wiki* de la plateforme. De la même manière, l'enseignant est invité à suivre l'évolution du travail dans une optique d'encadrement mais également d'évaluation.

Des outils d'archivage des documents de chaque équipe comme la *Dropbox* sont également largement utilisés par les étudiants.

Le scénario est parfois mis sur arrêt afin de revenir à la « réalité pédagogique » pour expliciter un point linguistique, pour clarifier des notions ou pour débattre des choix effectués par les équipes. Ces « phases » où l'on ne « simule plus » sont transposés également par le numérique puisque l'étudiant est constamment appelé à consulter un blog spécifiquement conçu par les enseignants. L'étudiant est dirigé vers cet outil en fonction des récurrences d'erreurs constatées.

Cette approche serait une source de *motivation* pour les étudiants et un enrichissement de leur apprentissage de la langue. Ils sont d'ailleurs conscients qu'à leur niveau d'études, rien ne sert d'apprendre « le » français mais qu'il faut apprendre « du » français, un français dont ils ont et auront besoin de manière fonctionnelle. D'ailleurs, il est souligné dans leurs évaluations que la contrainte quant au choix du secteur d'activité de l'entreprise (au plus près de leurs attentes et besoins : la biologie, le médical et paramédical, la biotechnologie, les bureaux d'études...) est également une source de motivation suscitant constamment leur intérêt. En dehors de la salle de classe, des initiatives utilisant les TIC : créer leur propre site ou blog, utiliser les TIC pour enrichir leur travail, utiliser de manière volontaire le wiki pour faciliter les échanges... Tout au long du processus, l'étudiant, véritable acteur de son apprentissage, est également une force de propositions. Très rapidement, l'étudiant devient plus autonome dans son apprentissage de la langue.

## Conclusion

Si les problèmes de l'enseignement à l'université étaient purement techniques, ils auraient été résolus depuis bien longtemps. La multiplicité des outils, la convivialité des interfaces, les fonctionnalités des plateformes, la fiabilité des réseaux câblés, la rapidité et la stabilité des serveurs... ne sont pas des paramètres qui peuvent garantir à eux seuls un bon enseignement. La réussite des dispositifs à l'ère de la modernité technologique dépend, à notre sens, de la place accordée à la dimension pédagogique dans leur mise en œuvre.

L'enseignement pourrait gagner en qualité en agissant sur les outils technologiques, les ressources et les processus d'apprentissage mais reste maintenant à établir un juste arbitrage entre tous ces facteurs pour mesurer leur faisabilité et leur rentabilité.

Le développement de l'autonomie dans les nouveaux contextes d'apprentissage peut être une valeur ajoutée si l'on réussit à développer des stratégies métacognitives chez l'apprenant en passant d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage. A partir de notre expérience, le guidage en amont paraît être la forme la plus autonomisante comme nous l'avons démontré à travers la présentation des différentes modalités qui peuvent contribuer au développement d'une autonomie langagière, d'apprentissage et mener ainsi à l'acquisition d'une autonomie générale.

Cependant, il nous semble important d'explorer plus à fond les modalités d'évaluation dans ces nouveaux régimes pédagogiques. La modalité hétéroformative, appliquée dans le contexte institutionnel qui est le nôtre et qui se réduit à un examen normalisé avec une note chiffrée à la fin du semestre, ne paraît pas répondre aux objectifs de cette nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage. L'autonomisation privilégie la réflexion, l'autoévaluation, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la gestion du stress, le travail en groupe... Dans notre cas nous n'avons pu évaluer que ce qui se rattache aux contenus.

Il faudrait donc arriver à trouver un compromis entre le quantitatif (le rendu : nombre de travaux, heures de travail, carnet de bord...) et le qualitatif (autonomie, réflexion, motivation...). C'est ainsi que l'on peut dépasser le paradigme du leurre et de la valeur ajoutée de l'autonomie dans un contexte universitaire !!

## Références

- Defays, J.M. 2003. *Le Français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga. Liège.
- Eisenbeis, M., Monpean, A.R., 2009. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? » *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1).
- Germain, C., Netten, J. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. » In ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'informations et de communication), vol.7, <http://alsic.u-strasbg.fr>
- Holec, H. 1990. « Qu'est ce qu'apprendre à apprendre ? » In *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Lyon 2.
- Holec, H. 1997. « Orientations pédagogiques fondamentales. » In Holec, H. & Huttenen, I. (dir.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – learner autonomy in modern languages*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg, pp. 13-22.
- Linard, M. 1983. « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. » In Albergo, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermès/Lavoisier, Paris, pp. 241-263.
- Little, D. 2002. *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Authentik, Dublin.
- Porcher, L. 1981. « Les chemins de la liberté. » In André, B (Dir). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier/Hatier, Paris.
- Prévost, H. 1994. *L'insdividualisation de la formation, autonomie et/ou socialisation*. Chronique sociale. Lyon.

## Annexe 1 (Tableau de bord)


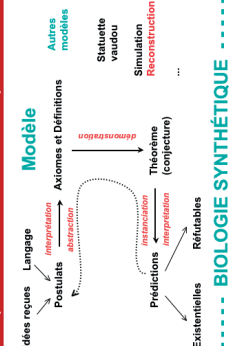
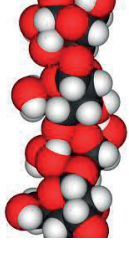
## Carnet de bord

Séances/ dates	J'avais une idée de ce que je voulais faire aujourd'hui avant de venir au cours (oui/non/vaguement)	Pendant cette semaine j'ai travaillé sur...	Durée	Qu'est ce que j'ai appris aujourd'hui ?	Suis-je satisfait de mon travail ? Pourquoi ?	Pour la prochaine fois je pourrai...
S.1 :						
S.2 :						
S.3 :						
S.4 :						
S.5 :						
S.6 :						
S.7 :						
S.8 :						
S.9 :						
S.10 :						

## Annexe 2 (Lexique : travaux des étudiants)

Lexique	Dérivés (mots de la même famille)	Définition (précisez la catégorie grammaticale et genre)	exemple	traduction	Illustration (image)
<b>Un métabolisme</b>	Anabolisme et catabolisme	n.m : métabolisme, ensemble des réactions chimiques par lesquelles les cellules d'un organisme transforment et utilisent l'énergie, maintiennent leur intégrité et se renouvellent	Métabolisme des protides Métabolisme des lipides	ضريال	
<b>Une mutation</b>	Mutationnel	n.f : mutation, un terme utilisé en génétique pour désigner une modification irréversible de la séquence d'un génome (ADN ou ARN),	La mutation génétique	رايغتل يوتايحالا لوغت	

L'autonomie dans un dispositif d'autoformation à l'Université: un leurre ou une valeur ajoutée?

Lexique	Dérivés (mots de la même famille)	Définition (précisez la catégorie grammaticale et genre)	exemple	traduction	Illustration (image)
<p><b>Le génome</b></p>	<p>patrimoine génétique</p>	<p>Le génome est l'ensemble du matériel génétique d'un individu ou d'une espèce codée dans son acide déoxyribonucléique (à l'exception de certains virus dont le génome est porté par des molécules d'acide ribonucléique (ARN). Il contient en particulier toutes les séquences codantes (transcrits en ARN messagers, et traduites en protéines) et ARN non codantes (non transcrits ou transcrits en ARN, mais non traduits).</p>	<p>1: ADN 2: ADN simple brin 3: ARN double brin 4: ARN simple brin positif 5: ARN simple brin négatif 6: Rétrovirus à ARN 7: Rétrovirus à ADN</p>	<p>جينومنا</p>	
<p><b>La biologie synthétique</b></p>	<p>Biologie de synthèse</p>	<p>n.f : La biologie synthétique est un domaine scientifique combinant biologie et principes d'ingénierie dans le but de concevoir et construire (« synthétiser ») de nouveaux systèmes et fonctions biologiques.</p>	<p>Nouveaux objectifs de la biologie synthétique appliquée : Les médias et la littérature spécialisée</p>	<p>ايجينولوييا تقني كيميائي</p>	<div data-bbox="637 245 920 627" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Ce qu'est la Science: la Méthode Critique Générative</b></p>  </div>
<p><b>Les polysaccharides</b></p>	<p>polyosides, polyholosides ou glucides complexes</p>	<p>Les polysaccharides (parfois appelés glycanes, polyosides, polyholosides ou glucides complexes) sont des polymères constitués de plusieurs oses liés entre eux par des liaisons O-osidiques.</p>		<p>تايكرسلا</p>	



# Análisis del uso de estrategias metadiscursivas en la escritura colaborativa online

María Luisa CARRIÓ PASTOR

Universitat Politècnica de València. *lcarrio@idm.upv.es*

**Résumen:** Este estudio explica los resultados de un proyecto que está basado en el uso de Google docs para implementar estrategias de aprendizaje colaborativo en las clases de inglés como lengua extranjera en la Universitat Politècnica de València. Para ello, se usó una plataforma de aprendizaje (Poliforma-T, basada en Sakay) con la intención de recopilar un corpus de textos producidos por aprendices de una lengua para observar el progreso de la adquisición de categorías metadiscursivas. El objetivo de este estudio es estudiar la forma en la que se comunican los alumnos mediante los textos digitales en el aprendizaje colaborativo de una segunda lengua y analizar las estrategias pragmáticas que se utilizan. En este análisis se estudiaron los textos producidos por alumnos con un nivel de lengua inglesa B1 (siguiendo el Marco Común Europeo, 2001) o nivel pre-intermedio. Se analizaron los textos que se realizaron de forma colaborativa así como la interacción a través de los chats de los alumnos con el fin de determinar las categorías metadiscursivas que utilizaron y qué tipo de clasificaciones podríamos añadir a las ya detectadas en el lenguaje académico por Hyland (2005)..

**Palabras clave :** *marcadores discursivos, charla motivacional, argumentación, persuasión.*

## Introducción

Las estrategias metadiscursivas se caracterizan por ser utilizadas por los hablantes de una lengua para darle homogeneidad al texto que estamos creando así como para inferirle rasgos de impersonalidad. Según Connor (1996: 94) "(...) el metadiscurso le permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan entre sí y expresar su propia evaluación del contenido y su actitud". Por ello se estudian en general las estrategias o categorías metadiscursivas mediante el análisis de textos científicos, dado su interés en presentar de forma objetiva los hallazgos encontrados. Las estrategias metadiscursivas han sido analizadas ampliamente por investigadores como Hyland (2004, 2005), Mur-Dueñas (2011) o Carrió Pastor (2014) para discernir las distintas formas de expresarse en una lengua y cómo el escritor une las ideas y se comunica con el lector, bien sea en una primera o segunda lengua. Respecto al uso de las categorías metadiscursivas, Ádel (2006) nos comenta que la cultura del escritor frecuentemente causa diferencias en la forma de expresar homogeneidad en el texto o de comunicarse con el lector.

Las categorías metadiscursivas las dividen autores como Thompson (2001), Hylan (2005) y Mur Dueñas (2011) en textuales e interpersonales. Las categorías textuales implican las expresiones del texto que nos permiten coordinar las ideas que deseamos expresar en el discurso, guiando al lector, mientras que las categorías interpersonales son aquellas que hacen que el lector se implique en lo que estamos explicando en el discurso con el fin de comunicarnos de forma implícita con él/ella. Según Beke (2005: 9), "El metadiscurso textual incluye los recursos que utilizan los autores para organizar sus proposiciones y así lograr que sus lectores encuentren el texto coherente" y "(...) el metadiscurso interpersonal comprende explícitamente los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, su perspectiva frente al contenido y frente a su audiencia".



Cada una de estas categorías se divide en diversas sub-categorías (Hyland, 2005) que nos permiten identificar aquellas expresiones que utilizamos para comunicarnos como el lector. Por un lado, la categoría textual se divide en las sub-categorías: conectores lógicos, marcadores de organización textual, marcadores endofóricos, evidenciales y glosas de códigos. Por otro, la categoría interpersonal se divide en: mitigadores o atenuadores, enfatizadores, marcadores de actitud, marcadores relacionales y los marcadores relacionales. Estas sub-categorías nos permiten un análisis detallado de las estrategias metadiscursivas que utilizan los hablantes de una lengua, ya que en cada una de ellas, el hablante persigue un fin distinto.

Con este enfoque pragmático, en los análisis lingüísticos hemos pasado de centrarnos en el discurso en sí mismo a focalizar nuestra atención en el discurso como medio de comunicación con el lector. He de puntualizar que este tipo de análisis de la lengua se ha dedicado tradicionalmente al estudio del uso de las categorías metadiscursivas por parte del escritor académico (Müller, 2007), pero los estudiantes de una lengua extranjera deberían de conocer también estas categorías a la par que adquieren otros conocimientos (Crompton, 2012; Carrió Pastor y Casas, en prensa). Ello llevaría a que pudieran utilizarlas de forma correcta y aprender desde el principio su uso e importancia para comunicarse con el lector. Se deberían de incluir en los programas académicos de la enseñanza de lenguas para que las aprendieran a la vez que adquieren la gramática, el léxico, etc. Algunos estudios relacionados con el uso de categorías metadiscursivas por estudiantes de una lengua extranjera ya han sido realizados por otros investigadores (Intaraprawat y Steffensen, 1995; Hyland, 2004; Ädel, 2006), pero opino que se ha de analizar más profundamente cómo y en qué proceso de aprendizaje los estudiantes utilizan este tipo de categorías en la escritura de textos así como el contexto específico en el que los utilizan.

En la actualidad, la adquisición de una segunda lengua ha sufrido muchos cambios debido a la evolución de los distintos enfoques que existen y al aprendizaje a través de medios digitales. Internet y el uso de plataformas para la docencia de lenguas ha provocado un cambio importante en la forma de planificar la docencia y de estimular el aprendizaje (Lamy & Hampel, 2007; Thorne & Black, 2007). En concreto, el aprendizaje colaborativo ha permitido que los estudiantes practiquen una lengua con alumnos que están en distintos países y que aprenden lenguas con distintos métodos (Warschauer, 1997; Carrió Pastor, 2007; Hafner & Miller, 2011; Lotherington, & Jenson, 2011; Sormunen, Tanni & Heinström, en prensa). Por ello, incentivar el uso de herramientas que permiten que los alumnos puedan expresarse en una lengua extranjera con otros alumnos tiene como repercusión que se motiven por el tipo de enseñanza que reciben y pueden llegar a ser conscientes de sus avances en la adquisición de una lengua (Carrió-Pastor, 2007). Por consiguiente, si se dispone en la actualidad de un medio de enseñanza de lenguas que permite la comunicación digital, se ha de tener en cuenta que el análisis de las estructuras que se producen en ese contexto es también de interés para conocer el tipo de discurso que utilizan nuestros alumnos a medida que van adquiriendo una lengua. A ello, podemos añadir que se propuso en el Consejo de Europa (2001), dentro del Marco Común Europeo, una serie de niveles en la adquisición de una lengua extranjera basados en competencias, objetivos y conocimientos adquiridos: los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Esta identificación de distintos niveles es útil para poder identificar el progreso de nuestros alumnos en la adquisición de una lengua extranjera. Las competencias que adquieren en cada nivel de aprendizaje son útiles para identificar los elementos de la lengua que se aprenden en esos niveles, con el fin de realizar programas de enseñanza adecuados que incluyan esos elementos en su currículum.

En este estudio, se plantea discernir el tipo de categorías metadiscursivas que utilizan los aprendices de una lengua extranjera, en este caso, el inglés, en uno de los niveles de aprendizaje de lenguas, el nivel B1. Por lo tanto, los objetivos que se plantean son, en primer lugar, analizar y clasificar las categorías metadiscursivas que utilizan alumnos con un nivel B1 de lengua inglesa; en segundo lugar, identificar si una causa del uso más frecuente de algunas categorías y subcategorías se debe al tipo de discurso que analizamos (colaborativo/digital) y, finalmente, analizar si existen diferencias con los resultados extraídos de otros autores al tratarse de un texto no académico.

## Método

Para este estudio se han seleccionado, treinta conversaciones digitales (chats) entre alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia y treinta textos que corresponden a las interacciones digitales que formaban parte de un trabajo colaborativo realizadas durante el curso académico 2012-13 por alumnos de la asignatura 'Inglés Técnico' que se ofrece a los alumnos en el Grado de Ingeniería Eléctrica.

En este estudio, en primer lugar, se solicitó una tarea a los alumnos, en la que tenían que utilizar el chat de la asignatura para poder realizar un documento de forma colaborativa. Los integrantes del grupo trabajaban a distancia. Se trataba de realizar un trabajo escrito y una presentación de dicho trabajo a través de Google docs y tenían que utilizar para ello los chats, que se dispusieron en distintas salas en la plataforma de la asignatura, que se denomina Poliforma-T y que está gestionada por Sakai. Para esta actividad se realizaron un total de veinte grupos de chats compuestos por cuatro alumnos cada uno.

En segundo lugar se seleccionaron treinta textos que se habían producido de forma cooperativa entre estos alumnos y que fueron el producto de las negociaciones en los chats. Una vez seleccionado el corpus objeto de este estudio, se recopiló también las conversaciones digitales (chats) que realizaron los alumnos en el chat. Las interacciones que realizaron los alumnos y que seleccioné para este estudio son, por un lado, las negociaciones colaborativas que mantuvieron online mediante el chat de la asignatura y, por otro, el texto fruto de la colaboración entre los alumnos.

Finalmente, se detectaron las diferentes categorías y subcategorías metadiscursivas utilizadas por los alumnos en su producción escrita tanto en el texto como en el chat y se clasificaron en textuales o interpersonales, según la intención del escritor y el rol del lector. En la categoría textual incluí, siguiendo a Hyland (2005) y Beke (2005), las sub-categorías de: conectores lógicos, marcadores de la organización textual, marcadores endofóricos, los evidenciales y las glosas de código. En la categoría interpersonal incluí las sub-categorías de: los mitigadores o atenuadores, los enfatizadores, los marcadores de actitud, los marcadores relacionales y los marcadores personales. Se analizaron las frecuencias de los diferentes tipos que se encontraron y se comentaron los ejemplos que se extrajeron del texto producido de forma colaborativa y del chat utilizado por los alumnos para comentar sus avances.

## Resultados

Los resultados que se presentan en la tabla 1 muestran el uso de las categorías metadiscursivas, diferenciadas en textuales e interpersonales por los alumnos con nivel B1 que están aprendiendo inglés como una lengua extranjera. Se ha de tener en cuenta para la interpretación de estos resultados que las categorías metadiscursivas que se han considerado para la clasificación son las propuestas por Hyland (2005) para artículos científicos, por ello se aprecian distintos resultados en la producción escrita de categorías metadiscursivas de los alumnos con un nivel pre-intermedio de la lengua inglesa.

Categorías metadiscursivas	Casos (porcentajes)
Textuales	321 (59,88%)
Interpersonales	215 (40,12%)
Total:	536 (100,00%)

Tabla 1: Resultados de los casos de categorías metadiscursivas en los chats y textos analizados.

Como se observa en la tabla 1, los alumnos utilizaron más estrategias metadiscursivas textuales que interpersonales. Este hecho podemos atribuirlo al nivel de los alumnos que analizamos en este estudio, ya que es un nivel B1 o pre-intermedio. Este tipo de alumnos está familiarizado con el uso de estructuras gramaticales tales como los conectores, los marcadores endofóricos o los evidenciales para poder guiar al lector por el texto, pero su capacidad de poder utilizar los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona es limitada. El Marco Común Europeo (2001) define los conocimientos que adquiere un aprendiz del nivel pre-intermedio o B1 como:

Conocimientos gramaticales	Nivel B1 en lengua inglesa
<p><b>Tiempos verbales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Presente simple vs. presente continuo</li> <li>· Respuestas breves</li> <li>· Pasado simple</li> <li>· Presente perfecto con <i>just, yet, already; been /gone; have you ever...?</i></li> <li>· Presente perfecto vs. pasado simple; con <i>ago, for, since</i></li> <li>· Pasado continuo</li> <li>· Pasado continuo vs. pasado simple</li> <li>· Utilización de <i>while, when</i> con el pasado continuo</li> <li>· Presente continuo para planes futuros</li> <li>· Presente simple después de <i>when, after y until</i></li> <li>· Futuro con <i>will y going to</i></li> <li>· Futuro perfecto/futuro progresivo</li> </ul>	<p><b>Otras formas y usos verbales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>like/enjoy + -ing</i></li> <li>· <i>would like + to</i></li> <li>· <i>Multiword Verbs</i></li> <li>· Voz Activa/Pasiva</li> <li>· Los Verbos Modales con la Voz Pasiva</li> <li>· Verbos Modales – probabilidad y posibilidad, permiso, obligación, habilidad, y necesidad; consejos/sugerencias</li> <li>· <i>Used to; would</i> para referencias al pasado</li> <li>· Verbos y expresiones seguidos de <i>to e -ing</i></li> <li>· Estilo Directo e Indirecto</li> <li>· Interrogación /Negación; <i>so do I; neither do I</i></li> <li>· Formas interrogativas corteses</li> <li>· Estilo Indirecto con formas interrogativas</li> </ul> <p><b>Oración y conectores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Primer, segundo y tercer condicional; usos de <i>unless, if and when</i></li> </ul>
<p><b>Adjetivos y adverbios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Adjetivos: comparativo y superlativo</li> <li>· Adjetivos que acaban en <i>-ed o -ing</i>, comparación y adjetivos descriptivos</li> <li>· Orden de adjetivos</li> <li>· Adverbios de frecuencia; utilización de <i>too y enough</i></li> </ul>	<p><b>Pronombres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Pronombres relativos y oraciones de relativo</li> <li>· Pronombres reflexivos y recíprocos</li> </ul>
<p><b>Uso del artículo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Artículo definido, indefinido y <i>cero</i></li> </ul>	<p><b>Preposiciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Preposiciones de lugar, movimiento, y tiempo</li> <li>· Verbos y sustantivos seguidos de preposiciones</li> </ul>
<p><b>Sustantivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Sustantivos contables e incontables; expresiones de cantidad</li> </ul>	<p><b>Léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Formación de palabras</li> <li>· Léxico específico o de especialidad</li> </ul>

Tabla 2. Funciones gramaticales del nivel B1 (Marco Común Europeo, 2001).

Como se aprecia, el dominio de aspectos gramaticales es suficiente para comunicarse, pero no se estudian los mitigadores, los marcadores de actitud, los enfatizadores o los marcadores personales. El nivel de los alumnos está en el umbral de un usuario independiente, con lo cual, el tipo de texto producido se ajusta a ese nivel, pero los alumnos no son capaces de utilizar plenamente ninguna de las categorías metadiscursivas,

ya que el objetivo de este nivel no es ese, como se puede apreciar en los objetivos generales del nivel B1 del Marco Común Europeo o MCE (2001):

Objetivos generales para adquirir un nivel B1: Nivel Umbral de Usuario Independiente:

1. Ser capaz de comprender los puntos principales de textos claros en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
2. Saber desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua extranjera.
3. Ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene interés personal.
4. Poder describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones y explicar sus planes.

Más concretamente, las competencias de la expresión escrita de los alumnos se ajustan a dos, siguiendo el Marco Común Europeo (2001):

Competencias expresión escrita nivel B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Expresar información e ideas sobre temas abstractos y concretos, revisar el documento escrito y explicar los problemas encontrados.</li> <li>· Escribir notas y cartas personales dando u ofreciendo información sencilla, señalando el punto relevante.</li> </ul>

**Tabla 3. Competencias de la expresión escrita del nivel B1 (MCE, 2001).**

Como se puede observar en la tabla 3, la competencia escrita de estos alumnos es limitada, por lo tanto, el uso y conocimiento de las categorías metadiscursivas no se les exige entre sus competencias. A continuación, en la tabla 4, detallo los resultados que se extrajeron de los casos de las categorías metadiscursivas, esta vez comparando los encontrados en el texto producto de la tarea colaborativa con el texto producido por los diálogos digitales o chats.

Categorías metadiscursivas	Texto tarea colaborativa- casos (frecuencia)	Diálogo digital- casos (frecuencia)	Total- casos (frecuencia)
Textual	253 (78,81%)	68 (21,19%)	321 (100,00%)
Interpersonal	102 (47,44%)	113 (52,56%)	215 (100,00%)

**Tabla 4. Casos y frecuencias de las categorías metadiscursivas según el tipo de texto.**

Como se puede observar, las categorías metadiscursivas que se encontraron con más frecuencia en el texto específico producido de forma colaborativa entre los alumnos fueron las textuales. Los alumnos solo utilizaron casi un 22% los recursos metadiscursivos textuales en el diálogo digital. Este hecho fue causado por la naturaleza del texto, en este caso concreto, el uso de categorías textuales tales como los conectores lógicos (CL), los marcadores de organización textual (MOT), los marcadores endofóricos (ME), los evidenciales (E) y las glosas de códigos (GC) fueron preferidos por los alumnos en el texto fruto de la tarea colaborativa, dado que este tipo de texto, en este caso, específico, necesita estos marcadores discursivos para lograr que los lectores encuentren el texto coherente. Algunos de los elementos más utilizados de la categorías textuales

fueron: additionally (CL), also (CL), but (CL), first (MOT), previous (ME), before (ME). Hemos de destacar que los estudiantes con nivel B1 no utilizaron marcadores evidenciales, dado que la naturaleza de su uso es más compleja para alumnos de este nivel y, en el caso del diálogo digital, no se utilizó por el tipo de discurso. Los alumnos no utilizaron un número significativo de categorías metadiscursivas textuales en el chat o conversación digital ya que se trataban de mensajes cortos y directos y, por lo tanto, no precisaban de este tipo de ayuda para la comunicación, sino que preferían utilizar otro tipo de estrategias, como los iconos, signos de exclamación, etc. Se puede observar en los siguientes ejemplos:

*Student 1: You can see the document???*

*Student 2: Yes*

*Student 1: We create an introduction!!!*

*Student 3: OK! UFFFFF*

Respecto a los resultados extraídos en las sub-categorías de la categoría interpersonal, observamos en la tabla 4 que los alumnos los utilizaron de forma similar en los dos tipos de comunicación. Aunque no utilizaron tan frecuentemente este tipo de categoría metadiscursiva, el tipo de discurso no creó una diferencia en el uso de estas categorías. En el análisis de los textos y los diálogos digitales, los alumnos no utilizaron tan frecuentemente los mitigadores (MI), los enfatizadores (EN), los marcadores de actitud (MA), los marcadores relacionales (MR) o los marcadores personales (MP) como las sub-categorías textuales. Los elementos más frecuentemente utilizados en esta categoría fueron *could* (MI), *important* (MA), *interesting* (MA), *difficult* (MA). He de destacar que los estudiantes con nivel B1 no utilizaron marcadores relacionales o marcadores personales, dado que los procesos cognitivos relacionados con estos marcadores requieren unos conocimientos lingüísticos y cognitivos más amplios que no se poseen cuando se tiene un nivel B1 de una lengua extranjera.

## Conclusiones

Una vez analizadas y clasificadas las categorías metadiscursivas utilizadas por estudiantes de lengua inglesa con un conocimiento de esta lengua de B1 según el Marco Común Europeo (2001), podemos concluir que el nivel de conocimiento de una lengua y el tipo de texto condicionan el uso de las categorías metadiscursivas textuales e interpersonales. Por un lado, el alumno no es capaz de utilizar de forma correcta algunos recursos de la lengua como son los aspectos interaccionales y evaluativos. Sí que son capaces de organizar las proposiciones que realizan y lograr coherencia en el texto, aunque no saben matizarlo plenamente, rasgo característico de su nivel de aprendizaje. Por otro lado, si observamos el tipo de texto analizado, podemos ver que en las conversaciones digitales los alumnos prefieren el uso de exclamaciones o iconos para expresar sus ideas. Este hecho está marcado por la naturaleza del texto.

Al analizar los resultados presentados en la sección anterior se observa que los casos encontrados en este tipo de textos, que han sido, por un lado, creados por alumnos que aprenden una lengua y, por otro, que han utilizado un tipo de texto no académico, no coinciden con los hallazgos de otros autores en textos académicos, en los que se encontraban ejemplos y casos de todas las categorías metadiscursivas. En este estudio, podemos observar, al analizar los resultados, que la organización textual y el saber cómo guiar al lector por el discurso, así como transmitir los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor no se adquieren a la vez que se dominan en la lengua materna, si no que requieren un proceso de aprendizaje y maduración del proceso cognitivo de la adquisición de esa lengua extranjera como apuntan también Carrió Pastor y Casas (en prensa).

Finalmente, considero que las categorías metadiscursivas han de aprenderse durante los distintos niveles de adquisición de una lengua, por lo que en trabajos futuros planteo analizar la producción de marcadores discursivos de los estudiantes después de haberlos enseñado en clase para observar su uso en una lengua extranjera, así como analizar su uso en los distintos niveles de la lengua y analizar su el proceso de incorporación de las categorías metadiscursivas y observar si coincide con su desarrollo cognitivo.

## Referencias

- Ädel, A. 2006. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Beke, R. 2005. El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57): 7-18. [28 de junio de 2014] [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100001&lng=pt&tlng=pt).
- Carrió Pastor, M. L. 2007. Ventajas de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4): 1-10.
- Carrió Pastor, M. L. 2008. Learner-instructor collaborative design of content and language integrated writing activities. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 156: 265-276.
- Carrió Pastor, M. L. 2014. Cross-cultural variation in the use of modal verbs in academic English. *Sky, Journal of Linguistics*, 27: 23-45.
- Carrió Pastor, M. L. y Casas Gómez, M. (en prensa). The use of corpora to identify the pragmatic knowledge associated with different levels of language proficiency.
- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crompton, P. 2012. Characterising hedging in undergraduate essays by Middle Eastern students. *The Asian ESP Journal*, 8(2): 55-78.
- Hafner, C. A. y Miller, L. 2011. Fostering learner autonomy in English for Science: A collaborative digital video project in technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3): 68-86.
- Hyland, K. 2004. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13: 133-151.
- Hyland, K. 2005. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Intaraprawat, P. y M. S. Steffensen. 1995. The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4(3): 253-272.
- Lamy, M. N. y Hampel, R. 2007. *Online communication in Language Learning and Teaching*. London: Palgrave MacMillan.
- Lotherington, H. y Jenson, J. 2011. Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 226-246.
- Mur-Dueñas, P. 2011. An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43: 3068-3079.
- Müller, G. 2007. Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico. *Revista Signos*, 40(64): 357-387. [28 de junio de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200005&lng=es&tlng=es)].
- Sormunen, E., Tanni, M. y Heinström, J. (en prensa). Students' engagement in collaborative knowledge construction in group assignments for information literacy. *Information Research*, 3.

Thompson, G. 2001. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics* 22-1, 58-78.

Thorne, S. L. y Black, R. W. 2007. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 133-160.

Warschauer, M. 1997. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81(4): 470-481.

# Lenguaje jurídico y comunicación: TIC y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas profesionales

Mariana CUCATTO, Laura PÉREZ DE STEFANO y E. Gustavo ROJAS

Universidad Nacional de La Plata. [marianacucatto@yahoo.com.ar](mailto:marianacucatto@yahoo.com.ar), [L\\_perezdestefano@yahoo.com.ar](mailto:L_perezdestefano@yahoo.com.ar),  
[egustavorojas@hotmail.com](mailto:egustavorojas@hotmail.com)

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es socializar una sistematización de los fundamentos teóricos, el encuadre metodológico y la evaluación ex post del curso “Lenguaje jurídico y comunicación” desarrollado desde el año 2011 a través del Campus Virtual del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Su importancia radica en que se trata de la primera experiencia formativa sobre la temática en la jurisdicción provincial que involucra la mayor población de ciudadanos, abogados matriculados y operadores jurídicos del país. Además de su impacto, y en la medida que en su diseño e implementación participó un equipo interdisciplinario de especialistas, cabe esperar que este aporte resulte de interés para los juristas, lingüistas y científicos de la educación abocados a optimizar la legibilidad de los textos jurídicos en otros contextos. Asimismo, entre las proyecciones del trabajo emprendido, la propuesta busca profundizar en el conocimiento sobre la aplicación TIC en la enseñanza de lenguas profesionales.

**Palabras clave:** *lenguaje jurídico, comunicación, lingüística aplicada, entornos virtuales de aprendizaje, multimodalidad*

## Introducción

El lenguaje jurídico, como toda lengua profesional, contribuye a facilitar la comunicación y construcción de conocimientos en el marco de una comunidad de expertos en determinada temática –en este caso, el campo del Derecho– que presenta características compartidas internacionalmente pero también particularidades específicas en las distintas tradiciones jurídicas y ámbitos de empleo (Pardo 1992; Duarte y Martínez 1995; Hoffman 1998; Alcaraz Varó y Hughes 2002; Mattila 2006; Gutiérrez Álvarez 2012; Rojas 2013). Asimismo, en virtud de los principios que rigen la dinámica de este campo profesional –sobre todo, el llamado «principio de publicidad» (Palacio 1979)–, el lenguaje jurídico se manifiesta en productos textuales que también están destinados a los ciudadanos legos en la materia y ajenos al ámbito del Derecho, de modo tal que cuenta con una “doble audiencia” (Gibbons 2004b; Montolío 2012). Vale decir que los profesionales que se desempeñan en la administración de justicia, en aras de prestar un servicio efectivo orientado al ciudadano, deben estar dotados de una gran habilidad para comunicarse de un modo eficaz (Sánchez Hernández 2012).

Las anteriores consideraciones hacen a la complejidad e interés –tanto académico como institucional– del objeto que nos involucra, dado que algunas características frecuentemente relevadas por los estudios del lenguaje jurídico, especialmente su carácter críptico y oscuro (Alcaraz Varó y Hughes 2002; Cucatto 2011a) o falta de claridad, no solo dificultan la comunicación entre juristas y ciudadanos, sino también entre los integrantes del mismo colectivo profesional (Sánchez Hernández 2012; Cucatto 2013). Entre los rasgos



característicos del español jurídico, los estudios especializados tienden a destacar: el uso de formas estereotipadas, arcaizantes y altisonantes, la creación de nuevos términos, la inclinación por la nominalización y la lexicalización, la sintaxis intrincada y la subordinación concatenada; todos estos aspectos confluyen, además, en la construcción de "oraciones-párrafos", e impactan desfavorablemente que impactan desfavorablemente en la asignación de coherencia a los textos en tanto generan mayor coste de procesamiento (Pardo 1992; Duarte y Martínez 1995; Alcaraz Varó y Hughes 2002; Montolío y López Samaniego 2008; Cucatto 2011a; Montolío 2012; Cucatto, Pérez de Stefano y Rojas 2013).

Estas particularidades del español jurídico, que pueden relacionarse con distintos niveles de organización lingüísticos, lejos están de favorecer el diálogo fluido con los ciudadanos que supone el servicio de justicia en las sociedades democráticas (Pardo 1992; Gibbons 2004b; Gutiérrez Álvarez 2012; Sánchez Hernández 2012). El estudio del lenguaje jurídico, por lo tanto, se ha constituido en una rama de la Lingüística Aplicada que contribuye a hacer más legibles los textos jurídicos a sus múltiples destinatarios, y a dotar de contenidos sustantivos el derecho ciudadano a comprender y monitorear las decisiones y acciones gubernamentales (Gibbons 2004a y 2004b; Montolío 2008, 2011, 2012; Cucatto, 2011a, 2011b, 2012; Sánchez Hernández 2012; Cucatto, De Stefano y Rojas 2013), y es en esta área de estudios que proponemos inscribir nuestro trabajo.

En función de lo antedicho, el objetivo de esta presentación es compartir con la comunidad académica algunos aspectos del proyecto de investigación "La escritura en las sentencias penales de primera instancia: una aproximación lingüístico-cognitiva para el estudio del lenguaje jurídico y la comunicación profesional" (Universidad Nacional de La Plata). Dicho proyecto se llevó a cabo durante el bienio 2011-2012, fue financiado por el Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores (Ministerio de Educación de la Nación Argentina), y estuvo enfocado sobre la variedad rioplatense del español jurídico en su modalidad jurisdiccional (Alcaraz Varó y Hughes 2002; Rojas 2013). En particular, se presentan los hallazgos del proyecto que fundamentaron la principal actividad de transferencia de conocimientos llevada a cabo por el equipo de investigadores, es decir, la primera experiencia formativa bajo la modalidad virtual implementada por el equipo interdisciplinario del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (CMPBA), destinada a aspirantes y titulares de cargos efectivos en el Sistema de Justicia de dicha provincia.

Por otra parte, y en la medida que tal trayecto formativo se ha desarrollado mediante la implementación de distintos soportes y herramientas de interacción y producción colaborativa de contenidos propios de la llamada web 2.0, se trata de socializar una reflexión sobre las potencialidades que reportan estos recursos para la transferencia de conocimientos en el campo de la Lingüística Aplicada al estudio de lenguajes de especialidad como el que nos ocupa. En primer lugar, se presentan los hallazgos del proyecto antes mencionado que han permitido construir un diagnóstico preliminar sobre los fracasos, problemas, «patologías» (Gibbons 2004a y 2004b; Montolío y López Samaniego 2008; Montolío 2012) o conflictos comunicativos (Cucatto 2013) más frecuentes en el corpus considerado. En segundo lugar, se exponen los principales componentes del trayecto formativo denominado «Lenguaje Jurídico y Comunicación» que se dicta desde el año 2011 a través del Campus Virtual del CMPBA y cuenta, en la actualidad, con siete cohortes o ediciones concluidas. Finalmente, se analizan los resultados de esta experiencia pedagógica mediante un análisis cuali-cuantitativo del desempeño académico de los alumnos en el abordaje de las actividades propuestas, tomando como muestra los resultados de su penúltima edición correspondiente al año 2013.

Dichos resultados han constituido un insumo importante para implementar ajustes y modificaciones al diseño del curso cuyo impacto prevemos sistematizar para ser presentado en futuros encuentros académicos. Por lo pronto, cabe destacar que, en comparación con otras provincias, Buenos Aires presenta la principal población de habitantes, la mayor matrícula de abogados y el sistema judicial con mayor número de integrantes de la República Argentina. Es de hacer notar, asimismo, que el curso de capacitación precitado no cuenta con antecedentes análogos en esta jurisdicción, y que en las distintas fases de su desarrollo

participaron especialistas en Lingüística, Derecho, Psicología, Informática y Ciencias de la Educación. La novedad y el impacto previsto de esta experiencia, como así también su dinámica, permiten situarla en el conjunto de políticas orientadas a dotar de contenidos sustantivos el movimiento internacional de reforma del lenguaje jurídico cuyos antecedentes se situan en los países anglosajones desde 1970. Dado que la inserción de los países latinoamericanos a este movimiento internacional resulta incipiente, esperamos realizar con nuestro trabajo un aporte al diálogo académico, interinstitucional e interdisciplinario a tal iniciativa internacional, como así también propiciar su difusión entre los países de nuestra región.

## Líneas de investigación que fundamentaron los contenidos del curso

El proyecto de investigación “La escritura en las sentencias penales de primera instancia: una aproximación lingüístico-cognitiva para el estudio del lenguaje jurídico y la comunicación profesional” se llevó a cabo durante el bienio 2011-2012 y fue financiado por el Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores (Ministerio de Educación de la República Argentina). Estuvo dirigido por la Dra. Mariana Cucatto (Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, IdIHSC, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata) y codirigido por el Dr. Ernesto Domenech (Instituto de Derecho Penal, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata). Su objetivo general consistió en explorar los rasgos estructurales y las motivaciones pragmático-cognitivas que subyacen a los procesos de escritura de sentencias, en general, y de sentencias de primera instancia (TSP), en particular, derivando en distintas áreas de trabajo que sintetizaremos inmediatamente.

Como fuera indicado en la introducción, se tuvo en cuenta en el diseño y en la ejecución de esta investigación que el discurso jurídico tiene como destinatarios a todos los ciudadanos sujetos al imperio de las leyes y sus aplicaciones jurisdiccionales, y que su estudio conforma una rama de la lingüística aplicada que interpela a distintas disciplinas. Asimismo, se consideró que la Lingüística Cognitiva provee un marco teórico-metodológico que permite analizar e interpretar la complejidad que entraña la escritura de sentencias en tanto manifestaciones de una “mentalidad” o “cultura jurídica” (Cucatto 2011a y 2011b; Pérez de Stefano y Rojas 2013), como así también sus manifestaciones verbales. De este modo, propicia la construcción y aplicación de categorías analíticas eficientes para dar cuenta de: 1) las tensiones entre el tecnolecto jurídico y la lengua estándar; 2) las características que definen las sentencias como exponentes del lenguaje jurídico; 3) el grado de comunicabilidad que ellas exhiben; 4) el diálogo que establecen con otros textos que conforman la discursividad jurídica.

Asumiendo tales premisas y puntos de partida, el equipo de trabajo estuvo conformado por especialistas en derecho, lingüística, traductología y trabajo social, quienes se desempeñan profesionalmente en la investigación, la docencia universitaria de grado y posgrado, y la administración de justicia en distintos fueros, jurisdicciones y niveles institucionales. Va de suyo que una presentación exhaustiva del trabajo investigativo llevado a cabo por los integrantes del equipo excedería los alcances de esta exposición, por lo cual cabe sintetizar a grandes rasgos los problemas y hallazgos que guiaron las decisiones curriculares que se detallan en el siguiente apartado. Por las mismas razones, resulta pertinente obviar en este caso las publicaciones que permitieron difundir el desarrollo de la investigación –que, por otra parte, son accesibles mediante los medios habituales de circulación académica– y concentrar la atención sobre los contenidos teóricos del curso que los aportes de los investigadores contribuyeron a definir y clarificar, como se detalla seguidamente:

- En un área de trabajo hemos estudiado cómo se definen, conceptualizan y refieren las sentencias penales de primera instancia (TSP) en las teorías que conforman la dogmática del derecho penal, como así también la incidencia de estos constructos teóricos en las prácticas judiciales. Este aporte

ha girado en torno a las prácticas lingüísticas que confluyen en la construcción de los casos judiciales y, en particular, los hechos que refieren estos protocolos y fundamentan las decisiones jurisdiccionales en materia penal, intervienen en la interacción de las partes involucradas en los procesos judiciales y externalizan concepciones que impactan en forma directa sobre las decisiones de los jueces. Esta línea de investigación ha contribuido a echar luz sobre la relación entre la teoría, las tradiciones jurídicas y la práctica concreta del quehacer judicial en torno al género discursivo que fue su foco de atención.

- También hemos profundizado en el problema de la relación entre el lenguaje y el proceso judicial, en la inteligencia de que éste no constituye una simple sucesión de actos “procesales”, –como tradicionalmente ha sido considerado– sino una serie de actos discursivos y, por lo tanto, susceptibles de ser tratados a partir de categorías pragmáticas. Este componente del proyecto se enfocó, por lo tanto, en la categorización lingüística de los fenómenos jurídicos y, en especial, de los actos procesales, procurando capitalizar, para la teoría del proceso los aportes de diversos autores de la pragmática lingüística, perspectiva que ha permitido identificar nuevas dimensiones en cuanto al objeto de estudio que constituye la escritura de sentencias.
- Asimismo, se han identificado, sistematizado e interpretado los dispositivos lingüístico-enunciativos que se actualizan en la escritura de las sentencias penales de primera instancia (TSP), tanto de aquellos denominados “correctos” o “normados” (“usos especificados”), cuanto de aquellos denominados “anómalos”, “incorrectos”, “no normados”, esto es, vinculados con el “error” (“usos subespecificados”), estableciendo relaciones significativas entre los usos de la lengua, los procesos de escritura, los conocimientos, las habilidades y las estrategias perceptuales y cognitivas puestos en juego y, sobre todo, la función social de los jueces como actores fundamentales dentro del proceso judicial. Esta correlación permitió reconstruir, desde la perspectiva teórico-metodológica adoptada, las características de lo que constituye la “mentalidad o la cultura jurídica” como un complejo espacio de simbolización definido por un “ordenamiento regulado de mediaciones organizadas”.
- Desde la mirada de la traductología, los especialistas de esta disciplina realizaron un sostenido estudio contrastivo entre el corpus de la investigación y repositorios análogos en otras tradiciones jurídicas; por caso, las producciones textuales en los sistemas judiciales de Francia, Norteamérica y el Reino Unido. En esta labor investigativa han sido considerados los distintos niveles de análisis y organización lingüística, abarcando desde los aspectos terminológicos hasta el plano de las secuencias textuales y la organización discursiva de las sentencias. Esta área de trabajo favoreció, de igual modo, la comparación entre soportes textuales y recursos paratextuales empleados por juristas hablantes nativos de diferentes lenguas y profesionales de distintas tradiciones y administraciones jurídicas.
- Otra línea de investigación avanzó comparando los modelos gramaticales tradicionales y el enfoque cognitivista en la descripción de las unidades lingüísticas que se adscriben en el llamado “discurso contrafáctico” en las sentencias que conforman el corpus. En este marco, hemos identificado regularidades en cuanto a las motivaciones pragmático-cognitivas de dichas construcciones lingüísticas en los textos analizados, y hemos formulado un modelo descriptivo sobre la articulación entre los niveles de organización y análisis lingüístico desde la perspectiva cognitiva. En primera instancia, este modelo ha sido aplicado al caso de los enunciados condicionales contrafácticos, pero sus alcances resultan transferibles a otras construcciones verbales sumamente frecuentes en el lenguaje jurídico.
- Distintos integrantes del equipo han aplicado categorías analíticas de larga tradición en el paradigma de la lingüística cognitiva que reporta la teoría de la metáfora conceptual al estudio del lenguaje jurídico. Las teorías dogmáticas sobre la escritura de sentencias tienden a remarcar la exclusión del lenguaje no literal en el género de los productos textuales que conforman nuestro corpus considerado, pero esta investigación ha demostrado que la práctica judicial se dirige recurrentemente a través de prácticas

lingüísticas opuestas a esta premisa. Asimismo, se ha identificado y analizado los dominios cognitivos generalmente puestos en juego por estas rutinas cognitivas, sus alcances y particularidades.

## Diseño e implementación del curso “Lenguaje Jurídico y Comunicación”

Como se ha indicado precedentemente, el curso de capacitación y actualización profesional “Lenguaje jurídico y comunicación” implementado a través de la plataforma virtual de la Escuela Judicial del CMPBA ha concitado la participación de profesionales procedentes de distintos campos académicos, profesionales e institucionales. Este trabajo interdisciplinario estuvo orientado por las directrices que conforman el enfoque metodológico del modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* o TPACK (Mishra y Koehler 2006), caracterizado por la articulación de decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas consensuadas entre los responsables del trayecto formativo, en atención al carácter complejo y multidimensional del lenguaje jurídico (Gibbons 2004a; Montolio 2006 y 2008). En atención a tales consideraciones, se detallan seguidamente las opciones que fueron discutidas y adoptadas por el equipo interdisciplinario en el diseño del curso.

### Decisiones curriculares

El componente curricular del curso implicó la selección, organización y jerarquización de contenidos disciplinares, procedimiento que involucró tanto a los lingüistas como a los juristas del organismo jurídico que viabilizó la experiencia formativa, en atención a las investigaciones que enfatizan la importancia de articular ambas miradas en el abordaje teórico metodológico de nuestro. Con el fin de proporcionar herramientas concretas a los operadores del Sistema Judicial para hacer más comunicable su lenguaje de especialidad –sin que ello suponga pérdida de especificidad, expresividad o contenido técnico– el diseño curricular del curso estuvo guiado por los hallazgos mencionados en el apartado precedente e incluyó los siguientes módulos, ejes y contenidos temáticos:

#### *Primer módulo – lenguaje jurídico y competencia comunicativa*

- Competencia lingüística y eficacia comunicativa.
- Divergencias y convergencias entre el lenguaje jurídico y otros usos lingüísticos.
- La comunicación profesional y los lenguajes de especialidad.

#### *Segundo módulo – lenguaje jurídico: oralidad y escritura*

- Características de la comunicación escrita y de la comunicación oral.
- Los géneros orales y escritos del lenguaje jurídico.
- El lenguaje escrito en los textos jurídicos; tensiones con el lenguaje oral.
- Estudio de la “sentencia” como exponente del lenguaje jurídico escrito y la “audiencia de flagrancia” como exponente del lenguaje jurídico oral.

#### *Tercer módulo – lenguaje jurídico: texto, institución jurídica y comunicación*

- Lenguaje, práctica social e institucionalidad.
- Los textos como unidades comunicativas: texto, contexto, paratexto e intertexto.
- Los textos jurídicos: aspectos estructurales y funcionales que los caracterizan.
- La “sentencia” y el “recurso” como textos jurídicos.

#### *Cuarto módulo – lenguaje jurídico y coherencia textual*

- La coherencia y la referencia: relación lenguaje jurídico y realidad.
- La coherencia y la orientación comunicativa en los textos jurídicos.
- La coherencia y la selección, gestión y disposición de la información en los textos jurídicos.
- La coherencia: claves para optimizar la producción y la comprensión de textos jurídicos.

### **Decisiones pedagógicas**

La decisión de desarrollar el curso a través de una plataforma virtual obedeció a cuestiones eminentemente prácticas –principalmente, la extensión territorial de la jurisdicción provincial, horarios y compromisos laborales de sus destinatarios– y pedagógicas. En este último sentido, se tuvo en cuenta que los entornos virtuales y las estrategias de *e-learning* permiten integrar de una manera dinámica y flexible procesos, métodos y prácticas centradas en el alumno y sus necesidades (Sandholtz et al 1997; Sandholtz y Reilly 2004; Stahl et al 2006; Mishra y Koehler 2006). En el caso que nos ocupa, se consideró la ausencia de espacios curriculares sobre prácticas lingüísticas en la formación de grado de los juristas en el contexto provincial. Al mismo tiempo, ponderando la importancia de la comunicación verbal en su desempeño profesional, el curso que nos involucra fue parte de la oferta inaugural de la Escuela Judicial del CMPBA, cuyas acciones se iniciaron durante el año 2011. Por las mismas razones, fueron habilitadas distintas vías de comunicación entre los alumnos, los referentes técnico-administrativos del CMPBA y el equipo docente, tales como el correo electrónico, el servicio de mensajería interna de la plataforma, foros de discusión y consultas.

Se decidió poner a disposición de los alumnos el programa del curso, el cronograma de actividades, los requisitos de regularidad y promoción y los materiales teóricos de los cuatro módulos, los cuales incluían videos de presentación y palabras o conceptos clave que orientaran su lectura. Cada uno de los módulos se hizo corresponder con un trabajo práctico destinado al repaso de los temas tratados y un foro de discusión en torno a una pregunta disparadora consensuada previamente entre los miembros del equipo a cargo del curso. Además, se ofrecieron materiales complementarios, bibliografía ampliatoria y el acceso a recursos audiovisuales, entre los cuales cabe destacar distintas entrevistas realizadas a operadores del Poder Judicial, miembros de la Magistratura y del Ministerio Público, cubriendo los distintos roles de la administración de justicia.

Como requisitos obligatorios, se informó a los alumnos desde el comienzo del curso que debían participar en todas las actividades previstas en torno a los módulos con el fin de conservar la regularidad y poder participar en la instancia final de evaluación. Esta consistió en un cuestionario integrador de los temas tratados para ser resuelto en línea, durante una hora de trabajo y en un solo intento, que requería un mínimo de consignas aprobadas equivalente al 60 % de la prueba. El acceso a la evaluación integradora final estuvo abierto durante cuatro días consecutivos, y quienes no lograron cumplir con las expectativas de logro precisadas contaron con una instancia de recuperación –que se desarrolló con la misma modalidad– y con el seguimiento permanente del equipo docente a través de los canales habilitados para realizar consultas. Finalmente, una vez concluido el curso, los alumnos tuvieron a su disposición una encuesta para evaluar el desarrollo del trayecto educativo cuyos resultados serán analizados en el siguiente apartado.

### **Decisiones tecnológicas**

El diseño final del aula virtual en la plataforma de la Escuela Judicial del CMPBA involucró a todo el equipo interdisciplinario de la institución y buscó capitalizar, especialmente, dos características de la enseñanza mediada por entornos digitales: su ductilidad para incorporar contenidos multimodales y su potencial para el desarrollo de trabajos colaborativos. Nos hemos referido previamente a la prioridad asignada a la

multiplicidad de canales habilitados para la comunicación entre los participantes del curso, por lo cual no nos explayaremos al respecto en este punto. Sin embargo, vale la pena señalar que la confluencia de decisiones pedagógicas y tecnológicas en cuanto a esta prioridad puso efectivamente en juego el diálogo interdisciplinario que caracteriza las prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en el enfoque o modelo TPACK (Mishra y Koehler 2006) aludido al comienzo de este apartado. Proponemos concentrarnos, por lo tanto, en las decisiones tecnológicas que viabilizaron el acceso de los alumnos a recursos multimodales en las distintas instancias del curso y su participación activa en desarrollos colaborativos.

Los modos de la comunicación se definen como repertorios diferenciados, organizados y regulados de recursos para construir y canalizar significados que, al mismo tiempo, moldean los flujos de comunicación a través de los cuales se manifiestan (Kalantzis y Cope 2012; Jewitt y Kress 2003). La comunicación humana es multimodal e intuitivamente sabemos que cada uno de los modos está especialmente dotado para comunicar determinados significados y tipos de información; según los especialistas, además, cada modo cuenta con una "gramática" propia (Kress 2005; Cope y Kalantzis 2009) que también manejamos estratégicamente. Estas afirmaciones sugieren que cada uno de los modos presenta un potencial particular para especializarse en determinados contenidos y prácticas comunicativas.

En tal sentido, la experiencia didáctica que sistematizamos en esta presentación implicó la elección de distintos modos –habilitados por el soporte tecnológico del entorno virtual– para comunicar los contenidos de índole curricular previamente señalados. Por caso, el Segundo Módulo del curso desarrolló aspectos de la comunicación paraverbal y extraverbal que intervienen en la oralidad jurídica, y estos contenidos motivaron la inclusión en la plataforma de recursos audiovisuales –presentaciones multimedia– para clarificar y ejemplificar los temas tratados. De igual forma, la intención de ilustrar con la práctica concreta del quehacer judicial los temas tratados en el curso motivó la incorporación de entrevistas a miembros de la Magistratura y del Ministerio Público que expusieron sus apreciaciones sobre dicha temática. Así, se explayaron sobre la importancia asignada a la escritura en su desempeño profesional, su formación al respecto, las herramientas utilizadas para desarrollar esta modalidad comunicativa, sus impresiones sobre la escritura jurídica en la práctica, las dificultades y cambios necesarios que evidencian en tal sentido, y la relevancia que asignan a la claridad de los textos jurídicos orales y escritos.

En lo que atañe a las decisiones tecnológicas del curso, el énfasis de la telecolaboración estuvo focalizado en los foros de discusión, considerados como una actividad basada en el currículum, diseñada y coordinada por el equipo docente en función de los intereses y necesidades de los alumnos (Harris 1999). Si bien fue ponderada la evidencia empírica sobre los beneficios que reporta el trabajo colaborativo propiciado por los medios virtuales, asumimos las dificultades que entraña su evaluación, de modo tal que enfatizamos los aspectos motivacionales –a través de intervenciones para impulsar los intercambios–, la efectiva apropiación y explicitación del conocimiento y el *feedback* virtual (Barberá 2006) en cada uno de los espacios habilitados para el intercambio.

## Evaluación de la experiencia

Los cuatro trabajos prácticos del curso, correspondientes a los módulos teóricos indicados en el apartado sobre decisiones curriculares, consisten en *tests* de diez consignas seleccionadas aleatoriamente por la plataforma de un banco de preguntas formuladas por el equipo docente. La consideración de la media estadística para cada uno de estos trabajos prácticos en la tabla de calificaciones indica que el desempeño general de los alumnos ha sido parejo a lo largo del curso. Sin embargo, si se consideran únicamente los promedios individuales más bajos –en este caso, con calificación máxima igual a 7,5– se aprecian algunas diferencias significativas:

	T.P.1	T.P.2	T.P.3	T.P.4
Media general	8,60	8,10	8,71	8,55
Media para alumnos con calificación máxima 7,5	6,76	6,43	7,86	6,02

Estos valores indican que los alumnos con desempeño más irregular tuvieron mayor dificultad para resolver el último trabajo práctico, en tanto que el penúltimo fue el que les resultó menos problemático. Durante la semana en que estuvo disponible en línea el T.P.4, además, se registró la mayor cantidad de ingresos a la plataforma y envío de mensajes (principalmente, de consultas al equipo docente) del curso, con totales acumulados a la fecha de 9775 y 1150 eventos, respectivamente. Los informes estadísticos correspondientes a la evaluación final y su instancia recuperatoria, por su parte, no muestran diferencias significativas en cuanto a las temáticas tratadas en cada uno de los módulos.

Cabe aclarar que las consignas de los trabajos prácticos fueron diseñadas con la aplicación de la herramienta Moodle; se trató de preguntas cerradas de opción única y opciones múltiples, consignas verdadero/falso y relleno de espacios en blanco. Dado que fueron destinadas a actividades de autoaprendizaje, contaban con textos de retroalimentación y calificación inmediata. En la encuesta de valoración del curso, el 89 % de los alumnos indicó que las consignas, tanto de los trabajos prácticos como de los foros, fueron entre útiles y muy útiles, en tanto que sobre la bibliografía de apoyo el 98 % opinó que resultó entre accesible y muy accesible, el 99 % consideró que su calidad fue entre alta y aceptable y el 90 % estimó que su cantidad fue suficiente. Sobre la evaluación final, el 96 % consignó que resultó entre justa y muy justa; sobre las intervenciones y respuestas de los tutores en los foros, el 84 % estimó que fueron entre útiles y muy útiles; en cuanto a la aplicación de los contenidos tratados en la labor profesional de los alumnos, el 98 % indicó que resultó entre útil y muy útil.

En síntesis, ni el tipo de consignas incluidas en los trabajos prácticos, ni la valoración de los alumnos sobre el material de apoyo, las actividades, las devoluciones de los tutores y la evaluación final permiten explicar las diferencias en la performance que evidencian las calificaciones de los alumnos con menor promedio general en los dos últimos trabajos prácticos (favorable en el caso del T.P. 3 y desfavorable en el caso del T.P.4), como así tampoco la concentración de consultas y vistas de recursos durante el desarrollo del último módulo. Ello nos ha conducido a analizar cualitativamente las características y contenidos de las consignas incluidas en cada caso, con el fin de conjeturar una interpretación de los valores presentados.

Uno de los acuerdos establecidos por el equipo interdisciplinario a cargo del curso, durante el diseño de las actividades, fue la asignación de prioridad al tratamiento de ejemplos concretos y casos reales de la práctica, que, en términos empíricos, se tradujo en el análisis de textos jurídicos correspondientes a distintos géneros, fueros, e instancias de la Magistratura y el Ministerio Público de la jurisdicción provincial. Sin embargo, los contenidos teóricos de los distintos módulos no resultan igualmente dúctiles y funcionales para el análisis textual; piénsese, por ejemplo, en las dificultades empíricas que entraña analizar los contenidos multimodales de la comunicación oral en un entorno virtual construido con Moodle.

En suma, a pesar del acuerdo referido, el tratamiento de los textos incluidos en las actividades presentó características particulares según los contenidos temáticos de cada módulo. Así, las consignas del T.P. 3 que incluyeron fragmentos de textos para analizar estuvieron orientadas a la identificación de géneros jurídicos, secuencias textuales, recursos paratextuales, y fenómenos intertextuales. Estas consignas, de acuerdo con los datos relevados en los informes estadísticos de la plataforma, fueron las que obtuvieron un mejor rendimiento de los alumnos con menor promedio de respuestas correctas. Las actividades de análisis textual que conformaron el T.P. 4, por su parte, estuvieron orientadas a la identificación de conectores y expresiones referenciales, como así también sus distintas funciones en los textos seleccionados por el equipo

docente para cada consigna. Fue en estas actividades que la plataforma virtual registró el mayor número de respuestas incorrectas para el mismo grupo de alumnos.

Es de hacer notar que la concentración de la actividad sobre ciertos aspectos “micro-lingüísticos” pero con proyección textual (para el caso que nos ocupa, aquellos procedimientos que constituyen marcas lingüísticas fundamentales en la asignación de coherencia) es un aspecto que –comparativamente– diferencia al T.P.4 en el marco de todos los ejercicios incluidos en el curso. Si nuestra hipótesis interpretativa de los resultados que arrojan los informes estadísticos de Moodle resulta apropiada, cabría considerar que en el análisis sobre fenómenos que constituyen “puntos de inflexión” entre el nivel micro y el macrotextual subyacen las principales dificultades del grupo destinatario; y, por lo tanto, en esa dimensión analítica, en estrecha relación con la producción e interpretación textual, se visibilizan un conjunto de problemas que cabría priorizar en futuras ediciones del curso.

## Conclusiones y reflexiones finales

Dado que se trató de un curso sin antecedentes en nuestro medio, el proceso de evaluación fue asumido desde las primeras fases del diseño como un insumo indispensable para el equipo a cargo de su ejecución. En este sentido, observamos que tanto los resultados cuantitativos de la evaluación ex post del curso cuanto las apreciaciones favorables de los alumnos sobre la experiencia constituyen indicadores que avalan la propuesta y legitiman nuestro interés en el objeto de estudio y enseñanza –esto es, el lenguaje jurídico– como así también la metodología empleada. De igual modo, indican la pertinencia de ampliar la mirada sobre los campos de incumbencia de nuestra disciplina e incentivan a transitar territorios poco explorados en nuestra región.

Subsidiariamente, la plataforma virtual inaugurada en paralelo con la primera edición del curso significó para una proporción importante de alumnos un “desafío tecnológico” dado que no contaban con experiencia previa en formación mediada por entornos digitales, colaborativos y multimodales. Tal evidencia comporta un valor agregado respecto de la modalidad implementada, sobre todo teniendo en cuenta que los estados modernos avanzan hacia la digitalización de los procesos administrativos, incluyendo la práctica jurídica. Si bien los organismos centralizados de la administración de justicia en nuestro país propenden a la apertura de canales de comunicación con los ciudadanos, resulta evidente que la extensión territorial de esta tendencia continúa siendo una materia pendiente.

Asumimos como premisa de trabajo que la capacitación de los operadores jurídicos en prácticas lingüísticas adecuadas a su trascendente función no solo redundará en beneficio de la sociedad en general, sino también del mismo campo jurídico ya que dota de mayor transparencia sus prácticas e incrementa la confianza ciudadana en la institución judicial. Tratándose de una tarea interdisciplinaria, además, entendemos que las experiencias de este tipo enriquecen y profundizan el conocimiento de las distintas disciplinas puestas en juego. Y si bien cada uno de los campos implicados aporta su propia mirada sobre el objeto, es dable considerar que en la confluencia e intersección de intereses se construye un nuevo conocimiento sobre el uso de TIC en la enseñanza de lenguas profesionales.

## Referencias

- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. 2002. *El español jurídico*, Ariel, Barcelona.
- Barberà, E. 2006. Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación, en *RED: Revista de Educación a Distancia*, Año V, Volumen monográfico VI.
- Cope, B. y Kalantzis, M. 2009. A grammar of multimodality, in *The International Journal of Learning*, 16(2).



- Cucatto, M. 2011a. Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación, en *Revista Intercambios*, 15, Universidad Nacional de La Plata.
- Cucatto, M. 2011b. Discurso Jurídico y conexión. El caso de las sentencias penales, en *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso y Disciplina*, Universidad Nacional de Villa María (Córdoba).
- Cucatto, M., Pérez de Stefano, L. y Rojas, G. 2013. Lingüística aplicada. Acerca de la experiencia de capacitación en la Escuela Judicial del C.M.P.B.A., en *Actas I Congreso Provincial de Educación*, La Plata, Buenos Aires.
- Cucatto, M. 2013. El lenguaje jurídico y su "desconexión" con el lector especialista. El caso de 'a mayor abundamiento', en *Revista Letras de Hoje. Tema: Pesquisa e ensino da leitura e da escrita: estudos psicolinguísticos*, 48(1).
- Duarte, C. y Martínez, A. 1995. *El lenguaje jurídico*, AZ Editora, Buenos Aires.
- Gibbons, J. 2004a. Taking Legal Language Seriously, in *Language in the Law*, Orient Longman, New Delhi, Gibbons, J. y otros (eds).
- Gibbons, J. 2004b. Language and the Law, in *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing, Oxford, Davies, A. y Elder, C. (eds).
- Gutiérrez Álvarez, J. 2012. El español jurídico: Discursos profesional y académico, en *El español de las profesiones: IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, L. Grafimedia, Amsterdam, Vam Hooff, A. (coord).
- Harris, J. 2009. First steps in telecollaboration, in *Learning and Leading with Technology*, 27(3).
- Jewitt, C. y Kress, G. 2003. *Multimodal literacy*, Peter Lang, New York.
- Kress, G. 2005. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Ediciones El Aljibe, Granada.
- Mattila, H. 2006. *Comparative Legal Linguistics*, Ashgate, Wiltshire.
- Kalantzis, M. y Cope, B. 2012. *Literacies*, Cambridge University Press, New York.
- Mishra, P. y Koehler, M. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, in *Teachers College Record*, 108(6).
- Montolío, E. 2006. Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones, en *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Embajada de España, Utrecht, .
- Montolío, E., y López Samaniego, A. 2008. La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España, en *Revista Signos*, 41(66), .
- Montolío, E. 2012. La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora, en *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Montolío, E. (ed).
- Palacio, L. E. 2003. *Manual de Derecho Procesal Civil*, Editorial Lexis Nexis, Buenos Aires, [17a ed. actualizada].
- Pardo, M. 1992. *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Pérez de Stefano, L. y Rojas, G. 2013. El enfoque cognitivo en la descripción de lenguajes profesionales o de especialidad: el caso de la fusión conceptual como operación cognitiva en la redacción de sentencias judiciales en el sistema jurídico argentino, en *Actas II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*, Universidad del Museo Social Argentino.
- Rojas, G. 2013. Archivo y lenguaje judicial: reflexiones en torno al uso de la forma 'enervar' en el sistema judicial argentino, en *VI Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística y I Jornadas Internacionales de Investigación en Crítica Genética*, Universidad Nacional de La Plata.

- Sánchez Hernández, A. 2012. Razones y objetivos que motivaron la creación de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico por acuerdo del Consejo de Ministros del 30 de diciembre de 2009, en *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Montolí, (ed).
- Sandholtz, J., Ringstaff y Dwyer, D. 1997. *Teaching with Technology: Creating student-centered classrooms*, Teachers College Press, New York.
- Sandholtz, J. y Reilly, B. 2004. Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers, in *Teachers College Record*, V. 106, N. 3.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. 2006. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective, in *Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press.



## Didáctica del lenguaje médico en una L2 a través de la subtitulación: *Subtitle Workshop*

Sandra CUESTA OBESO

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. *sandrixia@hotmail.com*

**Resumen:** Este artículo trata sobre una panorámica del rol que tiene la traducción audiovisual en conjunto con la traducción bio-sanitaria. Dicha traducción bio-sanitaria viene marcada, en especial por el léxico, la terminología. Se va a tratar en profundidad las características del discurso científico desde una perspectiva científica, terminológica y traductológica, para que se pueda utilizar como referente para el análisis de este discurso especializado. Se va a analizar la dificultad a la hora de traducir este tipo de discurso, así como, los aspectos positivos de traducir dicho texto dentro del ámbito de la traducción audiovisual. Más concretamente, la traducción del guión (discurso de especialidad, médico) y su posterior condensación y codificación para la introducción de los subtítulos.

**Palabras clave:** *traducción, subtitulado, bio-sanitario, Subtitle Workshop.*

### Lengua de especialidad: lenguaje médico

La gran mayoría de los estudios llevados a cabo en España relacionados con el lenguaje médico se centran en el análisis del discurso médico y de la terminología que lo conforma. Sin embargo, este estudio, y aunque también analice el discurso médico, se centra en el aprendizaje del mismo. De ahí que sea importante, en primer lugar, estudiar las características de mismo para más tarde comentar el nuevo método de adquisición propuesto en este artículo.

El primer factor que llama la atención cuando nos enfrentamos un texto médico especializado es el lenguaje que lo conforma, un lenguaje propio y característico del campo de la Medicina, el cual difiere bastante del lenguaje común de uso diario. Este lenguaje del que hablamos, en la gran mayoría de las situaciones va a ser incomprensible u opaco para el sector no especializado en la materia. Esta opacidad viene representada en especial por el papel que juega la terminología. Nos vamos a encontrar con innumerables cultismos, abreviaturas, acrónimos, entre otros, que se explicarán con más profundidad en los siguientes apartados. En el plano morfosintáctico, y aunque en esta investigación juega un papel menos relevante, cabe mencionar el gran uso de los sintagmas nominales, la voz pasiva y casi la total inexistencia de los morfemas de flexión verbal. Se ha de comentar también la inserción de figuras retóricas, aunque en menor grado que en los textos literarios, como la metáfora, que también se analizarán más adelante.

De acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo por Bertha Gutiérrez (1998: 25-26), se afirma lo siguiente:

*El lenguaje es una parte ineludible de la metodología de la ciencia, pues, no sólo describe lo que el científico hace, sino que puede contribuir a determinarlo. El lenguaje de la ciencia se vale, además de los normalmente utilizados en el lenguaje común.*

Añade también:

*El lenguaje científico se relaciona sobre todo, y de manera especial, con la función representativa del lenguaje. Su fin más importante es transmitir conocimientos, sean estos duraderos o efímeros.*

*Bertha Gutiérrez (1998: 30)*

En nuestro caso, más que transmitir conocimientos, es simplemente transmitir una información de la trama en cuestión. Por tanto, la función principal de la traducción tendrá que coincidir con la del original.

En los clips de vídeo que se han analizado, se intercala el lenguaje común con el lenguaje específico, aunque este estudio sólo se ha centrado en la adquisición de la fraseología y terminología características del discurso médico, un discurso marcado por la neutralidad, precisión y concisión. Por lo que, a la hora de traducir estos insertos se han de mantener esos tres pilares.

## Vocabulario médico

Bertha Gutiérrez enumera las siguientes características del vocabulario científico, aplicables al médico:

1. Predominio de las formas nominales que cuantitativamente constituyen el mayor porcentaje de los tecnicismos.
2. Uso exclusivo (dentro del ámbito científico) de algunos verbos.
3. Formación de gran cantidad de tecnicismos a partir de formantes griegos o latinos, lo que redundará en beneficio de la comunidad de términos internacional, por encima de las fronteras nacionales o regionales.
4. Se da también, no de forma exclusiva, pero sí muy habitual, un gran número de acortamientos mediante diversos procedimientos, siglación, abreviación, etc.
5. Es característico por otro lado, como procedimiento de formación de términos científicos, la eponimia.
6. Otra diferencia importante del lenguaje científico con respecto del vocabulario normal de la lengua común es su velocidad de crecimiento.
7. Por último, el lenguaje científico y técnico constituye, actualmente la principal fuente de incorporación de voces al léxico estándar.

## La traducción científica

Para que la traducción científica sea satisfactoria, el traductor ha de ser competente en el área. Con esto me refiero a que la persona encargada de la traducción ha de tener un amplio conocimiento de la temática del texto original, bien sea porque tiene estudios superiores en áreas relacionadas como por ejemplo, Medicina, Farmacia o Enfermería; o bien, debido a la documentación que cobra un papel fundamental, pues es lo que hará que el traductor se convierta en un experto en la materia.

## Documentación

Según Dora Sales Salvador, traducir implica mediar entre lenguas y culturas, tomar decisiones y saber documentarse, es decir, identificar las necesidades informativas del texto por traducir y saber buscar soluciones.

De ahí que Roberto Mayoral defina al documentalista como aquel que trabaja, en su mayor parte en la mediación de conocimientos, cuando estos presentan un grado o carácter de especialización elevado.

La documentación de la que vamos a hablar aquí es la relacionada con la definición que presenta José López Yepes y Juan Ros García (2002), que la define como la suma de disciplinas que estudian el documento para obtener datos o para tomar decisiones.

En estos textos la terminología, así como la fraseología, tienen un papel vital puesto que los expertos van a hacer uso de ambos elementos para así transferir la información, de ahí que sea importante el uso de los textos paralelos y de los expertos en el campo. Las unidades terminológicas son aquellas que concentran el conocimiento científico de una materia en concreto. Por tanto, para que una traducción de este tipo se considere de calidad tiene que plasmar dicha terminología adecuándola al nivel de especialización del texto, de ahí que la documentación fiable, aquella documentación que presenta el mismo nivel de especialización que el texto original y por tanto que el receptor sea el mismo que el receptor del texto meta, sea algo indispensable para el traductor. Dicha documentación no solo aportará la terminología concreta sino que también ayudará al traductor a ver dichos términos en contexto. Le permitirá asimismo usar el estilo propio del texto y también transmitir su forma en el sistema de llegada. Debido a estos rasgos y a las características mencionadas anteriormente, la traducción especializada es la que más recursos documentales necesita. Asimismo, las características del traductor se ven aumentadas, puesto que la competencia documental que presente el traductor tendrá que ser aún mayor, (Silvia Gamero, 1998):

*La capacidad para documentarse ocupa un lugar central en el conjunto de competencias, ya que permite al traductor adquirir conocimientos sobre el campo temático, sobre la terminología y sobre las normas de funcionamiento textual del género en cuestión.*

Por tanto, es inexcusable la presencia de la documentación en el proceso de traducción para que el traductor pueda enfrentarse a las incógnitas que se presentan en el texto y resolver así las necesidades gramaticales o léxicas. Por ejemplo, si no nos documentáramos, en la traducción de textos médicos no especializados, podríamos traducir "paritorio" como *labor room/delivery room*, cuando lo correcto, en nuestro contexto es *maternity room*. Es verdad, que las dos primeras acepciones existen. Sin embargo, dependiendo del registro y del receptor tendríamos que usar *maternity room* en una gran cantidad de textos. Este proceso de adquirir información necesario para la labor del traductor es lo que se llama también competencia instrumental que según PACTE, 2003( Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) es aquel conocimiento relacionado con la documentación y las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción. Otros autores como Palomares y Pinto (2000) han denominado esta competencia como competencia documental.

El traductor va a usar diferentes fuentes de información, que son recursos documentales para cubrir las necesidades informativas que pudieran surgir a lo largo de la traducción y de ese modo cubrir las exigencias referentes a la lengua, la terminología o la temática. Así lo dice también, Rocío Palomares Perrault (2000: 15-16) donde expone que dichas fuentes documentales sirven para la adquisición de información sobre el contenido del texto origen: la información terminológica y fraseológica.

## Tipo de fuentes documentales

Hay muchos autores que presentan una clasificación de dichas fuentes documentales, y se centran sobre todo en tres de ellas en concreto para el traductor técnico:

- Fuentes terminológicas: presentan información sobre términos especializados
- Documentación especializada: es una serie de documentos sobre un área especializada
- Fuentes bibliográficas: permiten la información sobre la documentación disponible

Sin embargo, esta clasificación es un repertorio reducido de todos los tipos de fuentes que podemos encontrar, y, que se van a clasificar dependiendo la información y documentación que contengan. De ahí que presente una clasificación algo más extensa realizada por el profesor Merlo Vega.

- Fuentes informativas: se utilizan para saber dónde encontrar una información en concreto. Un ejemplo de este tipo de fuentes serían las bibliografías de bibliografías.
- Fuentes personales: son aquellos recursos que te presentan datos precisos sobre una persona, como las biografías.
- Fuentes institucionales: es la documentación que pone a tu disposición información sobre entidades o empresas, como las guías institucionales.
- Fuentes bibliográficas: como ya hemos mencionado anteriormente permiten la información sobre la documentación disponible. En este caso podríamos citar las bases de datos bibliográficas.
- Fuentes documentales: es donde puedes consultar información sobre un documento en concreto o consultar el documento en sí, como los catálogos de documentos.
- Fuentes lexicográficas: son aquellas fuentes donde queda reflejado el uso de una lengua en concreto como el diccionario.
- Fuentes geográficas: con estas, se obtienen datos sobre un lugar determinado como los mapas.
- Fuentes históricas: registran los acontecimientos a lo largo de la historia, aunque no tienen por qué referirse solo al ámbito de la historia, sino que también se puede centrar en los avances en las ciencias... Un ejemplo de este tipo de recursos sería los atlas históricos.
- Fuentes estadísticas: te ayuda a conocer de manera numérica una institución o empresa, como los anuarios estadísticos.
- Fuentes normativas: los órganos judiciales y legislativos son los encargados de realizar su publicación, como el BOE o el BOCYL.
- Fuentes temáticas: documentación sobre un tema específico como las monografías.
- Fuentes técnicas: dichas fuentes presentan información especializada en este campo como las bases de datos de patentes.
- Fuentes inéditas: presenta información a la que no todo el mundo ha tenido acceso puesto que no ha sido publicada como los repertorios de literatura gris.
- Fuentes multimedia: son aquellos recursos que presentan documentos bien de sonido o de imagen como las bases de datos de documentos multimedia.
- Fuentes telemáticas: se emplean para recuperar información o documentos presentes en Internet, como la gran variedad de buscadores.

Sin embargo, y aunque parezca que tenemos toda la documentación que deseemos a nuestra disposición, muchas veces estos recursos resultan inútiles debido a la calidad de los mismos y a la dispersión de la información. Esto ocurre especialmente en los recursos relacionados con Internet donde hay una cantidad abrumadora de información al mismo tiempo. Por lo tanto, la tarea del traductor no solo es la de recoger información sino la de seleccionarla en función de las necesidades de traducción. A esta sobresaturación de información que presenta una dudosa calidad es lo que Cornellá(2000) ha denominado *infoxicación*. La razón principal para la explosión de información exista es especialmente la necesidad por parte del traductor para apoyar sus competencias lingüísticas así como poder justificar sus decisiones.

Dicha documentación ayudará al traductor a tener un conocimiento profundo en el lenguaje médico, tanto de la lengua original como en la de llegada.

El traductor tendrá que prestar una mayor atención a los elementos más relevantes y que caracterizan este tipo de lenguaje o terminología que son los siguientes:

1. Términos latinos y griegos
2. Términos creados a través de morfemas de sufijación o prefijación greco-latinos.
3. Epónimos
4. Acrónimos y siglas
5. Préstamos y calcos.
6. Unidades de medidas.

## Epónimos

Para traducir los epónimos, existen diferentes procesos de adaptación en la lengua meta:

1. Utilizar el mismo epónimo en la LO y la LM
  - *LO: Sendai Virus*
  - *LM: Virus Sendai.*
2. Que se modifique parcialmente el epónimo
  - *LO: Westphal-Plitz phenomenon*
  - *LM: Reflejo de Westphal*
3. El epónimo en la LO se convierte en un sintagma sin epónimo
  - *LO: Bordet-Gengou phenomenon*
  - *LM: Fijación del complemento*

## Acrónimos y siglas

Nos encontramos con tres maneras diferentes de enfrentarnos a la traducción de las siglas que son los siguientes:

1. Asimilarla como calco o préstamo en la LM
  - *LO: FAO*
  - *LM: FAO*
2. Sigla en el texto origen que también se convierten en sigla en español aunque con un distinto orden de los caracteres que la conforman.
  - *LO: DNA*
  - *LM: ADN*
3. Una sigla en el texto original que al traducirlo se convierte en un sintagma.
  - *LO: LBP*
  - *LM: Hipotensión arterial.*



## Calcos

El inglés se ha convertido en la *lingua franca* del campo de la medicina. Los avances en este campo hacen que el lenguaje también favorecen la creación y aparición de nuevos términos. Esto va a causar que en muchos ocasiones se opte por la traducción literal de los términos.

- *LO: Glycemia*
- *\*LM: Glicemia<sup>1</sup>*
- *LM: Glucemia*

Otro factor que empeora estos errores es su gran similitud a nuestros propios términos debido a su origen griego o latino, de ahí que muchas veces se conviertan en *false friends*, elementos a los que hay que prestar atención si queremos que nuestra traducción se presente sin imprecisiones terminológicas o sin errores ortográficos.

- *LO: Condition*
- *\*LM: Condición*
- *LM: Enfermedad.*

Estos elementos que se ven presentados en este estudio son los elementos a adquirir en las asignaturas de traducción bio-sanitaria. En la siguiente sección se observará cómo a través del subtítulo también se pueden integrar estas habilidades, teniendo en cuenta que no sólo se logrará un conocimiento en el campo médico sino también en el campo audiovisual, formando por tanto no sólo a futuros traductores médicos sino también a futuros subtítuloadores.

## Subtitulado

### Traducción como arma metodológica.

La traducción históricamente ha pasado por muchas etapas. A día de hoy, podemos decir que son estudios independientes puesto que antes estaban incluidos en los estudios de lingüística o de filología. La traducción se incorpora al proyecto curricular del aprendizaje de lenguas para evaluar los conocimientos lingüísticos, ya sean léxicos o gramaticales, adquiridos en el curso.

J'espère que tu seras content.

I hope you will be happy

Espero que seas feliz.

Aquí se valora si se ha asimilado el subjuntivo en español en esta estructura mientras que en francés rige el futuro, al igual que en inglés.

Este método de enseñanza de una L2 a través de la traducción, todavía se utiliza en la enseñanza primaria y secundaria para ver si dichos conocimientos plasmados en el proyecto curricular se han adquirido por parte del estudiante, a través de una práctica mecánica.

---

<sup>1</sup> \* Este símbolo nos presenta el error común a la hora de traducir.

Sin embargo, con el paso del tiempo, este método ha sido relegado a un segundo plano. Unos de las razones para su desaparición son los motivos pedagógicos, ya que como Díaz Cintas comenta (2012: 96) la traducción se ve como una actividad aburrida y desmotivadora.

Además, una clase presenta el siguiente esquema subyacente:

Práctica mecánica → Práctica significativa → Práctica comunicativa.

Sin embargo, en los entornos educativos basados en la traducción, los dos últimos eslabones de la cadena se verían eliminados.

Por otro lado tendríamos factores cognitivos; se piensa que la L1 actúa como barrera lingüística en la clase, y entonces se opta por un entorno comunicativo, en la que las prácticas significativas y comunicativas entran en juego. Según Lee y Van Patten (1995: 94), esta práctica mecánica no es comunicativa ni significativa puesto que se basa y se centra en la producción.

Dicho método comunicativo se centra en usar *realia* en clase, materiales didácticos reales, así como motivar a los alumnos a participar. Las actividades de *role-play* para recrear escenas comunicativas reales se ven incrementadas así como las actividades de comprensión auditiva, pilar fundamental en la enseñanza de una L2, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

## Vídeo como elemento didáctico

Por tanto, el mejor elemento que se adapta a las características anteriores es el vídeo que nos permite apreciar no sólo los elementos gramaticales y léxicos de la conversación, sino también, otros elementos extra textuales, que no se enseñan en una clase. Factores de interacción real como la entonación, los acentos, gestos, movimientos corporales... Este material permitirá a los alumnos a apreciar las diferentes reproducciones del lenguaje dependiendo del contexto socio-cultural en las que se lleven a cabo, en este caso en concreto, verán cómo se produce el discurso médico teniendo en cuenta los interlocutores.

Experto-experto

Experto- lego

Lego-lego

Herron *et al.* (1995) en uno los estudios que llevan a cabo demuestran que los materiales audiovisuales mejoran la comprensión auditiva y no mella el desarrollo de las otras habilidades como la comunicativa o lectora de los alumnos.

Una manera de explotar y exprimir toda la amalgama de oportunidades que te presenta este elemento didáctico y así fomentar la adquisición de la L2 es gracias al uso de los subtítulos.

En una clase de L2 se usan en especial dos tipos de subtítulos:

1. Subtítulos interlingüísticos estándar: la pista sonora está en la L2 y los subtítulos en la L1, afianzando así el conocimiento del idioma materno.
2. Subtítulos intralingüísticos en L2: la pista de audio como los subtítulos están en la lengua que se pretende adquirir.

Estos últimos son los que mayor valor tienen en el campo de la didáctica de una L2, en especial en términos de comprensión oral, escrita y de ampliación de vocabulario (Caimi, 2006).

Sin embargo, es relevante su valor en alumnos que ya tengan un nivel B1/B2, descartando así a los alumnos principiantes cuya velocidad de lectura en la lengua de adquisición es insuficiente. De ahí que este proyecto curricular se centre en alumnos de los últimos cursos o alumnos que hayan tenido una estancia no inferior a seis meses en un país donde se hable la L2.

Talaván Zanón (2009: 164) realiza los aspectos positivos de los subtítulos:

*Mientras que el material audiovisual auténtico sin subtítular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, diversos experimentos han demostrado que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea, y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse a este tipo de material audiovisual auténtico sin apoyo textual.*

### *Subtitle Workshop*

Debido a la aparición de software libre como *Subtitle Workshop* se puede optar a fomentar la participación activa por parte de los alumnos con la creación de sus propios subtítulos y dejar a otro lado el papel pasivo que hasta entonces habían tomado, y así enriquecer:

- Vocabulario
- Comprensión auditiva
- Habilidad escritora

Para los alumnos estarían más motivados al enfrentarse a una actividad profesional en un entorno multimedia como apunta Neves (2004: 138), que observa que el trabajar con imágenes en movimiento y con tecnología hacen del aprendizaje de una lengua algo divertido. Comenta tras una serie de estudios sobre el subtítulado en clase, puede afirmar que los estudiantes han obtenido un gran nivel en cuanto al uso del lenguaje.

*Subtitle Workshop* es una herramienta que te permite insertar subtítulos en clips de vídeo. Coloca la inserción de subtítulos directamente en la parte inferior de la pantalla, lugar en el que normalmente aparecen, aunque no siempre. Debido a que vemos la imagen y los subtítulos al mismo tiempo es muy importante que no se contradigan, de ahí que este tipo de traducción se llame subordinada, puesto que dicha traducción se ve supeditada a lo que aparezca en la pantalla.

### Características de los subtítulos

Antes de enseñar las características especiales de la subtitulación. El alumno ha de enfrentarse primero a la condensación y la codificación de textos con su L1.

Nuestra capacidad lectora y visual es menor que nuestra capacidad auditiva, de ahí que la información en el subtítulo, por norma general, va a ser menor, que la información emitida por los personajes del clip. La condensación consiste en eliminar elementos superfluos. En cuanto a elementos superfluos, quiero decir como por ejemplo los vocativos. También es importante la búsqueda de sinónimos para así evitar el uso de unidades léxicas más largas.

- *Unidad sin condensar: Tengo que ir*
- *Unidad condensada: he de ir /debo ir*

La codificación es la sincronización de los subtítulos con la voz de los personajes. Además un subtítulo no debe pisar un cambio de plano, de ahí que tenga que desaparecer dos cuadros antes. El ojo humano se da cuenta del cambio de plano, si el subtítulo lo pisa, la mirada se dirigiría al principio del subtítulo puesto que la mente pensaría que junto al cambio de plano se ha cambiado la información también.

*Subtitle workshop* ayudará a la hora de la codificación puesto que avanza por cuadros, así que te da mayor precisión a la hora de la inserción de dichos subtítulos. La codificación es la entrada y la salida del subtítulo de acuerdo al sonido transmitido por el locutor del clip.

Una vez que estos dos factores se adquieran se puede empezar con los aspectos más técnicos de este campo:

1. Un subtítulo no debe ocupar más de dos líneas. Si hay dos intervenciones, puesto que es un diálogo, se incluirá un guión en cada línea que contará como carácter.
2. Los caracteres por línea serán como máximo 38. Si este número se superara, *Subtitle Workshop* te lo indicaría.
3. El tiempo entre un subtítulo y otro tiene que ser de 4 cuadros. Si este tiempo no fuera respetado, *Subtitle Workshop* te lo indicaría.
4. El tiempo mínimo de un subtítulo en pantalla es de 1 segundo
5. El tiempo máximo de un subtítulo será de 5 segundos. Quince caracteres por segundo.
6. Las abreviaturas están permitidas.
7. Los números del uno al nueve. en letras, y, a partir del diez, en dígitos.

## El subtulado en la clase

Una vez instalado el programa, bien sea en los ordenadores de la facultad o en el propio y adquirido el conocimiento de la condensación, podemos pasar a la parte práctica.

Hemos dicho que hay una serie de características básicas del lenguaje médico. Veremos en esta sección como dichas características están presentes en los clips de vídeo, de ahí, que ese aspecto teórico se puede extrapolar, por tanto al subtulado.

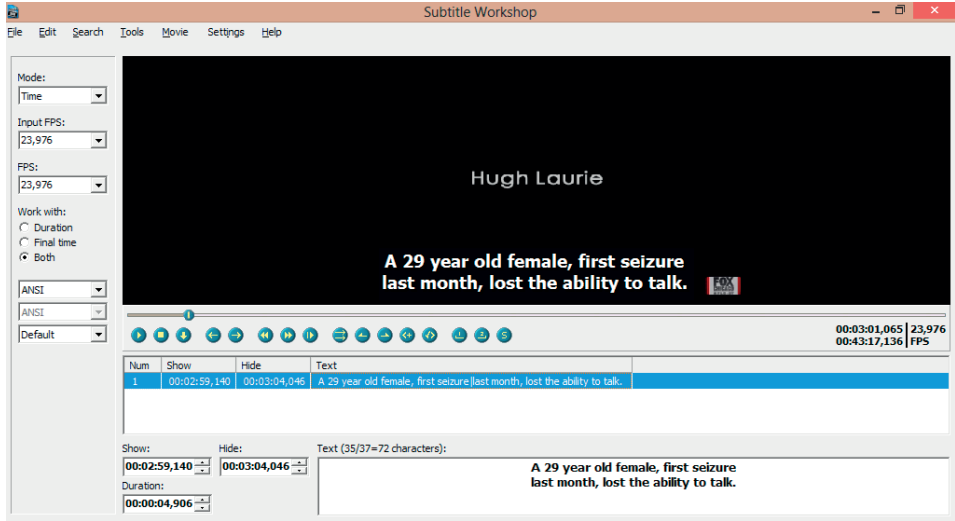
En este caso, se ha elegido la serie *House*. Sin embargo, existen muchas otras que se podrían utilizar y adecuar en la clase, dependiendo del nivel del estudiante y de los conceptos marcados en el proyecto curricular y del idioma desde y al que se vaya a traducir. También, se pueden combinar diferentes clips en función de la dificultad del lenguaje médico. Por ejemplo, cabe decir que el guión de *Anatomía de Grey*, no presenta tanto lenguaje médico como *CSI* o *House*.

Los aspectos más relevantes de este lenguaje médico son tres, como hemos mencionado con anterioridad: la terminología, la gran cantidad de abreviaturas (siglas, acrónimos) y los epónimos.

### 1. Terminología

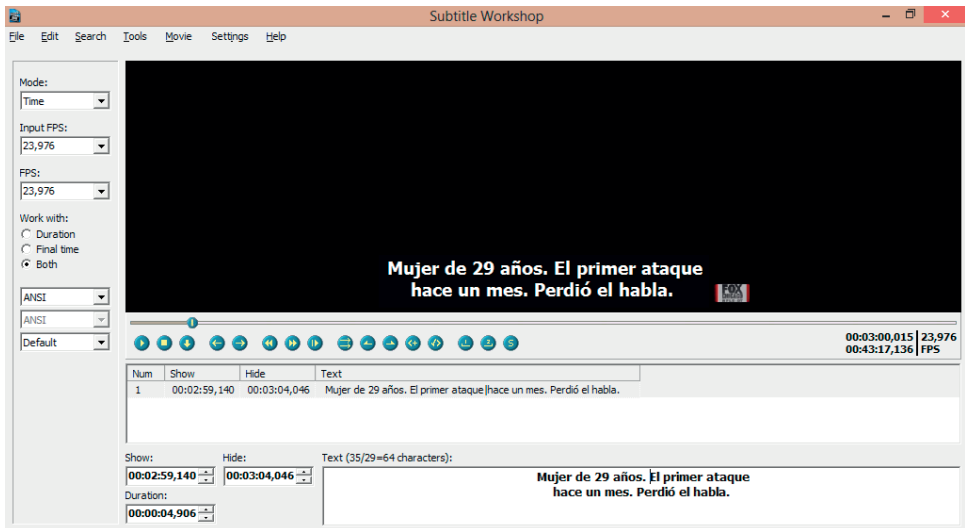
#### Original

En este clip no sólo nos encontramos con cadenas de sustantivos modificadas por varios adjetivos, sino también terminología: *seizure*.

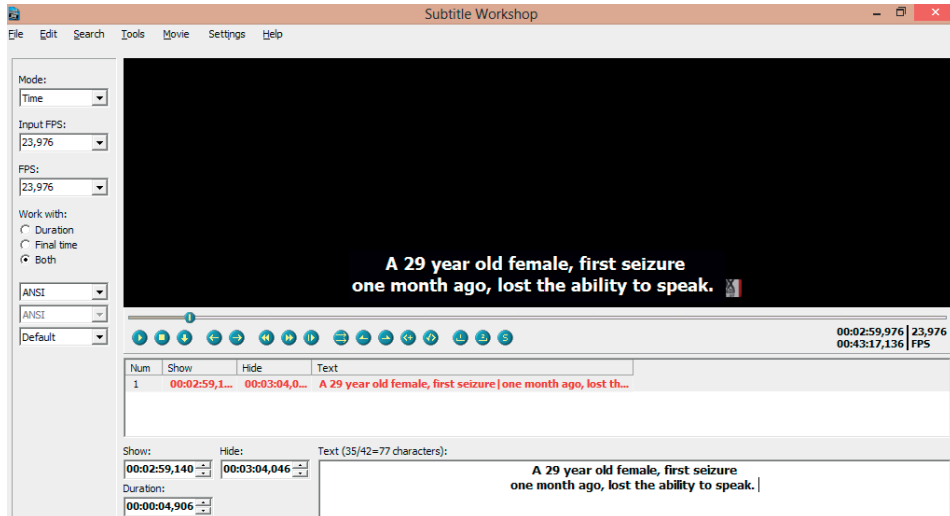


#### Traducción

No sólo buscamos la traducción del término en la oración sino que también tenemos que estar pendientes de los aspectos técnicos del subtítulado como el tiempo en pantalla y número de caracteres que nos viene marcado por las casillas inferiores de la izquierda.

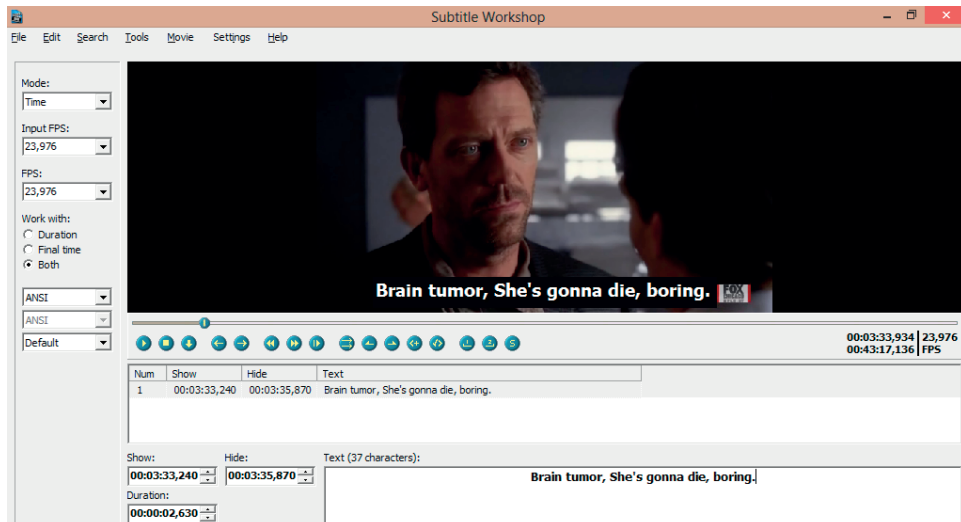


Si incrementáramos el número de caracteres permitido, el mismo programa nos informaría del error.

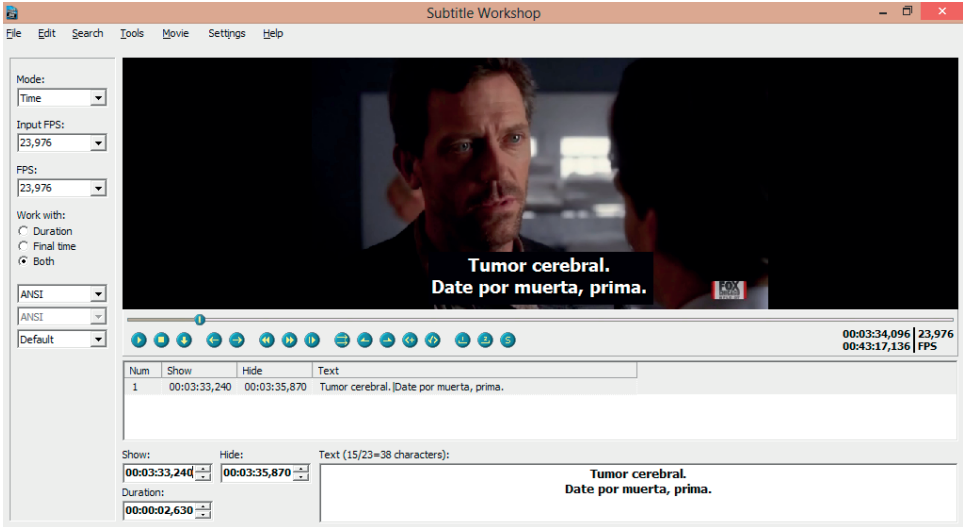


Esto del espacio parece un aspecto bastante fácil de asimilar, pero será uno de los factores más difíciles a la hora de traducir en este campo, puesto que el español en comparación con el inglés es una lengua mucho más larga.

### Original



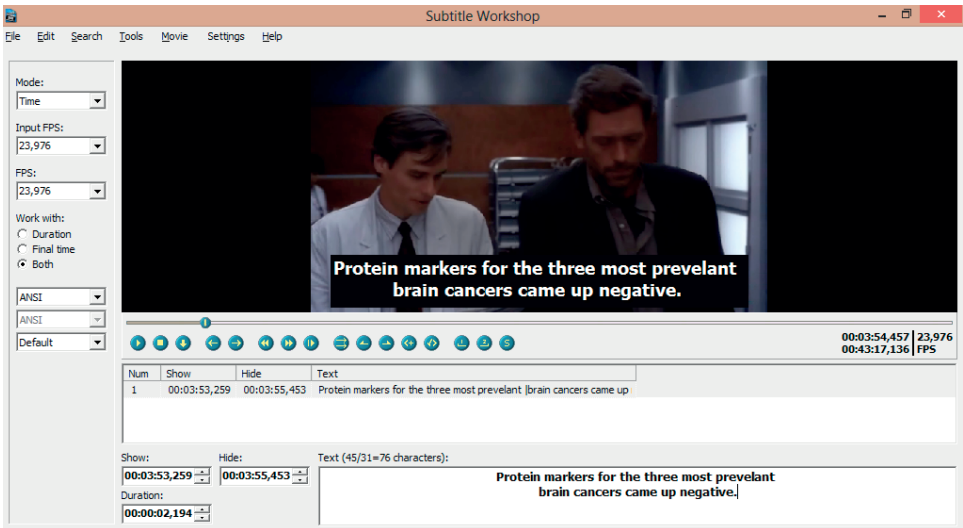
### Traducción



En este caso, no podríamos tener toda la oración en un subtítulo, puesto que los espacios son caracteres también.

Un aspecto importante que observamos que con este tipo de traducción no sólo nos centramos en los aspectos más técnicos del lenguaje médico sino que también tenemos que lidiar con otros aspectos presente en lo guiones, en este caso el humor.

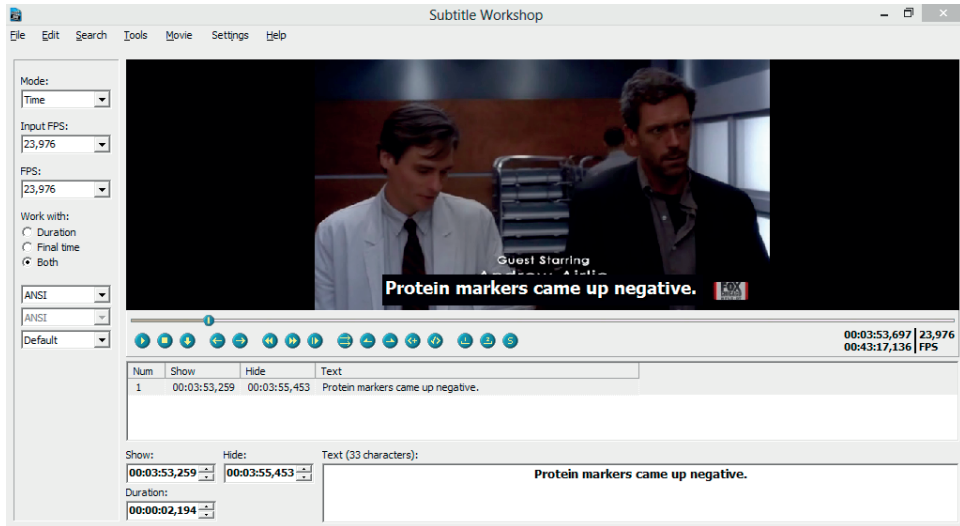
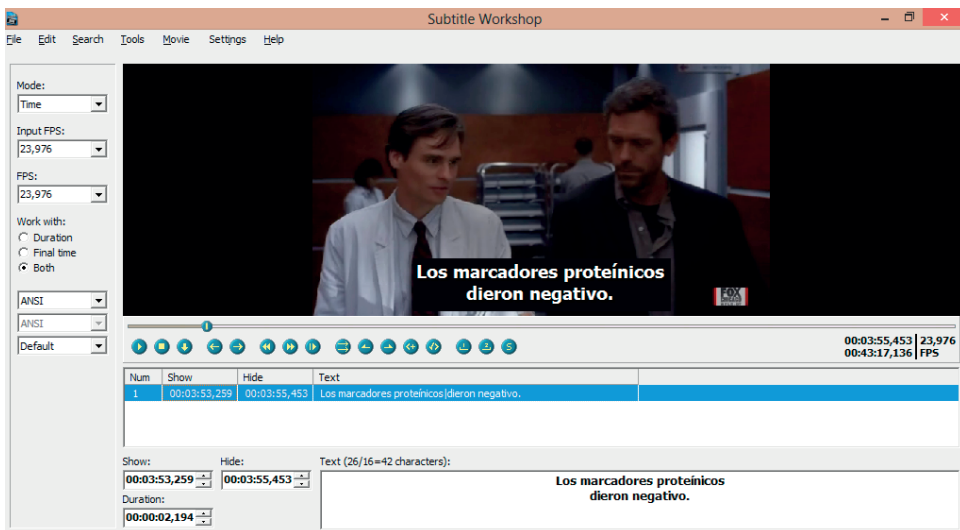
### Original



## Didáctica del lenguaje médico en una L2 a través de la subtitulación: Subtitle Workshop

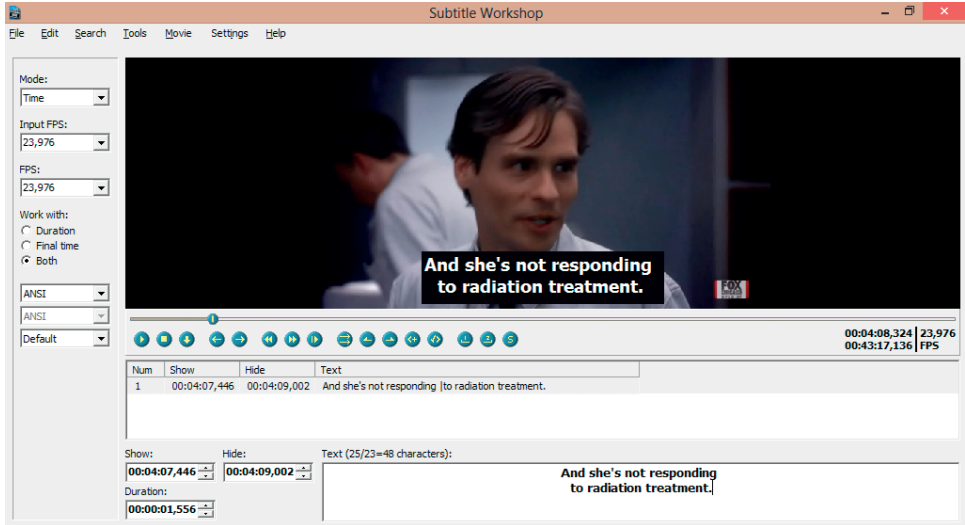
Vemos en la imagen que supera el número de caracteres permitidos por subtítulo, aunque no el número total de los mismos. Sin embargo y aunque el número total es 76, no tenemos el tiempo suficiente para que aparezcan en pantalla tantos caracteres, puesto que solo contamos con 2,194 segundos, tiempo suficiente para unos 30 caracteres ( 15 seg/carácter)

Entonces debemos condensar la información y presentar lo que es realmente necesario.

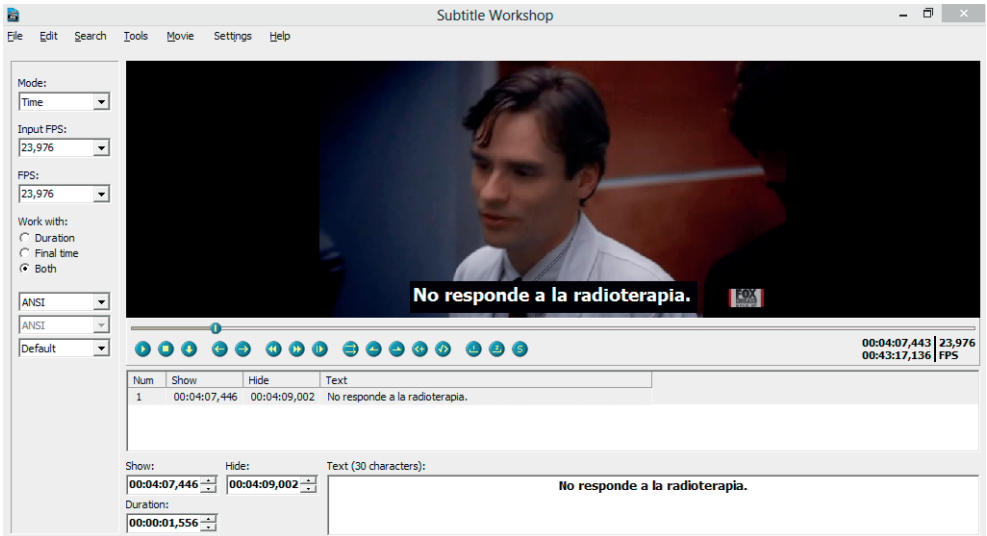
*Original**Traducción*



*Original*



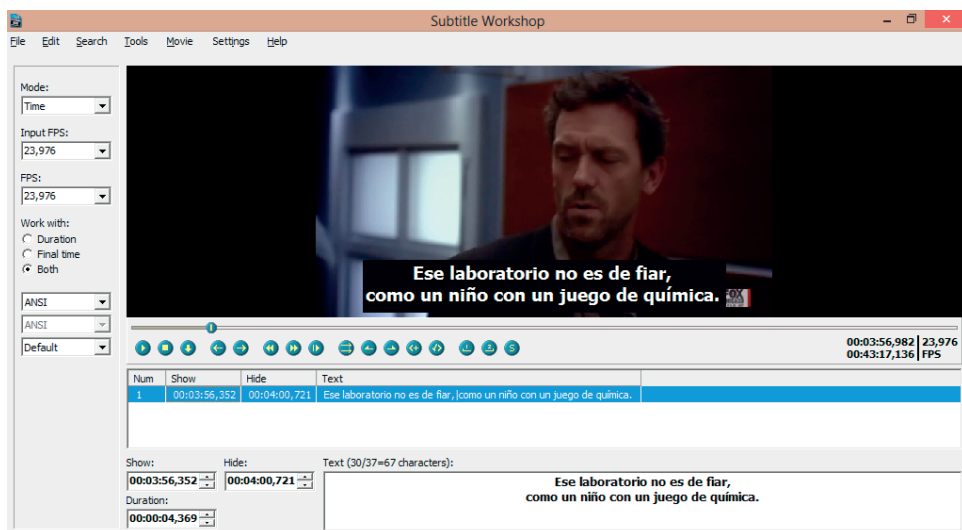
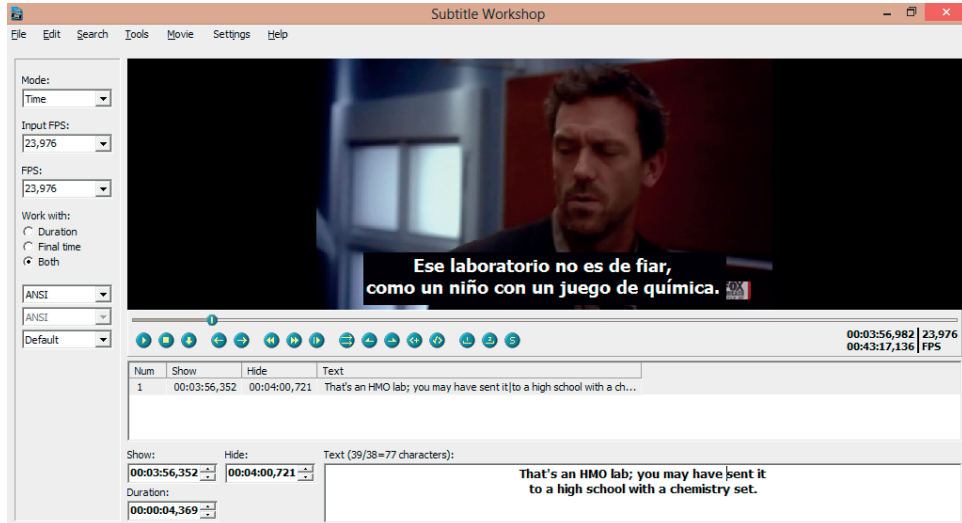
*Traducción*



También se aprenderá a evitar los calcos en inglés y el uso abusivo de la influencia de esta lengua en las traducciones a otros idiomas, como vemos con el ejemplo de *radiation treatment*, en la que *radiation* por su procedencia latina, el traductor podía estar tentado de traducirlo como tratamiento de radiación, cuando el término más usado es radioterapia.

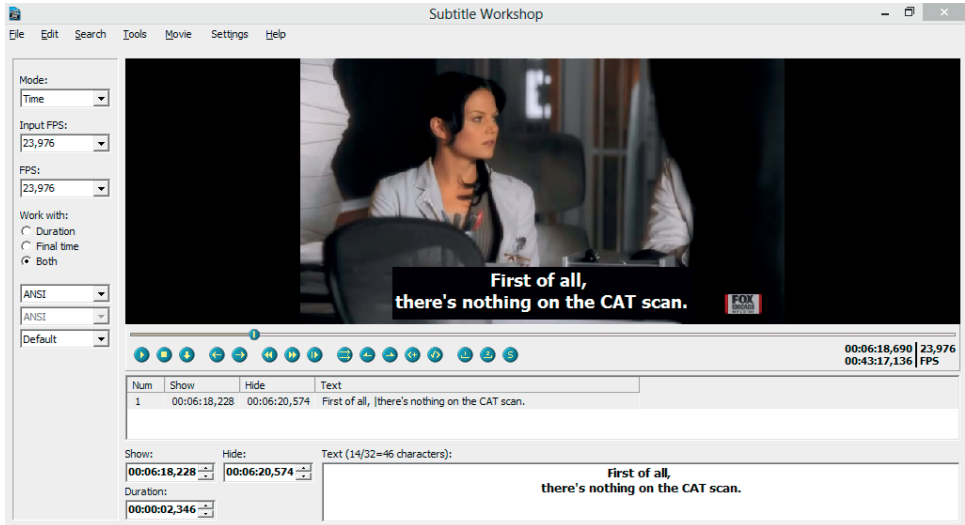
## 2. Abreviaturas

### Original

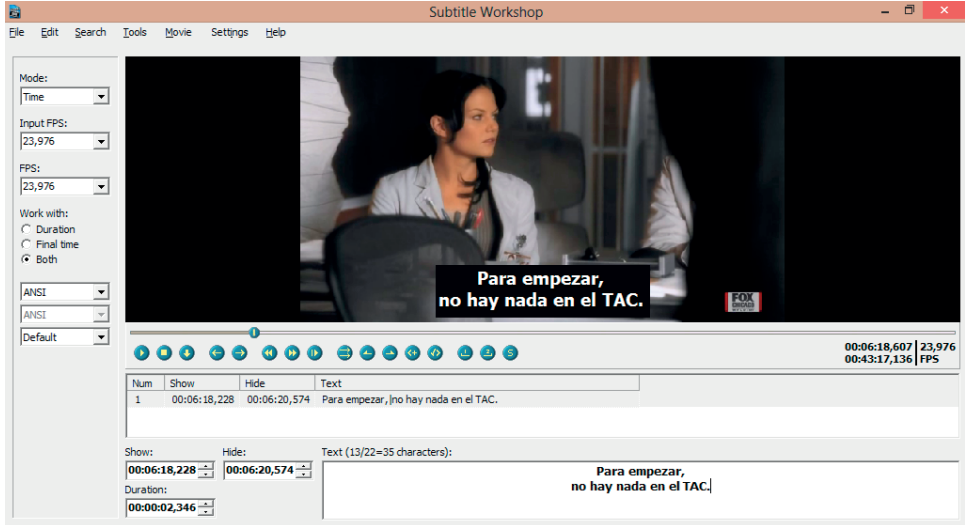


Vemos en este ejemplo que la sigla se ha perdido en la traducción, puesto que es un aspecto cultural y entonces se tiende a un término más específico. En esta traducción se han mezclado tres aspectos que en un texto médico no encontraríamos. Nos encontramos con la sigla que viene marcada por el aspecto cultural y el aspecto cómico y lenguaje poético del diálogo que hay mantener, puesto que la función principal en este contexto no es dar información médica sino transmitir al receptor que ese tipo de laboratorios en concreto no son buenos.

*Original*



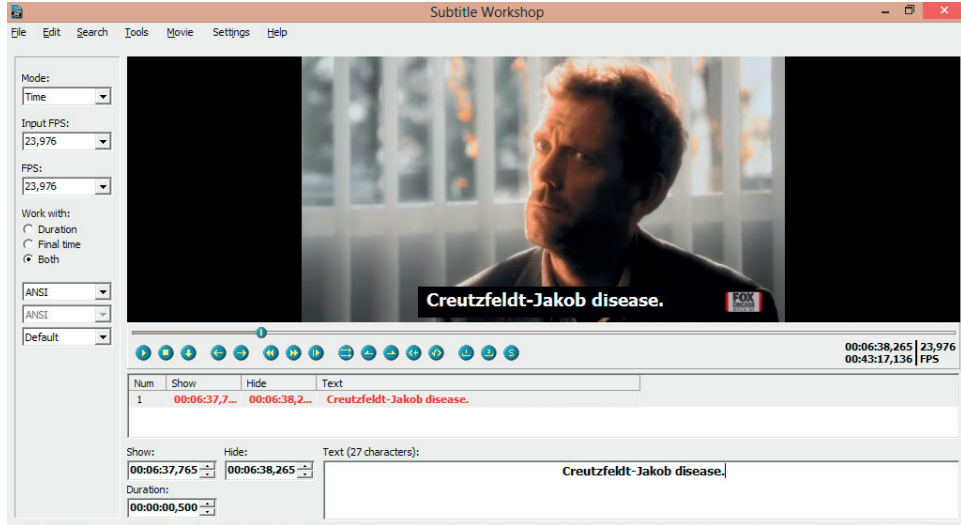
*Traducción*



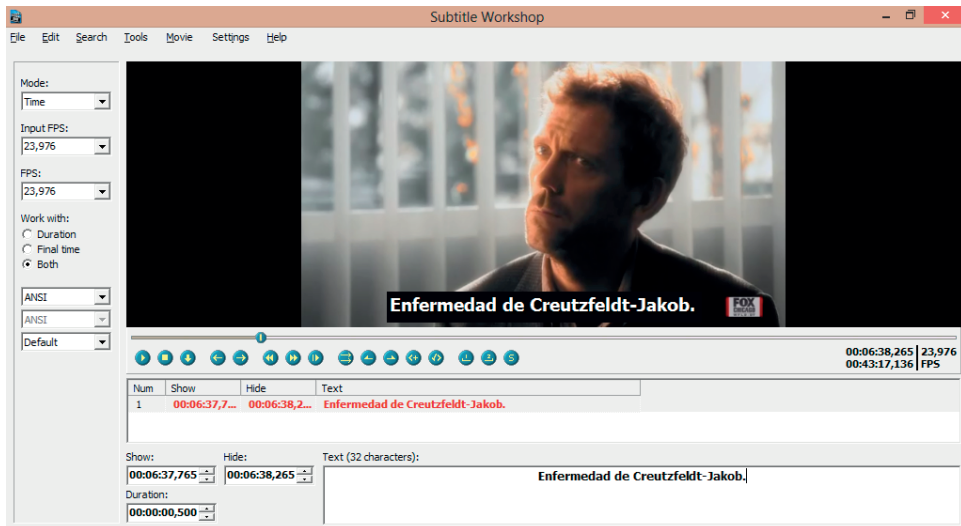
Aquí vemos uno de los tipos de siglas que comentábamos anteriormente, la que a la hora de traducirla, se mantiene como una sigla pero se alteran el orden de los caracteres.

### 3. Epónimos

#### Original



#### Traducción



También vemos la manera de tratar los epónimos, en este caso sería mantener el mismo tanto en el texto original como en el meta. También vemos cómo el programa nos marca un error, puesto que un subtítulo tiene que estar al menos un segundo en pantalla y aquí solo aparecería medio segundo.

Entonces este subtítulo se tendría que unir con las intervenciones anteriores o posteriores para poder respetar los códigos de tiempo.

## Conclusión

Vemos que el vídeo es una herramienta completa para la adquisición no sólo de los aspectos lingüísticos característicos de este tipo de discurso específico, sino también de aspectos extratextuales como los factores culturales, así como de elementos más prosódicos: figuras, metáforas, juegos de palabras, lenguaje humorístico...

El elemento audiovisual nos presenta una amalgama de factores conversacionales, como los acentos o las pronunciacines características de cada personaje, algo que no hemos tratado en este artículo, pero que también habría que tener en cuenta a la hora de traducir.

Enseña al alumno no sólo la traducción o la búsqueda de equivalentes terminológicos, sino que va más allá, mostrando su uso en contexto y su adaptación dependiendo tanto del emisor como el receptor.

## Referencias

- Alcaraz, M.A. 1997. *Anglicismos en el lenguaje de las ciencias de la salud*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Alcina Caudet, A., Gamero Pérez, S. (eds.). 2002. *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Universitat Jaume I de Castellón, Castellón.
- Araújo, V.L.S. 2008. The educational use of subtitled films in EFL teaching, en Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, 227-238.
- Cabré, M.T. 1993. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Ed Antártida, Barcelona.
- Díaz Cintas, J. 2008. *Teaching and learning to subtitle in an academic environment*, Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, 89-103.
- Díaz Cintas, J. 2012. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abeache*, año 2, n°3, 2° semestre.
- Díaz Cintas, J. 2012. Subtitling: theory, practice and research, en Carmen Millán y Francesca Bartrina (eds), *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres: Routledge, 285-299.
- Díaz Cintas, J., Fernández Cruz, M. 2008. Using subtitled video materials for foreign language instruction, en Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, 201-214.
- Gabriel López Guix, J., Minett Wilkinson, J. 1999. *Manual de traducción: Inglés- Castellano*. Gedisa, Barcelona.
- Gallardo San Salvador, N. (dir.) 2003. *Terminología y traducción: un bosquejo de su evolución*, Atrio, Granada.
- Gamero Pérez, S. 2001. *La traducción de textos técnicos*, Ariel, Barcelona.
- Gonzalo García, C., García Yebra, V. 2000. *Documentación, terminología y traducción*, Síntesis. Madrid.
- Gonzalo García, C., García Yebra, V., et al. 2004. *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros, Madrid.
- Gutiérrez Rodilla, B. 1998. *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Ediciones Península, Barcelona
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J. 2011. Learn through subtitling: subtitling as an aid to language learning, en Laura Incalcaterra McLoughlin, Marie Biscio y Máire Áine Ní Mhainnín (eds) *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford: Peter Lang, 243-263.

- Incalcaterra McLoughlin, L., Biscio, M., Áine Ní Mhainnín, M. (eds). 2011. *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford: Peter Lang.
- Krashen, S.D. 1983. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, W.E., Boehler, I., Sidoti, N. 1981. Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, 2: 133-148. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400000904>
- López Arroyo, B. 2000. *Estudio descriptivo comparado de la representación del conocimiento en los abstracts de la ciencia de la salud*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid
- Martínez López, A.B. 2007. Problemas de la traducción de la terminología médica (inglés-español) para el sector audiovisual: el caso de la serie House en español. María del Carmen Balbuena Torezano y Ángeles García Calderón: *Traducción y mediación cultural. Reflexiones interdisciplinarias*. Editorial Atrio, Granada
- Martínez López, A.B. 2008. *La traducción editorial de manuales especializados dentro del ámbito biosanitario: Aplicaciones a la enseñanza y a la práctica profesional de la traducción médica del inglés al español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez López, A.B., Ortega Arjonilla, E. 2006. Análisis de algunas dificultades de traducción de textos médicos. El uso de figuras retóricas en el discurso médico. *Équivalences*, 33(1-2): 83-102.
- Martínez López, A.B., Ortega Arjonilla, E. 2007. Recursos bibliográficos sobre traducción, redacción y terminología en los ámbitos científico-técnico, audiovisual y multimedia, *TRANS – Revista de Traductología*, 11.
- Merlo Vega, J.A. 2012. *La documentación y las ciencias documentales*. Universidad de Salamanca.
- Navarro, F.A. 2005. *Diccionario crítico de dudas (inglés-español) de medicina*. McGraw-Hill-Interamericana, Madrid, (2ª edición corregida y aumentada).



# Diseño de materiales en entornos digitales para el fomento de las competencias discursiva y genérica en inglés científico

Piedad FERNÁNDEZ TOLEDO

Universidad de Murcia. [piedad@um.es](mailto:piedad@um.es)

**Resumen:** Se presenta un proyecto comenzado durante el curso 2014-2015 dentro de la Convocatoria para promover experiencias de innovación educativa en el Aula Virtual impulsada por la Universidad de Murcia, consistente en la elaboración de materiales para la enseñanza del inglés académico y científico a través de esta intranet –basada en la plataforma SAKAI –. Se exponen los enfoques de partida para el diseño del programa, así como el diseño de actividades destinadas al fomento de las alfabetizaciones múltiples en un entorno de aprendizaje cooperativo, con el Análisis de Géneros Discursivos como base teórica y de aplicación. Se ofrece una evaluación de la implementación del programa durante este curso con los alumnos de Inglés para Periodismo y se extraen sugerencias para un mejor aprovechamiento futuro de los recursos y posibilidades que ofrece este tipo de entorno digital.

**Palabras clave:** *enseñanza colaborativa en entornos digitales, Inglés con fines académicos y científicos, enfoques basados en Discurso y Géneros, diseño de materiales de aprendizaje.*

## Introducción

Esta comunicación pretende presentar un proyecto actualmente en marcha, bajo la convocatoria de la Universidad de Murcia para la promoción de experiencias de innovación educativa en el Aula Virtual – plataforma *Sakai*, basada en *Moodle*.

Los alumnos beneficiados directamente de este proyecto son los matriculados en cuarto curso de las titulaciones de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia: Grados de Comunicación Audiovisual, de Documentación, de Periodismo y de Publicidad y Relaciones Públicas. Pero aunque el material está pensado para alumnos principalmente con un perfil en torno a la información y la comunicación, pretende servir también para cubrir las necesidades de aprendizaje a corto y medio plazo relativas al uso del inglés científico en áreas de Ciencias Sociales y de Humanidades.

Pero antes de mostrar dicho proyecto hemos de partir, como no puede ser de otro modo, de un análisis de necesidades del alumnado a quien va dirigido.

## Análisis de necesidades

Aunque en la universidad de Murcia, como en muchas otras, el inglés y su dominio forma parte de las competencias transversales, en el mejor de los casos estos alumnos reciben formación en inglés general por parte de servicios de idiomas o similares, y cada vez más excepcionalmente se incluyen en los planes de estudio créditos para el aprendizaje de lo que conocemos como IFAE- Inglés con Fines Académicos



Específicos-. De hecho, en las fichas de asignatura para el Inglés de las distintas titulaciones de la Facultad de Comunicación una de las competencias es “dominio de la expresión oral y escrita en inglés académico para la redacción y defensa de proyectos profesionales y textos científicos.” En nuestra facultad se exige, además, que al menos parte de los contenidos del trabajo fin de grado (TFG) –resumen y conclusiones- se redacten en inglés además de hacerse íntegramente en español, dejándose como opción el que se escriba en su totalidad en lengua inglesa. El reto es preparar al alumnado en la adquisición de destrezas tanto en el ámbito de la especialidad como en el discurso académico-científico, con más insistencia ahora debido a la inclusión del Trabajo Fin de Grado en los requisitos para la obtención del título.

Dicho de otro modo, el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples – incluida la alfabetización académico-científica- y la competencia en el inglés de este ámbito son tanto un objetivo general en la universidad, como parte de los objetivos a alcanzar en las titulaciones directamente implicadas, tal y como se refleja en las fichas de materia para las asignaturas de inglés de cuarto curso de de los distintos grados.

## Alfabetizaciones múltiples

Pero ¿qué entendemos por alfabetizaciones múltiples? En un mundo donde los recursos y soportes son variados y la información compleja, se habla, entre otras, de competencias digital, crítica, informacional, académica o mediática. Parte del currículum central de nuestros alumnos es la adquisición de competencias digital y mediática, por girar en torno a la información y su gestión en contextos de comunicación múltiples, y en múltiples formatos y soportes. Por otro lado, la alfabetización académica, se presenta como contenido transversal en el ámbito educativo, transformándose en científica a medida que el alumnado pasa de ser un mero receptor a ser productor de conocimiento obtenido de una forma rigurosa y sistemática – esto es, conforme va formando parte de la comunidad discursiva científica, llegado el caso -. Su integración en los programas parece más que coherente, si tenemos en cuenta que estas asignaturas persiguen facilitar al alumnado su participación en la comunidad discursiva académico-científica de cada especialidad iniciándolos en sus prácticas (Swales, 1990; Bhatia 1993, 2001).

Pero lo científico se ha asociado tradicionalmente a las ramas conocidas en inglés como “hard sciences” – “ciencias puras” en español- y el escaso material destinado a su análisis y/o a su aprendizaje ha reflejado por defecto contenidos y prácticas relacionados directamente con ellas, con patrones más bien rígidos y que no terminan de reflejar las prácticas y usos en otras disciplinas conocidas como “soft sciences”, no sin provocar cierto estigma entre ellas –.

Un ejemplo, sin ir más lejos, es el modelo *CARS* creado por Swales en 1990 y que se basaba en textos predominantemente “científicos” –entendiendo por esto pertenecientes a las áreas de ciencias experimentales. En su modelo ampliado (Swales, 2004), se mostraba un abanico mayor de variaciones y posibilidades retóricas, que reflejaban el comportamiento de lo científico tanto en las áreas experimentales como en las pseudo-experimentales, en un intento por abarcar y representar el discurso científico en su totalidad.

Se echan en falta, por otro lado, enfoques contrastivos que se refieran en la temática a prácticas de investigación más cercanas a los contenidos tratados en los programas y a las nuevas tendencias en relación con estos, y que a la vez no solo incluyan el inglés estándar o RP, escrito por anglosajones en sus respectivas geografías, sino también al inglés como lengua internacional hablada por la mayor parte de la comunidad científica, sea cual sea la procedencia de los participantes. El proyecto tiene, por tanto, el objetivo a corto plazo de ofrecer material digital novedoso y actualizado, de utilidad pragmática directa para todos estos perfiles.

## Enfoque metodológico e implementación

### Géneros y prácticas discursivos como hilo conductor

Para el proyecto –incluido en el contenido práctico de las asignaturas – se adopta un enfoque predominantemente formal y analítico, en el que un elemento clave es la integración de las distintas alfabetizaciones en torno a los géneros utilizados por la comunidad discursiva científica –cuyas prácticas se aplican predominantemente a la Información y la Comunicación, en sus distintas vertientes –. De manera que si en el programa “general” de cada asignatura –en torno a los discursos profesionales – se parte del contenido y las tareas se diseñan en torno a éste, en este apartado práctico se pone el énfasis en la forma y su análisis, en relación con las intenciones comunicativas de partida que los mismos alumnos comparten en una especie de simulación, tal y como se describe en trabajos como el de Ding (2008).

En este entorno, con el soporte digital como medio regular de actuación, se pretende que el alumno se mueva en dos dimensiones a la par: por un lado, en los trabajos grupales se intenta reproducir el proceso de indagación científica, desde la formulación de una pregunta o hipótesis, que lleva a la redacción de una propuesta de investigación, hasta la difusión de los datos obtenidos en una sesión final a modo de “minicongreso”.

Al mismo tiempo se incita a la reflexión sobre los instrumentos lingüísticos – en forma de géneros discursivos – que el alumnado debería utilizar para sus propios fines, ya que ese es precisamente el objetivo: la concienciación sobre la estrecha relación entre usos lingüísticos concretos y convenciones genéricas, que otorgan un valor añadido a estos usos como parte de las prácticas discursivas en la comunidad. En las tablas 1 y 2, más adelante, se muestran los principales géneros utilizados a lo largo de las sesiones de una u otra manera – como material auténtico prototípico de géneros o discursos determinados, o como recursos académicos a modo de guía que lleve a un mejor conocimiento y uso de los primeros –.

### Entorno virtual para la reflexión y la cooperación grupal

Tanto desde casa como en el aula de prácticas – una sala de ordenadores – los alumnos entran al espacio virtual para moverse entre los recursos y responder a cuestiones planteadas, a veces por ellos mismos. No en vano Internet es la herramienta por excelencia para el *Aprendizaje colaborativo – Computer-supported collaborative learning o CSCL* –. Pero a la vez Internet no deja de ser un “espacio alternativo” en que flexibilizar y facilitar el acceso a la información, susceptible de ser usada de muy diversas maneras. Warschauer (2002, 55) ya apuntaba, acerca de esta poderosa herramienta: “Technology does not constitute a method; rather, it is a resource that can be used to support a variety of approaches and methods.”

En el caso del discurso académico-científico la red posibilita una ilimitada variedad de recursos en inglés, ya sea información para el intercambio y divulgación de conocimiento por parte de la comunidad científica –como ocurre con los congresos y las revistas científicas –, ya material académico destinado a que los alumnos de universidades y centros educativos de cualquier parte del globo se familiaricen con dichos discursos –, o incluso recursos de libre acceso elaborados por bibliotecas académicas y servicios de apoyo para fomentar las alfabetizaciones académica e informacional entre los aprendices de los respectivos centros. El hecho es que hoy en día podemos encontrar material diverso en habla inglesa que podemos utilizar como “material auténtico de trabajo” para adaptar a nuestros propios fines, ya sea por proceder de geografías donde el inglés es la lengua materna, ya sea por haber sido elaborado con los mismos fines que perseguimos en nuestras aulas.

Y este hecho ayuda más que nunca que los alumnos naveguen por dicho material, ya sea para buscar objetos de análisis ya sea como apoyo didáctico, lo cual a su vez favorece la integración de contenido y lenguaje

(*content and language integrated learning* o CLIL), con ambas vertientes –lingüística y conceptual – solapándose en gran medida en este tipo de contexto, donde el idioma es considerado un vehículo para el aprendizaje de los distintos contenidos, al tiempo que los contenidos son el vehículo para aprender o reforzar dicha lengua y sus usos. Hay también inherente una clara intención de lograr la adquisición mediante el uso lingüístico a través de tareas significativas, tal y como propusiera Widdowson (1983).

Es además de especial interés para complementar la formación de nuestros estudiantes y ampliar sus esquemas mentales el trabar contacto con la literatura que se produce en otros países, como se apuntaba anteriormente, de manera que los materiales reflejen una realidad más global incluyendo retos para el desarrollo social dentro del campo de la investigación y potenciando la dimensión intercultural en el ámbito del inglés científico internacional.

Lo que la Web 2.0 ha permitido, además, es modular el acceso a los recursos, y facilitar la posibilidad de elección de rutas de aprendizaje dentro de las opciones propuestas e incluso más allá de ellas, favoreciendo la autonomía, la iniciativa y la creatividad entre el alumnado. Las propuestas de Constructivismo Social de Vygotsky reaparecen con más fuerza al posibilitarse el desarrollo de las capacidades cognitivas de cada aprendiz dentro de un contexto social y en situaciones de aprendizaje cooperativo (Chapelle, 2001). En este sentido también, el papel de Internet resulta crucial para la indagación en los discursos académico-científicos (Warschauer, 2002) y su manipulación creativa, con espacios de trabajo que favorecen el intercambio de información a nivel interno también y por canales con distintos niveles de formalidad.

En paralelo a la noción de Comunidad Discursiva se acuñó hace unos años la expresión “Comunidad de Práctica”, en referencia a un grupo que comparte información y participa en la construcción de conocimientos dentro de la Red (Fernández-Toledo y Oliveira-Ferreira 2009)<sup>1</sup>. El objetivo de las comunidades de práctica es el de crear un espacio para aprender y enseñar, para la formación e información de los usuarios interesados, socializando para tal fin contenidos, enlaces, servicios, etc. Los usuarios se concentran en la experiencia práctica de profesionales para solucionar problemas concretos donde se aprovechan y se valoran las prácticas de los usuarios. Una comunidad de práctica puede –y suele – utilizar las wikis, los foros de discusión y los blogs como herramientas para una comunicación cada vez más eficaz. La comunicación no es unidireccional, profesor-alumno y viceversa, sino que puede ir en varias direcciones a la vez formándose verdaderos entramados al modo de “redes neuronales”.

## Materiales “ad-hoc”

Ante tal abundancia de material en la red el reto es la selección y jerarquización de los recursos de cara a nuestros objetivos didácticos. La primera diferenciación a establecer es entre el material de trabajo directo, manipulable y adaptable a las necesidades específicas de cada grupo, que debería ser actual, de interés, que suscite la motivación y la dinámica de resolución de problemas como motor de acción, simulando la dinámica de investigación, y el que conformaría un banco de recursos para la indagación y la aplicación de conocimientos previos a nuevos interrogantes, fomentándose así la autonomía en el uso de textos reales y directamente accesibles, analizados en su contexto de uso, y en relación con intereses y necesidades más particulares.

Las tablas 1 y 2 muestran los dos grandes grupos de recursos que conforman la parte central de los contenidos prácticos objeto de este proyecto – de tipo declarativo y/o procedimental –. En la primera se muestran los géneros –y documentos en su caso – preferentemente de carácter científico, a utilizar directamente en la consecución de las principales tareas a modo de material auténtico. En la segunda se muestran los géneros

<sup>1</sup> El término comunidad de práctica (CP, del inglés *community of practice*) fue usado por primera vez en 1991 en el *Institute for Research on Learning* por Jean Lave y Etienne Wenger, en relación con el concepto de aprendizaje situado, como parte de un intento de “repensar el aprendizaje”. Las comunidades de práctica surgen como redes sociales dinámicas y flexibles constituidas por sus miembros (alumnos, profesores, coordinadores y participantes en general), quienes dan forma a la comunidad cada vez que interactúan dentro del marco de la misma.

Diseño de materiales en entornos digitales para el fomento de las competencias discursiva y genérica en inglés científico

académicos que, funcionando también como contenido declarativo en muchos casos para la indagación y adquisición de conocimientos –lingüísticos y metalingüísticos –, sirven de guía o material procedimental, marcando las pautas para la consecución de otras tareas –a veces con una necesaria adaptación y simplificación posteriores una vez realizada la primera incursión durante las sesiones –. En el apéndice 1 se muestra un ejemplo de guía para la primera tarea (*Research project proposal*).

SESIONES	Géneros y/o documentos auténticos utilizados (acceso abierto, en la red)	Destrezas/ competencias
<b>1. What is scientific discourse?</b>	resumen divulgativo resumen científico	comprensión lectora / análisis contrastivo guiado
<b>2. Identifying report types</b>	actas de congresos artículos científicos cualitativos/ cuantitativos artículos de revisión tesis doctorales resúmenes	identificación de distintos géneros y subgéneros científicos atendiendo a información del título, información clave, formato y elementos contextuales
<b>PROJECT 2:</b> <b>a) Examining a journal</b> <b>b) summarising the content of two scientific reports</b>	-revistas o actas donde aparecen los ejemplos anteriores (sesión 2) -otras revistas y/o actas de congresos buscados por los grupos según sus intereses, y trabajos contenidos en ellos	análisis de publicación en el contexto de la comunicación científica resumen guiado de dos trabajos científicos
<b>Special Workshop:</b> <i>Overview of scientific reports, scientific meetings and journals, the publishing process, scientific discourse conventions</i>	páginas web de congresos y de revistas CFPs para libros, congresos y revistas: ejemplos de distintas áreas esquema – <i>flowchart</i> – “editorial and publishing process” en el sistema de 2.3.5.0 de revistas de acceso abierto (Open Journal Systems ) distribuido por “ <i>Public Knowledge Project</i> ”	Discriminación de rasgos genéricos y discursivos debate grupal Reconocimiento de las convenciones genéricas desde la perspectiva del “Análisis de Géneros”
<b>3. Analysing scientific reports</b>	Comunicación científica –“ <i>paper</i> ” – de entre las que aparecen en Actas de Congreso vistas durante el seminario especial	Análisis retórico –de género- guiado, en grupos, de un trabajo de investigación experimental o semi-experimental del área de especialidad
<b>PROJECT 3:</b> <b>Analysis of a research report</b>	trabajos científicos seleccionados de entre los utilizados en sesión 2, u otros de su elección – en formato electrónico-	análisis guiado del artículo/ contribución a congreso elegido
<b>4. Presenting research</b>	material distribuido en Internet sobre presentaciones académicas y científicas  ejemplos de presentaciones académicas realizadas por alumnos de años anteriores/ otros grupos	comprensión lectora, discriminación y selección de información según utilidad para los propios fines análisis crítico de dos ejemplos reales

Tabla 1. Géneros y documentos auténticos utilizados

Sesiones/ trabajos grupales o "projects"	géneros académicos disponibles como enlaces/ fuentes para creación de material docente	material de propia creación: guías
<b>PROJECT 1:</b> <i>Presenting a research project proposal</i>	<i>Illinois University Library: Writing a research proposal</i> <i>Baltimore County Public Schools: Key elements of the research proposal</i>	Guía a modo de preguntas/ huecos para la redacción de la propuesta
<b>PROJECT 2:</b> <i>a) Examining a journal</i> <i>b) Summarising the content of two scientific reports</i>	<i>Explorable: Scientific Method, Research designs</i> <i>Tallinn university: Academic writing and hypertext module: Types of academic texts</i>	adaptación guía pautada para seleccionar información clave de los trabajos analizados (IMRD)
<b>PROJECT 3:</b> <i>Analysis of a research report</i>	<i>Ejemplos de análisis realizados por otros estudiantes en años previos</i>	<i>Powerpoints</i> en torno a las distintas secciones de un trabajo científico: elementos de información y convenciones retóricas o genéricas.  Guía para el análisis de unidades de información ( <i>Moves and stops</i> ); uso de marcadores retóricos de tipo léxico-semántico y gramatical, integrando distintas propuestas
<b>PROJECT 4:</b> <i>Presentation of groups' research reports</i>	presentaciones orales apoyadas en ppt o prezis sobre los trabajos elaborados durante el cuatrimestre  Criterios y elementos para evaluación de presentaciones orales propuestos en manuales de IFAE, ej. <i>Market Leader</i>	adaptación –simplificada– de material distribuido en Internet sobre presentaciones académicas y científicas en sesión 4, a modo de guía  tabla adaptada con criterios de evaluación de presentaciones

Tabla 2. Géneros académicos utilizados – \*y en su caso adaptados o propios- como recursos de trabajo/ consulta.

## Diseño y planificación de actividades en Aula Virtual

Para el diseño y planificación de las actividades se ha tenido en cuenta que éstas se albergan en la intranet Aula Virtual, plataforma SAKAI y se ha intentado sacar provecho de su potencialidad. Este tipo de plataforma, fruto de un proyecto en el que colaboran muchas universidades y centros a nivel internacional, ofrece innumerables ventajas de cara a potenciar la indagación, la resolución de problemas y la interacción entre el alumnado. De hecho la versión 2.9, actualmente en uso, favorece la interacción grupal, con herramientas como *chat* y *foros*, además de la mensajería ya existente en formatos anteriores (para tutorías e intercambios de información privados entre los usuarios), facilitando cada vez más la formación de verdaderas "comunidades de práctica".

La herramienta "Contenidos" o "Lesson Tools", anteriormente llamada "*Lesson Builder*" y basada en la filosofía *Wiki*, ha resultado fundamental en el diseño de los materiales docentes que se presentan aquí, sustituyendo

## Diseño de materiales en entornos digitales para el fomento de las competencias discursiva y genérica en inglés científico

a otras anteriores, como eran las páginas HTML albergadas en la intranet –cuya elaboración y actualización resultaba mucho más ardua y ofrecía menos flexibilidad en el manejo y traspaso de información a nivel interno –, o el uso directo de la herramienta “Recursos”, donde éstos aparecen almacenados de forma lineal en carpetas y cuya utilización resultaba menos intuitiva y ágil de cara al trabajo en el aula. En cambio este formato, con enlaces internos y externos, favorece la cohesión entre elementos formativos –como recursos, tareas o tutoriales-, así como la explotación pedagógica a la hora de tratar el material de trabajo.

Herramientas básicas disponibles para docencia-aprendizaje	Actividades/acciones que posibilitan al alumnado...
Contenidos	Acceder a los contenidos de aprendizaje descargando documentos de trabajo o accediendo a hipervínculos con material de apoyo – lingüístico o temático- dentro de las unidades
Recursos	Acceder directamente a material de apoyo –terminológico, lingüístico, temático..- en forma de documentos o de hipervínculos Compartir materiales producidos por los propios alumnos (como las presentaciones finales en este caso)
Tareas	Acceder a las instrucciones sobre cada tarea a entregar Entrega de tareas, con posibilidad de entregar más de una versión (hasta 5, si se desea) Obtención de feedback sobre los trabajos entregados
Calendario	Consultar actividades y plazos
Mensajes privados	Consulta de dudas, entrega de trabajos fuera de plazo en casos puntuales ..
Foros	Intercambio de información, opiniones y sugerencias sobre cualquier aspecto del curso
Anuncios	Recibir información directa del profesorado sobre cualquier aspecto de importancia o interés para todo el grupo, con opciones de notificación, fechas, y posibilidad de insertar enlaces
Llamamientos	Llamamientos oficiales para los exámenes finales, con información detallada sobre sus características
Exámenes	Herramienta para la confección de pruebas de evaluación de rendimiento y de autoevaluación –a incluir en unidades –

**Tabla 3. Herramientas directamente relacionadas con la gestión de material y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

### Temporalización flexible y dinámica de “andamiaje”

El uso del Aula Virtual y de la nueva herramienta de “Contenidos” resulta fundamental para elaborar un programa flexible y que facilite la inserción gradual del alumnado en las prácticas y convenciones discursivas según sus propios intereses y conocimientos de partida. Es flexible en el sentido de ofrecer enlaces variados con posibilidad de profundizar en mayor medida a partir de unos mínimos; también en el sentido de favorecer los procesos, facilitando la entrega de versiones de una misma tarea y de la provisión de *feedback* que permita reconstruir sobre los errores; al mismo tiempo se eliminan incertidumbres respecto a lo que hay que

hacer y cómo, con enlaces internos entre contenidos y tareas que eliminan las redundancias y la posibilidad de transmitir por parte del profesorado mensajes opuestos desde distintas secciones. El facilitar la cohesión interna entre las herramientas de información y comunicación facilita así la claridad y la coherencia en el establecimiento de las reglas de juego y las dinámicas.

Un aspecto muy interesante de la herramienta "contenidos" es la posibilidad de marcar las rutas de acceso a los objetos de aprendizaje, que se puede condicionar a la consecución de los pasos previos, favoreciendo el "andamiaje" o *scaffolding*. Esto es especialmente útil si nos queremos centrar en el contenido antes de trabajar la forma, o a la hora de realizar actividades de *"brainstorming"* o de predicción con anterioridad a la visualización de los materiales<sup>2</sup>. Incluso si los contenidos están destinados al trabajo autónomo, la intranet permite salvaguardar el orden de acceso mediante la selección de opciones durante su edición, o incluso con posterioridad a ésta.

Algo impuesto explícitamente en las bases de la convocatoria de diseño de materiales en la que se alberga el proyecto aquí descrito, es la filosofía de auspiciar el trabajo autónomo fuera del aula, propiciándose así que el alumnado utilice el tiempo necesario para su realización según sus circunstancias particulares –nivel lingüístico, disponibilidad de tiempo, ausencia por trabajo o por realización de estancias de movilidad,...–, y que el aula sea más bien un espacio de puesta en común, debate y resolución de dudas para quienes puedan o deseen acudir a ella –como lo es el espacio virtual a través de los foros y las tutorías–. Indirectamente esto favorece que la presencia física en el aula no sea tanto algo impuesto como una elección del alumnado que lo considere de verdadera utilidad, y a su vez propicia que en el tiempo del aula predomine lo cualitativo –abundando en la reflexión lingüística y metalingüística– sobre lo cuantitativo –cantidad de actividades a realizar–. En grupos tan heterogéneos en cuanto a nivel, esta flexibilidad contribuye también a la negociación de los contenidos a tratar en el aula por parte de los más interesados (que suelen ser aquellos estudiantes con más dificultades lingüísticas y, por ende, de acceso a la información).

## Evaluación

Una vez descritos a grandes rasgos los materiales y su diseño, así como la plataforma que los alberga, se evaluará brevemente su implementación a modo de plan piloto durante este curso, para sugerir mejoras de cara al futuro.

Ha sido en el año académico 2014-2015 cuando se ha impartido por primera vez 4º curso de los grados, recientemente implantados en la facultad como tales. Paralelamente al diseño general de las asignaturas de inglés en las distintas titulaciones se han ido forjando gran parte de los contenidos aquí descritos. Algunos se utilizaron ya durante el primer cuatrimestre en las asignaturas de *Inglés Aplicado a la Documentación Científica* e *Inglés para la Publicidad*. Una vez aceptado el proyecto bajo la convocatoria de *Innovación Docente* se fueron perfilando algunos de esos materiales que habían servido como germen, para ir incluyéndolos en las sesiones prácticas de *Inglés para Periodismo*. La adaptación ha supuesto, claro está, la búsqueda y selección de material científico dentro de esta área disciplinar, que ha incluido, como en el caso de las otras asignaturas, la consulta a profesores de las distintas subáreas para que ofrecieran sugerencias de trabajos "formalmente prototípicos" y de contenidos actuales y de interés. Seguidamente se ofrecen algunos datos que se han podido ir extrayendo a partir de diversas fuentes para la evaluación.

<sup>2</sup> Esto último también se ve favorecido por el uso de hiperenlaces. Ejemplos de predicción que también se pueden ser el intentar averiguar la naturaleza de un trabajo científico –experimental, de revisión cuantitativo/cualitativo, estudio de casos, etc. – a partir de su título, o adivinar el tipo de contenidos que puede albergar una revista electrónica antes de acceder a ellos.

## Adquisición de competencias genérica y discursiva

En la dinámica de las sesiones los grupos se implicaron bastante bien a la hora de indagar en los géneros, utilizando fuentes en línea y material diseñado *ad hoc* en forma de guías y presentaciones a modo de enlaces. Pero si bien la actitud fue bastante positiva durante las sesiones prácticas, los resultados fueron desiguales según se plasma en los trabajos aportados por los alumnos y en su presentación oral final. El reflejo de estructura y convenciones en dichas presentaciones fue de nuevo variable, con pocos grupos que utilizaran la mayoría de las convenciones formales a todos los niveles, aunque en general todos fueron capaces de transmitir la macroestructura y principales rasgos en cuanto a información – no tanto a nivel léxico-gramatical o de marcadores discursivos –.

Parece haber diferencias en el grado de profundidad a la hora de captar los movimientos retóricos –“*moves*” y “*steps*” –, que pudiera tener que ver con el grado de dominio del inglés de los alumnos o con la relativa familiarización previa con estos discursos, a falta de datos estadísticos y según mi propia apreciación durante las correcciones. Así, la mayoría de los grupos llegó en el caso del análisis a una detección de las unidades de información retórica bastante alta en general y en grado variable a la hora de captar matices y elementos informativos más opcionales.

En el examen final, una batería de preguntas del test objetivo consistía en la asignación de expresiones convencionales a cada parte principal de la macroestructura IMRD. Este apartado, relacionado directamente con los usos léxicos y que no suponía un uso activo, resultó fácil para el alumnado.

## Cuestionario sobre material académico-científico en Aula Virtual

El apéndice 2 muestra la adaptación del resumen de un cuestionario en línea distribuido al final de las sesiones prácticas. De nuevo se desprende una actitud variable hacia este tipo de dinámica, con una práctica división en casi todos los apartados, si bien hay una cierta inclinación a valorar positivamente las sesiones y los materiales. Parece que la falta de tiempo y el nivel lingüístico pudieran estar en el origen del rechazo parcial, a tenor de las respuestas.

Esto cuadra con las sugerencias directas de algunos estudiantes, a petición de la profesora, acerca de conceder menos peso al componente científico y mayor a los discursos profesionales –noticias, etc. – en ediciones futuras, a pesar de valorarse positivamente dichos contenidos.

## Datos de uso de la plataforma y sus herramientas

La plataforma de *SAKAI* posibilita además seguir el acceso a la información por parte de los usuarios y su grado de utilización (mediante la herramienta “estadísticas”), la evaluación de su rendimiento (mediante la herramienta “exámenes”) o la y la autonomía del alumnado respecto al tiempo y duración de su trabajo personal. Por ejemplo se puede saber que durante el periodo lectivo 75 alumnos –de los 81 matriculados – visitaron el Aula Virtual, y se abrió un 82% de los archivos alojados para la asignatura, si bien la herramienta más utilizada siguió siendo la de *Recursos* –el archivo más abierto fue la guía que aparece en el apéndice 1, para la confección de una propuesta de investigación –. Si bien hay una conexión interna entre “recursos” y “contenidos”, estos datos demuestran que los alumnos utilizaron la intranet para acceder no solo al material proporcionado directamente en “contenidos” sino también a los recursos de apoyo –posiblemente lingüístico, si bien relacionado con el lenguaje científico – albergados en las carpetas de “recursos”.

Además de la visibilidad de los procesos que proporciona la plataforma en su conjunto, eliminando incertidumbres entre el alumnado por la posibilidad de acceder en todo momento a los contenidos e instrucciones y de plantear sus dudas, es destacable el valor de la herramienta de “estadísticas” para cotejar las hipótesis



de partida en la elección de materiales con el interés y uso reales por parte del alumnado según reflejan los datos proporcionados por el propio sistema.

## Conclusiones

Varias conclusiones se pueden establecer tras esta primera fase de implantación del Aula Virtual como espacio de uso e intercambio de información por excelencia para la adquisición de competencias genérico-discursivas en Inglés Científico, siendo la primera que, como se decía al principio de este trabajo, la asignatura de inglés resulta bastante reducida en cuanto a duración –solo la conforman 6 créditos, de los cuales una parte han de ser de contenido más bien profesional–, de manera que en un tiempo tan escaso resulta algo forzado pretender que se afiancen unas competencias que conllevan capacidades sociocríticas de peso y necesitan de tiempo para ser asimiladas.

Si bien el uso de *Sakai* facilita el acceso a los contenidos, y se han apreciado mejoras respecto a la docencia a grupos de años anteriores, algunas direcciones para el futuro parecen bastante claras:

- Posiblemente una pequeña iniciación al inglés científico sea suficiente para los alumnos de grado, sin profundizar tanto en los usos retóricos más específicos y dando más cabida a lo académico. Sí se ha podido constatar cómo los alumnos se implicaban en el aprendizaje de contenidos concretos que les eran de utilidad a muy corto plazo –caso de las presentaciones orales o de la propuesta de investigación–, de manera que la motivación instrumental parece ser garantía de implicación en este caso también.
- Por lo tanto, en los grados se debería perseguir la alternancia de la dinámica investigadora básica y sus competencias respectivas con la manipulación de géneros convencionales en cada área (anuncios, noticias, etc.) para el desarrollo de las competencias genérica y discursiva en los ámbitos profesionales. En Posgrado, por otro lado, parece más factible el engarzar contenidos para el inglés científico avanzado –como parte de los incluidos en este proyecto– con los restantes contenidos disciplinares, en un escenario de equipos docentes (a modo de *team-teaching*), e incluso con la posibilidad de evaluación conjunta de lo adquirido. La coordinación podría ser más eficaz y fructífera mediante el uso compartido de estos espacios y recursos digitales, a través de permisos que el sistema incluye como opción.
- La plataforma *Sakai* ofrece mucha más potencialidad para una comunicación digital a modo de “Comunidad de Práctica” de la que se haya podido aprovechar durante esta primera fase. En futuras ediciones se pretende incrementar su utilización, incorporando de forma regular herramientas como los foros, o los exámenes de autoevaluación. Los mismos alumnos podrían crear sus *minicorpus* de ejemplos a analizar, participando así más activamente en todas las etapas del proceso, como sugiere Swales (2001).
- Para un verdadero aprendizaje autónomo se han de poner a disposición propuestas de resolución de todas las tareas planteadas, de una forma clara y pedagógica. Así, en un futuro próximo se pretende incorporar *videotutoriales* con ejemplos de realización e introducciones a los conceptos, o respuestas para planteamientos propuestos mediante la herramienta “examen” –que permite estas y otras posibilidades con un gran nivel de sofisticación–.

Por último, a tenor de esta breve experiencia es de destacar cómo, a pesar del esfuerzo que supone la búsqueda continua de materiales y su consiguiente adaptación, revisión y actualización permanentes, resulta gratificante observar cómo los alumnos se implican de manera activa cuando el diálogo, en su más amplia acepción y en cualquier soporte o espacio, es la forma de comunicación preponderante.

## Referencias

- Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V.K. 2001. Integrating discursive competence, disciplinary culture, and professional practice in LSP. *Conferencia. XI Congreso Hispano-Luso de Lenguas con Fines Específicos*. Universidad Jaume I, Castellón, España.
- Bhatia, V.K. 2002. Applied genre analysis: A multiperspective model. *Ibérica 4*: 3-20.
- Bhatia, V.K. 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Londres: Continuum.
- Ding, H. 2008. The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre: Initiation of Graduate Students into NIH Grant Writing. *Written Communication, 25*(1): 3-52.
- Fernández-Toledo, P., Oliveira Ferreira, I. 2009. Comunicación horizontal en las comunidades de práctica digitales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, Universidad Complutense de Madrid, fecha de consulta: mayo de 2014, <http://www.ucm.es/info/circulo/no39/ftoledo.pdf>.
- Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: C.U.P.
- Swales, J.M. 2001. Issues of genre: Purposes, parodies and pedagogies. En: Moreno, A. y V. Colwell (coords.) *Recent perspectives on Discourse*. León: AESLA, Universidad de León (CD-ROM).
- Swales, J.M. 2004. *Scientific Genres*. Cambridge: C.U.P.
- Vygotsky, L.S. 1985. *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.
- Warschauer, M. 2002. Networking into academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes 1*: 45-58.
- Widdowson, H.G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford, O.U.P.

## **Anexo A:**

### Guía para la propuesta de investigación grupal (“Research proposal”)

#### **A VERY BASIC GUIDE for WRITING YOUR PROPOSAL- BRAINSTORMING**

**As a group, you'll need to discuss and decide ...**

WHAT you are going to INVESTIGATE /PERFORM	<i>Object of research à TITLE</i>	Introduction
WHAT QUESTION(S) YOU MIGHT ANSWER	<i>Research question, hypothesis</i>	
WHY you think this is important	<i>Justification</i>	
WHO ELSE has done something similar before	<i>Background, literature review</i>	
HOW you're going to go about it	<i>Design</i>	Methodology
WHAT STEPS you need to take to get the answer(-s)	<i>Procedure</i>	
WHEN you will perform each of the steps	<i>Timetable</i>	
WHO(M) , WHAT you need to ask/ analyse/ describe... and how	<i>Sampling / target, data collection ..</i>	
WHAT you expect to get	<i>Expected findings/ outcome/ results</i>	Results (tentative)
WHO could be benefited from your research/ action WHAT benefits can your findings/ activities bring WHAT research/ practical problems could find a solution	<i>Practical/ theoretical implications, added value</i>	Conclusions

**Anexo B:****Cuestionario sobre las prácticas para el fomento de las competencias discursiva y genérica en Inglés Académico Científico (Experiencias de Innovación educativa en AV) (adaptado del cuestionario en línea)**

Nº de alumnos que lo cumplimentaron: 42

- 1) En las prácticas de esta asignatura, además de trabajar la comprensión oral, hemos incidido en el discurso científico-académico y su análisis. ¿Era la primera vez que accedías a este tipo de discurso durante la carrera?

SI	<b>26</b>	62%
NO	<b>16</b>	38%

- 2) En caso afirmativo, ¿en qué idioma?

inglés	<b>17</b>	49%
español	<b>18</b>	51%
Other	<b>0</b>	0%

- 3) ¿Qué géneros conocías ya?

actas de congresos	<b>6</b>	10%
tesis/ tesinas	<b>17</b>	28%
informes finales	<b>7</b>	12%
artículos científicos	<b>29</b>	48%
Other	<b>1</b>	2%

En cualquier caso, valora de 1 -nada- a 5 -esencial- la utilidad de trabajar estos géneros ..

	1		2		3		4		5	
4) .. para tu formación académica	<b>3</b>	7%	<b>21</b>	50%	<b>15</b>	36%	<b>3</b>	7%	<b>0</b>	0%
5) .. para tu futuro profesional	<b>8</b>	19%	<b>20</b>	48%	<b>10</b>	24%	<b>4</b>	10%	<b>0</b>	0%
6) .. para tu futuro investigador	<b>3</b>	7%	<b>15</b>	36%	<b>9</b>	21%	<b>12</b>	29%	<b>3</b>	7%
7) .. para el desarrollo de tus destrezas de aprendizaje autónomo	<b>6</b>	14%	<b>13</b>	31%	<b>14</b>	33%	<b>6</b>	14%	<b>3</b>	7%

Valora a continuación el interés - de 1 a 5- de las sesiones

	1		2		3		4		5	
8) sesión 1: ¿qué es el discurso científico y qué no?..	<b>7</b>	17%	<b>18</b>	43%	<b>15</b>	36%	<b>1</b>	2%	<b>1</b>	2%
9) sesión 2: tipos de informe, revistas científicas	<b>6</b>	14%	<b>14</b>	33%	<b>15</b>	36%	<b>7</b>	17%	<b>0</b>	0%

10)	seminario especial sobre comunicación científica, publicaciones, convenciones lingüísticas e información textual	<b>5</b>	12%	<b>20</b>	48%	<b>15</b>	36%	<b>2</b>	5%	<b>0</b>	0%
11)	sesión 3: Análisis de géneros científicos: convenciones lingüísticas y usos discursivos	<b>9</b>	21%	<b>17</b>	40%	<b>14</b>	33%	<b>2</b>	5%	<b>0</b>	0%
12)	SEGUIMIENTO AUTÓNOMO: ¿Crees que el material disponible para las sesiones permite un seguimiento autónomo?	SI	<b>26</b>	62%	NO	<b>16</b>	38%	Otros	<b>0</b>	0%	
13)	TAREAS: ¿Crees que la realización de las tareas - projects- te ha ayudado a conocer mejor este tipo de discurso?	SI	<b>22</b>	52%	NO	<b>19</b>	45%	Otros	<b>1</b>	2%	
14)	En caso negativo, ¿crees que la causa está en algunos de los siguientes aspectos?	Dificultades lingüísticas (nivel de inglés)					<b>13</b>	37%	Dificultades para la lectura extensiva	<b>8</b>	23%
		Falta de tiempo					<b>12</b>	34%	Otras causas	<b>2</b>	6%
15)	DINAMICA; Valora de 1 a 5 la dinámica de las sesiones según su utilidad para tu aprendizaje de los aspectos tratados	<b>7</b>	17%	<b>9</b>	21%	<b>21</b>	50%	<b>5</b>	12%	<b>0</b>	0%
16)	VALORACIÓN GLOBAL: Finalmente, te agradecería que valoraras esta experiencia en el conjunto de tu formación	<b>5</b>	12%	<b>16</b>	38%	<b>16</b>	38%	<b>4</b>	10%	<b>1</b>	2%

# ***Nous, Princesses de Clèves* : multilittératies, multimodalité dans le cadre d'un parcours d'enseignement /apprentissage du FLE en ligne**

Anna GIAUFRET, Nancy MURZILLI et Stefano VICARI<sup>1</sup>

CLAT, Université de Gênes. [Anna.giaufret@unige.it](mailto:Anna.giaufret@unige.it), [nancymurzilli@gmail.com](mailto:nancymurzilli@gmail.com), [stefano.vicari82@gmail.com](mailto:stefano.vicari82@gmail.com)

**Résumé:** Notre étude s'appuie sur l'expérience de la réalisation d'un parcours d'enseignement /apprentissage du FLE en ligne au sein du Centre de Langues de l'Université de Gênes afin d'arriver à une réflexion sur les modalités d'apprentissage de capacités qui rentrent dans l'ensemble des « multilittératies ». Suite à la présentation du contexte d'enseignement / apprentissage du FLE dans notre Université et des notions de « multilittératie » et « multimodalité » telles que nous les concevons, nous nous concentrerons sur le sous-ensemble « Princesse de Clèves », à savoir une des composantes du parcours FLE qui s'intègre dans un système incluant l'autoapprentissage, les cours présentiels et un environnement de type 2.0. La création de ce parcours nous permettra de réfléchir à des questions concernant le développement des compétences scripturales chez les apprenants afin de construire un parcours qui se veut à la fois de découverte progressive et de réappropriation/reconstruction de l'intrigue amenant les apprenants à acquérir les compétences et les savoirs prévus par le niveau A2. Et, notamment, nous essayerons de répondre à la question suivante : comment fournir à l'apprenant les outils indispensables pour qu'il puisse profiter de cette expérience, prendre en main son apprentissage et transférer dans d'autres domaines que celui du FLE les compétences acquises ?

**Mots-clés:** *multilittératie, multimodalité, blended learning.*

## **Introduction**

Notre étude s'appuie sur l'expérience de la réalisation d'un parcours d'enseignement /apprentissage du FLE en ligne qui nous permettra de réfléchir à sr un certain nombre de points théoriques concernant les modalités d'apprentissage de capacités relevant des « multilittératies » et qui sont transversales par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le cadre de la constitution du Centre de Langues de l'Université de Gênes, notre groupe de recherche travaille depuis quelques années à la réalisation d'un parcours en ligne pour l'apprentissage du français langue étrangère. Ce parcours devra à terme s'intégrer dans un système complexe de synergies qui inclut l'autoapprentissage, les cours présentiels et un environnement de type 2.0. Ce parcours est réalisé pour des apprenants de niveau universitaire et contiendra, à terme, tous les niveaux du CECRL (de A1 à C2).

Au sein de ce parcours, nous nous concentrerons ici sur une de ses composantes, le sous-ensemble « Princesse de Clèves », un fil rouge qui traverse les unités du niveau A2 et qui développe parallèlement

<sup>1</sup> Anna Giaufret a rédigé l'introduction et le paragraphe 2 et la conclusion ; Nancy Murzilli le paragraphe 3 ; Stefano Vicari les paragraphes 1 et 4.

deux intrigues : celle du roman de Mme de Lafayette et une adaptation contemporaine que nous avons créée, tout en puisant aux ressources multimédiales existantes en termes d'exploitations pédagogiques et d'adaptations/interprétations/réflexions.

Parmi les défis qui se posent dans ce contexte, nous avons choisi de nous pencher sur la question de savoir comment intégrer ce fil rouge dans un parcours d'apprentissage/enseignement en ligne cohérent, articulé sur plusieurs compétences langagières et destiné à des apprenants de niveau A1/A2.

Nous sommes donc partis de la prise en compte de trois dimensions fondamentales du développement des compétences scripturales chez les apprenants, à savoir la motivation, la compétence scripturale elle-même et le rapport à l'écrit et, enfin, la dimension cognitive et métacognitive de l'écriture collaborative en ligne (Cansigno *et al.*, 2010), afin de construire un parcours qui se veut à la fois de découverte progressive et de réappropriation/reconstruction de l'intrigue amenant les apprenants à acquérir les compétences et les savoirs (Rosen, 2005) prévus par le niveau A2 du CECRL.

Nous posons ici la problématique suivante : comment fournir à l'apprenant les outils indispensables pour qu'il puisse profiter de cette expérience, prendre en main son apprentissage et transférer dans d'autres domaines que celui du FLE les compétences acquises ? Et, encore en amont : comment promouvoir l'acquisition de compétences et non pas de simples connaissances ? Comment exploiter dans un cadre universitaire (où la majorité des apprenants a entre 20 et 25 ans) des notions largement utilisées jusqu'ici pour un public beaucoup plus jeune ? Comment envisager ce cadre théorique au sein d'un parcours d'apprentissage en ligne ?

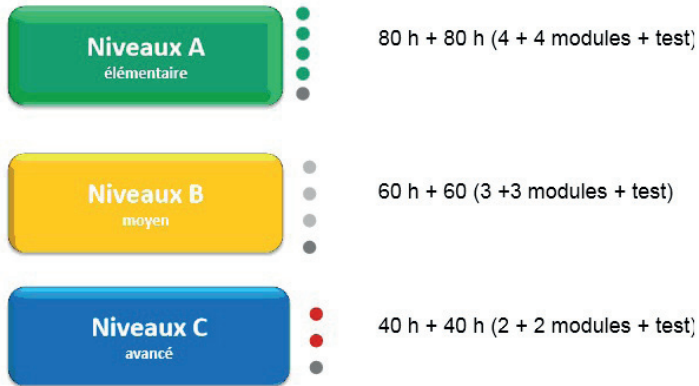
Nous nous inscrivons pour notre travail dans un cadre socioconstructiviste (Piaget, 1936 ; Vygotsky, 1985) et dans le sillage des études sur l'apprentissage multimodal, des « multilittératies » (ou littératies multimodales) et de l'apprentissage actif (Cope, Kalantzis, 2012, Kress, 2011). Nous nous pencherons tour à tour sur : la resémantisation de l'intrigue de la *Princesse de Clèves* par ses différents avatars ; la relation à ce sens de la part de l'apprenant (travaux d'élaboration multimédia) dans un cadre interculturel (quelles ressources sémiotiques partagées ou non) ; l'appropriation de ce sens par l'apprenant par le biais d'un atelier d'écriture.

Il sera donc possible d'avancer des hypothèses sur la mise en œuvre d'une approche interculturelle qui s'appuiera sur les stéréotypes, les questions de médialité (littérature, cinéma, etc.), les structures narratives, la diachronie (les avatars de la *Princesse de Clèves* au fil du temps) afin de proposer à l'apprenant un environnement 2.0 susceptible de lui fournir de nouveaux outils d'interprétation.

## **1. Les cours de langue du CLAT de l'Université de Gênes**

### **1.1. Le CLIRE (Centro Linguistico in Rete)**

Créé en mars 2012 à l'initiative de la Section de Français du Département de langues et cultures modernes, le CLAT de Gênes rassemble des enseignants-chercheurs et des lecteurs de toutes les langues enseignées (allemand, anglais, arabe, espagnol, français, italien, polonais, portugais, russe, suédois). Le CLAT propose des cours de langues étrangères essentiellement aux étudiants de l'Université de Gênes dont le cursus universitaire prévoit l'apprentissage d'une langue étrangère, tout examen devant être validé sous forme de crédits et de nombre d'heures de cours suivies. Pour faire face à cette contrainte institutionnelle ainsi qu'au nombre important de lecteurs de langue arrivés en fin d'activité ces dernières années, nous avons créé une plateforme d'apprentissage où le travail en autonomie occupe une place importante : le CLIRE, Centro Linguistico in Rete du CLAT de Gênes (<http://www.clat.unige.it/clire>). Le parcours d'apprentissage est structuré de telle manière que chaque cours, correspondant à un niveau du CECRL pour une langue, est constitué de quatre modules/niveaux qui, à leur tour, sont constitués de quatre unités. Toute unité comprend de 10 à 15 activités portant sur les différentes compétences, comme le montre le tableau suivant :



Outre le cours standard, la plateforme permet d'intégrer un cours en accès libre, où l'on peut insérer des contenus sans contrainte de progression. Des outils de communication asynchrones y sont également mis à disposition des apprenants et des enseignants.

Or, si la part du travail en autonomie est large, rien n'empêche toutefois aux concepteurs pédagogiques de prévoir des activités « passerelle » qui, en plus de stimuler la motivation et l'intérêt des apprenants en ligne, permettent l'intégration des cours en présentiel ou des parcours sur le web. C'est ce que nous avons essayé de faire avec la création du parcours « Princesse de Clèves ».

## 1.2. Le parcours « Princesse de Clèves »

Apprendre une langue en autonomie constitue, on le sait, une entreprise ardue, sinon impossible. Les risques de surcharge cognitive, de manque de motivation, de sentiment d'isolement des apprenants incombent et représentent les obstacles majeurs à l'emploi des TICE dans des contextes d'apprentissage des langues (Mangenot et Louveau, 2006). C'est pourquoi nous avons créé un fil rouge « Princesse de Clèves » traversant tout le niveau A2 et alternant avec la deuxième partie du fil rouge utilisé pour l'A1 (la disparition d'Irma Bon Temps). Il s'agit d'un parcours d'exploitation pédagogique du roman homonyme de Mme de la Fayette ainsi que des adaptations cinématographiques ayant été réalisées : *La Princesse de Clèves* de J. Delannoy (1961), *La lettre de M. de Oliveira* (1999), *La Belle personne* de C. Honoré (2008), en passant par le documentaire *Nous, princesses de Clèves* de R. Sauder (2011). Outre le fait de permettre d'intégrer toute sorte d'éléments lexicaux, grammaticaux et pragmatiques et d'ancrer les activités d'apprentissage dans des situations simulant de très près des contextes de communication réels, ce parcours prévoit également l'articulation des activités en autoapprentissage avec les outils web 2.0 et les cours en présentiel selon différentes modalités. Par l'emploi simultané de ces trois modalités d'apprentissage, nous nous sommes fixé l'objectif de développer des compétences, linguistiques, culturelles, sociales et technologiques et des métacompétences afin notamment que se vérifie un développement graduel et progressif de l'autonomie de l'apprenant.



### 1.3. Pourquoi *La Princesse de Clèves* ?

Le roman *La Princesse de Clèves* appartenant au canon de la littérature française, il constitue donc une référence presque incontournable lorsqu'on s'initie à la culture française : le roman est inclus dans les programmes scolaires où il occupe une place de choix (le texte est étudié en classe de première en vue de la préparation du Bac français). Outre son importance dans la tradition littéraire française en tant que texte fondateur du roman français, *La Princesse de Clèves* a la particularité d'avoir été adapté et retravaillé plusieurs fois à l'écran, ce qui veut dire qu'il peut être appréhendé d'une manière multimodale.

De plus, le texte et ses adaptations ont déjà fait l'objet d'exploitations didactiques et pédagogiques (notamment dans le cadre de sites web tels que Zérodeconduite<sup>2</sup> ou de nombreux sites qui préparent au commentaire de texte, etc.), ce qui permet de renvoyer facilement les apprenants à des exploitations à l'extérieur de la plateforme d'auto-apprentissage dans le cadre de leur travail 2.0.

Ajoutons aussi que l'ancienneté du texte nous permet de l'exploiter, celui-ci étant libre de droits. Il n'en va pas de même pour les versions cinématographiques, qui ne sont exploitables que dans le cadre de cours présentiels car ils ne peuvent pas être téléchargés sur la plateforme sans enfreindre les droits d'auteur cinématographiques.

Par ailleurs, toute cette réflexion pédagogique autour de la *Princesse* prouve bien son actualité. Il suffit de penser à la polémique soulevée par les propos de Nicolas Sarkozy, alors Ministre de l'Intérieur, en 2006 : son affirmation de l'inutilité de l'étude de la *Princesse* pour les employés de la fonction publique (notamment les femmes) a provoqué un tollé parmi les intellectuels français et poussé quelques-uns à la réalisation des long métrages dont nous allons traiter ci-dessous, afin de défendre l'accès à la « culture haute » pour tous.

Le roman comme genre, et le roman en particulier, constituent pour les jeunes lecteurs une « expérience de pensée » leur permettant d'explorer des aspects jusque-là inconnus ou peu connus de la vie, d'entraîner mentalement leurs compétences dans des situations où ils pourraient se trouver impliqués, sans en subir directement les conséquences (Murzilli 2009). En effet, « [...] le roman a puissamment contribué à définir notre société actuelle et à former la sensibilité moderne. [...] » Comme le rappelle Christine Rosen (2008), le roman initie le lecteur aux expériences des autres et aux complexités de la vie, tout en invitant à explorer son propre monde intérieur » (Vandendorpe, in Lebrun, Lacelle, Boutin 2012). *La Princesse* pose des questions fondamentales à l'individu et l'initie notamment au conflit intérieur, que l'on peut facilement considérer comme dépassé, mais qui survit au contraire dans l'expérience individuelle :

« [...] la fiction [peut être vue à la fois comme] grammaire historique un comportement social et comme mise en scène des apprentissages culturels de la maîtrise conflictuelle de soi, ses jeux, ses enjeux et ses coûts. » (Löcherbach 2011).

## 2. Le cadre théorique

### 2.1. Littératie, multilittératie, multimodalité

Nous nous situons ici dans le cadre théorique où a été élaborée la notion de literacy, notamment, les travaux de Kern et Kress, selon lesquels la définition de literacy est la suivante : « Literacy is the use of socially-, historically- and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts » (Kern 2000 : 16). Le texte est défini comme « alphabetically written 'words' in meaningful arrangement » (Kress 2003:

<sup>2</sup> [http://www.zerodeconduite.net/blog/18614-la-belle-personne-amours-xvieme.html#.U67zoiqvh\\_M](http://www.zerodeconduite.net/blog/18614-la-belle-personne-amours-xvieme.html#.U67zoiqvh_M)

21) ou « The term to use when we make messages using letters as the means of recording that message » (Kress 2003: 23).

Il s'agit donc d'un concept qui concerne l'emploi de textes écrits socialement situés.

La multimodalité serait par ailleurs la caractéristique d'un objet fictionnel de se présenter à travers des supports et des formes médiatiques différentes (par exemple le texte, mais aussi le film, etc.)

Or, ces notions ont été reprises par un courant pédagogique représenté notamment par Cope et Kalantzis, pour qui la littératie s'exerce sur le décodage d'ensembles multimodaux pour donner lieu à la multilittératie : « A pedagogy of Multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone » (Cope, Kalantzis 2000 : 5). D'autres auteurs, tels que Jewitt (2006), interprètent la literacy de Kress comme une pratique multimodale :

*« Être « lettré » dans le contexte des multilittératies signifiait désormais être apte à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes (à la fois avec les supports imprimés traditionnels et avec les supports numériques ou électroniques). » (Lebrun M., Lacelle N., Boutin J.-F., 2012, p. 4)*

Pour nous, les deux notions restent distinctes : la littératie se limite aux textes au sens propre, donc aux supports écrits. C'est pourquoi nous attribuons à multilittératie le sens suivant : capacité de décoder et d'encoder des messages textuels écrits ou audio sur des supports différents (papier, support numérique et audiovisuel). Nous notons toutefois que la définition de multilittératie a le défaut de gommer la richesse d'interaction entre les différentes manières de symboliser du verbal et du visuel dans l'apprentissage d'une langue. Il n'existe cependant à notre connaissance aucune notion permettant de mettre en évidence la capacité de décoder et d'encoder les objets multimodaux. La multimodalité reste donc la caractéristique des objets (ou des ensembles d'objets) dont le message passe par différents médias (texte, image fixe, image en mouvement, son).

## 2.2. Pourquoi la multimodalité et les multilittératies ?

Le choix du cadre théorique dépend bien entendu des objectifs de notre recherche.

Au départ centré sur l'apprentissage en contexte scolaire de la langue maternelle ou de la langue seconde, les notions décrites ci-dessus se font de plus en plus pertinentes dans un cadre d'enseignement/apprentissage universitaire pour de nombreuses raisons. Nous pouvons citer à titre d'exemple la publication collective de Cansigno, Dezutter, Silva, Bleys, 2010, présentant les résultats d'un projet universitaire en contexte de langue étrangère et multilingue.

En premier lieu, le public universitaire se rapproche de plus en plus, de par ses caractéristiques en termes d'acquis préalables et de maturité, d'un public des dernières années de secondaire. L'accès à l'université de groupes sociaux pour lesquels cela n'était pas encore possible il y a quelques années y a grandement contribué.

Par ailleurs, la présence d'un public universitaire toujours plus multilingue<sup>3</sup> (absence de langue maternelle commune) souligne l'importance de la multimodalité et le caractère crucial du recours à des supports qui ne soient pas simplement écrits.

<sup>3</sup> Cela étant dû à la présence d'étudiants immigrés de première génération mais aussi à la mobilité étudiante dans le cadre de programmes tels qu'Erasmus, mais aussi d'accords interuniversitaires de plus en plus fréquentés par des étudiants extra-européens, tels que les Chinois.

Pour toutes ces raisons, l'adoption d'un parcours d'apprentissage *multilittéracique* intégrant des supports multimodaux vise à dynamiser l'acquisition de compétences langagières et le développement de la pensée critique. Comme nous allons le voir dans la description de la macrostructure du parcours, le choix du fil rouge « Princesse de Clèves » n'est donc pas étranger au fait que le cinéma se soit emparé de ce roman en le déclinant sous plusieurs formes.

### 3. La macrostructure du parcours

#### 3.1. Les déclinaisons multimodales et multilittéraciques de *La Princesse de Clèves*

La macrostructure du parcours d'apprentissage prend pour départ le texte source, à savoir le roman publié en 1678 de Mme de Lafayette, disponible en texte intégral sur Wikisource<sup>4</sup>. La langue de ce texte ancien pouvant être parfois ardue pour un apprenant de niveau A2 et faire appel à des compétences non encore acquises, nous avons effectué quelques aménagements du texte, en remplaçant par exemple, dans les extraits choisis, le passé simple par le passé composé. La présence de ce texte dans le parcours ayant pour objectif non seulement un enrichissement des compétences linguistiques, mais aussi le développement de connaissances littéraires, culturelles et historiques, nous avons eu le souci constant de ne pas le dénaturer et avons préféré ajouter un glossaire pour les termes les plus difficiles plutôt que d'intervenir de façon trop intrusive sur sa composition.

Une fois le texte source présenté et identifié, le parcours prévoit divers emprunts aux adaptations et autres documents cinématographiques sur *La Princesse* : de l'adaptation la plus fidèle de J. Delannoy (1961) aux adaptations les plus libres : M. de Oliveira (1999), C. Honoré (2008), en passant par le documentaire de R. Sauder (2011). Tous supports au moyen desquels il s'agit d'exercer des compétences de compréhension orale soutenues par les images cinématographiques et un arrière-fond de compétences littéraciques liées à la connaissance de la trame de l'histoire - compétences elles-mêmes entraînées par l'entrecroisement des supports multilittéraciques du parcours.

Le choix de réaliser une adaptation virtuelle intitulée *La Princesse de Clire*<sup>5</sup>, favorisait cet entrecroisement en développant un récit modernisé de *La Princesse*, décliné sur des supports textuels, audio et vidéo. Ce texte et ses déclinaisons multimodales offrent une exploitation plus souple que ne le permettrait le seul texte source de *La Princesse*, adaptée aux besoins didactiques du parcours d'apprentissage virtuel. L'adaptation du texte peut ainsi être modulée en fonction des points de morphosyntaxe ou du lexique requis par le niveau de l'unité dans laquelle il s'insère.

Chacun des choix opérés dans l'organisation de la macrostructure du parcours vise ainsi à développer chez l'apprenant des compétences linguistiques reposant sur l'interaction entre supports multi-littéraciques et multi-modaux.

<sup>4</sup> Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves*, éd. Claude Barbin, 1689, [En ligne], dernière consultation le 20/06/2014, [http://fr.wikisource.org/wiki/La\\_Princesse\\_de\\_Cl%C3%A8ves\\_%28%C3%A9dition\\_originale%29](http://fr.wikisource.org/wiki/La_Princesse_de_Cl%C3%A8ves_%28%C3%A9dition_originale%29)

<sup>5</sup> Jeu de mot faisant référence au nom de la plateforme d'autoapprentissage en ligne du CLAT de Gênes, le CLiRe.

### 3.2. Isoler des unités narratives pour une exploitation didactique multimodale

Afin de faciliter le repérage des unités narratives empruntées au texte source, nous avons choisi de diviser le récit de *La Princesse de Clèves* selon ses principales articulations diégétiques, caractérisées par des épisodes significatifs :

- 1) La présentation des personnages
- 2) La rencontre avec Nemours
- 3) Le portrait dérobé
- 4) La lettre
- 5) L'aveu
- 6) Le qui pro quo

Chacune de ces six unités narratives peut ainsi être facilement reconnue dans les extraits choisis parmi les différents supports multimodaux. Cette division nous a ainsi permis de dédier une unité à chacun des six épisodes et de retrouver facilement cette articulation dans les différentes adaptations filmiques du roman, de façon à pouvoir isoler les épisodes. Elle nous a également donné la possibilité d'articuler l'adaptation virtuelle à chacun des épisodes, ce qui la rend doublement virtuelle, puisqu'elle est diffusée sur un support numérique et que, par ailleurs, seuls les épisodes clés ont été adaptés.

Ce découpage a donc favorisé la possibilité de miser sur l'effet de synergie entre les supports *multilittératiques* et multimodaux, en permettant de varier les approches sémiotiques d'une même unité narrative, et de susciter ainsi les diverses compétences modales de l'apprenant.

### 3.3. Objectifs visés par la combinaison de ces supports

Trois compétences liées à une approche pédagogique multimodale et *multilittératique* s'adaptent à notre parcours : la compétence informationnelle, qui repose sur des outils de recherche, l'analyse, l'organisation, la compétence critique – cette compétence est développée par une incitation à la transmédialité, i.e. au passage de l'apprenant d'un support multimodal à l'autre ; la compétence technologique, requise par les supports d'apprentissage qui sont la plateforme virtuelle, le forum, le wiki, les documents numériques, l'expansion web ; la compétence multimodale, qui suppose de pouvoir lire et écrire en combinant l'écrit avec l'image et l'audio (Lacelle et Lebrun, 2011, p. 8-9).

En combinant les supports multimodaux, il s'agissait pour notre groupe de recherche d'atteindre trois objectifs principaux, à travers les approches suivantes :

- une approche multimodale, intertextuelle, diachronique pour introduire à la littérature française classique par l'entrecroisement de textes et de documents audiovisuels s'enrichissant les uns les autres afin de développer des compétences multiples en variant les supports.
- une approche culturelle et cognitive pour approfondir la connaissance de la culture française, ainsi que des notions liées à l'éthique présentes dans *La Princesse de Clèves* (fidélité, trahison, jalousie, etc.). Les adaptations contemporaines du texte classique permettent d'interroger dans une perspective renouvelée le sens profond de l'œuvre.
- une approche globalisée, pour développer des compétences linguistiques contextualisées. La connaissance globale de l'intrigue de *La Princesse de Clèves* et la multimodalité des supports d'apprentissage

permettent d'accéder à des compétences difficiles à acquérir au moyen d'exercices isolés (par exemple, le glossaire pour le texte source, le développement de la compréhension écrite ou orale à partir d'extraits de films, etc.).

Une fois la macrostructure du parcours posée, comment passer d'un support multimodal à l'autre par le biais de la division didactique en modules et unités imposée par la structure de la plateforme ? Et comment faire de la juxtaposition des supports multimodaux et *multilittéraciques* un atout pour l'apprenant ? Entrons donc, pour le voir, dans la microstructure d'une unité.

## 4. La microstructure d'une unité : la présentation des personnages

Toute unité intégrant le parcours « Princesse de Clèves » prévoit trois modalités principales d'apprentissage correspondant à trois parcours qui s'entrecroisent entre eux : le parcours en autoapprentissage portant sur le texte source *La Princesse de Clèves* et sur notre adaptation virtuelle (*La Princesse de Clire*) ; l'expansion web et le travail collaboratif en ligne permettant une ouverture sur des documents authentiques et sur la collaboration en groupes et, enfin, le parcours en présentiel ou semi-présentiel pointant misant sur des approfondissements et des suggestions à partir de la vision et de l'exploitation pédagogique des épisodes clés des diverses adaptations filmiques.

### 4.1. Du travail en autonomie...






La présentation de la microstructure de la première unité du parcours « Princesse de Clèves » nous permettra de montrer concrètement comment nous avons conçu notre parcours.

<b>Objectif</b> de l'unité: <i>exprimer ses opinions et ses goûts</i>
<b>WU</b> : scénario dialogue de la série <i>La Princesse de Clire</i>
<b>Compréhension écrite</b> : incipit du roman <i>La Princesse de Clèves</i> adapté et activités de compréhension et de contextualisation
<b>Lexique</b> : exercices sur l'expression goûts et préférences contextualisés ( <i>La Princesse de Clire</i> )
<b>Morphosyntaxe</b> : emploi du passé composé et de l'imparfait dans le récit en général
<b>Compréhension orale</b> : l'interview radiophonique d'Elodie de Clire
<b>Production écrite</b> : activités de production écrite portant sur les relations parmi les personnages de <i>La Princesse de Clèves</i>
<b>Production orale</b> : enregistrement d'énoncés exprimant des goûts et des opinions des personnages de <i>La Princesse de Clire</i> .
<b>Expansion web</b> : découverte du film <i>La belle personne</i> à travers une mini-cyberbalade sur sites authentiques. Renvoi à WIKI et présentiel

Comme le tableau ci-dessus le montre bien, l'apprenant est ainsi amené à passer d'une intrigue à l'autre à partir du développement de différentes compétences linguistiques. Bien qu'elles soient contextualisées, ces activités en autonomie visent principalement le développement et l'approfondissement de compétences linguistiques plutôt formelles et ne prévoient aucun type d'interaction avec l'enseignant ou les autres apprenants. Les typologies d'exercices proposées sont plutôt variées, intègrent plusieurs éléments multimodaux (principalement images, textes, vidéos) et devraient permettre d'acquérir des connaissances utiles pour le développement des activités successives, qui prévoient le partage des connaissances ainsi acquises.

## 4.2. ...au partage en ligne...

L'ouverture sur les modalités web 2.0 se fait à partir de la dernière étape de chaque unité, à savoir l'expansion web, comme le montre le tableau suivant :

	<p><b>Première étape - FORUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IT ou FR</li> <li>• Passerelle entre les activités en autoapprentissage et la phase collaborative. Organisation du travail collaboratif (tâches des membres, phases du travail) à partir de consignes précises en FR</li> </ul>
	<p><b>Deuxième étape - WIKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• écriture collaborative en FR (partage des tâches - phases individuelles)</li> </ul>
	<p><b>Troisième étape - RETOUR EN LIGNE DE L'ENSEIGNANT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suggestions, commentaires, autres questions sur le sujet traité</li> </ul>
	<p><b>Quatrième étape – RETOUR SUR WIKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ajout des commentaires, de questions, approfondissements, correction linguistique</li> </ul>
	<p><b>Cinquième étape – PRESENTIEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exposition orale avec questions – mise en commun orale - travail sur le passage de l'écrit à l'oral et vice-versa</li> </ul>

Une fois que les apprenants ont terminé toutes les activités en ligne en autonomie, la cyberbalade sur le réseau leur permet à la fois de découvrir la première adaptation cinématographique et d'accomplir la tâche d'écriture sur le forum, à savoir le repérage d'informations variées sur le film et l'expression de leur opinion à partir de la bande annonce. Cela permet donc aux enseignants d'ancrer les objectifs de l'unité (l'expression du goût et de l'opinion) dans un contexte réel, au-delà du cadre strictement formel des activités en autonomie et, aux apprenants, de sortir de l'isolement en partageant leur opinion avec les autres apprenants, à partir d'une implication personnelle et d'une collaboration pour l'organisation du travail qui suit.

S'il est vrai que, en ce qui concerne les forums, « The research literature on foreign and second language learning reports that this type of electronic discussion encourages learners to construct knowledge collaboratively » (Sotillo, 2000 : 83), il faut que cet outil soit bien intégré au dispositif d'apprentissage dans son ensemble pour que les apprenants puissent vraiment tirer profit des échanges asynchrones en termes de nombre de messages publiés et d'intérêt des interactions (Depover *et al.*, 2006). En effet, de nombreuses études (Mangenot et Louveau, 2006, Depover *et al.*, 2006) montrent que, notamment aux premiers niveaux de l'apprentissage linguistique, les apprenants ont la tendance à ne pas écrire sur les forums, pour diverses raisons (correction formelle, isolement, etc.).

Or, dans notre contexte, l'accomplissement de la tâche, dont la réalisation passe par l'emploi obligatoire du forum (repérage des informations), ainsi que l'organisation du travail collaboratif qui suit l'unité constituent deux étapes fondamentales pour la progression du parcours et permettent de viser la réalisation de tâches pratiques, à partir d'une utilisation concrète de la langue et, par là, de réduire les résistances liées aux tâches de correction formelle. En outre, la publication de textes accessibles à la communauté des apprenants et des enseignants constitue sans aucun doute un fort facteur de motivation qui devrait amener les apprenants à interagir en ligne entre eux.

### 4.3. ... à la collaboration

Suite à cette première phase de partage des connaissances et des opinions, les apprenants sont amenés à découvrir les personnages du roman et à rédiger de courtes présentations en collaboration, sur le wiki de la plateforme. Deux ordres de considérations sont ici nécessaires. D'un côté, les études ont déjà bien montré les avantages de l'exploitation didactique du wiki pour le développement de la compétence scripturale (Ollivier, 2007) : tout en favorisant le processus d'autonomie déjà dans les phases initiales de l'apprentissage du FLE, le wiki intégré dans un parcours plus ample comme le nôtre, permet aux apprenants de développer des interactions réelles et concrètes portant sur un objectif commun. Autrement dit, il permet de mettre en avant la dimension interactionnelle qui, tout comme dans la réalité des échanges langagiers, constitue

*l'un des facteurs les plus déterminants de toute action [...]. C'est en effet l'interaction sociale – la relation entre les co-acteurs de la tâche de même que la relation entre co-acteurs et destinataires du produit de la tâche – qui fixe le cadre de toute action ou co-action et la détermine en premier lieu. (Ollivier 2010, en ligne).*

De l'autre, la tâche à accomplir dans cette unité (la présentation des personnages) se révèle encore plus importante en ce qu'elle permet de progresser avec le fil rouge « La Princesse de Clèves » et, par-là, d'avancer dans les étapes successives du parcours d'apprentissage. Autrement dit, le texte rédigé par les apprenants sur wiki constitue non seulement un premier produit de la tâche collaborative faisant l'objet d'une correction et d'une évaluation de la part de l'enseignant-tuteur, mais représente aussi une véritable ressource pouvant être intégrée au processus d'apprentissage où les apprenants peuvent puiser des informations ou chercher des renseignements utiles dans la suite du parcours. Ce dernier aspect est très important puisqu'en général, les tâches proposées aux apprenants dans des contextes d'apprentissage linguistique en ligne (Mangenot et Louveau, 2006, Ellis, 2003) au nom du principe de la vraisemblance avec la vie réelle, sont toujours destinées à un travail strictement lié à la langue dont le seul destinataire est l'enseignant. Or, si dans notre cas, les apprenants n'accomplissent aucune tâche ayant des retombées directes sur la vie réelle (comme pourrait l'être une tâche d'écriture sur Wikipédia, par exemple), il n'en demeure pas moins qu'ils sont amenés à participer activement à la création d'une partie du cours de langue adressé à un public de pairs.

Pour que cela puisse se vérifier et que le processus d'autonomisation ne devienne pas un abandon, le rôle joué par l'enseignant –tuteur est ici essentiel et, comme on le verra, ne peut pas se limiter à un simple support en ligne.

### 4.4. La phase en présentiel et le rôle de l'enseignant

Les productions écrites ainsi publiées font, dans la suite, l'objet d'un retour en ligne de l'enseignant qui, au-delà de la correction formelle, propose des suggestions et des approfondissements relançant le sujet en ligne, sur le wiki. Une fois que les apprenants auront revu leurs productions et apporté les modifications suggérées, l'enseignant, en présentiel, proposera un travail sur les séquences filmiques (*Nous, princesses de Clèves, La belle personne*) et sur l'exposition orale à partir de thématiques culturelles. De l'exploitation plutôt formelle et linguistique de l'intrigue de *La Princesse de Clèves*, l'on passe donc à une ouverture sur des thématiques sociales et culturelles ressenties sans doute comme proches de l'univers des apprenants. La rencontre avec l'enseignant et l'évaluation finale nous semblent fondamentales pour deux raisons. D'abord, dans notre contexte d'apprentissage/enseignement du FLE, la formalisation des connaissances est nécessaire pour la progression du cursus universitaire des apprenants ; ensuite, les risques d'isolement et de surcharge cognitive sont ainsi limités par l'enseignant qui focalisera l'attention sur les points fondamentaux de l'apprentissage de la langue au niveau A2, ce qui permet d'éviter le sentiment d'abandon dont les apprenants font parfois l'expérience, si souvent cité en littérature lorsqu'il s'agit d'exploitation des TICE à distance.

## Conclusion

Il nous semble donc que par l'exploitation massive de supports multimédias et par l'intégration de différentes modalités d'enseignement/apprentissage, le parcours présenté peut favoriser au-delà du développement de compétences multiples (langagières, littéraciques, culturelles, informatiques), l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui vont au-delà du simple apprentissage linguistique, dans le cadre d'une approche globale qui considère l'apprenant comme un véritable acteur social, tout comme le souhaite le CECRL. Et, de ce point de vue deux aspects, nous semblent particulièrement intéressants à développer et à observer lors de la future mise en place du cours avec un groupe pilote d'étudiants.

En premier lieu, la manière dont ce parcours permet de déclencher un processus d'autonomisation des apprenants : le partage sur forum (à partir de tâches impliquant l'expression d'opinions et de points de vue personnels et, par là, une individualisation du parcours d'apprentissage), la collaboration dans l'écriture sur wiki (en vue de rendre les textes produits accessibles et utiles aux autres apprenants) nous paraissent être deux étapes fondamentales pouvant amener les apprenants à prendre en main leur propre apprentissage et à le transférer dans d'autres domaines que celui du FLE.

En second lieu, il paraît souhaitable d'élargir la collaboration en ligne soit à des groupes d'autres apprenants étrangers soit à des tuteurs français en ligne, et cela pour au moins deux raisons. D'abord, le texte source choisi comme point de départ permet de développer des réflexions et de solliciter l'expression de points de vue variés sur des valeurs toujours actuelles qu'il serait intéressant d'observer à partir d'une optique interculturelle : la confrontation et le partage avec des apprenants d'autres pays permettraient donc le développement d'une dimension interculturelle à laquelle *La Princesse de Clèves* se prête très bien. Ensuite, le tutorat effectué par un groupe de pairs francophones permettrait aux apprenants étrangers de mieux comprendre certains aspects non seulement du roman mais aussi de la manière dont ce roman et ses adaptations successives contribuent à façonner certains aspects de la culture française d'aujourd'hui.

Notre travail de didacticiens et de chercheurs n'en est qu'à la première étape : nous allons tester l'efficacité de ce parcours au cours de l'année académique 2014/2015. Nous pourrions alors avoir des données indispensables sur les résultats didactiques qui nous permettront de mettre en œuvre une phase d'évaluation du parcours et du processus qui pourra perfectionner les ressources que nous avons créées.

## Références

- Cansigno, Y., Dezutter, O., Haydée S., Bleys F. 2010. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*, Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, San Paolo.
- Cope B., Kalantzis M. 2012. *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Farias M.A., Obilinovic K., Orrego R. 2011. Pontos de possível diálogo entre aprendizado multimodal e ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, Engaging multimodal learning and second/foreign language education in dialogue », *Trabalhos em linguística aplicada*, 50 no.1 Campinas, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100008).
- Geer J.P., Hayes E.R. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*, London, Routledge.
- Kress G. 2011. *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London, Routledge.
- Lebrun M., Lacelle N., Boutin J.-F. 2012. *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.



- Murzilli, N. 2009. La vie comme un roman. Sur la fiction littéraire et les expériences de pensée, in « Devant la fiction, dans le monde, Catherine Grall et Marielle Macé (dir.), *La Licorne*, 88, Rennes : PUR, p. 225-240.
- Ollivier, C. 2012. Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motives, *Revue française de linguistique appliquée*, 2: 121-137, [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_152\\_0121](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFLA_152_0121).
- Ollivier, C. 2007. Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant, In *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Fremdsprachendidaktik*. Hamburg, Verlag Dr. Kovac, Gomez-Pablos, Beatrix / Ollivier, Christian (éds.), pp.203-219.
- Pahl, K., Rowsell, J. 2012. *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*, London, Paul Chapman, 2012.
- Parker, B.J.C. 2012. *Composing on the Screen: Student Perceptions of Traditional and Multimodal Composition*, English Dissertations, Paper 98. [http://scholarworks.gsu.edu/english\\_diss/98](http://scholarworks.gsu.edu/english_diss/98).
- Piaget, J. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Rosen, E. 2005. La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », *Glottopol*, 6. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- Vygotski L.S. 1985. *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

## Filmographie (par ordre chronologique)

- Delannoy, J., *La Princesse de Clèves*, 1961.
- Oliveira de, M., *La lettre*, 1999.
- Honoré, C., *La belle personne*, 2008
- Sauder R., *Nous, Princesses de Clèves*, 2011.

## El tratamiento de la interculturalidad en recursos TIC del Instituto Cervantes

María GIL BURMAN

Instituto Cervantes. [mgilb@cervantes.es](mailto:mgilb@cervantes.es)

**Resumen:** El Instituto Cervantes, coherente con los principios para el desarrollo de los alumnos como hablantes interculturales y agentes sociales, ha llevado a cabo la creación desde hace años de recursos digitales que evidencian diferentes prácticas que posibilitan tanto a los alumnos como a los profesores un proceso de enseñanza / aprendizaje desde una perspectiva intercultural. A través de dichos recursos y puesta en marcha de proyectos (materiales didácticos, cursos completos de español general y para niños alojados en la plataforma AVE, aplicaciones para la reflexión sobre competencias del profesor, etc.), se incorporan estrategias para ayudar a adquirir conocimientos, actitudes y habilidades que permiten ser consciente de las identidades y realidades propias y ajenas, identificar y prevenir prejuicios y creencias, y así facilitar la aproximación a otras culturas. Con los recursos orientados al aprendizaje de la lengua el contacto del alumno con el español está orientado a alcanzar un conocimiento de la realidad cultural y sociocultural del mundo hispano, y a adquirir estrategias pragmáticas para actuar con adecuación a los interlocutores, situación, etc.

**Palabras clave:** *enseñanza de español, cultura, intercultural, TIC, recursos.*

### La propuesta del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

Aprender una lengua distinta de la propia es entrar inevitablemente en contacto con una cultura nueva. Tradicionalmente el término cultura se ha identificado con un conocimiento enciclopédico, que en la práctica poco tiene que ver con el conocimiento que los estudiantes necesitan para comunicarse de manera adecuada con los hablantes nativos. Se han tenido que redefinir muchos conceptos desde la primacía de ese concepto tradicional hasta el punto en el que nos encontramos en la actualidad, en donde un currículo de E/2L no se entiende sin el tratamiento exhaustivo del componente sociocultural, con una visión de la lengua que dé cuenta de su dimensión social, y mediante una perspectiva intercultural a la hora trasladarlo a la clase.

El PCIC, partiendo de la propuesta del *Marco común europeo de referencia*, considera que para cubrir la dimensión cultural en la enseñanza de español hay que dotar a los alumnos de unos contenidos que organiza en:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales

Es precisamente en el bloque del inventario de Referentes culturales donde además de presentar los conocimientos factuales, incluye las creencias, valores, símbolos, representaciones, que se consideran imprescindibles. El PCIC resume de la siguiente manera su importancia (PCIC, 367):

*Las creencias y los valores tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan.*

*Desde este punto de vista, se considera importante que el alumno de español no solo conozca la existencia de ríos principales, como el Amazonas o el Orinoco, en Hispanoamérica, o el Duero en España, sino también las diferencias en las asociaciones, el valor simbólico y la fuerza de sugestión que provoca la idea de río en el ámbito de los países hispanos –y las diferencias que puede haber entre un venezolano, por ejemplo, que tiene como referente el Orinoco, y un español, que tiene como referente el Duero–. El río moldea de manera especial la identidad e idiosincrasia de los pueblos por los que transcurre y conforma creencias, actitudes, mitos y ritos que inciden en sus valores, en su visión del mundo y, en definitiva, en la forma de comunicarse.*

En el inventario del bloque de Saberes y comportamientos socioculturales el PCIC (2006, 401) incluye “las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc.” Tiene que ver, por tanto, con las creencias que vinculamos a diferentes conceptos y comportamientos, como la higiene, la salud, madrugar, divertirse, etc.

Igualmente el inventario del PCIC (2006, 402) da cuenta de comportamientos, definidos como:

*aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.*

En definitiva, se propone un tratamiento de cultura partiendo de una concepción holística que tiene en cuenta disciplinas como la antropología, las ciencias sociales y las ciencias humanas. Guillén Díaz (2005, 839-840) recoge y resume varias definiciones aportadas por representantes de estas ciencias.

El enfoque de enseñanza del que se parte en la definición de programas y cursos del IC es el que permite al alumno desarrollarse en tres niveles diferentes: agente social, aprendiente autónomo, y hablante intercultural.

La delimitación de las competencias y los saberes que proporciona el MCER ha permitido que los currículos formulen objetivos centrados en las dimensiones cognitiva, comportamental o afectiva. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los objetivos generales centrados en el perfil del Hablante intercultural se clasifican en los bloques temáticos siguientes: Visión de la diversidad cultural; Papel de las actitudes y los factores afectivos; Referentes culturales, Normas y convenciones sociales, participación en situaciones interculturales y papel de intermediario cultural.

Tal y como se indica en la obra, desarrollar el perfil de hablante intercultural implica acercarse a otras culturas con una visión amplia y libre de estereotipos y aprovechar la diversidad como fuente de enriquecimiento; tener un control consciente de las actitudes y los factores afectivos que influyen en nuestra relación con otras culturas; comprender y ser críticos con los referentes culturales, los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en otras sociedades y en la nuestra; desenvolvernos con fluidez en situaciones interculturales y asumir el papel de intermediarios culturales entre la propia cultura y las hispanas.

A continuación haremos un repaso de los productos TIC del Instituto Cervantes más relevantes que tienen como base la conceptualización mostrada más arriba. Nos centraremos sobre todo en el proyecto de más envergadura, los cursos de español general y de niños del Instituto Cervantes, alojados en el Aula Virtual de Español (AVE), pero dedicaremos los siguientes párrafos para recordar *Historias de debajo de la Luna*, un proyecto emblemático y pionero.

## Historias de debajo de la luna<sup>1</sup>

A pesar de que cuenta ya con muchos años, sigue siendo desde nuestro punto de vista un proyecto que cumple de manera impecable la función de presentar materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de español. El fundamento del proyecto es el contacto con una serie de personas de países diferentes (India, Sri Lanka, Marruecos, Brasil, Rusia, Sudán, Rumanía, China, Irán, Estados Unidos...), de los que se ofrece una breve presentación, gracias a la cual conocemos de dónde es, cuánto tiempo lleva en España, a qué se dedica, qué motivos lo han traído hasta aquí, qué perspectivas tiene, cómo ha logrado integrarse o cuales son las dificultades principales a las que se ha enfrentado. Con el formato de entrevista se obtiene otra información relevante de estas personas: diferencias y similitudes que perciben de los españoles, las dificultades con el idioma, su experiencia en lo que se refiere al aprendizaje del español, etc. En la sección de Mi cuento, cada persona presenta un cuento (bien de un autor de su país, bien escrito por ellos mismos) en donde se refleja la esencia de lo que les define.

A cada una de las personas le corresponde un módulo del que hay una explotación didáctica muy pautada, que ofrece las claves precisas al profesor para sacar el máximo partido a cada una de las secciones (presentación, entrevista, mi cuento, etc.). La explotación didáctica está organizada en Objetivos, Sugerencia de explotación, Otras sugerencias y Actividad global.

Los objetivos interculturales se expresan en términos como reflexionar sobre la percepción y formación de prejuicios, favorecer la empatía, tomar conciencia de las imágenes y estereotipos de España, investigar sobre la realidad cultural de España, fomentar un mayor entendimiento entre los hablantes de distintos idiomas, etc. Estas propuestas, además, sirven para presentar objetivos que se escapan a lo puramente intercultural, como son objetivos de naturaleza funcional (por ejemplo, describir a personas, hacer valoraciones de una persona a partir de una imagen, comparar valoraciones...), léxica, afectivo, etc., como por ejemplo (reflexionar sobre los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, trabajar con falsos amigos...). Esta característica hace que se pueda adaptar perfectamente en diferentes programaciones de clase.

Uno de los aspectos más destacables es que se trata de un material del que tanto los profesores experimentados como los menos expertos pueden obtener un valioso provecho. Sin duda para el profesor poco formado es una joya acercarse a cada una de las sugerencias de explotación, ya que se ofrecen los recursos necesarios (ofrece fichas, enlaces a páginas de internet) y se dan pautas para llevarlo a cabo las actividades (agrupación, material, tiempo, etc.). La reflexión sobre el objetivo intercultural está siempre presente, con lo que el profesor al llevar a cabo estas actividades está realizando de manera paralela una actividad de formación orientado al conocimiento de las habilidades y actitudes que componen la competencia intercultural. Consideramos, tal y como analizan Gil y Morón (2012), que es latente una necesidad de formación de los docentes, por lo que explotaciones didácticas tan completas como estas son realmente bienvenidas en el panorama actual.

<sup>1</sup> <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/presentacion.htm>

## Los cursos del Aula Virtual de Español (AVE)

### Cursos de español general

El Instituto Cervantes ofrece el Aula Virtual de Español (AVE), la primera plataforma que incorporó desde las primeras fases de su planificación el objetivo de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la enseñanza del español en un único producto. Son muchas las instituciones, universidades y entidades privadas que han incorporado el AVE en sus programas de formación.

Los cursos de español general del AVE cubren los cinco primeros niveles del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, con más de 500 horas de estudio a disposición de los alumnos.

El AVE es un entorno de formación que incorpora materiales didácticos específicamente diseñados para interactuar con el alumno. Se utiliza tanto en la formación presencial y semipresencial como a distancia, y el único requisito es disponer de un ordenador con conexión a Internet. La existencia dentro de la plataforma de herramientas como chat, foro, blog, wiki y correo electrónico permite al docente muchas posibilidades de comunicación y seguimiento de trabajo.


El material didáctico contiene abundante material en formato multimedia, que incluye más de 8000 pantallas con actividades interactivas y más de 150 vídeos que acercan a los alumnos a la diversidad lingüística y cultural de los países de habla hispana. Ofrece guías para los alumnos y un curso de formación de tutores diseñado especialmente para que se adquieran los conocimientos y destrezas de un docente en cursos en línea. El objetivo del curso de formación y las guías es que se pueda obtener el mayor provecho de las funcionalidades de la plataforma.

Los cursos de español general comprenden los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el *Marco común europeo de referencia*.

A través de unas claves se accede a los diferentes espacios que requieren los usuarios en función de su perfil: administradores de los cursos, tutores y alumnos.

### La descripción sociocultural y la perspectiva intercultural en los cursos

*Los cursos de español general* están organizados en 16 cursos y en 48 unidades temáticas (ver Figura 1). Cada curso se compone de tres temas más un compendio de actividades de dentro del bloque Material complementario, organizado en grupos según la naturaleza de contenidos (ver Figura 2).



**AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL**

Usuario básico A		Usuario independiente B		Usuario competente C																				
Nivel acceso A1	Nivel plataforma A2	Nivel umbral B1	Nivel avanzado B2	Nivel dominio C1																				
<table border="1"> <tr><td>Curso 1</td></tr> <tr><td>Tema 1</td></tr> <tr><td>Tema 2</td></tr> <tr><td>Tema 3</td></tr> </table>	Curso 1	Tema 1	Tema 2	Tema 3	<table border="1"> <tr><td>Curso 1</td></tr> <tr><td>Tema 1</td></tr> <tr><td>Tema 2</td></tr> <tr><td>Tema 3</td></tr> </table>	Curso 1	Tema 1	Tema 2	Tema 3	<table border="1"> <tr><td>Curso 1</td></tr> <tr><td>Tema 1</td></tr> <tr><td>Tema 2</td></tr> <tr><td>Tema 3</td></tr> </table>	Curso 1	Tema 1	Tema 2	Tema 3	<table border="1"> <tr><td>Curso 1</td></tr> <tr><td>Tema 1</td></tr> <tr><td>Tema 2</td></tr> <tr><td>Tema 3</td></tr> </table>	Curso 1	Tema 1	Tema 2	Tema 3	<table border="1"> <tr><td>Curso 1</td></tr> <tr><td>Tema 1</td></tr> <tr><td>Tema 2</td></tr> <tr><td>Tema 3</td></tr> </table>	Curso 1	Tema 1	Tema 2	Tema 3
Curso 1																								
Tema 1																								
Tema 2																								
Tema 3																								
Curso 1																								
Tema 1																								
Tema 2																								
Tema 3																								
Curso 1																								
Tema 1																								
Tema 2																								
Tema 3																								
Curso 1																								
Tema 1																								
Tema 2																								
Tema 3																								
Curso 1																								
Tema 1																								
Tema 2																								
Tema 3																								
<table border="1"> <tr><td>Curso 2</td></tr> <tr><td>Tema 4</td></tr> <tr><td>Tema 5</td></tr> <tr><td>Tema 6</td></tr> </table>	Curso 2	Tema 4	Tema 5	Tema 6	<table border="1"> <tr><td>Curso 2</td></tr> <tr><td>Tema 4</td></tr> <tr><td>Tema 5</td></tr> <tr><td>Tema 6</td></tr> </table>	Curso 2	Tema 4	Tema 5	Tema 6	<table border="1"> <tr><td>Curso 2</td></tr> <tr><td>Tema 4</td></tr> <tr><td>Tema 5</td></tr> <tr><td>Tema 6</td></tr> </table>	Curso 2	Tema 4	Tema 5	Tema 6	<table border="1"> <tr><td>Curso 2</td></tr> <tr><td>Tema 4</td></tr> <tr><td>Tema 5</td></tr> <tr><td>Tema 6</td></tr> </table>	Curso 2	Tema 4	Tema 5	Tema 6	<table border="1"> <tr><td>Curso 2</td></tr> <tr><td>Tema 4</td></tr> <tr><td>Tema 5</td></tr> <tr><td>Tema 6</td></tr> </table>	Curso 2	Tema 4	Tema 5	Tema 6
Curso 2																								
Tema 4																								
Tema 5																								
Tema 6																								
Curso 2																								
Tema 4																								
Tema 5																								
Tema 6																								
Curso 2																								
Tema 4																								
Tema 5																								
Tema 6																								
Curso 2																								
Tema 4																								
Tema 5																								
Tema 6																								
Curso 2																								
Tema 4																								
Tema 5																								
Tema 6																								
60 horas sin tutor 80 horas con tutor	60 horas sin tutor 80 horas con tutor	120 horas sin tutor 160 horas con tutor	120 horas sin tutor 160 horas con tutor	120 horas sin tutor 160 horas con tutor																				
A1 (Breakthrough)	A2 (Waystage)	B1 (Threshold)	B2 (Vantage)	C1 (Effective Operational Proficiency) C2 (Mastery)																				

Figura 1

**La competencia intercultural en el aprendizaje de ELE:**



ESTRUCTURA BASE SEGÚN LA ORGANIZACIÓN DEL MCER



**B1.4 - Material complementario**

- Fichas de consulta
- Sonidos y letras
- Taller de práctica
- Técnicas de estudio
- En Internet

Figura 2

Como se puede observar en el índice a modo de ejemplo (Figura 3), la descripción de la lengua se realiza desde una perspectiva nociofuncional, acompañado de unos contenidos culturales que no tienen un lugar en concreto sino que de manera transversal pueden estar presentes en todas las actividades de la sesión.

Relaciones. Cómo comportarse en actos sociales		
<b>Contenidos culturales</b>		
Participar en intercambios sociales de la vida cotidiana: comidas / cenas sometidas a cierta formalidad		
Preparativos para una fiesta: hacer o no hacer invitaciones		
Regalos y detalles que se suelen llevar a una fiesta o cena: vino, dulces, flores, etc.		
Vestimenta para una fiesta		
Costumbres relacionadas con la entrega o no entrega de regalos en diferentes tipos de celebraciones en España y en algún país de Hispanoamérica		
Los cumplidos		
<b>Sesión 1</b>		
Funciones	Gramática	Léxico
Ofrecerse para hacer algo (repaso)	«¿Necesitar / querer + que + subjuntivo?» «Poder + infinitivo»	Vocabulario de una fiesta
<b>Sesión 2</b>		
Funciones	Gramática	Léxico
Indicar seguridad en cuanto a la comprensión de algo (repaso)	Oraciones subordinadas sustantivas con verbos de comunicación que se convierten en verbos de influencia según el modo (indicativo / subjuntivo): <b>decir, contar, comunicar, indicar, etc.</b>	Ir / venir
Transmitir lo dicho por otros y resumirlo (repaso)	«Decir + indicativo», «decir + subjuntivo»	Llevar / traer
<b>Sesión 3</b>		
Funciones	Gramática	Léxico
Preguntar si algo está correcto	«Menos mal que + indicativo»	Léxico relacionado con una comida / desayuno de trabajo y su organización
Expresar alivio		

Figura 3

Para la enseñanza del componente sociocultural, el AVE representa un material único, no solo por la naturaleza del medio en la que se encuentra, que permite la inclusión de imágenes, vídeos, audios, animaciones, etc. La propia concepción metodológica apuesta por mostrar y enseñar la lengua en contextos comunicativos verosímiles en donde inevitablemente se hace patente la realidad sociocultural en la que se mueven los hablantes.

El conocimiento de los aspectos socioculturales de los países de habla hispana constituye uno de los objetivos básicos del AVE. Los contenidos ofrecen una imagen real de la sociedad y de las culturas hispanas en toda su variedad y riqueza a través de materiales de distinta procedencia: prensa, literatura, cine, música... El alumno toma conciencia la realidad a través de una muestra de conocimientos factuales así como a través de la muestra de comportamientos, actos lingüísticos, etc.

El tratamiento de la cultura responde, por tanto, a la representación de la cultura como un conjunto de referentes culturales así como a unos conocimientos socioculturales, con una orientación intercultural, coherente todo ello con la conceptualización presentada en el PCIC en los epígrafes iniciales.

Encontramos, a modo de ejemplo, actividades orientadas a que los alumnos:

- analicen los elementos que constituyen “cultura” y tomen conciencia de que los elementos culturales se traducen en percepciones, valores, actuaciones, que difieren o se asemejan (Figura 4);
- tomen conciencia de que la perspectiva de su identidad cultural (creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas) influye en la interpretación de otras culturas (Figuras 4, 5 y 6);
- usen procedimientos para minimizar la influencia de prejuicios en la interpretación de la realidad diferente (Figura 6);
- identifiquen qué les gusta, en qué medida, qué no..., fortalezcan esas motivaciones, sean consciente de sus actitudes favorables (Figuras 6 y 10);
- tomen conciencia del grado de intolerancia situaciones y malentendidos interculturales (Figuras 4, 6, y 9);
- alcancen un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual (Figura 8);
- puedan hacer comparaciones desde una perspectiva intercultural (figuras 5, 7 y 9);
- identifiquen y valoren las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos (Figuras 5, 10 y 11); y
- reconozcan similitudes y diferencias como valores, actitudes y comportamientos, creencias, estereotipos... (Figura 5).

1. Estos españoles están contando anécdotas que les han pasado en otros países. Escuche las audiciones y pulse sobre la frase que mejor resume el problema con el que se encontraron en cada caso.

	diferencias culturales respecto al trato con desconocidos
	diferencias culturales respecto al silencio
	diferencias culturales respecto al contacto físico con desconocidos
	diferencias culturales cuando te presentan a alguien
	diferencias culturales en las fórmulas para saludar a un conocido

AVE. © Instituto Cervantes

Acceptar



Figura 4



2. Reflexione sobre su propia experiencia y pulse sobre una opción.

Destrezas y habilidades interculturales	Sí	No
Soy capaz de relacionar entre sí mi cultura de origen y la cultura extranjera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de cumplir el papel de intermediario cultural entre mi cultura y la cultura extranjera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de resolver los malentendidos interculturales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de superar las relaciones estereotipadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Figura 5

2. Reflexione y escriba algunas notas sobre los siguientes aspectos de su cultura.



el silencio    los saludos    la participación en conversaciones  
las presentaciones    la distancia física

Escriba...

E. © Instituto Cervantes

Figura 6

2. Estas son las explicaciones de los malos entendidos culturales anteriores. Vuelva a escuchar las audiciones y escriba en cada cuadro el número que corresponda.

1 2 3 4 5







... que los hombres no pueden tocar a las mujeres. Se ve como un insulto.	—
... que si no se habla no pasa nada. No se sienten incómodos con el silencio.	—
... que yo les miraba a los ojos y ellos pensaban que los conocía. Por eso me saludaban.	—
... que su respuesta «más o menos» se corresponde con nuestro «bien».	—
... que no saludan a una persona dando dos besos. Para ellos es muy íntimo.	—





AVE. © Instituto Cervantes

Figura 7

1. Escuche la información que da un español y una chilena sobre los siguientes temas. Después escriba un texto en el que contraste la información sobre ambos países.



Horarios de comida

Población

Idiomas

Sistema político



Modelo

Escriba...





© Instituto Cervantes

Figura 8

1. Escuche y pulse sobre la opción correcta. Reflexione sobre su propia experiencia y pulse sobre una opción.



	Sí	No
Ana intenta relacionar su cultura de origen y la cultura extranjera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ana intenta cumplir el papel de intermediario cultural entre su cultura y la cultura extranjera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ana intenta resolver los malentendidos interculturales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ana intenta superar las relaciones estereotipadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acentar

Figura 9

1. Pulse en las opciones que considere según su opinión.

<p><b>¿Cómo se siente si está en una habitación con otra persona y no hablan?</b></p> <p><input type="radio"/> cómodo/a</p> <p><input type="radio"/> incómodo/a</p>	<p><b>Quando habla con otra persona, ¿a interrumpie para participar en la conversación?</b></p> <p><input type="radio"/> muchas veces</p> <p><input type="radio"/> algunas veces</p> <p><input type="radio"/> casi nunca</p> <p><input type="radio"/> nunca</p>
<p><b>Quando habla con otra persona, ¿a qué distancia está más o menos?</b></p> <p><input type="radio"/> a más de un metro</p> <p><input type="radio"/> a un metro</p> <p><input type="radio"/> a menos de un metro</p>	<p><b>Quando le presentan a una mujer, ¿qué hace?</b></p> <p><input type="radio"/> le da la mano</p> <p><input type="radio"/> le da besos</p> <p><input type="radio"/> no le toca</p>
<p><b>Quando le presentan a un hombre, ¿qué hace?</b></p> <p><input type="radio"/> le da la mano</p> <p><input type="radio"/> le da besos</p> <p><input type="radio"/> no le toca</p>	

VE. © Instituto Cervantes

Figura 10

2. Escuche el siguiente diálogo entre el anfitrión de una cena de amigos y una invitada. Luego pulse sobre las afirmaciones que sean verdaderas.





- Ramón ofrece pollo a su invitada solo una vez.
- La invitada acepta el ofrecimiento de Ramón desde el principio.
- Cuando la invitada rechaza el ofrecimiento de Ramón, este vuelve a ofrecerle otra vez.
- Cuando la invitada rechaza el ofrecimiento de Ramón, explica por qué no quiere más.



AVE. © Instituto Cervantes

 Más info

 Aceptar


Figura 11

3. Arrastre cada palabra a su lugar correspondiente.

gestos  
silencio  
besos  
diferentes  
un saludo

**Correo**

**Entrada 1** Foro de viajeros: Mi experiencia

Enviados  **Ernesto Sánchez** (ernesto\_sanchez@email.com)  
Para: nuria\_gonzalez@email.com

Eliminados

Enviado: Martes, 3 de Marzo

Hola Nuria:  
Me gustaría contarte mi experiencia. Cuando estuve en Alemania lo que más le llamaba la atención a mis amigos eran mis \_\_\_\_\_ cuando hablaba. A mí, por ejemplo, me costó mucho no dar dos \_\_\_\_\_ cuando me presentaban a alguna persona. También me llamó mucho la atención que se puede compartir mesa en un restaurante. Las primeras veces que lo hice me **veía forzado** a hablar con ellos, pero después me acostumbré. A lo que todavía no puedo acostumbrarme es al \_\_\_\_\_, es decir, que aquí puedes estar con un amigo sin hablar de nada y a mí me pone nervioso estar con alguien en la misma habitación sin hablar. Aunque somos muy \_\_\_\_\_, vivo muy a gusto aquí. Espero haberte ayudado.

\_\_\_\_\_

Ernesto.

Figura 12

Con la intención de hacer partícipe al alumno del concepto de ciudadanía intercultural, los materiales didácticos de los *Cursos de español general* han sido diseñados de acuerdo a unos principios que buscan el reconocimiento de la diversidad social y la promoción del respeto a la diferencia.

1. Representación de la diversidad social y cultural. Justa proporción los distintos grupos que conforman las sociedades de los países de habla hispana.
2. Tratamiento de los estereotipos. Para no caer en estereotipos e ideas preconcebidas sobre los integrantes de una determinada comunidad o nación, el AVE presenta, siempre que es pertinente, estadísticas,

datos obtenidos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) o informes que reflejan la diversidad social y de opiniones existente en todos los países.

3. Personas ejemplares. Entre los personajes tratados en el AVE como figuras destacadas, modélicas o ejemplares por su obra, su comportamiento o su significación en cualquier ámbito de la sociedad, se incluye a hombres y mujeres de todas las razas, grupos de edad, y orígenes sociales o económicos.
4. Fomento del pensamiento crítico. El intercambio de pareceres en las actividades del AVE promueve la reflexión, la consideración de diferentes puntos de vista y el entendimiento entre los estudiantes (Tareas finales).
5. Fotos e ilustraciones. Las ilustraciones y fotografías del AVE evitan los estereotipos y reflejan a hombres y a mujeres de todas las edades y de distintas razas que realizan diferentes tipos de actividades.
6. Lengua. Los Cursos emplean un lenguaje no sexista sin caer en fórmulas o giros extraños. Las distintas variedades del español están representadas en porcentajes preestablecidos y de acuerdo a las destrezas productivas y receptoras.

## ¡Hola, amigos! Curso de español para niños

Son materiales de aprendizaje de español como lengua extranjera organizados en tres cursos de nueve unidades cada uno. Los dos primeros cursos trabajan contenidos de los niveles A1-A2. En el tercer curso, nivel A2-B1, se han realizado cambios en el diseño, los personajes, las secciones y las actividades para adaptarlo a la edad de los usuarios.

Estos materiales pueden utilizarse en el aula para hacer tareas conjuntas (escuchar y cantar canciones, ver vídeos, etc.) o para que el alumno, guiado por un profesor, trabaje individualmente en casa o en el aula multimedia.

Los aspectos más destacados son los siguientes:

- Desde el punto de vista lingüístico, la inclusión de las diferentes variedades de español de manera equilibrada, a partir de voces de diez países de habla hispana de distintas áreas geográficas;
- se trabaja la conciencia sobre identidades culturales propias;
- se muestran diferencias culturales;
- se muestran ejemplos de para el reconocimiento de la diversidad cultural;
- se fomentan actitudes como la empatía, curiosidad, disposición favorables;
- comparan, deducen; y
- se muestran positivos valores como tolerancia.

En los dos primeros cursos, cada unidad está organizada en ocho secciones, que se representan de manera atractiva para el grupo de edad al que van dirigido (ver Figura 13).

- La aventura. Película de animación que presenta en contexto los contenidos lingüísticos y alrededor de la cual giran las demás secciones de la unidad.
- Explora y descubre. Sección de presentación sistemática, de práctica y de ampliación de los contenidos vistos.

- Nuestros amigos. Contenidos culturales e interculturales. Hay 9 amigos de 9 países de habla hispana que tratan distintos aspectos de sus países relacionados con los contenidos de la unidad.
- Investiga con el profesor Morfi. Es la sección de trabajo y sistematización del aspecto de la lengua más importante o complejo de la unidad (con la idea de que también se vaya construyendo sobre lo visto en unidades previas).
- Mira cómo suena. Práctica de la pronunciación y la ortografía.
- Más que palabras. Sección de vocabulario. La primera actividad siempre es la mochila de palabras, que agrupa en campos léxicos las palabras o expresiones vistas en la unidad. Las demás actividades son de práctica de ese vocabulario.
- Lee, canta y... disfruta. En esta sección se ven textos de todo tipo (audio, vídeo, canciones, comics, adivinanzas...) sobre un tema relacionado con el contenido de la unidad.
- Contenidos. Pdf. para imprimir en el que se resumen los contenidos de la unidad. Está pensado para profesores y alumnos.

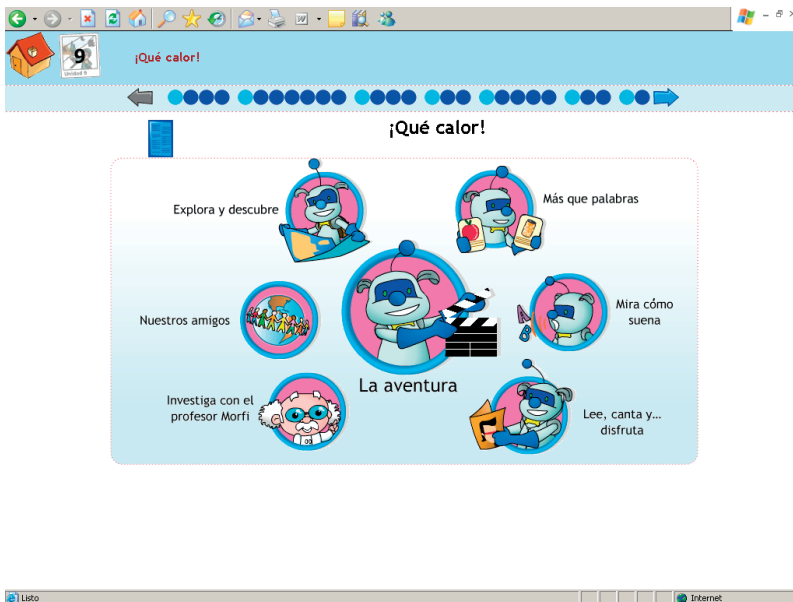


Figura 13

En la sección de Nuestros amigos es precisamente donde se proponen actividades para el fomento de la consciencia intercultural: los pequeños usuarios trabajarán cuestiones de tolerancia, interés por culturas diferentes y percepción de la suya propia... Esto y los ejemplos de atención a la diversidad son los aspectos que más interés ha suscitado. (Ver figuras 14 y 15 como muestras de pantallas del curso)



Figura 14

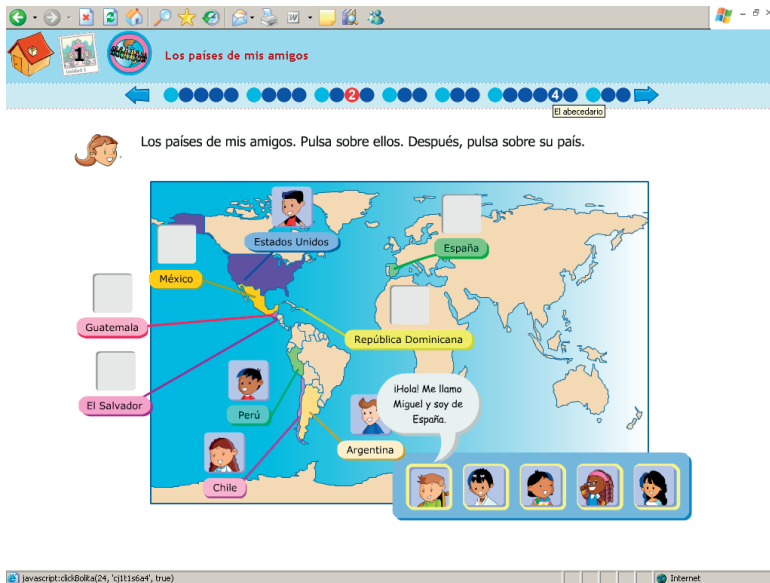


Figura 15

## ¡Hola, amigos! 3

La organización de este curso es algo diferente a los anteriores, siendo la base común la existencia de la Aventura (como núcleo que presenta los contenidos que se trabajarán) y los protagonistas: un grupo de personajes adolescentes de diferentes países hispanos que conducirán al alumno a diversas situaciones y aventuras.

La Aventura es la animación sobre la que giran los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales. Las posibilidades que ofrece para el trabajo en clase son diversas: permite verse con / sin audio, con / sin textos... Está secuenciada en diferentes escenas independientes, lo que hace fácil la búsqueda de situaciones.

La transcripción completa de los diálogos de la película se encuentra en un documento con el que se puede trabajar con diferentes fines: hacer dramatizaciones, extraer partes del texto y que completen, etc.

El profesor cuenta con una descripción de contenidos entre los que se encuentran explicitados los de naturaleza sociocultural y también intercultural. Como en los cursos 1 y 2, los usuarios a través de actividades reconocerán similitudes y diferencias (valores, actitudes y comportamientos, creencias, estereotipos), tomando conciencia de lo que le marca su propia identidad cultural, tendrá la ocasión de usar procedimientos para minimizar la influencia de prejuicios en la interpretación de la realidad diferente, identificará en qué medida le gusta el contacto con la nueva lengua y cultura, podrá alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual, podrá hacer comparaciones desde una perspectiva intercultural.

Para acceder a la muestra de los cursos pueden dirigirse a:

[http://ave.cervantes.es/cursos\\_espanol/hola\\_amigos.html](http://ave.cervantes.es/cursos_espanol/hola_amigos.html)

## Referencias

- Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (eds.) 2006. *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons, Multilingual Matters*.
- Consejo de Europa, Instituto Cervantes, MECD. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Gil, M., Morón, S. 2012. Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión, *Cuaderno Comillas, II*, Fundación Comillas. Disponible en: [http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/2\\_competencia\\_intercultural\\_en\\_profesores\\_Gil\\_Moron19-36.pdf](http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/2_competencia_intercultural_en_profesores_Gil_Moron19-36.pdf)
- Guillén Díaz, C. 2005. Los contenidos culturales, en *Vademécum para la formación de profesores*, Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato (dirs.), Madrid, SGEL.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular)





# El uso del chat y el trabajo colaborativo *online* en la enseñanza de alemán

Daniela GIL-SALOM

Universitat Politècnica de València. *dagil@idm.upv.es*

**Resumen:** El uso académico de las plataformas online es una realidad que brinda un amplio abanico de posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Las plataformas institucionales, en concreto, facilitan este proceso, ya que son herramientas conocidas y utilizadas diariamente por ambos protagonistas: el alumno y el profesor. El Grupo de Enseñanza Colaborativa de Lenguas en Red (GECOLER) de la Universitat Politècnica de València (UPV) pretende precisamente aprovechar esta oportunidad al alcance de toda la comunidad universitaria. Este equipo de innovación educativa está formado por profesores de distintas lenguas (alemán, francés, inglés, español y valenciano) que trabajan de forma colaborativa con alumnos de distintas titulaciones y su propuesta responde a la necesidad de diseñar nuevas actividades para las sesiones de prácticas en el laboratorio multimedia. Para esta aportación en concreto, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿es conveniente hacer uso de la plataforma PoliformaT y de google docs para las sesiones de prácticas en la asignatura de Alemán 2? Presentamos una descripción de la metodología seguida para llevar a cabo la actividad, y presentaremos los resultados obtenidos y las conclusiones que hemos extraído de nuestra experiencia.

**Palabras clave:** *enseñanza universitaria, alemán, chat académico, trabajo colaborativo online.*

## Introducción

En la actualidad, la mayor parte de las universidades cuentan con una plataforma institucional *online*. A propósito de esta realidad surge el Grupo de Enseñanza Colaborativa de Lenguas en Red (GECOLER) de la Universitat Politècnica de València (UPV) como Equipo de Innovación y Calidad Educativa (EICE) formado por profesores de distintas lenguas (alemán, francés, inglés, español y valenciano). Estos profesores trabajan de forma colaborativa con los alumnos de distintas titulaciones para crear un material dinámico que enriquezca, no sólo su aprendizaje de lenguas, sino también la adquisición de habilidades necesarias en su futuro profesional. Según el Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea (VECE) de la UPV, los EICE constituyen una iniciativa para facilitar una vía de apoyo a todos aquellos profesores que deseen experimentar nuevos modelos de formación para la docencia, basados en la idea de aunar innovación y formación, de manera que la práctica sea el elemento que dé sentido y oriente el estudio de posibles alternativas de mejora o innovación.

Partiendo de esta voluntad de innovar y formar actuando, en nuestro caso, optamos por dos herramientas concretas para las sesiones de prácticas de nuestra asignatura: el chat académico de la plataforma educativa PoliformaT y *google docs*. En este trabajo, haremos una descripción y una valoración de las experiencias llevadas a cabo en el aula de Alemán 2. La primera tuvo lugar exclusivamente en el aula durante sesiones de prácticas. La segunda se desarrolló también en sesiones de prácticas, pero fue completada con trabajo no presencial de alumno. Y la tercera fue realizada completamente de forma no presencial.

Durante las prácticas, los alumnos trabajan de forma colaborativa para crear un documento de PowerPoint mediante google docs en grupos pequeños. Este documento de PowerPoint es expuesto en clase en una fase posterior. Para la toma de decisiones se comunican por medio del chat académico de la plataforma PoliformaT de la UPV. Alumnos y profesor deciden la formación de los grupos, las pautas a seguir para realizar el documento y la forma de evaluarlo. Estas dos actividades son dos pasos dentro de una misma tarea global, que consiste en abordar el tema de la vivienda desarrollando todas las destrezas comunicativas posibles: la comprensión y expresión escrita, así como la comprensión y expresión oral. Para esta aportación nos centraremos en el uso del chat académico<sup>1</sup> y nos plantearemos las siguientes preguntas de investigación: ¿El uso del chat académico puede ser una herramienta de ayuda en el aprendizaje del alemán como lengua alemana? ¿En qué medida fomenta el chat académico el trabajo colaborativo?

Para poder responder a estas cuestiones creemos conveniente recordar los principios básicos del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) y revisar algunas experiencias con el chat en aulas de alemán como lengua extranjera. Ilustraremos la metodología seguida para este estudio mediante el análisis de los mensajes y de las valoraciones de nuestros estudiantes. Para finalizar, presentaremos los resultados y conclusiones de nuestra experiencia.

## Características del ACAO

Estamos inmersos en un mundo digital y las aulas universitarias no son una excepción: *"The students we teach are going to do most of their reading on an electronic screen. They are going to live – they live now – in a world of electronic text"* (Lanham, 1993: 121). En nuestro contexto académico es evidente el uso cotidiano del entorno electrónico por parte de nuestros alumnos, sobre todo en nuestro caso concreto, puesto que impartimos clase en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSINF). Pero además, no podemos olvidar la importancia del trabajo colaborativo en su futuro profesional: *"Collaborating on research publications is one of the core tasks of academics."* (Dekeyser & Watson, 2006: 1). Desde el punto de vista de la enseñanza del Alemán como lengua extranjera, Rösler (2007: 9) nos indica que, para aprender lenguas extranjeras basándonos en entornos electrónicos no es suficiente pensar en un espacio virtual en el que se busque información, se sigan instrucciones o se planteen preguntas a un instructor *online*. El aprendizaje asistido por ordenador ha de ser también el lugar en el que los alumnos produzcan y presenten los resultados de sus trabajos, realicen simulaciones e interactúen con otros discentes.

Esta interacción puede realizarse de forma cooperativa o de forma colaborativa. Cuando lo hacemos de forma cooperativa, los integrantes del grupo reparten su trabajo, lo resuelven individualmente y lo incorporan al resultado final del trabajo en grupo. Cuando el trabajo se realiza de forma colaborativa, los participantes del grupo trabajan juntos, negocian y comparten. Además, como indica Carrió (2006):

*"El aprendizaje cooperativo está estructurado por el profesor que coordina a los integrantes del grupo y les asigna tareas. Se pretenden alcanzar objetivos específicos, organizando las tareas para facilitar el trabajo por lo que existen una serie de reglas rígidas y que se han definido previamente. Por el contrario, el aprendizaje colaborativo [...] implica una independencia por parte de los participantes y un desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes"* (Carrió, 2006: 9).

<sup>1</sup> Para una descripción completa de la tarea: Gil-Salom, D.: Aprendizaje Colaborativo con Google Docs y Chat en el Aula de Alemán como Lengua Extranjera, (en prensa).

En la literatura alemana es frecuente encontrar ambos términos como sinónimos. Así Würffel (2008) es menos estricta a la hora de diferenciar ambas formas de aprendizaje y prefiere hablar de un menor o mayor grado de cooperación en el aprendizaje:

*Auf der lerntheoretischen Ebene bleibt Lernen im Konzept des kooperativen Lernens ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernerinnen stattfindet (vgl. Carell 2006, 21ff.). Da jeder Versuch, diese Abgrenzung auf die unterschiedlichen Aufgabenbearbeitungen in der Unterrichtsrealität zu übertragen, schnell deutlich macht, dass Mischformen oder 'Formen dazwischen' überwiegen, erscheint es mir sinnvoller, von einem Lernen mit einem hohen oder einem niedrigen Grad von Kooperativität zu sprechen [...]. (Würffel, 2008: 25)*

Nosotros entendemos esta experiencia como muestra de trabajo colaborativo puesto que los alumnos tuvieron libertad para organizarse, buscar información, diseñar el producto, etc. Pero también es cierto que la elección del tema fue más o menos libre según el grupo; en una primera ocasión (curso 2011/12) contaron con total libertad para escogerlo, mientras que en la segunda (curso 2012/13) y tercera ocasión (curso 2013/14) podían afrontar el tema común desde distintas perspectivas. Desde nuestro punto de vista, se trata más bien de un trabajo colaborativo en mayor o menor grado, siguiendo la propuesta de Würffel (2008), pero a la inversa.

El producto final del trabajo en grupo para las sesiones de prácticas, es la presentación oral apoyada en un documento de PowerPoint. Para el diseño de este documento, los estudiantes hacen uso de google docs. Cualquier cambio que se desee realizar es accesible al mismo tiempo por todos los participantes. El documento puede ser un texto, una presentación, etc. Para otras asignaturas que forman parte de este proyecto se han redactado textos para el desarrollo de la expresión escrita. Google docs nos permite la posibilidad de trabajar de forma colaborativa. Esto aumenta la motivación de los alumnos ya que todos pueden asumir el rol de líder (o no) tomando decisiones respecto a la forma y contenido del trabajo.

Sin embargo, aunque en google docs se pueden insertar comentarios y existe un chat, no podemos guardar esos datos para revisarlos. Cuando nos desconectamos perdemos las conversaciones (o al menos eso ha estado ocurriendo en las últimas ocasiones)<sup>2</sup>. De ahí la conveniencia de apoyarnos en el chat académico, además de poder comprobar la participación de los estudiantes en la misma plataforma.

## El uso del chat académico

Experiencias con chat como intercambio tipo tándem, como lo es el intercambio de correo electrónico son valoradas muy positivamente en la literatura, pero se ha cuestionado si es conveniente su integración en el caso de discentes principiantes, ya que pueden aparecer errores de ortografía, gramática, etc., lo que implica una falta de modelo ideal a seguir (Dürscheid, 2001: 45). Sin embargo, no es nuestro actual objetivo que nuestros estudiantes chateen con nativos, sino que se comuniquen entre ellos por medio del chat como una práctica más, que potencie su aprendizaje significativo. Si llevamos a cabo simulaciones en nuestras aulas todos los días en forma de diálogos (*Rollenspiele*), ¿por qué no realizar una simulación chateando?

Gracias a nuestra plataforma educativa tanto el profesor como el alumno tiene acceso constante a las conversaciones: sabemos quién participa, cómo y con qué frecuencia. Este corpus nos permite evaluar el nivel de adquisición de nuestros alumnos. Esta es una de las posibilidades que nos ofrece el chat

<sup>2</sup> Existen herramientas similares gratuitas online como es el caso de *TitanPad* (<https://titanpad.com/>), pero no ofrece la posibilidad de crear una presentación.

académico frente al auténtico IRC (Internet Relay Chat). En este último hay una ausencia de un historial en la conversación, ya que el intercambio conversacional tiene una limitación física en el tamaño de la pantalla: una vez que los enunciados desaparecen de ésta, se olvidan. Para conocer mejor las características de ambos, presentamos a continuación una comparación, basándonos en Rintel y Pittam (1997) citados en Yus (2001, 80):

Características IRC	CACD
1) uso de apodos	✗
2) interacción solo textual	✓
3) anonimato	✗
4) interacción en áreas llamadas canales	✓
5) dispersión geográfica pero convergencia en el diálogo	✓
6) enunciados limitados generalmente a cuatro líneas	✓
7) los mensajes no son archivados	✗
8) asincrónico en tiempo real	✓
9) es posible leer los mensajes de los demás usuarios	✓
10) los usuarios pueden entablar múltiples interacciones, públicas y privadas, de forma simultánea	✗
11) no es necesario que los usuarios se conozcan entre sí	✓
12) los usuarios pueden entrar y salir de diferentes canales a voluntad	✓

Tabla 1: Comparación entre IRC y chat académico (CACD)

Además, en el chat auténtico encontramos una profusión de textos inútiles, como la abundancia de saludos, despedidas, constantes correcciones y aclaraciones, etc. En el chat académico no encontramos estas reiteraciones, solo las necesarias. Los estudiantes corrigen y se autocorrigien cuando son conscientes del error y lo consideran muy grave. Por otro lado, "Permite una comunicación instantánea entre estudiantes y profesor para intercambiar conocimientos, experiencias" (Labrador, 2012: 639) y practicar una lengua extranjera, como es nuestro caso. Como se apunta en las conclusiones del trabajo de Labrador (2012: 644) su uso:

- Motiva al alumno porque esta herramienta le es muy familiar, no obstante, para su correcta implementación en un ámbito académico se requiere de una concienciación por parte del alumnado.
- Aumenta la interacción y la participación en todos los casos y en especial en alumnos tímidos o introvertidos que sienten miedo a hacer el ridículo en la clase presencial.
- Soluciona problemas de ausencias, ya que desde cualquier punto geográfico se puede participar perfectamente en las actividades.

Pero lo que realmente perseguimos en el aula de Alemán como lengua extranjera es el uso de la lengua meta por los alumnos. Lo que nos interesa es que se inicien en la comunicación en alemán, para poder comprobar el nivel de su interlengua y de su capacidad de trabajar de forma colaborativa. Desde el punto de vista del alumno se trata de una autoevaluación constante: ¿soy capaz de comunicarme en alemán?,

¿qué conocimientos necesito para poder expresarme mejor? Desde el punto de vista del profesor se trata de evaluar conocimientos en un contexto significativo y auténtico: ¿qué han aprendido realmente? ¿han sido capaces de aplicar lo que se ha tratado en clase? ¿qué necesitarían aprender también? Los alumnos no escriben lo que les indica el profesor o un ejercicio determinado, sino que escriben para gestionar un producto posterior que han de exponer. El profesor no solo tiene en cuenta el producto final, sino lo que es necesario que realmente aprendan los alumnos para poder comunicarse. Y aquí es donde se produce la autenticidad de la actividad.

## El uso del chat y el aprendizaje de Alemán como lengua extranjera

El chat y los foros se vienen utilizando en la enseñanza de lenguas extranjeras también como herramientas de enseñanza a distancia, semipresencial y, en menor medida, presencial. Para alemán como lengua extranjera es conocido el proyecto "*JETZT Deutsch lernen*" que ofrece el *Goethe Institut* en colaboración con profesores de todo el mundo. El trabajo de Marqués-Schäfer (2013) describe extensamente este proyecto, iniciado en la Universidad de Gießen. Inicialmente fue concebido para alumnos avanzados, sin embargo los principiantes ya están invitados a participar. El chat es moderado por estudiantes de "Enseñanza de DaF" (*Deutsch als Fremdsprache*, alemán como lengua extranjera) y en él se ofrece un amplio abanico de temas para tratar. Este chat persigue básicamente los mismos objetivos que un chat académico como el de la plataforma PoliformaT de la UPV. Platten (2003: 158) señala las condiciones para considerarlo así:

- Es un chat creado especialmente para alumnos.
- Existe una institución pedagógica, que lo ha creado, lo diseña y observa.
- Hay, al menos por una parte, interlocutores que son conocidos por la institución y que han recibido un determinado cometido. Éstos pueden ser administradores del chat, profesores *online*, expertos o grupos de alumnos.
- Otros componentes didácticos convierten el chat en académico, p. ej. indicaciones de temas, proyectos, etc.

Además, en los últimos años se ha incorporado la comunidad virtual *Second Life* incorporando el chat con voz y la posibilidad de asumir una personalidad inventada para perfilar el propio avatar, en la línea de los MUDs (*multi-user domains*). Según el estudio de Biebighäuser y Marqués-Schäfer (2009) lo visitan en la actualidad ya no solo jóvenes, sino también adultos, lo que indica su buena acogida.

También en las universidades se ha introducido el uso del chat como herramienta pedagógica desde hace ya más de una década. Su investigación se ha realizado desde diferentes contextos y abordando distintos aspectos. Para el aprendizaje de Alemán como lengua extranjera, se encuentran desde el trabajo de Abrams (2003), que lo analiza comparando tres modalidades de conversación en tres grupos diferentes (*cara a cara*, sincrónico y asincrónico), pasando por Engler (2003), quien describe su experiencia con estudiantes suecos en un curso no presencial, hasta Vandergriff (2006), que se centra en el discurso de estudiantes americanos aprendiendo alemán en un nivel avanzado o Schuetze (2010), que lo trata junto al uso de foros con estudiantes canadienses. Pero hay dos trabajos que nos aportan información importante, aunque la lengua meta no sea el alemán. Nos referimos, por un lado, a la investigación de Sanders (2006), que compara las conversaciones de anglófonos aprendiendo español con un chat sincrónico y otro asincrónico. Sus resultados indican que la colaboración fuera del aula es mayor, tanto a nivel participativo como productivo. Y por otro lado, Hirotoni (2009), analizando las tres modalidades como Abrams (2003), recomienda la integración del chat en el aprendizaje de lenguas extranjeras adicionalmente, pues no queda demostrado si mejora la expresión oral.

## Metodología

A continuación pasamos a describir el desarrollo de las sesiones en el laboratorio (y fuera de él) y el proceso seguido para valorar si es conveniente seguir realizándolas de esta manera. En primer lugar, describiremos los tres grupos en los que se introdujo la experiencia durante el segundo semestre, en tres años consecutivos. A continuación, explicaremos cómo afrontamos esta innovación en nuestras aulas partiendo de una consulta acerca de las preferencias de trabajo de nuestros alumnos para las sesiones de prácticas. Después, compararemos la producción de los tres grupos. También incluiremos la percepción que tienen los alumnos de la última experiencia. Y, para finalizar, extraeremos conclusiones que puedan ayudarnos a mejorar nuestro trabajo.

## Contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo con alumnos de los últimos cursos de Ingeniería Informática que estaban cursando la asignatura de Libre Elección de Alemán 2 (nivel A1.2) durante el segundo cuatrimestre. Los tres grupos con los que realizamos la experiencia contaban asimismo con alumnos de otras titulaciones (Agrónomos, Arquitectura, BBAA, Caminos, Diseño Industrial) que tenían la posibilidad de matricularse en esta asignatura al tratarse de Libre Elección y disponer de plazas para otras titulaciones dentro de la misma UPV. Contamos en la primera ocasión con un grupo de 16 alumnos (curso 2011/12), en la segunda ocasión con 17 alumnos (curso 2012/13) y en la tercera con 11 alumnos (curso 2013/14). La mayoría de ellos acababan de cursar la asignatura Alemán 1 (nivel A1.1) durante el primer cuatrimestre del curso, pero algunos la habían cursado con uno o dos años de anterioridad. En el primer grupo, el del curso 2011/12, (a partir de ahora grupo A) había tres estudiantes Erasmus de la República Checa con conocimientos previos de la lengua alemana adquirida en la escuela en su país de origen, que expresaron su voluntad de asistir a las clases para repasar los conocimientos adquiridos durante su infancia. En el segundo grupo, el del curso 2012/13, (a partir de ahora, grupo B) había un estudiante que poseía también conocimientos previos y que estaba igualmente interesado en refrescar y practicar la lengua alemana estudiada anteriormente. En el tercer grupo, el del curso 2013/14 (a partir de ahora, grupo C) había un estudiante que había disfrutado de una estancia Erasmus en Berlín dos años antes y contaba con un nivel de conocimientos superior en la lengua alemana que sus compañeros (A2.2 /B1).

La asignatura constaba de 6 créditos, de los cuales 1,5 corresponden a prácticas en el laboratorio multimedia. Tradicionalmente, para estas sesiones, hemos llevado a cabo prácticas con ejercicios online de páginas web gratuitas o hemos realizado tareas de búsqueda de información en Internet para completar la materia tratada en las sesiones de teoría. Si bien es cierto que estos ejercicios parecían novedosos (y, por tanto, motivadores) hace unos años, hoy en día son percibidos por los alumnos (y por los propios profesores) como algo habitual, monótono y poco creativo. Por ello, nos planteamos consultar a los propios estudiantes sobre sus preferencias a la hora de trabajar en las sesiones de prácticas con ordenador para introducir adecuadamente nuestra propuesta metodológica utilizando google docs y el chat de la plataforma de nuestra universidad.

Repartimos un cuestionario para las sesiones de prácticas con ordenador (anexo I) con objeto de prever el grado de aceptación de la experiencia. Esta encuesta inicial sobre la metodología a seguir en las sesiones prácticas recogía preguntas acerca de los posibles motivos de aprendizaje, preferencias de forma de trabajo, preferencias de tipo de ejercicios o proyectos y experiencia de trabajo en grupo.

Como ya se ha comprobado en ocasiones, las respuestas de los alumnos no han de interpretarse de forma tajante. Si trabajando en grupo en el pasado han tenido experiencias poco enriquecedoras, se mostrarán reacios a trabajar de nuevo así; pero si el trabajo en grupo es más constructivo y participativo podrán tener experiencias más positivas. También es importante transmitir la diferencia entre el trabajo colaborativo y

el cooperativo; muchas veces, los encuestados no son conscientes de ellas y se confunden los términos. También puede darse el caso de que simplemente cambien de opinión. Por ello, es también crucial hacer una segunda consulta preguntando por los resultados y las apreciaciones que hayan obtenido después de trabajar de forma colaborativa y con las herramientas concretas utilizadas.

## Temas trabajados

Siguiendo el sentido del aprendizaje colaborativo, se hicieron distintas propuestas para elegir tema y forma de presentación. En el grupo A el tema fue libre (vivienda, viajes, etc.), en los grupos B y C, dentro del tema de la vivienda, los alumnos podían escoger el enfoque: descripción, localización, diálogo simulado en el chat y descripción en la presentación oral, etc.

## Desarrollo de la sesión de chat + google docs

Los alumnos del grupo A trabajaron el documento de google docs e hicieron uso del chat exclusivamente en el aula durante una sesión de dos horas. Los alumnos del grupo B iniciaron el chat dentro y lo continuaron fuera del aula. En el caso del grupo C, tanto el chat como el PowerPoint con google docs fueron trabajados fuera del aula. Finalmente redactaron un texto escrito individual. A continuación enumeramos las distintas fases y pasos de la tarea al completo:

### Primera fase:

1. Creación de grupos: se realiza entre el profesor y los alumnos, procurando un equilibrio según el nivel de conocimientos y fijando a un máximo de cuatro alumnos por sala.
2. Inicio del chat: intercambio de dirección de correo electrónico en *Gmail* y toma de contacto.
3. Creación del documento: toma de decisiones entre los alumnos. Negociación en el chat respecto a los contenidos y forma.
4. Revisión con el profesor: revisión del lenguaje y marcha de la actividad.

### Segunda fase:

5. Negociación de turnos de palabra y ensayo de la presentación oral: simulación de una situación de su futuro profesional y académico.
6. Presentación: preguntas por parte del profesor y de los compañeros.
7. Evaluación conjunta: debate para valorar diferentes aspectos del uso de la lengua meta y del lenguaje corporal (vocabulario, gramática, sintaxis, pronunciación, etc.)

### Tercera fase:

8. Redacción de un texto individual.

Durante la sesión de chat del grupo A, el profesor actuó como administrador/tutor respondiendo a las preguntas planteadas por algunos alumnos o aclarando dudas en el mismo chat académico. Si algún alumno no permanecía en la sala asignada o visitaba otras, el profesor no intervenía; dejaba a los estudiantes que solucionaran este problema organizativo entre ellos. El límite de cuatro sujetos por sala responde a la recomendación que nos hacen Biebighäuser y Marqués-Schäfer (2009); a partir de cuatro usuarios por sala se corre el riesgo de perder el hilo de la conversación. En cuanto a la duración de la sesión de chat del grupo



A, no pareció ser demasiado larga teniendo en cuenta que no solamente se chateaba, sino que se estaba diseñando una presentación con PowerPoint.

En el siguiente apartado presentamos los resultados de las sesiones de chat y de las encuestas de opinión. Analizamos las intervenciones, tanto cuantitativa como cualitativamente para poder comprobar si existen efectivamente diferencias dependiendo de la modalidad de las sesiones. Y analizamos la percepción de los participantes cuantificando las respuestas a las encuestas. Adicionalmente, incluimos las respuestas a las preguntas abiertas que consideramos significativas.

## Resultados

Para analizar el uso del chat, hemos procurado diferenciar dos aspectos que se corresponden con los dos objetivos de la experiencia: por un lado, el uso de la lengua meta y atención a la forma (frases completas y correcciones) y, por otro, la capacidad de trabajar colaborativamente (preguntas, propuestas, emociones, apremios).

### Sesiones de chat

En el chat, considerado como comunicación auténtica en la actual era digital (Pihkala-Posti, 2012), observamos el repaso de saludos, petición de información (preguntas), etc., aspectos que ya fueron tratados en el primer semestre. Ahora se presentaba una buena oportunidad para poner en práctica lo aprendido.

Antes de observar con más detalle el contenido de los mensajes, consideramos importante una primera visión global respecto a la cantidad total de mensajes enviados. De esta forma podremos valorar si chatear de forma presencial o no presencial es un factor decisivo para la producción.

GRUPO	A 2011/12	B 2012/13	C 2013/14
chat	presencial	semipresencial	no presencial
alumnos	14	15	11
salas	5	6	5
mensajes	374	378	196
emoticonos	29	15	7

Tabla 2. Mensajes en el chat

Viendo la cantidad total de mensajes enviados por los tres grupos (Tabla 2), observamos que es mayor en el grupo B. Este grupo B utilizó el chat académico en el laboratorio de prácticas y fuera de él. Los otros dos grupos chatearon, bien solamente en el laboratorio o solamente fuera de él.

Si tenemos en cuenta esta mayor cantidad de mensajes podríamos afirmar que es más productivo y más beneficioso desde el punto de vista del aprendizaje llevar a cabo esta actividad de manera semipresencial, puesto que los estudiantes hacen un mayor uso de la lengua meta. Pero no existe sin embargo una diferencia significativa, sobre todo teniendo en cuenta que en el grupo B hay un alumno más. En el grupo C, no solo se envían menos mensajes, sino que ha bajado de forma clara el uso de los emoticonos. Esto podría deberse a dos razones: o bien los estudiantes de este último curso ya no chatean tan a menudo y, por lo tanto, no hacen un uso tan frecuente de ellos; o bien al tener que finalizar la tarea en su tiempo libre, no se entretenían usándolos.

GRUPO	A	B	C
frases completas	158	155	138
correcciones propias	5	5	2
correcciones inter pares	2	-	1
consultas al profesor	7	-	-

Tabla 3. Análisis lingüístico

Continuando con el análisis del uso de la lengua meta, la Tabla 3 nos muestra el número total de frases completas. Este dato nos es útil para comprobar la competencia lingüística de los alumnos y la velocidad del diálogo. Si contamos las frases completas utilizadas por cada grupo, tampoco observamos a penas diferencias; lo mismo ocurre en el caso de las correcciones propias e inter pares. Los estudiantes no se corrigen entre ellos. El único valor que contrasta entre los tres grupos es el referido a las consultas al profesor. Solamente encontramos consultas en el grupo A, el único en el que estaba presente el profesor actuando como administrador. Y en cualquier caso, son pocas las consultas, teniendo en cuenta que el grupo constaba de 14 alumnos.

También consideramos conveniente analizar las salas por separado dentro de cada grupo, con el fin de comprobar si se daban diferencias sustanciales. Por ejemplo, para observar si la cantidad de mensajes y por tanto, la densidad de producción, depende únicamente de la modalidad del chat. Esta información nos la proporcionan las siguientes tres tablas:

salas	1	2	3	4	5
alumnos	2	3	2	2	3
mensajes	48	100	59	73	41
frases completas	16+9	32+8+15	17+4	23+16	2+2+3
emociones	1	2	1	-	1

Tabla 4. Frecuencia del uso del chat en el grupo A

salas	1	2	3	4	5	6
alumnos	3	2	3	2	2	2
mensajes	61	63	24	31	27	81
frases completas	9+11+12	15+13	6+5+4	5+5	7+7	30+18
emociones	2	2	1	-	1	-

Tabla 5. Frecuencia del uso del chat en el grupo B

salas	1	2	3	4	5
alumnos	3	2	2	2	2
mensajes	48	100	59	73	41
frases completas	1+3+5	25+19	17+11	15+8	25+10
emociones	-	1	-	-	-

Tabla 6. Frecuencia del uso del chat en el grupo C

Los datos reflejados en las tablas 4, 5 y 6 nos indican la heterogeneidad de los resultados dentro de un mismo grupo. Cada sala es diferente. En los tres grupos hay salas con gran cantidad de mensajes y salas con pocos mensajes. Por consiguiente, podemos afirmar que el hecho de chatear dentro o fuera del aula, no condiciona el volumen de lenguaje. Más bien nos inclinamos por sugerir, que depende de las características de los sujetos. En los tres grupos, destaca una sala con 100 o casi 100 mensajes; en los tres grupos hay salas con pocos mensajes. Y si nos fijamos en las cantidades de las frases completas por alumnos, resulta más evidente esta variedad.

GRUPO	A	B	C
preguntas	59	40	40
propuestas	13	24	21
emociones	5	5	1
apremios	2	1	2

Tabla 7. Análisis competencial

La capacidad de negociación la hemos medido por medio de la cantidad de preguntas, propuestas, emociones y apremios (Tabla 7). La negociación era necesaria para la toma de decisiones, como la localización de la vivienda, qué imágenes incorporar, qué habitaciones debía tener la vivienda, etc. De ahí la cantidad de preguntas y propuestas. Como emociones hemos considerado bromas o expresión explícita de sentimientos como: *Ich fühle mich einsam* ("me siento solo"). Y con apremios nos referimos a exhortaciones o indicaciones para avanzar en la negociación o en el trabajo en general, como: *Wir müssen die Präsentation machen* ("tenemos que hacer la presentación") o *Wir haben viel Arbeit* ("tenemos mucho trabajo").

## Encuestas

Para saber si la metodología de trabajo seguida en esta experiencia había sido positiva para los estudiantes o no, elaboramos una encuesta que recogimos una vez finalizada la experiencia (anexo II). Los alumnos respondían cuestiones referentes a la autoevaluación de competencias, a la motivación, al chat como medio de aprendizaje, al google docs como herramienta de trabajo en grupo, al trabajo colaborativo, a la presentación oral y se les daba la oportunidad de hacer una crítica constructiva. Solamente contamos con los datos del grupo C.

Analizadas las encuestas, tanto la primera referente a las preferencias de los alumnos por el tipo de actividades a realizar en las sesiones de prácticas, como la segunda que evaluaba la conveniencia de las herramientas digitales escogidas, obtuvimos los siguientes resultados: los alumnos se inclinan por el trabajo en parejas y afirman que han mejorado su capacidad de trabajo grupal (Figuras 1 y 2).

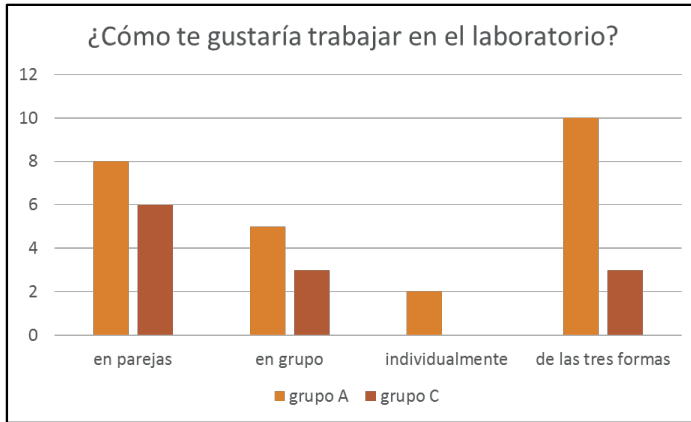


Figura 1. Resultados consulta inicial (1)

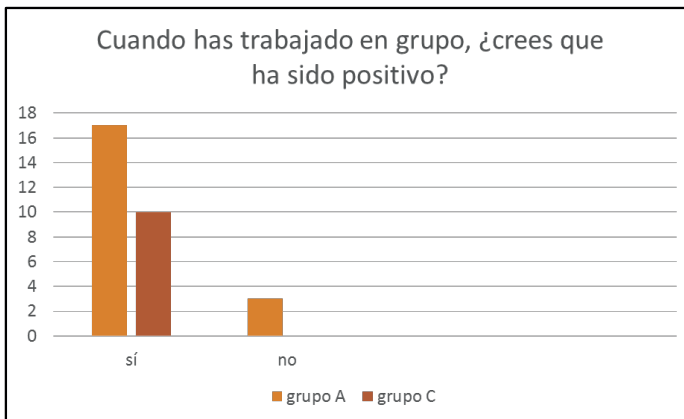


Figura 2. Resultados encuesta inicial (2)

En cuanto a su valoración posterior, los estudiantes consideran el hecho de chatear una buena herramienta a pesar de su dificultad, tal y como se refleja en las gráficas de las Figuras 3 y 4:

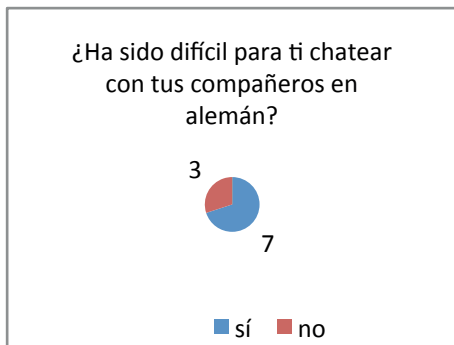


Figura 3. Consulta posterior (1).

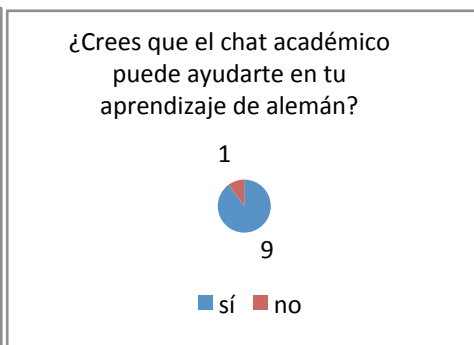


Figura 4. Consulta posterior (2)

## Conclusiones

El análisis de las conversaciones de chat mantenidas durante el segundo semestre de tres cursos académicos consecutivos, nos ha permitido un primer acercamiento al uso y estudio de esta herramienta y forma de comunicación en nuestras aulas. Dados los resultados de nuestra experiencia, podemos confirmar la conveniencia de incluir las plataformas *online* y el trabajo colaborativo en el aula de Alemán como Lengua Extranjera. El aprendizaje se ha visto enriquecido al aumentar la interacción entre los alumnos y al ampliarse las oportunidades de comunicarse en la lengua meta. Los alumnos sienten que han avanzado en sus conocimientos de lengua alemana y han practicado el trabajo colaborativo que será fundamental para su futura vida profesional. Podemos concluir, por tanto, que sí es conveniente seguir realizando este tipo de prácticas puesto que se desarrollan al mismo tiempo dos elementos importantes para la formación de nuestros estudiantes: el aprendizaje de la lengua alemana y la capacidad de trabajo en grupo de forma colaborativa.

Por otro lado, las tres modalidades de llevar a cabo estas sesiones de chat (presencial, semipresencial y no presencial), nos ha permitido comparar y reflexionar sobre la posible repercusión que pudieran tener en el rendimiento y uso de la lengua por parte de los discentes. Los datos obtenidos nos indican que no influye tanto la modalidad, sino los sujetos. En el grupo B, una sala chateó todo el tiempo fuera de clase y fue la conversación (o los monólogos) más largos; sin embargo en el grupo A hubo una sala con una conversación muy larga también y fue exclusiva en el aula. Es más, en el grupo C, se dan los dos casos. En cualquier caso, es necesario un estudio más detallado que pudiera indicarnos la influencia del chat en la interlengua de nuestros estudiantes; por ejemplo, analizando aspectos gramaticales o léxicos.

Por último, a modo de conclusión general, creemos que es conveniente hacer uso del chat académico en el aula, puesto que, como lo expresaba uno de nuestros estudiantes, "hay que aprender a utilizar el lenguaje en todos los ámbitos posibles".

## Referencias

- Biebighäuser, K., Marqués-Schäfer, G. 2009. Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in *JETZT Deutsch lernen* und in *Second Life*, Info-DaF, 411-428, .

- Carrió, M.L. 2006. Definición y características del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO). In M.L. Carrió (Ed.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador ACAO*. Valencia: Departamento de Lingüística Aplicada Universitat Politècnica de València, .
- Dekeyser, S., Watson, R. 2006. Extending Google Docs to collaborate on research papers. *Technical Report*. The University of Southern Queensland, Australia. Recuperado de <http://www.sci.usq.edu.au/staff/dekeyser/googledocs.pdf>
- Dürscheid, C. 2001. *Alte und neue Medien im DaF-Unterricht*, DaF, 1 , 42-46.
- Engler, L-R. 2003. Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht, *Linguistik online* 15, 3/03, .
- Labrador, M.J. 2012. El chat académico como herramienta didáctica, En: Patricia Botta y Sara Pastor (eds.) *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*. Roma: Bagatto Libri.
- Lanham, R. 1993. *The electronic world: Democracy, technology and the arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Odendahl, W. 2007. Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (eds.), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 101–126.
- Pihkala-Posti, L. 2012. Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch „diginative“ Lernwege. *German as a foreign language*, 2-3, 114-137.
- Platten, E. 2008. Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>
- Rintel, E.S, Pittmam, J. 1997. Strangers in a strange land: Interaction management on Internet Relay Chat, *Human Communication Research*, 23(4): 507-534.
- Rösler, D. 2007. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Würffel, N. 2008. Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>
- Yus, F. 2001. *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet* . Barcelona: Ariel.

## **Anexos**

### **I. Encuesta 1**

#### **Datos del estudiante:**

Nombre y apellidos: .....

Conocimientos de alemán (en meses): .....

Titulación: .....

Apoyo externo: .....

#### **1. Objetivo del curso (motivos de aprendizaje):**

¿Para qué quieres aprender alemán?

- Para mi futuro profesional
- Para mi tiempo libre
- Para obtener créditos
- Otra razón: .....

#### **2. Sesiones de prácticas con ordenador:**

¿Cómo te gustaría trabajar en el laboratorio multimedia?

- En parejas
- En grupo
- Individualmente
- Individualmente, en parejas y en grupo

¿Qué te gustaría hacer en el laboratorio?

- Ejercicios interactivos individuales
- Ejercicios interactivos en parejas
- Proyectos individuales utilizando Internet
- Proyectos en grupo utilizando Internet
- Otras actividades: .....

3. **Trabajo colaborativo:**

Cuando has trabajado en grupo, ¿crees que ha sido positivo?

Sí, porque .....

.....

.....

No, porque .....

.....

.....

II. **Encuesta 2****Umfrage Kollaboratives Lernen**1. **Hast du eine solche Aktivität vorher gemacht?**

ja                       nein

2. **Hast du Spaß bei der Aktivität gehabt?**

ja                       nein                       gleichgültig

3. **War es schwierig für dich, mit deinen Mitstudenten auf Deutsch zu chatten?**

ja                       nein

Wenn ja, erkläre bitte warum:

.....

.....

4. **Glaubst du, dass chatten beim Deutsch Lernen helfen kann?**

ja                       nein

Erkläre bitte warum:

.....

.....



5. **Glaubst du, dass Google Docs die Gruppenarbeit verbessert?**

- ja                       nein

Erkläre bitte warum:

.....  
.....

6. **Mit dieser Aktivität ...**

- ... war ich motivierter als mit anderen traditionelleren Aktivitäten.  
 ... war ich so motiviert wie bei anderen traditionellen Aktivitäten.  
 ... war ich nicht motiviert.
- ... war es leichter in Gruppen zu arbeiten.  
 ... war es schwieriger in Gruppen zu arbeiten.  
 ... habe ich genauso gut/schlecht in Gruppen gearbeitet, wie vorher.
- ... habe ich etwas gelernt.  
 ... habe ich nichts gelernt.  
 ... habe ich meine Zeit verschwendet.
- ... habe ich meine kommunikative Kompetenz auf Deutsch verbessert.  
 ... habe ich nicht meine kommunikative Kompetenz auf Deutsch verbessert.
- ... habe ich meine Deutschkenntnisse schriftlich verbessert.  
 ... habe ich meine Deutschkenntnisse schriftlich nicht verbessert.
- ... habe ich meine organisatorische Fähigkeit verbessert.  
 ... habe ich meine organisatorische Fähigkeit nicht verbessert.
- ... habe ich gern im Team gearbeitet.  
 ... habe ich nicht gern im Team gearbeitet.

7. **Wie könnte man diese Aktivität (Chat und Google Docs) verbessern?**

.....

.....

.....

8. **Hättest du die mündliche Präsentation lieber zu zweit oder individuell gemacht?**

- ja                       nein                       gleichgültig

9. **Nach deiner Meinung, ist Kollaboratives Lernen besonders nützlich für:**

- Lesen                       Schreiben                       Hörverstehen                       Sprechen

10. **Glaubst du, dass Kollaboratives Lernen deine Deutschkenntnisse verbessern kann?**

- ja                       nein                       ich weiß nicht

11. **Könnte man diese Aktivität verbessern?**

- Nein, es geht gut so.
- Ja, der Lehrer sollte alles entscheiden (Thema, Präsentation, etc.)
- Andere Vorschläge:

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für deine Mitarbeit.



# Competencia digital

María-José LABRADOR PIQUER y Pascuala MOROTE MAGÁN

Universitat Politècnica de València. *mlabrado@idm.upv.es*

Universitat de València. *Pascuala.Morote@uv.es*

**Resumen:** La integración de la tecnología en educación es un objetivo prioritario en el mundo actual; tanto el Parlamento y el Consejo Europeo como el Marco de referencia para las lenguas o el Instituto Cervantes señalan entre las diversas competencias, la relevancia de la competencia digital. En este trabajo, tras detenernos en las competencias TIC para docentes, mostramos los datos recogidos, tras realizar un estudio que indaga sobre el uso de recursos electrónicos por un grupo en su doble faceta de docentes y discentes. Esperamos que las observaciones presentadas sirvan de reflexión sobre la necesidad de incorporar la tecnología en el aula de español como lengua extranjera y sobre la importancia de formarnos en aquellos conocimientos en los que podamos presentar carencias.

**Palabras clave:** *tecnología, educación, recursos electrónicos, competencia digital.*

## Introducción

Las nuevas tecnologías en un mundo cada vez más globalizado han transformado tanto el ámbito empresarial como el educativo; la sociedad actual requiere nuevos profesionales en todos los campos y lógicamente también en educación. Los jóvenes actuales aprenden de forma diferente a las del siglo pasado, Casado y Bermejo (2000: 69) los define como «personas cuya cultura, psicología y valores están mediatizados por las tecnologías de la información». En este contexto el aprendizaje de lenguas ha tomado una relevancia mayor; las preferencias de estos jóvenes se centran en la inmediatez, la multitarea, el trabajo colaborativo en el que resalta lo lúdico y social y no se conforman con la pasividad en el aula; aunque en este sentido no se puede generalizar porque todos recordamos a profesores que nos motivaban a participar e intervenir para completar y criticar sus propios enfoques. Así pues, el profesorado se encuentra ante un desafío si quiere conseguir un alumnado preparado, motivado y satisfecho.

El parlamento y el consejo europeo (2006) establecen ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, entre ellas la «competencia digital» que se define como el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. La ley Orgánica de Educación (2006), la considera uno de los aprendizajes imprescindibles que los estudiantes deben alcanzar. De igual modo, el informe *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España* indica que las nuevas tecnologías deben estar presentes en todas las asignaturas y en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y considera prioritario formar de manera continuada al profesorado. En este estudio pretendemos resaltar la importancia de la integración de la tecnología en la educación y en especial en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), animar a los docentes a buscar alternativas pedagógicas acordes con la situación actual y por último, presentar los datos recogidos, tras realizar un estudio que indaga sobre el uso de los recursos electrónicos y sobre las funciones claves del profesorado para que nos sirvan de reflexión sobre la necesidad de formarnos en aquellos conocimientos en que presentemos carencias.

## La era digital en la educación

La *competencia* ha sido definida de diferentes formas y en casi todas ellas se involucran una combinación de atributos con respecto al *saber, saber hacer, saber estar y saber ser* (Proyecto Tuning, 2003). Parece ser que este término nace en el mundo de la empresa y de los negocios para determinar las cualidades que poseen los profesionales capaces de resolver problemas, negociar o afrontar situaciones reales de la vida en el mundo laboral; formar al alumnado en la escuela o en la universidad para la vida nos hace cuestionarnos qué tipo de formación da respuesta a este reto.

Según el *Resumen ejecutivo* de la Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos (OCDE, 2006:3), una competencia es más que conocimientos y destrezas, involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandose recursos psicosociales en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de habla de los individuos, en las destrezas prácticas en tecnología e información y en las actitudes ante las personas con las que se comunica.

En la actualidad se habla de multialfabetismos cuya pedagogía se basa en la modificación de la diversidad cultural y lingüística y en el continuo desafío de las TIC; los estudiantes además de sus saberes básicos respecto a las materias de estudio necesitan otros de tipo operacional y cultural con la finalidad de tener acceso a formas de trabajar distintas. El papel del docente no estriba solamente en dominar las tecnologías ni en producir alumnos sumisos a sus teorías sino en desarrollar las competencias de los estudiantes para que se habitúen a opinar, debatir, negociar y ser críticos en su vida académica y en su futura vida laboral<sup>1</sup>.

Warschauer (2006) señala los siguientes objetivos de la alfabetización digital:

- *Alfabetización informática*: fluidez y comodidad a la hora de usar un ordenador.
- *Alfabetización informativa*: habilidad para discernir la cantidad de información que se necesita, para acceder a la información de manera efectiva y eficiente, para evaluar críticamente la información y sus fuentes; para usar la información de manera efectiva con el fin de cumplir un propósito; para acceder y usar la información éticamente y legalmente.
- *Alfabetización multimedia*: habilidad para interpretar y crear productos usando variedad de recursos digitalizados.
- *Alfabetización en comunicación mediada por ordenador (CMC)*: habilidades interpretativas necesarias para comunicarse *on line* de manera efectiva.

Todas ellas, según nuestra opinión, esenciales tanto en los discentes como en los docentes.

La Taxonomía de Bloom, y la Taxonomía Revisada de Bloom son herramientas necesarias para el diseño de programas educativos; Andrew Churches, en el 2009 presenta una nueva actualización acorde a la era digital que denomina *Taxonomía de Bloom para la Era Digital* donde complementa cada categoría con verbos y herramientas del mundo digital con el fin de que posibiliten el desarrollo de habilidades para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

<sup>1</sup> Véase la profundización en las teorías de Kalantzis, M. & Cope, B. (1997)

Taxonomía de Bloom	Taxonomía de Bloom en la era digital
Evaluación	Crear
Síntesis	Evaluar
Análisis	Analizar
Aplicación	Aplicar
Comprensión	Comprender
Conocimiento	Recordar

Figura 1. Taxonomía de Bloom vs. taxonomía de Bloom en la era digital.<sup>2</sup>

Cada una de las categorías lleva asociadas una serie de verbos que el profesor Andrews complementa con otros correspondientes a la era digital, por ejemplo, *comprender* implica interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar y además, hacer búsquedas avanzadas, categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir. Todos estos nuevos verbos son fundamentales si incorporamos las TIC a la hora de planificar nuestras unidades didácticas y en concreto, en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Ante todo esto podríamos preguntarnos ¿está preparado el profesor para esta planificación? ¿es el único depositario de los saberes específicos? ¿sigue siendo una pieza clave en su transmisión? ¿lo necesitan los estudiantes solo para adquirir conocimientos o también para orientar y asesorar? Está claro, por nuestra parte, que las autoridades académicas y políticas tienen que apoyar los siguientes aspectos: *formación técnica y pedagógica* (el docente ha de ser capaz de acceder a las TIC e incorporarlas a su actividad docente); *motivación y reconocimiento* a su labor docente (se debe buscar el equilibrio entre la docencia y la investigación porque puede revertir en la mejora constante de la calidad); *inversión* (los medios tecnológicos han de estar accesibles a toda la comunidad universitaria como un medio esencial de mejorar la calidad docente). Todas estas consideraciones son también trasladables a la educación escolar obligatoria, si bien lamentablemente en algunas zonas geográficas puede presentar un problema por falta de recursos económicos.

## La competencia en TIC para docentes

La UNESCO define los Estándares de la Competencia TIC para docentes y ofrece una descripción detallada de cada una de ellas en las deben ser formados en relación a las TIC, a través de diferentes módulos. El documento fue elaborado por la UNESCO en colaboración con la *International Society for Technology in Education* (ISTE), publicado en el 2008 y actualizado en 2011. Parte de tres enfoques o etapas en la formación de los docentes: *alfabetización tecnológica* (competencias básicas en TIC), *profundización del conocimiento* (se adquieren conocimientos más avanzados y se aplican a problemas de la vida real) y *construcción del conocimiento* (capacidad de crear nuevos conocimientos y los seis componentes del sistema educativo: comprensión de las TIC en educación, currículo y evaluación, pedagogía, TIC, organización y administración y formación profesional docente). Cada uno de ellos forma un módulo donde se especifica cómo se contribuye a los cambios educativos y el alcance que pueden tener; asimismo se especifican las competencias del docente.

El Ministerio de Educación español no señala qué competencias digitales tiene que poseer el profesorado, tan solo señala que el maestro tiene que conocer y aplicar en las aulas las TIC (MEC2007b:53748) pero no indica sus competencias aunque las TIC están integradas en las titulaciones de grado; tan solo hemos

<sup>2</sup> Fuente; Andrew Churches

encontrado algunos estudios realizados en diversas universidades sobre estas competencias del profesorado como el estudio de Prendes (2010), Carrera y Coiduras (2012) o sobre el uso de plataformas digitales de Olmos, Labrador y Gómez (2011), entre otros.

En la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2004: 17) ya se manifestó que las TIC debían estar al servicio de una formación de calidad para que otorguen un mayor protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje, puesto que se considera que este *modus operandi* mejorará las competencias al formar parte activa de su vida estudiantil. Asimismo, se afirma que las habilidades adquiridas tienen su reflejo en el desempeño de su futura actividad profesional, permitiéndoles desenvolverse con soltura en la sociedad de la información y las comunicaciones en la que ya vivimos.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como el Plan curricular del Instituto Cervantes resaltan la importancia de la tecnología en el aprendizaje y queda plasmado en la petición a los gobiernos de los estados miembros de la UE «[...] que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información» (2002:2) e incluye «la capacidad de utilizar nuevas tecnologías» (2002: 106) entre las destrezas necesarias para aprender a aprender, pero no indica las competencias del profesorado. Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, el Instituto Cervantes publica en el 2010 el documento *Las competencias clave del profesorado* en el que apunta ocho competencias fundamentales para los docentes de lenguas segundas y extranjeras<sup>3</sup>: *Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*. De estas solo nos vamos a detener en la última (objeto principal de este estudio) que implica no solo usar las TIC, reflexionar, estudiar e investigar cómo sacarles el máximo provecho sino además la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital<sup>4</sup>.

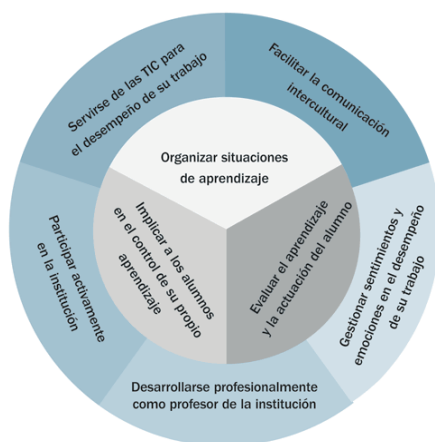


Figura 2. Competencias clave del profesor. Fuente Centro Virtual Cervantes.

<sup>3</sup> Fuente: Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor

<sup>4</sup> Más información en [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm)

## Integración de la tecnología en ELE

A continuación pasamos a describir el proceso seguido para indagar el uso que hacen de las TIC. El estudio se realiza con un grupo de veinte estudiantes de un máster *online* para profesores de español como lengua extranjera que a su vez son docentes.

Los datos que presentamos forman parte de un proyecto más amplio que complementa la investigación realizada por el grupo de Innovación e Investigación en Metodologías Activas (GIIMA), cuyos resultados están plasmados en diversos congresos como CIDUI (Olmo, Gómez & Labrador, 2012).

### Metodología

En esta investigación se parte de un breve cuestionario basado en las orientaciones que proporciona el Instituto Cervantes sobre la competencia digital de los docentes que conforma la primera parte de este estudio exploratorio. Se ha realizado durante el curso académico 2013-2014.

Se trata de un cuestionario de cuatro preguntas, las tres primeras abiertas y la cuarta dicotómica Si/No. La primera nos ofrece información sobre el uso habitual de las TIC en la vida cotidiana; la segunda sobre los recursos que han utilizado de la plataforma en las diversas asignaturas del máster, es decir, como alumnos; la tercera como profesionales docentes y finalmente la cuarta sobre su percepción de la necesidad de formación en competencia digital. La información recogida ha tenido un tratamiento cualitativo y cuantitativo.

¿Qué recursos utilizas habitualmente en tu quehacer diario? ¿Con que frecuencia y con qué objetivo?
¿Qué recursos utilizas de la plataforma educativa en el máster?
¿Qué consideras esencial en un profesor?
¿Crees necesario recibir formación en competencia digital?

En esta ponencia, debido a su extensión, presentamos los datos más representativos.

### Resultados

Los datos sobre los recursos utilizados por los alumnos son muy diversos como se observa en el siguiente esquema:

Recursos más utilizados	Frecuencia
Google	Todos los días Muchas veces al día
Google Crome	
Mozilla	
Firebox	
Google Académico	
Google libros	
Aplicaciones del Smartphone	
Redes sociales (facebook, twitter, Wikipedia...)	

Figura 3. Recursos que utilizan y frecuencia de uso.



Todos ellos manifiestan utilizarlos diariamente e incluso varias veces al día. En cuanto a los objetivos, observamos que son tanto académicos-docentes como de ocio. Entre los académicos señalan:

practicar otras lenguas
consultar boletines
historia
dudas
consultar diccionarios y enciclopedias
consultar foros y páginas especializadas
diarios digitales
instruir a los alumnos en manejo de las TIC

En el grupo de ocio e información incluyen

novedades culturales
noticias de periódicos
organizar viajes, consultar horarios de transportes
deportes
música,
subir fotos (académico y ocio)
contacto con la familia y amigos
anuncios sobre el campo profesional
consulta de cartelera de espectáculos y exposiciones

En cuanto a los fines docentes destacan:

estar al día
consultar material didáctico
crear portafolios colectivos
crear y consultar <i>webquest</i> , blogs, wikis y vídeos
elaborar su propio temario
fomentar el diálogo profesor-alumno, alumno-alumno
gestionar la participación y el estudio mediante foros y correos electrónicos
intercambiar información, conceptos, opiniones y archivos
desarrollar competencias y habilidades para promover debates
publicar trabajos académicos

Sobre la cuestión *qué recursos utilizas de la plataforma educativa en el máster*, se recoge que de todas las herramientas disponibles las más utilizadas son la *guía docente* y *los materiales/apuntes*; mientras que otras como *el foro*, tanto del profesor como el del alumno se utilizan escasamente, las herramientas que aportan información relativa a la materia de estudio como *dudas y preguntas habituales* y el *glosario* apenas se accede.

Respecto a *qué consideras fundamental en el docente*, las repuestas han sido muy diversas:

- Ayudar a aprender a aprender
- *Buen orientador*
- Comunicación dinámica y productiva
- *Conocimientos informáticos*
- Evaluador eficaz
- Extensos conocimientos pedagógicos
- Formación adecuada
- Mediador
- Motivación, creatividad...
- Transmisor de valores
- Tutor

Siendo las más valoradas *orientar* y *conocimientos informáticos*.

En cuanto a la necesidad de recibir formación sobre competencia digital la respuesta afirmativa es unánime.

## Conclusiones

De todos es sabido que la sociedad actual necesita una enseñanza acorde que dé respuesta a las exigencias profesionales que demanda. Para conseguir una buena formación el docente tiene que diseñar actividades que incorporen recursos electrónicos en consonancia con el conocimiento del alumno y con el contexto. El éxito no depende del medio en sí que se utilice, sino de las relaciones que se establezcan con otros elementos del currículum como el profesor, los alumnos, los contenidos y el contexto.

Para llevar a cabo una buena labor el profesorado tiene que conocer los diversos recursos existentes y estar actualizado para determinar en cada momento los más idóneos de acuerdo con los objetivos a lograr y las características del entorno institucional y del alumnado. En definitiva, se trata de incluir los recursos cooperativos de manera eficiente y significativa para los estudiantes y satisfactorio para el profesorado.

Los datos recogidos nos permiten concluir, según opinión de los encuestados, que la tecnología tiene que estar incluida en los programas de cualquier materia, además señalan en sus respuestas que en las clases de ELE son imprescindibles porque convierten el aprendizaje en algo lúdico, entretenido y ameno que facilita su comprensión.

Es de señalar que a pesar de realizar un uso frecuente de la tecnología, en sus papeles de alumnos o de docentes no aprovechan los conocimientos que poseen; esto queda justificado al expresar la necesidad de una formación docente digital completa que implique no solo conocer y manejar los recursos sino también saber cómo implementarlos en el aula.

## Referencias

- Agencia Estatal Boletín Oficial del estado. 2006. Ley Orgánica de Educación 2/2006. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Churches, A. Taxonomía de Bloom en la era digital. Disponible en <http://edorigami.wikispaces.com>
- Casado, J., García Bermejo, M<sup>a</sup> L. 2000. Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, 67-89.
- Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. 2004. Disponible en <http://www.crue.org/>
- Gimeno Sacristán, J. 2008. *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas. Madrid: Secretaría general técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Gómez y Labrador, O. 2012. Plataforma educativa y aprendizaje activo. Barcelona, Actas VII CIDUI, 1-27. Disponible en: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/134/7> Consultado el 2 de enero 2014.
- Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos (OCDE), Disponible en <http://www.oecd.org/education/>
- Parlamento y el Consejo europeo. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2006-82665>
- Sánchez J. 2007. Integración Curricular de las Tics: Conceptos e ideas. Disponible en <http://manuelcisternasandana.files.wordpress.com/2007/06/integracion-curricular-de-las-tics.pdf>
- Savignon S. 1972. Communicative Language Teaching. State of Art. En *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. II, Byrd, et al. (Eds.), 78-83.
- UNESCO *Estándares de competencias TIC para docentes*, 208/2012. Disponible en <http://www.eduteka.org/modulos/11/342/868/1>

# Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques

Jean-Marc MANGIANTE

Université d'Artois. [jmarc.mangiante@univ-artois.fr](mailto:jmarc.mangiante@univ-artois.fr)

**Résumé:** Actuellement le lien entre le FOS et l'ingénierie de formation par les TICE et la FOAD relève essentiellement de la création et de la diffusion de ressources pédagogiques numériques accessibles aux apprenants ou aux enseignants à travers des sites d'informations/formations, officiels pour certains (NumeriFOS) ou informels pour d'autres (blogs personnels d'enseignants ou d'étudiants...). La complexité et l'importance du travail que requiert l'application de la démarche FOS (analyse des besoins, recueil de données sur le terrain...) expliquent ce besoin de ressources. Mais le recours à des dispositifs de FOAD ou/et aux outils numériques, apparaît souvent comme nécessaire ou complémentaire à la conception de formations FOS/FOU, selon les contextes et les besoins spécifiques des apprenants. Cet article se propose de présenter une réflexion sur les liens qui unissent ce que l'on peut appeler des ingénieries de (d'auto) formation en langue, le FOS et les dispositifs de FOAD via les TICE. Existe-t-il des points de convergence à explorer dans les différentes étapes de la conception et de la mise en place ? Nous nous appuyerons sur les travaux actuels conduits au sein du laboratoire Grammatica de l'Université d'Artois pour la formation des étudiants allophones en FOU et la conception de référentiels de compétences langagières appliquées au monde professionnel, en FOS.

**Mots-clés:** FOS, FOAD, ingénierie de formation, dispositif, démarche ciblée.

## 1. Introduction

Les similitudes et points de convergence entre la démarche méthodologique du Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) et la Formation Ouverte et à Distance (FOAD), médiée par les technologies numériques ont déjà, dans le passé, constitué un domaine de réflexion d'enseignants chercheurs impliqués dans des formations FOS et qui ont recouru à des plateformes interactives de FOAD. Les publications ont ainsi porté sur les rapports entre le FOS et l'autoformation ou la mise en place d'une communauté de pratiques virtuelle dédiée à la formation de formateurs en FOS (Mangiante, 2006 : 210), sur l'apport didactique des technologies numériques dans l'enseignement du FOS (Boualili, 2010 : 233) ou encore sur les enjeux de la FOAD en FOS (Brossaud, Chotel et Monget, 2009 : 32).

Le projet de cet article est de dépasser le stade d'une simple comparaison entre les deux démarches pour tenter de dégager les principes d'une ingénierie de formation commune qui engloberait les deux approches méthodologiques en une démarche plus large intégrant l'étude du contexte de la formation, l'analyse des besoins, la conception de ressources, l'évaluation des compétences pragmatico-linguistiques...

L'apport des TICE et de la FOAD a d'abord consisté à favoriser la conception de ressources numériques pour les formateurs de FOS. La complexité de la démarche, nécessitant en particulier pour l'enseignant de langue,

de collecter des données authentiques directement sur le terrain de la pratique langagière et de les analyser pour élaborer ses supports didactiques, conduit le formateur à utiliser souvent des ressources brutes ou « clés en main », produites par d'autres formateurs en FOS, et qu'il peut (doit) adapter à son contexte d'enseignement.

Les enseignants de FOS, au sein de leur centre de langue, sont également amenés à mutualiser leurs ressources pédagogiques pour qu'elles puissent à nouveau être utilisées dans le cadre de formations FOS similaires et la numérisation permet de les conserver, de les partager et de les utiliser directement avec les apprenants, dans de meilleures conditions.

C'est ainsi que des plateformes numériques plus officielles se sont constituées afin de garantir la qualité scientifique et didactique des ressources en FOS. La plateforme NumeriFOS, produite, animée et hébergée par le centre de langue de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris – Ile de France (CCIP-IDF) pour répondre, entre autres, à la demande de l'Institut Français désireux d'aider les enseignants de FLE à répondre à des demandes de formation en FOS, en est un exemple récent.

On peut citer également, en Français sur Objectif Universitaire (FOU), la plateforme « Apprendre en francophonies » de l'AUF du Brésil, espace d'information et de formation linguistique en FOU pour préparer les étudiants brésiliens des filières scientifiques qui se destinent au programme de bourses d'études « Sciences sans frontières », à intégrer une formation en pays francophones. Cette plateforme nécessite un tutorat assuré sur place dans les universités brésiliennes par des enseignants de langue formés au FOU. Là encore ce sont les ressources en FOS/FOU qui déterminent et justifient dans une certaine mesure la mise en place de telles plateformes (Moodle, Spiral...).

On peut néanmoins s'interroger sur la pertinence de créer des ressources sans lien avec le dispositif de formation contextualisé qui nécessite une réflexion d'ensemble et une analyse de tous les paramètres de la formation dans laquelle elles s'insèrent. L'étude des points de convergence doit donc dépasser la seule approche utilitaire de la conception de ressources numériques. Trois niveaux didactiques complémentaires doivent être étudiés pour dégager les relations entre démarches FOS et FOAD : le niveau micro-didactique de la conception de ressources numériques et de la mise en place d'activités scénarisées, le niveau méso-didactique de la construction, l'analyse, le classement et le traitement de corpus authentiques nécessaires à l'analyse des situations de communication et des discours spécialisés, dans le cadre de formations FOS ou de la construction de référentiels de compétences et, enfin, le niveau macro-didactique de la conception de dispositifs de formation linguistique.

## 2. Conception de ressources et d'activités pédagogiques en FOS par les technologies numériques

La démarche FOS suppose une adaptation aux besoins spécifiques du public dans le cadre des contraintes de temps, de lieu, d'activités qui déterminent dans une large mesure le déroulement et les étapes du programme de formation. Le public professionnel en particulier connaît des difficultés à dégager des plages horaires continues, il est soumis à des obligations imposées par l'entreprise : horaires décalés (formation le soir ou entre midi et deux heures), déplacements limités hors de l'entreprise, temps de formation plus réduits... La mise en place d'activités à réaliser en ligne permet au formateur de s'adapter à ces contraintes et d'améliorer son enseignement par un dispositif hybride intégrant temps de formation présenteielle et à distance. La FOAD permet également de renforcer les compétences d'autonomie souvent nécessaires pour les apprenants en milieux professionnels ou universitaires : l'autonomie constitue une des compétences majeures à faire acquérir, par exemple, aux étudiants allophones en FOU qui se destinent à intégrer une filière en France. De même elle facilite le travail collaboratif qui constitue un des besoins importants du milieu professionnel.

## Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques

L'adaptation aux contraintes du public conduit donc nécessairement à s'interroger sur le lien entre compétences transversales (autonomie, collaboration, négociation dans le groupe) et compétences spécifiques (maîtrise des discours professionnels ou universitaires) en FOS/FOU. La FOAD constitue un lieu propice à cette synergie entre les différentes compétences praxéo-linguistiques (Bulea et Jeanneret, 2007 : 107), elle permet entre autres la mise en place de groupes au sein de la classe de FOS, dont les membres peuvent partager des situations, des besoins et des objectifs communs.

La prise en considération des spécificités du public passera par la mise en place d'un dispositif hybride de présentiel amélioré avec des activités à réaliser en autonomie et d'autres par groupes via des espaces de travail collaboratif, des forums de discussions, des chats et des visioconférences...

Enfin l'adaptation aux contraintes du public et de l'institution prescriptrice de formation se manifeste par la prise en compte dans le programme de formation, des compétences transversales qui seront plutôt travaillées en présentiel : en FOU, par exemple, les situations de la vie étudiante (inscriptions, recherche de chambres, cartes de séjour...) et les discours communs à plusieurs disciplines d'un même domaine (sciences humaines et sociales, sciences de l'ingénieur...) concernent tous les étudiants quelles que soient leurs spécialités. Tandis que les compétences spécifiques, comme la compréhension orale de cours magistraux en FOU, par exemple, feront l'objet d'activités en salle multimédia, par groupes disciplinaires sur des supports spécifiques. La mise en place de groupes en FOS est facilitée par le recours à une plateforme interactive avec des espaces de travail spécifiques.

Ainsi dans le cadre de la préparation des étudiants allophones à l'intégration universitaire, les cours présentiels de FOU organisés à l'université d'Artois, notamment pour préparer au DU de FLE pour la préparation aux études supérieures (DU FLEPES), sont complétés par un programme de formation spécifique sur la plateforme interactive d'enseignement à distance, Moodle 2.

Dans l'exemple qui suit les étudiants inscrits ou pré-inscrits à l'UFR de Droit peuvent travailler les compétences linguistiques du domaine dans un espace dédié aux cours magistraux en droit :

The image shows a screenshot of a Moodle course interface. On the left, there is a navigation menu with the following items: 'Premier extrait.' (selected), 'Introduction', 'Activités pédagogiques', 'Exercice : Les annonces & les rappels', 'Exercice : Les reformulations métalinguistiques & précisions', 'Exercice : Les définitions', 'Exercice : La nominalisation & la verbalisation', 'Exercice : Les modalisations', 'Exercice : Bilan 1', 'Exercice : Bilan 2', 'Deuxième extrait', 'Troisième extrait', 'Quatrième extrait', 'Cinquième extrait', 'Les informations hypertextes', and 'La compréhension écrite'. On the right, the 'Premier extrait' section is expanded, showing a list of activities: 'Introduction', 'Activités pédagogiques', 'Exercice : Les annonces & les rappels', 'Exercice : Les reformulations métalinguistiques & précisions', 'Exercice : Les définitions', 'Exercice : La nominalisation & la verbalisation', 'Exercice : Les modalisations', 'Exercice : Bilan 1', and 'Exercice : Bilan 2'. Each activity is accompanied by a small icon representing its type (e.g., a book for introduction, a document for exercises).

Les activités proposées en ligne s'appuient sur des extraits de cours magistraux enregistrés dans les cours de l'UFR de Droit et préalablement analysés par l'équipe enseignante :

- > Premier extrait
- > Deuxième extrait
- > Troisième extrait
- > Quatrième extrait
- > Cinquième extrait
- ↳ Transcription de l'extrait 5
- ↳ Exercice - La prise des notes
- ↳ Exercice - Réflexion
- > Les informations hypertextes
- > La compréhension écrite

### La prise des notes

**Question**  
? Quel est le principe de cet extrait ?  
⊖ Solution

**Question**  
? Relevez les indices d'une mise en place des notions et de leurs explications.  
⊖ Solution

**Question**  
? Complétez le tableau avec les expressions qui expliquent les différentes normes de références dans deux cadres en dessous :

Contrôle à postériori	QPC
-----------------------	-----

⊖ Solution

### 3. Le niveau méso-didactique : dispositif d'analyse, de classement et de traitement de corpus en FOS

Dans la même perspective, la démarche FOS nécessite la collecte de données sur le terrain de l'entreprise, l'administration ou l'université, et la constitution d'un corpus correspondant aux besoins langagiers du public. L'apport des technologies numériques consiste ici à faciliter le classement et l'analyse des données discursives et linguistiques, l'accès aux formateurs de FOS et l'exploitation pédagogique par le biais d'une scénarisation numérique comme on a pu le constater dans l'exemple précédent sur les activités en FOU pour les filières juridiques.

C'est au moyen de plateformes interactives, par exemple, que des référentiels de compétences langagières en milieu professionnel sont en cours d'élaboration, pour les métiers du Bâtiment et Travaux publics, de l'hôtellerie – restauration, par une équipe de Grammatica à partir d'un travail d'observation, d'enregistrements de dialogues sur le lieu de travail, de collecte de documents écrits... :

- > Introduction
- ↳ Le chef d'équipe gros oeuvre
- ↳ Référentiel métier
- > Référentiel de compétences langagières
- > Activités pédagogiques
- ↳ Le canalisateur
- ↳ Le coffreur - bancheur
- ↳ Le ferrailleur
- ↳ Le maçon VRD
- ↳ L'ouvrier manoeuvre
- ↳ Chantier
- ↳ Compétences langagières transversales
- ↳ Outils linguistiques
- ↳ Activités pédagogiques
- ↳ Liens utiles

### Le chef d'équipe gros oeuvre

- ↳ Référentiel métier
- ↳ Référentiel de compétences langagières
- ↳ Activités pédagogiques

Le référentiel pour les métiers du BTP, mis en ligne sur une plateforme Moodle 2 constitue un outil potentiel destiné aux centres de formation en langue et aux laboratoires de recherche pour permettre l'analyse des

## Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques

corpus collectés sur le terrain professionnel, concevoir des formations et des évaluations en FOS et assurer des stages de formation d'enseignants en FOS (Mangiante, 2011 : 107).

Il comporte des entrées par métiers avec de nombreuses vidéos prises sur des chantiers de construction, analysées pour en dégager les caractéristiques linguistiques et les compétences de communication associées, avec des exemples d'exploitation pédagogique possible en ligne :



vidéo 101 chef d'équipe 00'20[zoom\_1]

Remplissez les espaces vides du texte avec les mots de la liste qui conviennent.

*niveau, ici, debout, polystyrène, mettre, aplomb, poteau.*

- Là.
- Y'a un  là.
- Là, on va  un polystyrène ici.
- Mais on est là nous.
- Nous on est , ce  là.
- L'arrêt est là.

Outre les facilités techniques pour le traitement, l'analyse et le stockage du corpus, les technologies numériques permettent une plus large diffusion et la constitution d'une communauté de pratiques avec des espaces d'échanges sur les pratiques des formateurs confrontés à des formations FOS dans ce secteur professionnel.

## 4. Le niveau macro-didactique : vers une ingénierie de formation commune

La répartition cohérente et articulée des formations présentielles et distancielles en fonction des compétences visées, transversales ou spécifiques en FOU par exemple, ou en fonction de groupes constitués au sein de la classe de FOS, constitue déjà un dispositif complet alliant la FOAD et la démarche FOS. Mais l'apport des technologies numériques concerne encore les modalités pédagogiques et matérielles et la conception de ressources numériques alimentant les plateformes interactives conçues dans cette perspective.

La répartition de ces modalités peut aussi être chronologique et progressive : un premier palier de sensibilisation à la vie étudiante en France par le biais d'une plateforme interactive de FOAD avant l'arrivée en France, comme « Apprendre en francophonies » pour les étudiants brésiliens désireux d'intégrer le programme de bourses « Sciences sans frontières », une formation intensive en FOU à l'arrivée des étudiants et durant les deux mois de juillet et août, avant la rentrée universitaire, axée sur les compétences linguistiques disciplinaires et méthodologiques, et un accompagnement linguistique au cours de l'année avec un présentiel

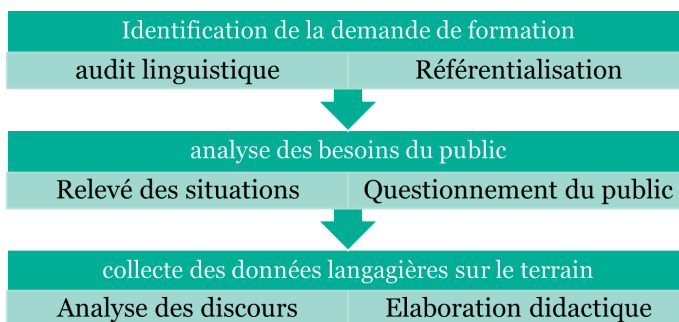


amélioré ciblant des points précis de la formation universitaire, à la Maison des Langues des universités d'accueil (aide aux examens oraux et écrits par exemple, lecture d'articles scientifiques...).

Il s'agit ici d'un dispositif complet étalé sur deux années universitaires, intégrant une démarche FOS/FOU et une démarche de conception de FOAD, mis en place pour l'intégration des étudiants brésiliens dans les universités partenaires de l'Université de Lille – Nord de France.

L'insertion des technologies numériques s'inscrit dans une progression didactique cohérente qui tient compte de l'environnement auquel le public sera confronté, étape par étape, lors du déroulement d'un projet d'intégration universitaire. Elle a nécessité de mettre en place une démarche FOS qui a révélé des besoins auxquels une plateforme interactive de FOAD a partiellement répondu.

La démarche FOS schématisée ainsi (Mangiante et Parpette, 2004) intègre les différents apports des technologies numériques : dans la partie consacrée à la référentialisation (étape de l'identification de la demande) ou dans celle consacrée à l'analyse des discours (étape de l'analyse des données et élaboration didactique) :



La démarche de conception de FOAD relève d'étapes similaires partant de l'analyse d'un contexte particulier d'enseignement et d'une demande de formation souvent rédigée dans un appel d'offres.

Le référentiel de bonnes pratiques en FOAD (RBPF), publié en avril 2004, sur le site de l'AFNOR, par le Forum français des Formations ouvertes et à Distance (FFFOD), fédération regroupant de nombreux centres de formations en ligne (CNED, Le Préau de la CCIP-IDF, Centre Inffo...), s'appuie sur une observation des pratiques du terrain. Il est le fruit d'une construction collective sur les bonnes pratiques en matière de formation ouverte et à distance avec pour objectif de constituer « un outil clair et lisible, à destination des chefs de projets, concepteurs de FOAD, pour développer, faire vivre et assurer la qualité de leurs dispositifs » (RBPFOD, 2004, texte de présentation).

Il détermine la démarche de conception et d'animation d'une FOAD autour de 5 pôles de bonnes pratiques : analyser (le contexte dans son ensemble), construire (des ressources pédagogiques flexibles), instrumenter (mettre en place), conduire (élaborer le parcours de formation, accompagner), évaluer.

La démarche de conception relève ainsi de trois étapes :

- La réponse à une demande de formation en ligne ou un appel d'offres nécessitant d'analyser le contexte et de clarifier les finalités du projet de formation.
- L'analyse des besoins du public pour construire un cahier des charges et définir les modalités de la formation.
- L'élaboration des ressources pédagogiques et du parcours de formation, avec des parcours individualisés et des activités favorisant le travail collaboratif à distance.

## Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques

A partir des points de convergence des deux démarches didactiques du FOS et de la FOAD, il apparaît donc possible de dégager une supra-démarche d'ingénierie de formation et de l'autoformation autour de ces pôles d'analyse et d'élaboration de parcours et de ressources, que l'on pourrait schématiser ainsi :

- Analyse de la demande de formation ;
  - Identification de l'objectif spécifique de la formation ;
  - Analyse stratégique du projet : contexte, finalités, besoins (de l'organisme prescripteur de la formation).
- Analyse des besoins du public concerné ;
  - Définition des compétences et des situations de communication ciblées ;
  - Vérification de la flexibilité du parcours non linéaire de formation selon les besoins, les pré-requis, les rythmes et la disponibilité des apprenants.
- Construction des parcours de formation et des ressources pédagogiques ;
  - Collecte, analyse et didactisation des données ;
  - Vérification de la part de contextualisation des contenus, exercices, simulations...

Trois principes généraux régissent cette démarche d'ingénierie de formation linguistique sur objectif spécifique ouverte et à distance : l'analyse du contexte (économique, linguistique, culturel, social...), l'analyse des besoins du public, la conception didactique à partir d'un corpus collecté sur le terrain en tenant compte de l'autonomie des apprenants avec des parcours individualisés, et de la nécessaire collaboration entre pairs.

## En conclusion

Les points de convergence entre les démarches FOS et FOAD peuvent ainsi conduire à concevoir une démarche globale d'ingénierie de formation et d'autoformation en langue médiée par les technologies numériques et adaptable à tous les contextes professionnels et académiques. Bâtie autour de trois pôles, le contexte, les besoins et la conception, la démarche part de l'identification et l'explicitation de la demande de formation, du projet collectif et de l'analyse des besoins praxéo-linguistiques du public qu'il réunit.

La mise en place de la formation nécessitera ensuite la constitution d'équipes encadrées par un responsable pédagogique, la mutualisation des ressources et des compétences. La conception s'appuiera sur une collecte des discours réellement authentiques recueillis sur le terrain, traités, classés et analysés par des technologies numériques, selon une grille d'analyse dégageant la part langagière des situations de travail et des tâches professionnelles ou universitaires.

La démarche relève d'une didactique actionnelle dans la mesure où elle est centrée sur l'apprenant dans sa dimension sociale et professionnelle.

## Références

- Boualili, A. 2010. La synergie NTICE/FOS : un atout non négligeable dans l'enseignement du français discipline non linguistique. *Le Français sur Objectifs universitaires. Mondes Synergies*. Forum mondial HERACLES/ GER-FLINT. 233 – 242.

- Brossaud, C., Chotel, L., Monget, M.-C. 2009. PADEN : enjeux d'une FOAD en FOS (méthodologie et interculturalité) pour favoriser l'intégration des étudiants non francophones dans les grandes écoles d'ingénieurs françaises. *Enseigner / Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme*. ADCUEFE. 32 – 39.
- Bulea, E., Jeanneret, T. 2007. Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. Veldelhan-Bourgade, M. (dir.). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution. Chapitre 3*. Genève : De Boeck. 85 – 110.
- Mangiante, J.-M. 2006. Autoformation et communauté de pratiques. *Les Usages des TICE en FLE/S. Les Cahiers de l'ASDIFLE n°17*. Paris : ASDIFLE. 204 - 216.
- Mangiante, J.-M. 2011. Un Référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et des travaux publics. Mangiante, J.-M. (dir.). *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : APU. 107 – 122.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette FLE.

# Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Jorge Mauricio MOLINA MEJIA et Georges ANTONIADIS

Université Stendhal Grenoble 3. *Jorge-Mauricio.Molina-Mejia@e.u-grenoble3.fr*, *Georges.Antoniadis@u-grenoble3.fr*

**Résumé:** Nous montrons à travers cet article un dispositif informatique d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. Il prend ses sources à la linguistique textuelle et cherche à améliorer le niveau linguistique des étudiants universitaires. Pour ce faire, ce dispositif est fondé sur un corpus textuel annoté et étiqueté grâce aux outils de traitement automatique de langues (TAL) et à des annotations manuelles en format XML ; ceci devrait permettre de développer des activités à visée formative, tout en tenant compte des besoins exprimés par le public cible.

**Mots-clés:** ALAO, linguistique textuelle, formation des formateurs, TAL, FLE.

## 1. Introduction

La formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Colombie est articulée sur trois axes fondamentaux : 1) l'apprentissage de la langue étrangère ; 2) l'acquisition des notions linguistiques liées à celle-ci ; 3) la formation aux aspects didactiques et à son enseignement. Nous nous intéressons à développer ces trois aspects au travers d'un système informatique spécifique. Selon notre expérience, dans ce processus de formation, l'enseignant-formateur joue un rôle essentiel, presque fondamental. Afin de préparer ses cours, généralement donnés de manière présentielle, il utilise régulièrement des supports de type papier (livres de linguistique, manuels de FLE, revues, etc.). Selon Salamanca Lamouroux (2014), depuis quelques années seulement, ces enseignants-formateurs ont commencé à faire appel, de plus en plus, aux instruments informatiques. En général, ils utilisent ce type de ressources pour y trouver des activités, ou des exercices en rapport avec les notions enseignées. Malheureusement, et d'après notre expérience, dans la plupart des cas il n'y a pas d'articulation entre ce matériau trouvé sur la Toile et la progression du curriculum, ou avec le programme même de formation.

Notre projet, inter et pluridisciplinaire, vise la formation des futurs enseignants de français en leur donnant la possibilité de se former au travers d'un instrument informatique fondé sur la linguistique textuelle. Il s'agit d'une contribution dans un domaine assez spécifique, celle des dispositifs informatiques d'aide à la formation des futurs formateurs fondés sur la linguistique textuelle, où les travaux et a fortiori, les systèmes se font relativement rares (Mangenot, 1998 ; Couto *et al.*, 2005).

## 2. Problématique et aspects méthodologiques

### 2.1. Genèse du projet

Nous avons commencé à établir notre problématique à partir des observations sur le terrain de recherche en 2010, au sein de l'Université d'Antioquia (Medellín, Colombie). Il s'agissait d'observer des étudiants en formation lors de leur stage de fin d'études<sup>1</sup>. Ces observations nous ont permis d'établir le cadre de notre projet de recherche et d'établir une problématique et des hypothèses. Lors de ces observations nous avons constaté une sorte d'« insécurité linguistique » chez ces étudiants quand ils devaient faire face à des apprenants de français. Nous avons attribué cette insécurité à un certain manque d'approfondissement dans la connaissance de la langue cible au niveau linguistique.

La problématique qui est née de ce processus d'observation initiale est la suivante : Comment intégrer dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE, un dispositif informatique de type hybride<sup>2</sup>, qui devrait pallier l'insécurité linguistique des étudiants en leur aidant à renforcer leur niveau de connaissance linguistique de la langue cible ? Afin de renforcer ce niveau de connaissance, nous prenons appui sur une approche théorique connu sous le nom de « linguistique textuelle » (cf. 3.1.).

### 2.2. Insécurité linguistique par rapport à la norme

Nous partons de l'hypothèse que les étudiants en formation lors de leur stage professionnel au cours de la dernière année d'études, éproueraient une sorte d'« insécurité linguistique » vis-à-vis de la norme linguistique. Selon Klinkenberg (1993, 185) :

*« Il y a insécurité dès que l'on a une image assez nette de la norme, mais que l'on n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété légitime. [...] Il y a au contraire sécurité dans le cas où la production d'un usager est conforme à la norme qu'il reconnaît, et dans celui-ci où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité ».*

Cette insécurité par rapport à la norme fait que l'étudiant stagiaire n'arrive pas à transmettre d'une manière adéquate les notions linguistiques liées à la langue cible. Autrement dit, l'étudiant en formation éprouve des problèmes à transmettre la langue et en utiliser le métalangage qui va avec, dont la norme linguistique fait partie. Tout ceci se traduit par des difficultés de la part des étudiants stagiaires à faire comprendre des phénomènes linguistiques qu'ils veulent transmettre à leurs apprenants.

Pour des linguistes comme E. Coseriu, par exemple, la norme linguistique est un concept important, et il la distingue du concept de système de la langue :

*« La norme comprend tout ce qui, dans la « technique du discours », n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique. Le système, par contre, comprend tout ce qui est objectivement fonctionnel (distinctif). La norme correspond à peu près à la langue en tant qu'« institution sociale » ; le système est la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives (structures oppositionnelles). Comme corollaire, la norme est un*

<sup>1</sup> En Colombie les études de licence en didactique des langues ont une durée de cinq ans (bac+5), et le stage de fin d'études se fait pendant la cinquième année.

<sup>2</sup> « Dispositif dans lequel se conjuguent les dimensions innovantes liées à la mise en distance et l'utilisation d'un environnement technopédagogique qui repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». (Charlier et al., 2006, 481).

## Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

*ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui « existe » déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique ; le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation : il comprend aussi ce qui n'a pas été réalisé, mais qui est virtuellement existant, ce qui est « possible », c'est-à-dire ce qui peut être créé selon les règles fonctionnelles de la langue. » (Coseriu, 2001, 246-247).*

De notre part, nous considérons que la formation des enseignants de français à l'utilisation correcte de la norme linguistique passe par une adéquation de leur discours avec leur fonction de futurs enseignants et non avec celle des « simples » usagers d'une langue. Ceci veut dire, dans le cas particulier de la formations d'enseignants de langue, que la connaissance de la norme se traduit non seulement par une « bonne » adaptation de leur répertoire langagier en tant que futurs formateurs, mais également par le fait d'être en capacité d'utiliser le métalangage<sup>3</sup> lié aux phénomènes et aux notions linguistiques que ceux-ci veulent faire apprendre.

### 2.3. Questionnaire de recherche

Nous avons voulu vérifier notre hypothèse à l'aide d'un questionnaire en ligne, et pour ce faire nous l'avons divisé en quatre grands items par rapport à la formation, à savoir :

- **La formation didactique** : Dans cette section nous avons voulu faire une analyse des pratiques d'enseignement vis-à-vis de la formation des futurs enseignants de FLE. Des questions sur l'aspect didactique privilégié pendant la formation (didactique de l'écrit, de la grammaire, de l'oral, etc.), ainsi que sur l'approche méthodologique la plus utilisée au moment de la formation font partie de cette section.
- **La formation linguistique** : La compétence linguistique est intimement liée au processus de formation linguistique ; elle est, d'après le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), sous-divisée en cinq sous-compétences (lexicale, sémantique, grammaticale, orthographique et phonologique). L'intérêt que nous portons pour cet aspect est de voir lesquelles de ces sous-compétences sont les plus privilégiées pendant la formation et lesquelles ont besoin d'être travaillées davantage.
- **La linguistique textuelle** : Notre intérêt dans cette section est de voir quel est le niveau de connaissance de cette approche théorique ainsi que l'utilisation que l'on fait au moment de la formation. Nous avons demandé également aux enquêtés à propos des notions linguistiques à vouloir être travaillées à travers la linguistique textuelle.
- **L'emploi des technologies informatiques** : Finalement, dans cette section, nous voulions voir la place donnée aux nouvelles technologies et à l'informatique au niveau de la formation. Que ce soit l'emploi des plateformes type LMS<sup>4</sup> (Moodle) ou des scénarios pédagogiques informatisés, notre idée est d'analyser les pratiques d'utilisation vis-à-vis de ces instruments d'aide à l'enseignement que ce soit dans les cours présentiels ou en dehors de ces cours (en autonomie).

Nous avons choisi trois types de public : 1) les enseignants-formateurs (EnsForm) ; 2) les étudiants en formation (Etud-Form) ; 3) les enseignants de FLE ayant suivi une formation dans une des universités colombiennes (Ens-FLE). L'idée est de pouvoir comparer leurs réponses et d'analyser par la suite les pratiques d'enseignement dans les universités colombiennes, pour déceler finalement les besoins au niveau de la formation. 12 des 18 institutions d'éducation supérieure ayant un programme de formation en didactique des langues étrangères ont participé à l'enquête, avec un chiffre total de participants de 172.

<sup>3</sup> Nous utiliserons ici l'acceptation donné au terme métalangage par J. Rey-Debove (1997, 22) : « Sur le mode scientifique-didactique, le métalangage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue, ou pense s'y intéresser en spécialiste. Il est naturel, ou partiellement formalisé ou symbolisé, ou encore entièrement axiomatisé et formalisé. »

<sup>4</sup> Learning Management System.

Commençant l'analyse par la formation didactique (figure 1), il apparaît que les aspects didactiques privilégiés sont la didactique de l'oral suivie de la didactique de l'écrit. Ceci va dans le sens des réponses à la question concernant la méthodologie d'enseignement des langues la plus utilisée au niveau de la formation puisque 94,7 % des enseignants-formateurs, 91,7 % des enseignants de FLE et 77 % des étudiants en formation déclarent que l'approche communicative est la méthode d'enseignement la plus utilisée au niveau de la formation.

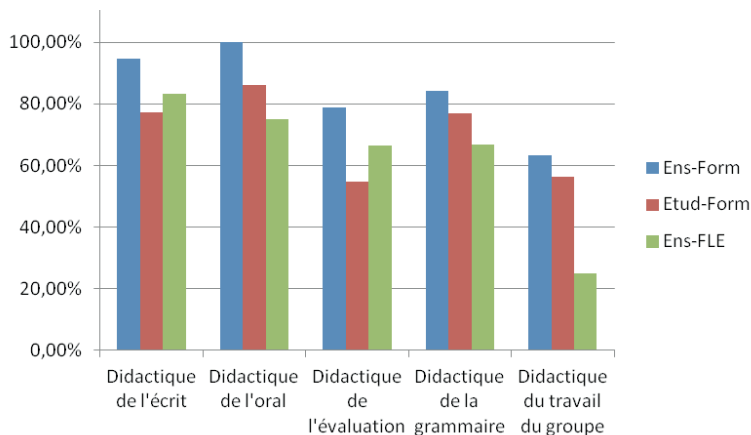


Figure 1. Aspects privilégiés dans la formation didactique.

Concernant la formation linguistique (figure 2), la sous-compétence privilégiée lors de la formation des futurs enseignants de FLE est la compétence grammaticale. Le fait de donner plus d'importance à la grammaire n'est sans doute pas très étonnant. Dans cette démarche nous voyons l'idée de pallier le manque de connaissances linguistiques dû au fait d'avoir travaillé pendant plusieurs décennies à partir de l'approche communicative. N'oublions pas que cette approche didactique avait un regard particulier sur la grammaire, la considérant comme un outil subalterne au service des compétences (Halté, 2004), voire parfois, en remettant en question son utilisation (Beacco, 2010).

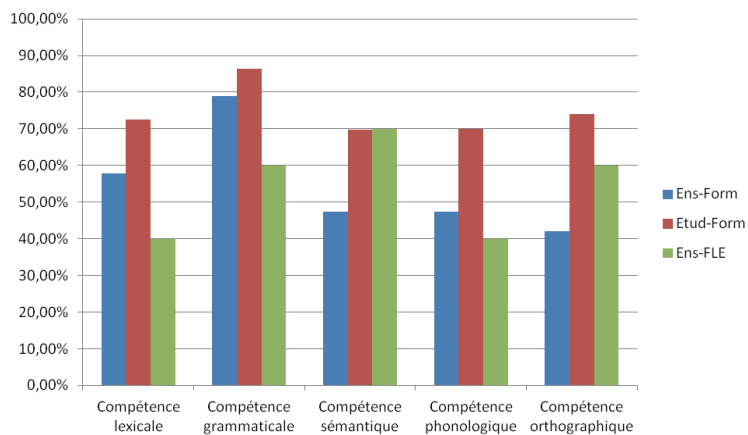


Figure 2. Aspects privilégiés de la compétence linguistique.

## Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Concernant la linguistique textuelle (figure 3), nous avons constaté quelque chose d'assez curieux, les enseignants-formateurs disent utiliser des textes et d'en faire des analyses dans les cours. Toutefois, les étudiants en formation disent ne pas connaître ce que représente la linguistique textuelle en tant qu'approche méthodologique malgré son utilisation dans leurs cours. Pour les trois publics, les aspects qui pourraient être améliorés à travers la linguistique textuelle sont la structuration textuelle, la cohérence textuelle et les éléments constitutants du texte.

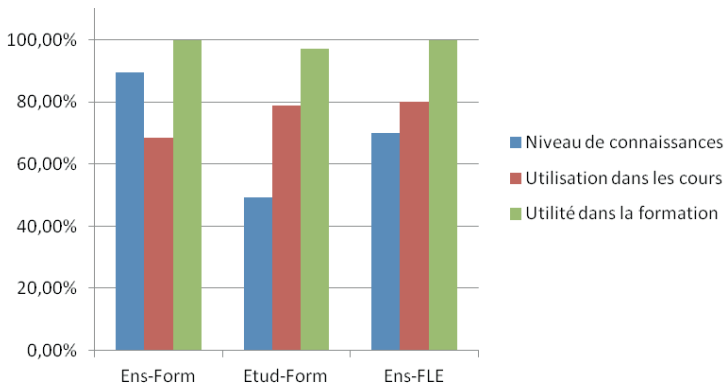


Figure 3. Utilisation et utilité de la linguistique textuelle dans la formation.

Finalement, et concernant l'emploi des nouvelles technologies pour l'enseignement, nous avons constaté que ce sont les blogs pédagogiques et les sites ou plateformes e-learning qui sont les plus utilisés dans la formation. Elles sont utilisées pour deux aspects, les exercices de compréhension orale et l'étude de la grammaire. Les trois publics considèrent que l'utilisation des outils informatiques pourrait être bénéfique au niveau de la formation.

### 3. État de l'art

#### 3.1. Améliorer le niveau de compétence linguistique à travers la linguistique textuelle

Des trois composantes (linguistique, pragmatique et sociolinguistique) qui permettraient à un individu de communiquer langagièrement selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2000), nous avons choisi la compétence linguistique. Ce choix n'a pas été anodin, puisqu'en fonction des réponses (cf. figure 2), un des problèmes majeurs au niveau de la formation est le manque de confiance des étudiants en formation à bien manier des concepts linguistiques. Le CECR définit cette compétence comme :

*« [...] celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »*  
(Conseil de l'Europe, 2000 : 17).

Compte tenu de cette définition, nous nous intéressons au rapport entre la compétence linguistique et son apport à la formation des futurs enseignants de FLE par le biais de la linguistique textuelle. Nous nous



fondons sur l'idée qu'en tant que futurs enseignants, notre public cible devra être confronté à l'utilisation d'un savoir-faire à la fois linguistique et métalinguistique. C'est-à-dire qu'ils devront savoir expliquer à des apprenants de français comment fonctionne le système de la langue. Que ce soit en s'appuyant sur l'utilisation du métalangage linguistique ou non, une connaissance des sous-compétences liées à cette compétence linguistique est nécessaire. Nous pensons que l'on peut mieux faire apprendre la langue lorsqu'on comprend mieux son fonctionnement interne, ainsi que sa forme.

C'est justement à travers la linguistique textuelle que nous voulons explorer cette forme interne de la langue. La linguistique textuelle se situe historiquement à la fin des années 1960 (Charaudeau & Maingueneau, 2002) ; d'autres auteurs (Adam, 2011a) la situent au milieu des années 1950 (travaux de E. Coşeriu publiés en 1969). Ce sera surtout dans les années 1990 et 2000 que cette approche théorique commence vraiment à se positionner, grâce surtout aux travaux de Jean-Michel Adam (1990, 2011a, 2011b), et à ceux de Lita Lundquist (1990, 2013), travaux qui cherchent à montrer de quelle manière la linguistique textuelle peut être utilisée comme un outil d'aide dans l'analyse du discours et comme une aide pour la didactisation des phénomènes issus de cette approche théorique.

Nous nous sommes intéressés à la linguistique textuelle comme approche théorique d'aide à la formation, car celle-ci ne se présente pas comme une simple théorie de la phrase étendue au texte, mais plutôt comme une « translinguistique » (Bakhtine-Todorov, 1981 ; Benveniste, 1974). Nous pensons, comme Charaudeau et Maingueneau (2002) que l'étude de la langue doit rendre compte des phénomènes de cohérence et de cohésion au niveau textuel. Cela change l'optique de la phrase comme outil de travail et de son analyse structuraliste qui ne tient compte ni du contexte, ni des aspects énonciatifs qu'elle peut porter lorsqu'elle est liée à un co-texte.

C'est en partant des textes et de leur caractère « discursif » (Adam, 2011a) que nous voulons améliorer le niveau de compétence linguistique des futurs enseignants de FLE colombiens. Il faut cependant noter que cette approche théorique n'est pas très connue, ni très répandue au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien<sup>5</sup>. Il y a encore une assez forte tendance à faire apprendre la langue, et donc à se former, par le biais de l'approche communicative. L'approche communicative selon certains auteurs, C. Puren notamment, a des limites et « des complexités au niveau des référents théoriques, tels que : pragmatolinguistiques, sociolinguistiques, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotiques, psychologie cognitive, etc. » (1995 : 1-2). Tout ceci transposé au terrain de la formation didactique et linguistique se traduit par les problèmes que nous avons exposés auparavant.

En voulant utiliser la linguistique textuelle et les phénomènes déjà cités, nous voulons considérer la langue dans son intégralité, en analysant les caractères linguistiques au travers des textes. Nous cherchons, d'un côté, à faire apprendre la langue aux futurs enseignants et d'un autre côté leur apprendre à l'enseigner, à la didactiser. Cela comporte un double processus cognitif, d'un côté il y a l'apprentissage de la langue et de l'autre la transmission de celle-ci. D'après Chiss et David (2012 : 166) :

*« [...] ces règles de composition et d'organisation textuelles constituent des objectifs d'apprentissage importants, à inscrire dans une didactique d'ensemble du français. L'acquisition du langage écrit sous tous ses aspects passe par l'assimilation des procédés linguistiques décrits ici et la maîtrise des opérations langagières sous-jacentes. »*

<sup>5</sup> Ayant analysé les plans de formation de la plupart des universités colombiennes, nous avons constaté que la linguistique textuelle ne fait pas partie du curriculum de ces universités. Nous avons voulu vérifier son existence lors de notre enquête, mais à part l'utilisation du texte (en version papier) dans un but d'enseignement, aucune référence spécifique à cette approche théorique n'a pas été constatée.

### 3.2. L'intérêt de disposer d'un outil informatique fondé sur la linguistique textuelle

*« L'école n'aime pas tout ce qui pourrait se substituer à la parole du maître, tout ce qui pourrait laisser entendre qu'elle n'est pas l'unique dépositaire de la connaissance, tout ce qui pourrait lui dérober son image de mère nourricière, d'alma mater, en matière de connaissance. » (Guir, 2002 : 9).*

Malgré ces mots de Roger Guir, nous pouvons dire qu'il existe, en didactique des langues, depuis plusieurs années déjà, un intérêt croissant pour l'utilisation des nouvelles technologies. Ces outils informatiques se sont centrés notamment dans l'enseignement/apprentissage de la langue vis-à-vis d'un public dit « d'apprenants » de langues étrangères. En FLE, il y a eu beaucoup d'efforts dans ce domaine. Dans le cas de l'aide à la formation des formateurs il n'y a pas eu, à notre connaissance, un très grand nombre d'outils informatiques ; moins encore d'outils informatiques avec un but précis, celui de la formation en linguistique/didactique des futurs enseignants. Dans ce deuxième cas, nous avons pu constater l'intérêt que ces outils suscitent au niveau de la formation en Colombie. Historiquement, dans ce pays, la formation a été très centrée sur la parole du maître et de son savoir-faire et les nouvelles technologies ont été reléguées à un second plan pendant plusieurs années. Désormais, cette situation commence à changer et les enseignants-formateurs commencent à s'intéresser à l'utilité des outils informatiques pour la formation de leurs étudiants.

## 4. Proposition du dispositif informatique d'aide à la formation

Certains auteurs (Chaudiron, 2007 ; Antoniadis, 2010) ont signalé l'importance de proposer des instruments informatiques qui soient fondés sur les procédures et les résultats du TAL, et qui soient conçus à partir des besoins réels du public utilisateur de ceux-ci (Antoniadis, 2010). C'est pourquoi, nous tenons à montrer l'utilité d'un dispositif informatique que soit à la fois adaptable et paramétrable en fonction justement des objectifs et des besoins d'apprentissage.

### 4.1. Fonctionnalités et architecture du système informatique

La figure 4 définit l'architecture globale de notre système au travers de son découpage fonctionnel et du point de vue des données accessibles. Le dispositif général est divisé en deux interfaces, une pour les enseignants-formateurs et l'autre destinée aux étudiants en formation. Le système donne accès à deux types de ressources qui sont stockées dans deux bases de données ; la première comprend le corpus textuel, nous l'avons appelé « BDD Textuelle », la deuxième, « BDD théorique », contient les explications théoriques d'ordre linguistique et didactique. Des séquences didactiques sont intégrées au système même, elles permettent d'aller chercher les textes en fonction des activités ou des explications théoriques liées à ces activités dans les différentes BDD.

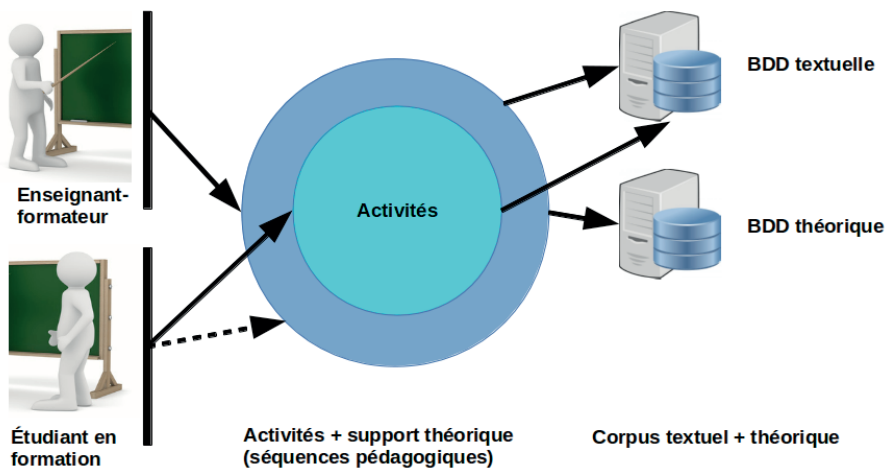


Figure 4. Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

Au niveau des fonctionnalités, les deux interfaces ont été dotées d'activités ; l'interface enseignant vise à composer des séquences d'activités, celle pour les apprenants à les mettre en œuvre. Les activités sont divisées en quatre phases, et chaque phase est divisée en deux sous-phases ; ceci permet d'aller d'une sous-phase avec des exercices dits d'initiation vers une deuxième sous-phase avec des exercices d'approfondissement. Certaines sous-phases contiennent du matériel théorique avec des explications d'ordre linguistique et didactique, correspondant aux notions étudiées. L'idée étant de former des futurs enseignants de FLE, nous nous sommes empressés à leur fournir le support théorique leur permettant de concevoir un contexte pour réutiliser ces séquences avec leurs propres apprenants, autrement dit, nous leur fournissons les outils pour qu'ils se forment à la didactisation des notions acquises. Notre système devrait permettre la conception et la création des séquences didactiques de la part de l'enseignant-formateur. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble d'outils informatiques et didactiques d'utilisation simple permettant la mise en place de ces séquences.

## 4.2. Constitution d'un corpus textuel

Pour pouvoir proposer des séquences didactiques, le système utilise une base de textes annotés afin de rendre accessibles les informations linguistiques des textes et cerner les phénomènes linguistiques que nous visons :

*« le plus souvent, informaticiens et didacticiens des langues n'admettent pas la même acception du terme « langue ». Pour les uns, il s'agit d'une séquence de codes, pour les autres d'un système de formes et de concepts. Cette différence peut s'expliquer aisément lorsque l'on constate que l'informatique [seule], par définition, ne peut considérer et ne peut traiter que la forme de la langue dénuée de toute interprétation, alors que pour la didactique des langues, la forme n'existe que par ses propriétés et des concepts qu'elle est censée représenter. » (Antoniadis et al., 2005, 65).*

C'est là l'enjeu de la constitution d'un corpus puisque ce sera sur ces annotations que se construira l'exploitation des textes dans le système.

### 4.2.1. Type de textes

Notre corpus « exemple » a une petite taille (environ 3800 mots), composé de textes journalistiques, appartenant aux niveaux B1, B2 et C1 du CECR. La caractéristique essentielle de ce corpus est qu'il s'agit de textes authentiques faisant partie d'anciens examens du DELF et du DALF qui apparaissent sur le site du CIEP<sup>6</sup>. En choisissant ce type de textes, notre intention était, d'une part, la préparation des étudiants aux examens DELF et DALF, et, d'autre part, l'amélioration de leur niveau de langue à l'aide de tâches fondées sur des documents authentiques, comme le préconise le CECR.

Nous envisageons, dans un deuxième temps d'élargir notre corpus textuel, de recueillir puis d'annoter des textes littéraires et de vulgarisation scientifique et didactique. Il faudra par contre que ces textes soient avérés de niveau B1, B2 et C1 (B2 et C1 sont les niveaux que les étudiants en formation doivent acquérir à la fin de leurs études).

### 4.2.2. Annotation des textes

Afin de pouvoir exploiter de manière informatique les informations portées par les textes, nous faisons deux types d'annotations (figure 5) : d'une part des annotations automatiques de type morphologique et syntaxique à l'aide de l'analyseur Cordial (annexe A), d'autre part des annotations manuelles à travers le format XML (annexe B). Une fois les textes annotés, ils sont déposés dans une base des données (BDD textuelle) et sont utilisés dans notre application.

Les annotations manuelles du corpus ont été élaborées suivant les trois axes de la linguistique textuelle que nous avons choisis de traiter pour cette phase de spécification (cf. 4.5). Concernant les unités annotées, nous avons fait le choix d'annoter les textes au niveau de la proposition, sachant que toute phrase, en principe, est composée de propositions<sup>7</sup>. Que ce soit des phrases dites composées ou simples, il y aura toujours une, deux ou plusieurs propositions. En effet, les propositions ne sont jamais isolées et elles correspondent à d'autres propositions dans le texte et dans le discours (Adam, 2011a)<sup>8</sup>. Des unités comme les connecteurs logico-temporels, argumentatifs et discursifs, certaines anaphores, etc., ne peuvent pas être repérées automatiquement à 100%. Nous nous sommes aperçus que ces unités textuelles sont plus faciles à isoler et à identifier quand on les situe au niveau des relations établies entre des propositions, plutôt que lorsqu'on les analyse au niveau de la phrase.

Après avoir fini les annotations automatiques et l'étiquetage XML, nous procédons à leur vérification. Nous voulons nous assurer que l'étiquetage des unités textuelles soit précis et conforme et qu'il tienne compte des phénomènes linguistiques que nous voulons faire étudier. À partir de ces annotations, nous avons réfléchi à la meilleure manière de les intégrer dans les activités et dans les explications d'ordre linguistique et didactique. Du fait de son affinité avec notre approche méthodologique, nous avons choisi comme grammaire de référence la « Grammaire méthodique du français » (Riegel *et al.*, 2009).

<sup>6</sup> Le CIEP (Centre International des Études Pédagogiques) est l'institution française chargée de la formation des enseignants et des évaluateurs en matière des examens internationaux en langue française (DELF, DALF, TCF). Site : <http://www.ciep.fr/>

<sup>7</sup> Même les phrases simples seraient constituées des propositions que l'on nommerait des « propositions indépendantes », car selon Riegel *et al.* (2009 : 784) « [...] elle [la proposition indépendante] ne dépend pas d'une autre proposition et aucune autre proposition ne dépend d'elle. »

<sup>8</sup> J.-M. Adam proposera plus précisément la notion de « proposition-énoncée », la considérant comme « l'unité textuelle élémentaire ». Il la définira comme : « [...] une unité de base, effectivement réalisée et produite par un acte d'énonciation, donc comme un *énoncé minimal*. » (Adam, 2011a : 83).

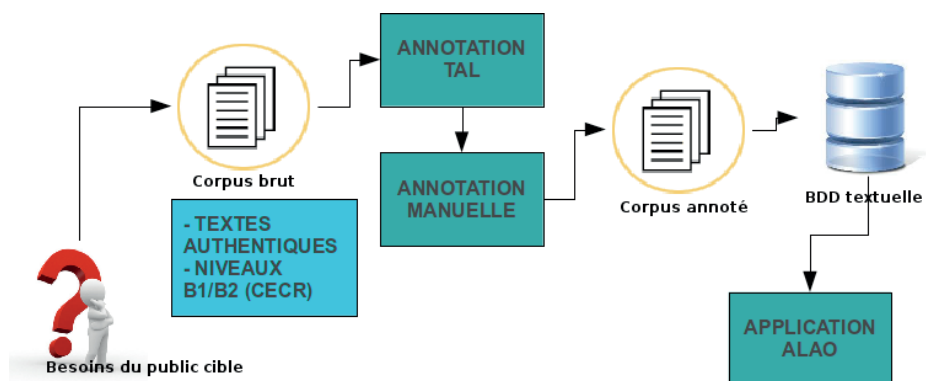


Figure 5. Schéma traitement du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

### 4.3. Scénarisation des séquences pédagogiques

Une fois les textes annotés et étiquetés, nous avons décidé de concevoir un scénario informatique dans lequel nous avons mis en place une série d'activités. Le but de ces activités est de faire travailler aux étudiants en formation des notions linguistiques à l'aide de textes, et à partir de ces textes les aider à structurer leur discours. L'idée en somme est de les faire travailler dans deux sens : 1) sur les aspects linguistiques de la langue française 2) sur la didactisation de ces aspects linguistiques. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mis en place des séquences pédagogiques ou séquences d'apprentissage (figure 8).

### 4.4. Élaboration des séquences

La structure des activités élaborées est celle qui apparaît chez Cuq (2003) et qui comporte trois phases : 1) activités de découverte ; 2) activités de systématisation ; 3) activités d'utilisation. La figure 6 montre la structure des activités que notre système est censé proposer, ainsi que les données nécessaires. Pour notre système, une activité est divisée en quatre phases : 1) exercices de repérage ou de découverte ; 2) explications de conceptualisations théoriques ; 3) exercices de systématisation ; et 4) exercices d'application de connaissances.

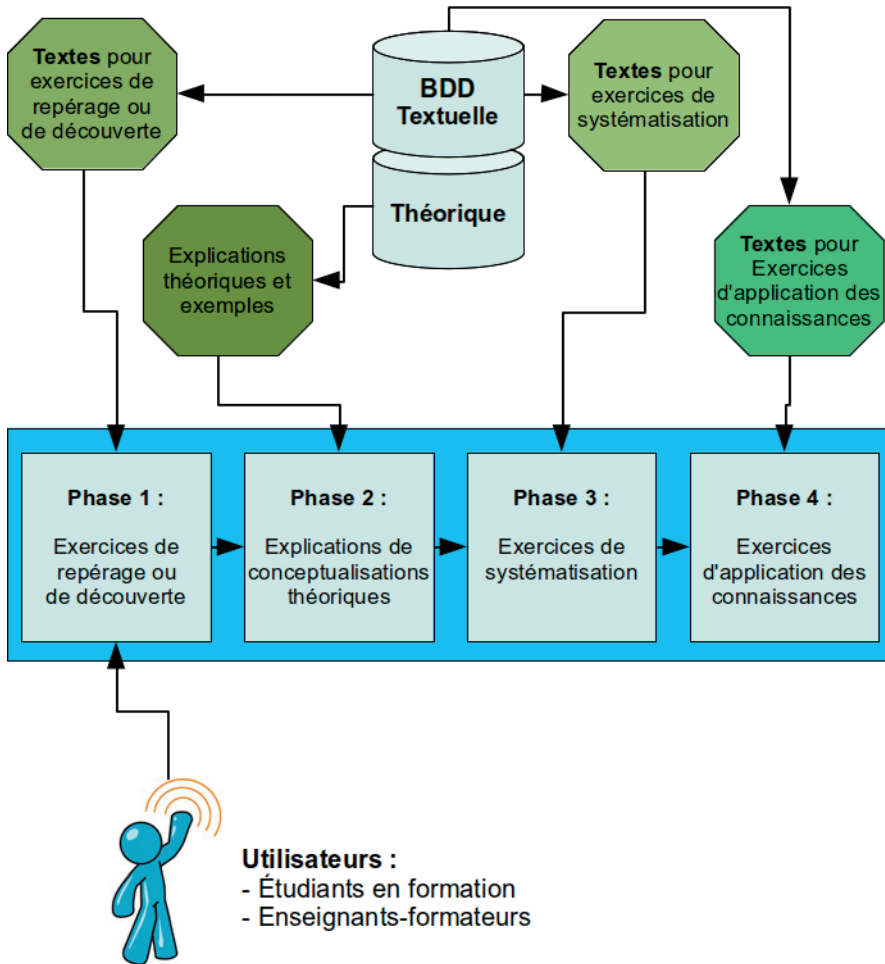


Figure 6. Développement d'une séquence pédagogique (Molina Mejia &amp; Antoniadis, 2014b).

Nous avons défini les quatre phases de la manière suivante :

- **Exercices de repérage ou de découverte** : Dans cette phase les étudiants en formation sont confrontés à des activités de type déductif dans lesquelles ils découvrent des règles de grammaire ou d'analyse textuelle au moyen de textes authentiques.
- **Explications de conceptualisations théoriques** : Ici, l'enseignant-formateur explicite la règle ou le concept théorique aux étudiants grâce à un support théorique informatique et à des exemples. Il part, cette fois-ci, d'une démarche inductive afin de mieux faire comprendre les règles et les concepts. Il donne, dans un premier temps, les notions langagières ou et/ou textuelles, et dans un deuxième temps il s'agira de leur montrer les exploitations pédagogiques possibles.

- **Exercices de systématisation** : Dans cette troisième phase, et au travers d'exercices d'application des concepts théoriques appris dans la phase précédente, les étudiants peuvent s'entraîner à des aspects plus spécifiques du sujet traité. Il s'agira donc des textes à trous, des QCM, des unités à glisser et à mettre en place, etc.
- **Exercices d'application des connaissances** : Dans cette dernière phase les étudiants en formation rédigent des textes dans lesquels ils pratiquent les notions acquises au travers des phases précédentes. Une première sous-phase consiste à envoyer un document écrit dans lequel il y a une notion étudiée, il sera envoyé via la plateforme. Une deuxième sous-phase consiste à le didactiser. Ce type d'exercice permet d'évaluer d'un côté la/les notion(s) acquise(s), et de l'autre côté la capacité à les enseigner.

#### 4.5. Types d'activités

- Activités autour de la structuration textuelle : Ce type d'activités peut permettre de structurer un texte afin de le rendre compréhensible, que ce soit au niveau du texte en général, des paragraphes, au niveau des phrases et de leur importance, etc. Nous avons sous-divisé ce premier type d'activité en trois sous types :
- **Activités d'analyse des phrases principales** : Nous demandons d'analyser le texte et ses composantes à partir de l'emploi de phrases principales et secondaires. Cette analyse permet aux apprenants de structurer leur pensée et de mieux rédiger par la suite.
- **Activités d'analyse de la structure logique des textes** : Dans le cas des textes de type argumentatif ou explicatif, il y a une structure qui suit une logique. Cette structure est donnée, normalement, par un titre principal, un ou plusieurs sous-titres, une introduction, un ou plusieurs aspects (paragraphes de développement ou d'argumentation), une conclusion, une signature, une source et une date. Repérer ces éléments permet aux étudiants en formation de structurer leurs textes et leurs discours d'une manière plus logique et cohérente.
- **Activités d'analyse du type ou des séquences textuelles** : Le type de texte ou des séquences dans un texte est un sujet très étudié par la linguistique textuelle (Adam, 2011b). Ce type d'activité permet une analyse textuelle en fonction de la construction de celui-ci ; ceci permet de déterminer la prise de position éventuelle de l'auteur.
- **Activités autour de la cohérence et de la cohésion textuelles** : Les notions de cohérence et de cohésion textuelles sont d'une importance capitale en linguistique textuelle. Elles permettent de mieux structurer le texte et le discours. Nous avons choisi de nous concentrer sur deux types d'activités :
  - **Activités sur la coréférence textuelle** : L'utilisation des *endophores* (*anaphores* et *cataphores*) permet de ne pas répéter dans un discours ou dans un texte donné les mêmes mots ou les mêmes expressions. Avec l'emploi de ce type d'éléments textuels ou discursifs, le locuteur peut enrichir son discours tout en restant dans une logique de la langue.
  - **Activités sur l'emploi des connecteurs et des marqueurs logico-temporels et discursifs** : L'emploi de ce type d'éléments linguistiques permet de donner de la cohésion au texte et de la cohérence au discours que celui-ci véhicule. De la même façon que les coréférents, les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs permettent d'établir les relations entre les phrases et les paragraphes et les textes.
- **Activités autour de la progression thématique** : Les notions de *thème* et *rhème* sont les notions clés au niveau de la progression thématique (Combettes, 1983). Le *thème* représente ce de quoi on parle, et le *rhème* ce que l'on dit à propos du thème. Il y a trois types de progression thématique : 1) la progression

## Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

à thème constant ; 2) la progression linéaire simple ; et 3) la progression à thèmes dérivés. Il est dans notre intérêt de faire apprendre ces notions ainsi que de les articuler dans des textes.

### 5. Conclusion et perspectives

Comme nous l'avons vu tout au long de cet article, l'élaboration d'un système comme le nôtre est le produit de la mise en œuvre de connaissances et de compétences issues de plusieurs disciplines et/ou domaines : didactique des langues, ingénierie pédagogique, linguistique générale, linguistique textuelle, linguistique de corpus, TAL, informatique. Il se veut principalement un dispositif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues. Comme le suggère Antoniadis (2010), notre ambition est de fournir aux étudiants en formation et à leurs formateurs un outil qui soit pensé en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage.

Au niveau des perspectives, nous comptons d'ici peu évaluer et tester notre dispositif au sein des universités qui ont montré de l'intérêt pour notre projet. Nous comptons par la suite recueillir les réactions des utilisateurs pour en développer une version plus complète à proposer à d'autres universités qui pourraient être intéressées par ce type d'outil d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE.

### Références

- Adam, J.-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga : Liège.
- Adam, J.-M. 2011a. *La linguistique textuelle*. Collection linguistique cursus, 3<sup>e</sup> édition. Armand Colin : Paris.
- Adam, J.-M. 2011b. *Les textes types et prototypes*. Collection Linguistique Cursus, troisième édition. Armand Colin : Paris.
- Antoniadis, G. 2010. De l'apport pertinent du TAL pour les systèmes d'ALAO. L'exemple du projet MIRTO. In *Actes du 2<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF-2010)*. 12-15 juillet 2010, La Nouvelle Orléans (USA). pp 1211-1223.
- Antoniadis, G., Echinard, S., Kraif, O., Lebarbé, T., Ponton, C. 2005. Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues : la plateforme MIRTO. In *ALSIC, 8 (Numéro spécial TALAL)* pp 65-79.
- Bakhtine, M. 1891. Écrits du cercle Bakhtine. In T. Todorov (éditeur) : *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil : Paris.
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Langues et didactique. Didier : Paris.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard : Paris.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. In *Distances et savoirs*, 2006/04, Vol. 4, p. 469-496.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil : Paris.
- Chaudiron, S. 2007. Technologies linguistiques et modes de représentation de l'information textuelle. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2007/1 Vol. 44 pp 30-39.
- Chiss, J.-L., David, J. 2012. Didactique du français et étude de la langue : Linguistique textuelle et didactique du français. In *Le Français aujourd'hui. Vol. Hors-série* pp 155-173. Armand Colin : Paris.
- Combettes, B. 1983. *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Formation continuée. De Boeck – Duculot : Bruxelles.
- Coseriu, E. 2001. *L'homme et son langage*. Sterling-Virginia, Peeters : Louvain-Paris.



- Couto, J., Lundquist, L., Minel, J.-L. 2005. Navigation interactive pour l'apprentissage en linguistique textuelle. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Montpellier.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. CLE International : Paris.
- Guir, R. 2002. *Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Collection Pédagogies en Développement. De Boeck – Larcier S.A. : Bruxelles.
- Halté, J.-F. 2004. La grammaire au cœur des apprentissages ? In *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Langues et écritures*. pp 11-23. Publication de l'Université de Provence : Marseille.
- Klinkenberg, J.-M. 1993. Le français : une langue en crise ? In *Études françaises*, vol. 29, N° 1, pp 171-190.
- Lundquist, L., *L'analyse textuelle : méthode, exercices*. Deuxième édition, DJOF Publishing : Copenhague. 1990.
- Lundquist, L. 2013. *Lire un texte académique en français*. Collection l'essentiel français. Éditions Ophrys : Paris.
- Mangenot, F. 1998. Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté), actes du 10<sup>e</sup> colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996.
- Molina, J. M., Antoniadis, G. 2014a .Toward the Constitution of a Hybrid Learning Environment for the FFL Teacher's Training in Colombian Universities Based on Text Linguistics. In *LSP in Colombia: Advances and Challenges*, G. Quiroz & P. Patiño (eds).
- Molina Mejia, J. M., Antoniadis, G. 2014b. Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Colombie. In *Adjectif : Analyses recherches sur les TICE*, Article 293. [En ligne], URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article293>
- Puren, C. 1995. Des méthodologies constituées et de leur mise en question. In *Le Français dans le monde : Méthodes et méthodologies (Numéro spécial)* pp 36-41.
- Rey-Debove, J. 1997. *Le métalangage*. Armand Colin/Masson : Paris. 1997.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Quadrige, quatrième édition. Presses Universitaires de France : Paris.
- Salamanca Lamouroux, C. 2014. Une recherche exploratoire sur la formation initiale des enseignants colombiens de langues vivantes aux TICE. In *Adjectif : Analyses recherches sur les TICE*. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article281> (Consulté le 21 mai 2014).

Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie

Annexe A : Annotations automatiques

Cordial Analyseur, SYNAPSE Développement, 2008. - [sans nom]

Fichier Edition Configuration Orthographe Syntaxe Sémantique Dicit Outils Fenêtre Aide

Une génération inoxydable

C'est un phénomène unique dans l'histoire française, né d'une conjonction particulièrement favorable de la démographie et de l'économie plus rare que l'on sait déjà qu'il ne pourra pas durer. Ce phénomène, c'est l'apparition d'une génération inédite. Née entre 1936 et 1950, elle fête aujourd'hui ses 50-55 ou 65 ans et paraît en tout point hors norme. D'abord, parce qu'elle est fort nombreuse. Ces plus de 55 ans, qui furent les petits Français babillants du baby-boom de l'après-guerre, représentent aujourd'hui 16 millions de nos compatriotes, soit 20 % de la population (...)

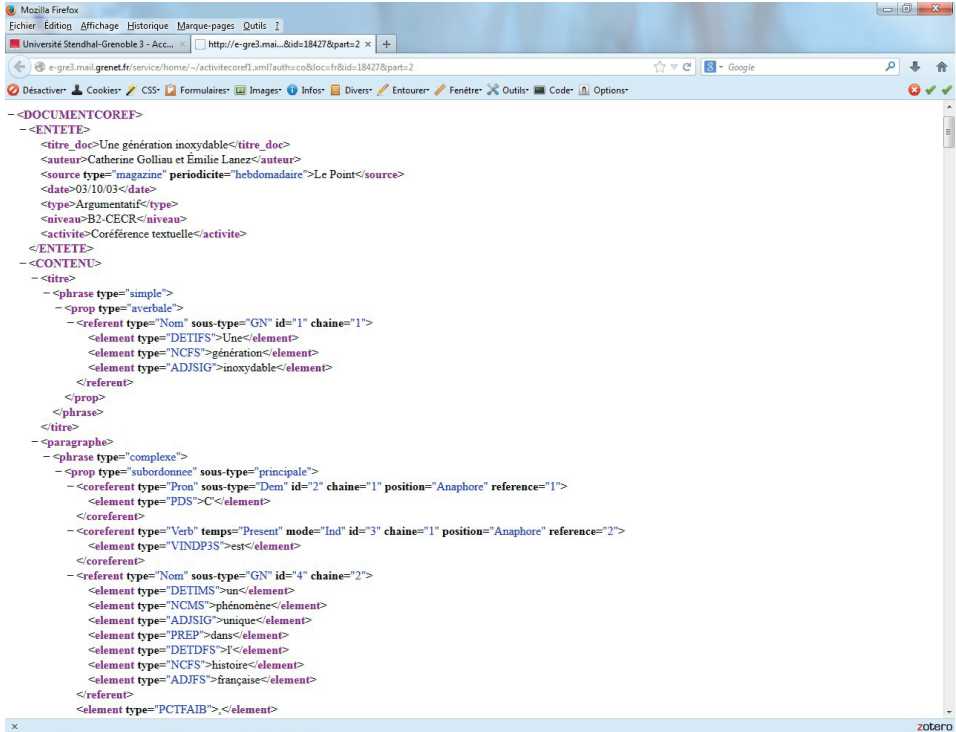
Analyse grammaticale, logique et sémantique (avec lemmatisation)

N°	MOT	LEMME	P.	Prop.	Fonction	Groupe	Ss-Gr.	Type	Type détaillé	Sémantique
1	C'	ce	1	indépendante	Sujet	Groupe pronominal	1/1	PF3S	PRON. Dem. Sing	
2	est	être	1	indépendante	Verbe		2/2	VINDP3S	Indicatif PRESENT ...	existence/événement/vérité
3	un	un	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DETMS	ART. Ind. Masc. Sing	
4	phénomène	phénomène	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NOMS	NDM Masc. Sing	polyrémique : fait observable/événement/invent./développement
5	unique	unique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	polyrémique : original/spécial/original.special
6	dans	dans	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	PREP	PRÉPOSITION	
7	l'	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	DETDF3S	ART. Def. Fem. Sing	
8	histoire	histoire	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	NCF3S	NDM Fem. Sing	polyrémique : étude historique/postérité/évolution.continuum citoyen européen
9	française	français	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal prépositionnel	4/8	ADJF3S	ADJ. Fem. Sing	
10	,	,	1	indépendante	punctuation faible					
11	né	naître	1	indépendante	Apposition	Groupe adjectival	11/11	VPARFMS	Participle PASSE M...	polyrémique : manifestation.origine/naissance.begin
12	d'	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	PREP	PRÉPOSITION	
13	une	un	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	DETDF3S	ART. Ind. Fem. Sing	
14	conjonction	conjonction	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	NCF3S	NDM Fem. Sing	polyrémique : réunion/union.conjonction
15	particulièrement	particulièrement	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADV	ADVERBE	désenclenchement
16	favorable	favorable	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/14	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	polyrémique : propice/avantageux/propitious
17	de	de	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	PREP	PRÉPOSITION	
18	la	le	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	DETDF3S	ART. Def. Fem. Sing	
19	démographie	démographie	1	indépendante	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	14/19	NCF3S	NDM Fem. Sing	thématiques génériques/démographie; domaine = démographie
20	et	et	2	coordonnée	Complément d'objet indirect			COO	CONJ. Coordin.	
21	de	de	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	PREP	PRÉPOSITION	
22	l'	le	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	DETDF3S	ART. Def. Fem. Sing	
23	économie	économie	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	NCF3S	NDM Fem. Sing	polyrémique : épargne.sobriété/hrift.saving
24	plus	plus	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADV	ADVERBE	différence/quantité discrète/intermodification
25	rare	rare	2	coordonnée	Complément d'objet indirect	Groupe nominal prépositionnel	19/23	ADUSIG	ADJ. Sing. Inv. Genre	petite fréquence/faible
26	que	que	2	coordonnée				ADV	ADVERBE	négative
27	l'	l'	2	coordonnée	Apposition	Groupe pronominal	27/27	NOMIN	NDM Masc. Inv. Nbre	lettre
28	on	on	2	coordonnée	Sujet	Groupe pronominal	28/28	PPER3S	PRON. Per. 3e S	
29	sait	savoir	2	coordonnée	Verbe		29/29	VINDP3S	Indicatif PRESENT ...	polyrémique : avoir conscience/realize.be aware.know
30	déjà	déjà	2	coordonnée	Complément circonstanciel de...			ADV	ADVERBE	date antérieure
31	qu'	que	3	subordonnée				SUB	CONJ. Subord.	
32	il	il	3	subordonnée	Sujet	Groupe pronominal	32/32	PPER3S	PRON. Per. 3e S	
33	ne	ne	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	ADV	ADVERBE	
34	pourra	pourvoir	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	VINDF3S	Indicatif FUTUR 3e...	polyrémique : avoir la possibilité/can/could
35	pas	pas	3	subordonnée	Verbe avec négation		34/34	ADV	ADVERBE	
36	durer	durer	4	infinitive	Verbe		36/36	VINF	INFINITIF	polyrémique : occuper un espace temps/go on.continue.persist

!... Je tu il S O 2 A O a A-Z

Pour l'aide, pressez F1 NUM Param.: DEFAULT: 50 % \*\* Saisie CLAVIER \*\*

## Annexe B : Annotations en format XML



```

- <DOCUMENTCOREF>
- <ENTETE>
  <titre_doc>Une génération inoxydable</titre_doc>
  <auteur>Catherine Gollau et Émilie Lancel</auteur>
  <source type="magazine" periodicite="hebdomadaire">Le Point</source>
  <date>03/10/03</date>
  <type>Argumentatif</type>
  <niveau>B2-CECR</niveau>
  <activite>Corréférence textuelle</activite>
</ENTETE>
- <CONTENU>
- <titre>
  - <phrase type="simple">
    - <prop type="averbale">
      - <referent type="Nom" sous-type="GN" id="1" chaine="1">
        <element type="DETIFS">Une</element>
        <element type="NCFS">génération</element>
        <element type="ADJSIG">inoxydable</element>
      </referent>
    </prop>
  </phrase>
</titre>
- <paragraphe>
  - <phrase type="complexe">
    - <prop type="subordonnee" sous-type="principale">
      - <coreferent type="Pron" sous-type="Dem" id="2" chaine="1" position="Anaphore" reference="1">
        <element type="PDS">C</element>
      </coreferent>
      - <coreferent type="Verb" temps="Present" mode="Ind" id="3" chaine="1" position="Anaphore" reference="2">
        <element type="VINDP3S">est</element>
      </coreferent>
    </prop>
    - <referent type="Nom" sous-type="GN" id="4" chaine="2">
      <element type="DETMS">un</element>
      <element type="NCMS">phénomène</element>
      <element type="ADJSIG">unique</element>
      <element type="PREP">dans</element>
      <element type="DETDFS">]</element>
      <element type="NCFS">histoire</element>
      <element type="ADJFS">française</element>
    </referent>
  </phrase>
  <element type="PCTFAIB"></element>

```

# Del uso de los corpórea paralelos en la enseñanza de la traducción: el caso del Europarl

Stéphane PATIN

Universidad Paris Diderot. *stpatin@gmail.com*

**Resumen:** Nuestro estudio pretende poner de realce cómo un corpus paralelo, el Europarl (2012), puede contribuir a ofrecer pistas de reflexiones traductológicas y lingüísticas interesantes desde una perspectiva contrastiva entre el francés y el español. Para ello, el trabajo se focalizará en la traducción al español del participio présent y del gerundio, por una parte, y del gerundio español al francés, por otra, con el fin de detectar las correspondencias y las equivalencias de traducción halladas en el corpus.

**Palabras clave:** *corpus paralelo, Europarl, enseñanza, traductología, traducción.*

## Introducción

El interés creciente por el uso del corpus en el campo de la traducción y de su enseñanza, se ha plasmado en estudios lingüísticos contrastivos a partir de corpórea comparables y/o paralelos (Baker 1999, Bowker & Pearson 2002, Bernardini & Castagnoli 2008, Corpas Pastor 2008, Beeby *et al.* 2009, Kubler 2010). De hecho, el libro didáctico de Pearson & Bowker (2002) concretiza muy bien el uso que se les puede asignar a los corpórea en una clase de traducción.

De este modo, nuestro estudio se enmarca en la línea de la Lingüística de corpus, al pretender poner de realce cómo un corpus paralelo, el *Europarl* (2012), puede contribuir a ofrecer pistas de reflexiones traductológicas y lingüísticas pertinentes desde una perspectiva contrastiva entre el francés y el español. Para ello, el trabajo se focalizará en la traducción al español del participio présent y del gerundio, por una parte, y del gerundio español al francés, por otra con el fin de detectar las correspondencias y las equivalencias de traducción halladas en el corpus.

## 1. Consideraciones terminológicas y teóricas

Previamente, conviene aportar varias aclaraciones terminológicas en cuanto a la noción de "corpus paralelo", a la distinción entre "traductología" y "traducción" y a la diferencia entre "correspondencia" y "equivalencia".

Según Hurtado Albir (1996: 25), la traducción es una práctica, un saber hacer. Para Nida y Taber (1986: 12), la traducción consiste en "*reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo*". Mientras que la traductología es una reflexión teórica, un saber. El traductor ejerce una profesión o una práctica de la traducción, el traductólogo ejerce una investigación sobre la traducción. Cabe puntualizar que la traductología no tiene vocación prescriptiva sino descriptiva y explicativa como lo subraya Ballard (200: 117): "*L'objet du traductologue ne devrait pas, en principe, être de donner des ordres, même si certains le font. Son objet est d'observer la traduction en essayant*

*de rendre compte de manière objective et circonstanciée d'une certaine diversité de pratiques et de remonter à leurs motivations ainsi qu'aux principes qui peuvent les justifier".*

Holmes, en *The name and Nature of Studies Translation* (1972) propone una clasificación de la traductología en tres grandes ramas. La rama teórica permite considerar la traducción como un fenómeno entre las lenguas, como una manifestación textual, como un acto de comunicación complejo, como una actividad cognitiva de un sujeto que requiere ciertas competencias o como un fenómeno social relacionado con otras actividades del individuo. Esta rama asentó las nociones centrales en traductología que suelen ser la equivalencia traductora, la invariable traductora, las características de la unidad en traducción, las técnicas y las estrategias de traducción, las nociones de errores y problemas en traducción. La segunda rama reúne los estudios descriptivos que se han centrado en cuatro aspectos: la descripción de las distintas variedades de traducción (interpretación simultánea, consecutiva, traducción a la vista, traducción jurídica, técnica, literaria, etc.), las operaciones realizadas al traducir (el proceso traductor y las competencias requeridas), los resultados obtenidos (traducción de metáforas, de elementos culturales como los proverbios) y la historia de la traductología. Por último, la tercera rama agrupa los usos aplicados de la traducción: la didáctica (evaluación en traducción, la traducción en la enseñanza de las lenguas, la enseñanza de las lenguas en los traductores, la enseñanza de la informática a los traductores), la tradumática, es decir la aplicación de la informática en la labor traductora (enseñanza de la traducción asistida por ordenador, enseñanza de la traducción con corpus electrónicos, traducción profesional con traducción asistida, traducción automática, medios informatizados de documentación para traductores, memorias de traducción, etc.).

En cuanto a la lingüística de corpus, existe toda una bibliografía sobre la dificultad de definirla y el debate de que se debe considerarla como teoría o como metodología (McEnery & Wilson 1996, Stubbs 1996, 2006, Tognini-Bonelli 2001). En lo que nos respecta, la definiremos como un conjunto de principios metodológicos para el estudio de cualquier fenómeno lingüístico de una lengua en uso basados en corpus textuales (orales o escritos) digitales con soporte computacional, siendo el corpus "*une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue*" (Sinclair 1996 : 4).

Los corpus en traducción sirven, como lo ha demostrado Laviosa (2002), para el análisis de la traducción en cuanto a proceso o producto, para la formación de traductores y para los estudios de lingüística contrastiva. El traductor puede recurrir a tres tipos de corpus, el corpus paralelo alineado para estudiar las traducciones, el corpus comparable y el corpus de referencia con el fin de extraer recursos para la traducción.

Un corpus paralelo presenta un texto y su traducción a una o más lenguas (Mc Enery 1994: 312; 1996: 58) como por ejemplo *Hansard Corpus*, *CRATER* (Corpus Resources and Terminology Extraction), *Termacor*, *Linguee*, *WeBitex*, *MLCC* (*Multilingual Corpus for Cooperation*), etc. Generalmente, se usan para extraer términos, colocaciones<sup>1</sup> y patrones sintagmáticos equivalentes entre las lenguas implicadas. (cf. Barlow 2000, Teubert 2003). Con los corpus paralelos, se estudian las estrategias que utilizan los traductores cuando se enfrentan a determinados problemas de traducción. Un corpus alineado es un corpus paralelo en el que se han identificado relaciones de equivalencia entre los segmentos que lo componen (párrafo, frase o palabra). Sirven para la enseñanza de la traducción, la elaboración de diccionarios bilingües, las memorias de traducción automáticas, la terminología bilingüe o multilingüe, etc. Los corpus paralelos, en cuanto al número de lenguas, pueden ser bilingües cuando reúnen textos de lengua A traducidos en una lengua B (*Hansard*), multilingües, cuando los textos de lengua A son traducidos en varias lenguas. En cuanto a la dirección de la traducción, pueden ser unidireccionales, cuando los textos de lengua A son sólo traducidos en una lengua B, bidireccionales, cuando los textos fuentes en lengua A son traducidos en lengua B y cuando lo textos

<sup>1</sup> La colocación es la coaparición estadísticamente significativa de palabras.

fuentes de lengua B son traducidos en lengua A. A Pueden ser también multidireccionales, cuando la lengua fuente y la lengua meta resultan a veces difíciles de determinar (*Linguee*, por ejemplo).

Los corpus comparables "están compuestos por corpus de textos no traducidos, monolingües, en la lengua meta y equiparables al texto de origen<sup>2</sup>, o bilingües (en las lenguas meta y de origen), que son equiparables al texto de origen y entre sí, por cuanto presentan un diseño y composición similares". (Corpas pastor 2008: 90). Proporcionan al docente y al alumno un inventario de "formas convencionales de expresar unidades de sentido y funciones específicas en un determinado registro y forma textual en la lengua de origen y en la lengua meta". (Corpas pastor 2008: 92).

El corpus de referencia constituye una muestra representativa de las variedades más importantes de una lengua, así como de sus estructuras y vocabulario generales: *British National Corpus*, *Bank of English*, en inglés, *CREA*, en español o *FRANTEX* para el francés.

La noción de "equivalencia" es central en traductología y en traducción. Nida y Taber oponen la "correspondencia formal" a la "equivalencia dinámica". Aquella sería la "cualidad de una traducción en la que los rasgos formales del texto original han sido reproducidos mecánicamente en la lengua receptora" (1986: 236), mientras que ésta remitiría a la "cualidad de una traducción en la que el mensaje del texto original ha sido transferido a la lengua receptora, de tal manera que la respuesta del receptor es esencialmente igual que la de los receptores originales" (1986: 237). En otras palabras, la equivalencia dinámica consiste en la adaptación del texto al nuevo lector de forma que éste conciba la traducción como un texto natural, no forzado, dentro de su comunidad lingüística. El traductor debe, en definitiva, buscar el equivalente más natural y más próximo y trasladar el efecto del texto original al texto meta al adaptarse a factores. La traducción por correspondencia se orienta principalmente a conservar la forma lingüística que tiene el original en la lengua de salida, tratando de imitarla en la sucesión de las palabras, en la sintaxis y, en la medida de lo posible, en la sonoridad y la fonología de la lengua de llegada. En definitiva, nos encontraríamos ante una traducción literal.

## 2. El Europarl

El corpus de estudio aún los discursos parlamentarios europeos pronunciados entre 2000 y 2011, en francés y en español. Dicho bitexto es homogéneo ya que cuenta para la parte francesa con 54 202 850 palabras, y con 54 806 927 palabras, para el español. Se ha constituido a partir del corpus paralelo en línea *Euro-parl* que, en su última versión de 2012, agrupa los textos parlamentarios traducidos en 21 lenguas europeas, lo cual, representa más de 500 combinaciones posibles. Es multidireccional, ha sido alineado y etiquetado por Koehn et al. (2003) para los sistemas de traducción automática estadística. El etiquetado, realizado con el programa *Tree Tagger*<sup>3</sup>, es "une forme d'annotation dans laquelle on associe à des segments de texte, le plus souvent les "mots", une ou plusieurs étiquettes, le plus souvent leur catégorie grammaticale (...)" (Habert et al. 1997: 17). Se realizó la alineación por frase con el algoritmo de Gale y Church (1993).

La consulta del *Europarl* se efectúa mediante el motor de búsqueda en línea CQP (*Corpus Query Processor*) que permite encontrar las cadenas de caracteres que correspondan a una ecuación del lenguaje formal según el CQL (*Corpus Query Language*). De este modo, es posible solicitar, en el texto de la lengua A, la aparición de:

- una palabra
- varias palabras, aisladas o seguidas

<sup>2</sup> Equiparable por coincidir en el tema, motivación situacional y función comunicativa.

<sup>3</sup> Programa informático de Helmut Schmid (1994) del Instituto de lingüística computacional de la Universidad de Stuttgart. <<http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>>

- o de algún lema<sup>4</sup>, etc.

De esta manera, se comprueban las traducciones en el texto de la lengua B.

### 3. Primeras observaciones

Desde un punto general y descriptivo, las búsquedas realizadas hace observar varios fenómenos.

#### 3.1. Distinciones entre el participio présent y el gerundio en francés

The screenshot shows the OCW interface with the search term 'ier' and filters for 'tokens = word' and 'context = sentence'. The results list includes:

Language	Text
ES	Chapter 1, Pérez Álvarez (PPE-DE). (ES) La propuesta obedece principalmente a la incorporación de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas <b>precisando</b> el carácter especial y no contributivo de determinadas prestaciones, y también obedece a cambios producidos en las distintas legislaciones nacionales.
FR	fr La proposition vise principalement à incorporer <b>les arrêts</b> de la Cour de justice des Communautés européenne, spécifiant le caractère spécial et non contributif de certaines prestations <b>et à tenir</b> compte des changements intervenus dans les différentes législations nationales.
ES	Chapter 1, Menéndez del Valle (PSE). (ES) <b>Hablando</b> ahora a título personal, quisiera expresar lo siguiente: la ponente reconoce en la exposición de motivos que la prórroga del
FR	fr En <b>parlant à présent</b> en mon propre nom, je voudrais ajouter ceci: dans l'exposé des motifs, le rapporteur reconnaît que la prolongation

Figura 1: *Open Corpus Workbench, Europarl v7* Gerundios en español y sus traducciones en francés.

Al buscar en el texto español (lang=es) los gerundios, que corresponden a la expresión regular [tree="VLger"], y sus traducciones en francés, observamos que éste recurre, entre otras, a dos formas, el participio présent, de ahora en adelante, pp, formado por la desinencia verbal -ant (*spécifiant*) y el gerundio (*en parlant*), construido con el pp precedido de la preposición *en*.

Este distinción morfológica conlleva unas características diferenciadoras que Rihs (2009) ha puesto de realce.

Desde en el plano sintáctico, el pp permite unas series de posibilidades, lo que el gerundio no autoriza. De este modo no pueden alternarse en los casos siguientes:

- Cuando el sujeto gramatical es distinto del de la predicación principal:

*La Commission **ayant** voté la réforme (...), je souhaiterais exprimer certaines inquiétudes* (Désir<sup>5</sup>).

*La Commission, **en ayant** voté la réforme (...), je souhaiterais exprimer certaines inquiétudes\**.

- Cuando es atributo del objeto:

*Notre parti a présenté un projet de loi **apparaissant** comme capital pour l'avenir* (Wurtz).

<sup>4</sup> "En la teoría lexicográfica, el 'lema' es la forma canónica a la que se reduce todo un paradigma flexivo y que se toma como representante de todas las variaciones morfológicas de la palabra". (Alcaraz Varó, E., Martínez Linares, M. A., *Diccionario de lingüística moderna*, 1997: 321.)

<sup>5</sup> El patrónimo entre paréntesis se refiere al locutor eurodiputado.

*Notre parti a présenté un projet de loi **en apparaissant** comme capital pour l'avenir\*.*

Sin embargo, la alternancia es posible cuando el pp tiene como sujeto el mismo que el verbo, cuando forma parte de una construcción externa a la oración (*pp détaché*) y va separado de una pausa:

*Une banque refuse de révéler le nom des propriétaires de l'Erika, **invoquant** le secret bancaire* (Cauquil).

*Une banque refuse de révéler le nom des propriétaires de l'Erika, **en invoquant** le secret bancaire.*

En el plano semántico, el pp permite expresar ciertas nociones, imposibles con el gerundio:

- Puede expresar un proceso posterior al del verbo conjugado o expresa una consecuencia:

*Le manque de contrôle a été évident, **provoquant** la catastrophe la plus importante des dernières décennies* (Caudron).

*Le manque de contrôle a été évident, **en provoquant** la catastrophe la plus importante des dernières décennies\**

- Puede expresar un proceso anterior o una causa:

*... **doutant** des conclusions exposées par le Président, je préfère m'abstenir (...).* (Langen)

*... **en doutant** des conclusions exposées par le Président, je préfère m'abstenir (...).*

El gerundio puede denotar la simultaneidad de dos procesos, o el modo, lo cual es imposible con el pp.:

*Les gens réagissent **en «votant avec leurs pieds», en quittant** leur région dans l'espoir de trouver de meilleurs revenus.* (Vatanen)

*Les gens réagissent **en «votant avec leurs pieds», en quittant** leur région dans l'espoir de trouver de meilleurs revenus\*.*

### 3.2. Distinciones entre el francés y el español

Home – CQP Mode – Tools – EUROPARL lang = fr	
Help Page	
[pos="VER:ppre"]	
<b>1637 unique strings found among 45696 matches</b> (showing only first 1000 strings)	
f	matching string
4452	concernant
3045	visant
2528	étant
1438	ayant
1417	permettant
1046	faisant
740	agissant
700	portant
554	représentant
496	Étant

Figure 2: Participe présent en francés.

Home – CQP Mode – Tools – EUROPARL lang = es	
Help Page	
[tree="V,ger"]	
<b>1955 unique strings found among 45729 matches.</b> (showing only first 1000 strings)	
f	matching string
1961	haciendo
1683	teniendo
1266	hablando
1091	trabajando
888	dando
737	diciendo
686	considerando
656	debatiendo
542	intentando
528	incluyendo
447	tratando
438	utilizando
408	llevando

Figure 3: gerundio en español.



Al solicitar por orden de frecuencia de aparición las distintas formas de participe présent francés y del gerundio español, notamos que, desde un punto de vista morfológico, el español usa la desinencia *-ndo* precedida de la vocal temática: hablando, haciendo, incluyendo mientras que el francés emplea el mismo morfema *-ant*. En el plano estadístico, en los textos españoles se ha empleado un 20% más de formas (Fig.3: 1955) que en los discursos franceses (Fig.2:1637).

A partir de estas primeras observaciones, podemos plantearnos varios interrogantes.

- ¿Cuáles son las correspondencias entre el francés y el español en el uso del pp y del gerundio?
- En caso de no correspondencias, ¿qué equivalencias emplea cada lengua ?
- ¿A qué se debe la superioridad numérica del gerundio castellano?

## 4. Elementos de respuestas

Para poder aportar elementos de respuestas, analizaremos las traducciones del pp y del gerundio en español así como las del gerundio en francés, indicando los casos de correspondencias y de equivalencias.

### 4.1. Traducciones del pp en español

La correspondencia existe cuando el pp puede alternar con el gerundio francés, es decir cuando el sujeto del pp es también sujeto del verbo de la oración, cuando forma parte de una construcción externa a la oración y va separado por una pausa:

*M'appuyant sur cette façon de voir les choses, j'ai pu soutenir la variante des sociaux-démocrates* (Meijer)

*En m'appuyant sur cette façon de voir les choses, j'ai pu soutenir la variante des sociaux-démocrates.*

*Partiendo de esto; he podido respaldar la opción de los socialdemócratas*

En ambas lenguas, las formas en gerundio expresa el modo, la manera.

En los demás casos, se establecen equivalencias. Por lo tanto, el pp se ha traducido por

- una oración de relativo en indicativo si el verbo denota un proceso cierto o realizado:

*L' Erika, navire battant pavillon maltais* (Bernié)

*El Erika, buque que enarbolaba pabellón maltés*

- una oración de relativo en subjuntivo si el verbo denota un proceso irreal o irrealizado :

*(...) mettre en oeuvre des solutions techniques permettant d' aménager des aires de stockage.* (Martin)

*(...) aplicar soluciones técnicas que permitan acondicionar zonas de almacenamiento.*

- Conectores

- de finalidad:

*L'objectif est plutôt de doter l'Union d'instruments spécifiques visant à la protection de ses intérêts financiers.* (Theato)

*El objetivo es sobre todo dotar a la Unión de instrumentos específicos para la protección de sus intereses financieros.*

## Del uso de los córpora paralelos en la enseñanza de la traducción: el caso del Europarl

(...) la première **consistant** à assister les procureurs nationaux dans la poursuite pénale des affaires de fraude européenne, la deuxième **étant** d'assurer le contrôle du point de vue judiciaire sur Europol et l'OLAF. (Martinez)

(...) en primer lugar **para** ayudar a los fiscales nacionales en la persecución penal del fraude europeo y en segundo lugar, **para** tener un control judicial sobre Europol y la OLAF.

- De causa:

Les services compétents ne les ont pas incluses à l'ordre du jour, **avançant** que des réponses avaient déjà été apportées lors d'une précédente session. (Fuster)

Los servicios competentes no las han incluido en el orden del día **por** considerar que ya habían sido contestadas en una sesión anterior.

(...) **craignant** de voir leur nombre augmenter encore avec l'arrivée de nouveaux pays membres, la Commission propose la suppression du régime d'autorisation préalable de ces accords. (Berthue)

(...) **por** temor a que su número siga creciendo con la llegada de nuevos países miembros, la Comisión propone la supresión del régimen de autorización previa de estos acuerdos.

Mon groupe **estimant** qu'un Parlement est là pour écouter, pour débattre et pour réfléchir, nous pensons qu'aucune raison ne justifie cet ajournement. (Wurtz)

**Como** mi Grupo opina que un Parlamento está hecho para escuchar, para debatir y para reflexionar, pensamos que no hay razón alguna que justifique este aplazamiento.

- De tiempo con matices causativos:

Je voudrais faire simplement quelques commentaires, **ayant** lu ce projet d'avis et **ayant** écouté les orateurs des différents groupes. (Barnier)

Quisiera hacer simplemente unos comentarios, **tras** haber leído este proyecto de dictamen y haber escuchado a los oradores de los diferentes grupos.

**Ayant** rappelé les points d'accord fondamentaux entre les propositions de la Commission et votre Parlement et **ayant** souligné le grand intérêt que j'avais pris à écouter les différentes interventions, je voudrais répondre à quelques critiques. (Désir)

**Una vez** recordados los puntos de acuerdo fundamentales entre las propuestas de la Comisión y su Parlamento, y **una vez** recalcado mi gran interés en escuchar las diferentes intervenciones, me gustaría responder a algunas críticas.

- De medio, otorgando al texto un cariz jurídico:

Je présente un rapport de la commission (...) sur la proposition de règlement du Conseil **modifiant** le règlement (CE) n° 1577/ 96 et **portant** une mesure spécifique en faveur de certaines légumineuses à grains. (Le président)

*presento un informe de la Comisión (..) sobre la propuesta de reglamento del Consejo **por** el que modifica el Reglamento ( CE ) n° 1577/ 96 y **por** el que se establece una medida específica en favor de determinadas leguminosas de grano.*

- Introdutores temáticos como *concernant, s'agissant de, ayant trait à* > en lo relativo, relativo (os,a,as) a, etc. :

*J'ai pris acte notamment des propositions **concernant** l'objectif 2. (Ainardi)*

*He tomado nota, en particular, de las propuestas **relativas al** objetivo 2.*

*Au delà de l'objectif 2, **s'agissant de** la sylviculture (... ) (Savary)*

*Más allá del objetivo 2, **en lo relativo** a la silvicultura (...)*

***S'agissant d'**abord des pays en voie de développement (... ) (Lamy)*

***Con respecto** en primer lugar a los países en vías de desarrollo*

***S'agissant de** ce rapport (... ) (Dupuis)*

***En lo que se refiere a** este informe (...)*

***S'agissant de** l'AMI (... ) (Dupuis).*

***En cuanto al** AMI (...)*

## 4.2. Traducciones del gerundio al español

El gerundio francés, cuando expresa, además de una duración, una anterioridad (crono)lógica con nociones de condición, concesión, causa (Halmøy 1982), se puede traducir, en correspondencia, por el gerundio español.

Veamos algunos ejemplos para cada noción.

- La condición:

*L'élargissement n'est possible qu'en **assumant** clairement la diversité et la liberté des peuples qui forment l'Europe (...). (Berthue)*

*La ampliación sólo es posible **aceptando** claramente la diversidad y la libertad de los pueblos que forman Europa (...).*

- La concession :

*Tout **en étant** la deuxième puissance de l'UE, la France accuse un énorme retard (...). (Barnier)*

***Siendo** la segunda potencia de la UE, Francia lleva mucho retraso (...).*

- La causa :

*En baissant la TVA dans la restauration, la consommation des ménages a repris (...).*

*(Hortefeux)*

*Reduciendo el IVA para la hostelería, el consumo de los hogares se recuperó (...).*

Se observa también una correspondencia cuando el gerundio francés expresa la simultaneidad inmediata (Da Silva & Pineira Tresmontant 2008, §586):

*La cumbre de Bruselas se ha limitado a expresar su oposición (...), reconociendo al mismo tiempo el "derecho de Israel a proteger a sus ciudadanos frente a los ataques terroristas". (Alyssandrakis)*

*Le sommet de Bruxelles s'est borné à exprimer son opposition (...) en reconnaissant en même temps le «droit d'Israël à protéger ses citoyens contre les attaques terroristes».*

En los demás casos, el gerundio se ha traducido mediante una equivalencia, por un infinitivo precedido por *al*

- cuando expresa causalidad :

*Or, en vous écoutant, Madame la Commissaire, nous sommes un peu frustrés (...).* (Béguin)

*Ahora bien, al escucharla, señora Comisaria, nos sentimos algo frustrados (...).*

- O simultaneidad de dos procesos (Da Silva & Pineira Tresmontant 2008, §402).

*Mais, en l'occurrence, la Commission a pour la première fois exercé son droit d'initiative en élaborant une position en la matière (...).* (Schnaffner)

*Pero, en este caso, la Comisión ha ejercido por primera vez su derecho de iniciativa al elaborar una posición en esta materia (...).*

### 4.3. Traducciones del gerundio al francés

Recordemos los tres casos de correspondencia del gerundio español traducido por el gerundio francés :

- cuando el pp puede alternar con gerundio francés,
- cuando el gerundio francés expresa además de una duración, una circunstancia de la acción principal
- y cuando la acción del gerundio es anterior o simultánea a la del verbo principal.

La superioridad numérica del gerundio español en comparación con el francés (+20%) se debe al uso del modo gerundio español en perífrasis verbales durativas que se han traducido al francés, mediante equivalencias, por el modo infinitivo o indicativo.

Las perífrasis verbales durativas contabilizan un total de 14066 formas distintas.

- /Seguir|continuar + gerundio/ es la perífrasis durativa verbal más empleada (6037 formas) con una preferencia por /seguir+gerundio/ (4362 formas). Ambas expresan la continuidad del proceso.

[lem="continuar seguir"][tree="VLger"]	
<b>6037 unique strings found among 24727 matches.</b> (showing only first 1000 strings)	
f	matching string
629	seguir trabajando
469	seguir avanzando
318	siguen existiendo
258	sigue existiendo
222	seguir desarrollando
193	sigue teniendo
187	seguir haciendo
180	seguir manteniendo
169	seguir apoyando
165	siguen teniendo
155	continuar trabajando
...	...

Figura 4: /seguir|continuar+gerundio/ por orden de frecuencia.

En francés, se ha traducido por el infinitivo, correspondiendo con la traducción académica /continuer à/de + infinitif/:

*La urgencia obliga también, naturalmente, a **seguir vendando** (...).*

*L'urgence impose aussi, bien sûr, de **continuer à panser** les plaies (...).* (Ainardi)

O por el modo indicativo con elementos temporales que denotan continuidad :

*Siempre ha habido desastres naturales y **seguirán ocurriendo** (...).* (De Palacio)

*Il y a toujours eu des catastrophes naturelles, il y en aura **toujours** (...).*

*En cuanto a la política de empleo, yo **continúo esperando** mayores resultados del crecimiento económico previsto (...).*

*En ce qui concerne la politique de l'emploi, j'attends **toujours** plus de la croissance économique évoquée (...).* (Désir)

· /estar+gerundio/ que expresa la progresión de la acción, es la segunda perífrasis verbal durativa, con 5912 formas distintas:

```
[[lem="estar"]][tree="VLger"]
```

**5912 unique strings found among 50000 matches.**  
(showing only first 1000 strings)

	f	matching string
1377		estamos hablando
1326		está haciendo
1287		estamos debatiendo
915		estamos haciendo
641		están haciendo
620		está ocurriendo
447		Estamos hablando
446		está sucediendo
432		estamos trabajando
430		está llevando
423		estamos tratando
393		está trabajando

Figura 5: /estar+gerundio/por orden de frecuencia.

Se ha traducido por el indicativo (mayoritariamente) o según la traducción académica, por el infinitivo en la expresión /être en train de + infinitif/:

(...) *personalmente **estoy trabajando** para lograr simplificar los procedimientos franceses (...).* (Martínez)

(...) *je **travaille**, pour ma part, à une simplification des procédures françaises (...).*

(...) *lo que las mujeres **están viviendo** en Afganistán es único y sin precedentes (...).* (De Palacio)

(...) *ce que les femmes **sont en train de vivre** en Afghanistan est unique et sans précédent (...)*

· /Ir + gerundio/ (1159 formas) marca un aspecto no solo progresivo del evento, como /estar + gerundio/, sino también incremental y acumulativo “*ya que expresa la idea de que el proceso en cuestión se realiza en etapas sucesivas, de forma que cada una se suma o se acumula a la anterior hasta alcanzar un determinado límite final*” (RAE, 2010: 548).

En francés, se ha empleado el modo indicativo seguido de expresiones con valor progresivo e incremental, según una traducción académica :

*Nos hemos **ido acercando** hacia una meta (...).*

*Nous nous sommes **peu à peu rapprochés** d'un but (...).* (Fournier)

Se ha recurrido también al modo indicativo pero sin ninguna expresión que exprese la idea de progresión gradual, traducción más frecuente en el corpus :

*Se **van delimitando** los contornos de una comunidad económica del Africa Occidental (...).*

*Les contours d'une communauté économique de l'Afrique de l'ouest **se dessinent** (...).* (Sasi)

· /venir + gerundio/ (680 formas)

[[lem="venir"]][tree="VLger"]	
<b>680 unique strings found among 2074 matches.</b>	
f	matching string
131	venido haciendo
41	venido desarrollando
32	venido aplicando
31	venido realizando
29	venido defendiendo
25	viene realizando
24	venido sucediendo
24	viene haciendo
23	venido trabajando
22	venido siguiendo
22	venimos pidiendo
21	venido diciendo

Figura 6: /venir+gerundio/ por orden de frecuencia.

Esta perífrasis "describe un proceso que se desarrolla a partir de un punto anterior al acto del habla (o de otro punto medido desde este) que puede incluso prolongarse más allá (...)." (RAE, 2010, p.550). Esta perífrasis ha sido traducida por un infinitivo en francés sin ningún matiz; de hecho, la traducción literal es imposible:

*Eso se viene diciendo desde hace años (Van Orden)*

*Cela fait l'objet de discussions depuis des années*

· /llevar+gerundio/ (245 formas) "exige una expresión cuantificativa que tenga carácter argumental. Designa unas veces el período durante el cual se mantiene cierto estado de cosas (...), y otras, su límite inicial". (RAE, 2010: 551).

[[lem="llevar"]][tree="VLger"]	
<b>245 unique strings found among 547 matches.</b>	
f	matching string
28	lleva funcionando
23	llevan esperando
19	llevamos trabajando
18	llevamos esperando
15	lleva pidiendo
13	lleva haciendo
13	lleva trabajando
13	llevamos hablando
11	lleva esperando
9	lleva debatiendo
9	llevan trabajando
8	lleva sufriendo

Figura 7: /llevar+gerundio/ por orden de frecuencia.

En francés, los traductores han empleado el modo indicativo precedido de "cela /faire/" seguido de una expresión de duración, como lo requiere la traducción académica:

*Llevo esperando aproximadamente seis meses una respuesta a este tema (...).* (Souladakis)

*Cela fait à peu près six mois que j'attends une réponse à cette question*

Pero en la mayoría de las veces, se ha recurrido sólo al indicativo con la estructura "cela /faire/":

*(...) la llevo visitando desde el año 1991, prácticamente sin parar (...).* (Solana)

*(...) je m'y rends depuis 1991 pratiquement sans arrêt (...).*

· /andar + gerundio/ (33 formas)

[[lem="andar"]][tree="VLger"]	
<b>33 unique strings found among 34 matches.</b>	
<b>f</b>	<b>matching string</b>
2	anda rodando
1	anda buscando
1	anda circulando
1	anda planteando
1	andaba proclamando
1	andaban buscando
1	andado pidiendo
1	andamos luchando
1	andamos pontificando

Figura 8: /andar+gerundio / por orden de frecuencia.

Se parece a la perífrasis /estar + gerundio/ en la medida en que describe un proceso en progresión, pero "se diferencia de ella en que describe situaciones que se desarrollan con interrupciones o de modo intermitente." (RAE, 2010: 550):

*(...) no se puede andar haciendo análisis coste-beneficio cada año (...).* (De Palacio)

*(...) Nous ne pouvons nous permettre une analyse coût-bénéfice chaque année (...).*

· /pasar(se) + gerundio/ (15 formas) es más enfática que /llevar+gerundio/.



[lem="pasar"] [tree="VLger"]	
<b>Display:</b>	tokens = <input type="text" value="word"/> context = <input type="text" value="sentence"/>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 pasamos debatiendo</li> <li>1 pasamos discutiendo</li> <li>1 pasamos trabajando</li> <li>1 pasamos votando</li> <li>1 pasan conduciendo</li> <li>1 pasan estudiando</li> <li>1 pasan haciendo</li> <li>1 pasan viajando</li> <li>1 pasan viendo</li> <li>1 pasar aprobando</li> <li>1 pasar ofreciendo</li> <li>1 pasar rodando</li> <li>1 pasar volando</li> <li>1 pasaron esperando</li> <li>1 pasará luchando</li> </ul>

Figura 9: /pasar(se)+gerundio / por orden de frecuencia.

Se ha traducido por el infinitivo precedido de la preposición *à* como lo requiere una traducción convencional :

*Todos los años que hemos pasado debatiendo aquí (...). (Lulling)*

*Toutes les années que nous avons passées à débattre ici (...).*

## Conclusión

Desde un punto de vista traductológico, la lingüística de corpus paralelo constituye un enfoque interesante en la medida en que, como método contrastivo y descriptivo del funcionamiento de dos lenguas en uso, en un contexto profesional determinado, el de la traducción parlamentaria europea llevada a cabo por las oficinas de traducción europeas, permite arrojar a la luz que, los textos empíricos y representativos del género parlamentario, reunidos en el corpus, son los que dictan su propia norma endógena. De ahí que ciertos usos, como vimos, se distancien de una traducción académica, fenómeno que se puede explicar por el hecho de que la labor transléctica que se ejerce en el Parlamento europeo privilegia más el sentido y la comunicación que la literalidad. Esta forma de traducir se asemejaría a las características de una traducción pragmática, es decir, una traducción que "*sacrifie l'exactitude au profit de la visée communicationnelle*" (Froeliger, 2010: 6).

Desde un punto de vista de la lingüística contrastiva, comprobamos que el gerundio español se usa en modalidades perifrásticas muy diversas cuando el francés recurre al modo infinitivo o indicativo. En cuanto al francés, el pp, inexistente en español, se ha traducido mediante otros recursos lingüísticos como conectores o oraciones de relativo. Este análisis comparativo constituye unas pistas de reflexión en el aprendizaje de las lenguas segundas.

Por último, desde un punto de vista didáctico, los corpus paralelos han de considerarse como un herramienta complementaria junto con los diccionarios, gramáticas, bancos de datos (memorias de traducción, etc.). La elaboración de actividades pedagógicas basadas en corpus y en la comparación con otros recursos más tradicionales, puede resultar útil para sensibilizar a los estudiantes o aprendices traductores sobre los beneficios que representan para mejorar la calidad de las traducciones a la hora de respetar los usos y conservar la precisión terminológica. Sin embargo, cabe señalar ciertas dificultades para los traductores o traductólogos en cuanto a su acceso y manejo debidas a su número escaso y a la complejidad de la sintaxis de búsqueda, como por ejemplo el CQL para el Europarl. Por lo tanto, requieren una (auto)formación del profesorado y del alumnado para desarrollar competencias relativas al uso de las TIC, para desarrollar el espíritu crítico con el fin de poder comparar la norma del corpus con la norma académica de las gramáticas, o comparar la lengua traducida con la lengua no traducida.

## Referencias

- Alcaraz Varó, E., Martínez Linares, M. A. 1997. *Diccionario de lingüística moderna*.
- Baker, M. 1999. The role of corpora in investigating the linguistic behaviour of translators, *International Journal of Corpus Linguistics*, 4: 281-298, Corpora, London: Routledge.
- Balard, M. 2001. *Le Nom propre en traduction*, Paris, Ophrys.
- Balard, M., Pineira Tresmontant, C. 2008. *Les corpus en linguistique et en traductologie*, Artois : Artois Presse Université.
- Barlow, M. 2000. Parallel Texts in Language Teaching in S.P. Botley, A. M. McEnery, A. Wilson (eds.), *Multilingual Corpora in Teaching and Research*, Amsterdam, Rodopi, p.106-115.
- Beeby, A., Rodriguez I., Sánchez-Gijón, P. 2009. *Corpus Use and Translating*, Amsterdam: Benjamins.
- Bernardini, S., Castagnoli, S. 2008. Corpora for translator education and translation practice, in E. Yuste Rodrigo (ed.) *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*, Amsterdam: Benjamins.
- Bowker, L., Pearson, J. 2002. *Working with Specialised Language: a Guide to Using Corpora*, London: Routledge.
- Corpas Pastor, G. 2008. *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma*. –Francfort, Peter Lang.
- Frérot, C. 2010. Outils d'aide à la traduction : pour une intégration des corpus et des outils d'analyse de corpus dans l'enseignement de la traduction et la formation des traducteurs, in *Cahiers du GEPE*, 2, *Outils de traduction – outils du traducteur?*
- Froeliger, N. 2010. De la centralité du compromis en traduction et en traductologie, in Milliaressi, T (dir), *La traduction : de la linguistique à la didactique*, pp.1-22.
- Gale, W. A., Church, K.W. 1993. A Program for Aligning Sentences in Bilingual Corpora, *Computational Linguistics*, 19(1): 75–102
- Habert, B., Nazarenko, A., Salem, A. 1997. *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin.
- Helmut, S. 1994. Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees, *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester.
- Holmes, J. 1972. The Name and Nature of Translation Studies, in *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam-Atlanta GA, Rodopi, p. 76-80.
- Hurtado Albir, A. 2013. *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.
- Koehn Ph., Och, F.J., Marcus, D. 2003. Statistical Phrase-Based Translation, in *Proceedings of the 2003 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics on Human Language Technology*, Volume 1.

- Kübler, N., Bordet G., Pecman M. 2010. La linguistique de corpus entretient-elle d'étroites relations avec la traduction pragmatique?, in M. Van Campenhoud, T. Lino, R. Costa (eds) *Passeurs de mots, passeurs d'espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, Paris: AUF, , p.579-592.
- Laviosa, S. 2002. *Corpus-based Translation Studies. Theory, Findings, Applications*, Ámsterdam, Nueva York, Rodopi.
- McEnery, T., Wilson, A. 1996. *Corpus Linguistics*, Edimbourg, Edimbourg Press University.
- Nida, E.A., Taber, Ch. 1986. *La traducción: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- RAE 2010. *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros.
- Rihs, A. 2009. Gérardif, participe présent et expression de la cause, *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, pp.197-214.
- Sinclair, J. 1996. *Preliminary Recommendations on Corpus Typology. Rapport technique, EAGLES* (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards), Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di Linguistica Computazionale, Pise.
- Stubbs, M. 1996. *Text and Corpus Analysis*, Oxford, Blackwell.
- Stubbs, M. 2006. Corpus Analysis: the State of the Art and Three Types of Unanswered Questions, in G. Thompson, S. Hunston (eds.), *System and Corpus*, London, Equinox, p.15-36.
- Teubert, W., "Collocations, Parallel Corpora and Language Teaching", *Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching*, Tapei, English Teacher's Association, pp. 143-156.
- Williams, G. 2008. Traduction et corpus, corpus et recherche, in *Cahiers de l'APLIUT, LEA/LANSAD: Convergences/Divergence*, vol. XXVII, 1, pp. 69-79. Disponible en: <http://www.apliut.revues.org/1556>. Consultado el 15 de septiembre de 2014.
- Wolfgang T. 2009. La linguistique de corpus : une alternative, *Semen*, 27, . Url : <http://semen.revues.org/8914>. Consultado el 15 de septiembre de 2014.

# Les technologies numériques aux portes de l'éducation

Thierry SOUBRIÉ

Université Stendhal – Grenoble 3, Laboratoire LIDILEM, [thierry.soubrie@u-grenoble3.fr](mailto:thierry.soubrie@u-grenoble3.fr)

**Résumé :** Les technologies numériques, omniprésentes dans notre quotidien, changent notre rapport au monde, que ce soit en ce qui concerne l'accès aux informations, la création et la diffusion de contenus, la gestion des relations interpersonnelles ou encore notre manière d'envisager le temps et l'espace. Mais elles peinent à passer les portes de l'éducation. Pourquoi ? Au delà des raisons traditionnellement invoquées (manque de temps, difficultés matérielles et techniques, manque de soutien de la part de l'institution, manque de formation, absence ou manque de ressources ou de matériel pédagogique pertinent, etc.), nous faisons l'hypothèse que cela est dû au poids de ce que les sociologues de l'éducation appellent la « forme scolaire » et formulons des propositions visant à faire évoluer la situation : (1) laisser entrer le monde dans la classe, non seulement le monde des apprenants, celui des apprentissages informels, mais également le monde plus large des pratiques numériques dans leur ensemble ; (2) déplacer la classe dans son environnement, que ce soit pour mieux le comprendre et en maîtriser les codes, ou pour diffuser des contenus élaborés au sein même de l'école.

**Mots-clés :** *technologies numériques, forme scolaire, littérature numérique.*

## 1. Introduction

Aujourd'hui, près de 3 milliards de personnes ont accès à Internet. L'activité mondiale sur le web a augmenté de façon exponentielle depuis 1995 dans une proportion de plus de 9 millions de pour-cent (OCDE, 2013a) ! Le développement rapide d'Internet n'est pas sans conséquences sur nos modes de vie. Nous vivons dans un monde hybride où se mêlent et s'entrelacent numérique et non numérique. Avant d'effectuer un voyage par exemple, on naviguera sur Internet à la recherche des meilleurs tarifs et adresses en consultant des sites de réservation, des forums de voyageurs, en recherchant des cartes, des diaporamas, des audioguides, etc. Parfois, au contraire, on se rendra sur Internet dans la continuité d'actions entreprises dans le monde physique : partage de photos de vacances, échange de points de vue sur un restaurant ou un film, entretien de relations interpersonnelles sur des réseaux sociaux, etc. Mondes physique et numérique sont parfois liés de manière plus intime encore. Les applications de géolocalisation nous informent ainsi en temps réel de la proximité de lieux ou de personnes. D'autres permettent de superposer des images de synthèses à ce que nous voyons, façonnant en retour notre regard sur le monde. Sans oublier les possibilités d'immersion offertes par les mondes synthétiques, ces "environnements synchrones tridimensionnels où les utilisateurs agissent en ligne à travers un avatar" (Wigham et Chanier, 2013).

Comme le relève un rapport récent de l'OCDE, Internet "a transformé la plupart de nos tâches quotidiennes, la manière dont nous vivons nos relations sociales et, de plus en plus, la façon dont nous nous définissons par le biais de notre identité et de notre présence en ligne" (OCDE, 2013a: 102). Pourtant, malgré les efforts consentis par les états en matière d'équipements et de formation d'enseignants, les technologies

numériques peinent à franchir les portes de l'éducation (Soubrié, à paraître). Une des missions de l'école n'est-elle pas pourtant, pour reprendre les termes de l'argumentaire du colloque « Langues, communication et technologies numériques », de "s'adapter à la demande sociale, se rapprocher des exigences du monde du travail et des affaires" ? Comment expliquer cet écart entre culture scolaire et culture numérique (Poyet 2011) et quelles pistes envisager pour faire en sorte que la situation évolue ?

Après avoir passé en revue certains des déplacements que le numérique opère sur nos modes de vie et les enjeux éducatifs qui en découlent, nous verrons qu'il existe un écart important entre, d'une part, les attentes, voire parfois les injonctions, des organismes internationaux et des gouvernements en matière d'introduction des TIC et, d'autre part, la réalité des situations et des pratiques pédagogiques. Nous formulerons ensuite une hypothèse quant aux raisons qui permettent d'expliquer cet écart, à savoir la prégnance de ce que l'on appelle la "forme scolaire", et formulerons des propositions visant à créer davantage de liens entre les technologies numériques et l'éducation.

## 2. Quelques enjeux éducatifs du numérique

Dans une première approche, on peut considérer que les technologies numériques modifient les conditions d'accès aux informations et de création et diffusion de contenus, les relations interpersonnelles, ainsi que le rapport que nous entretenons au temps et à l'espace. Ces déplacements, comme nous allons le voir, ne sont pas sans conséquence sur l'éducation.

### 2.1 L'accès aux informations

Les conditions d'accès à l'information ont bel et bien évolué depuis une vingtaine d'années. Comme on peut le lire dans le tout dernier rapport de la Fondation Internet Nouvelle Génération : « Jamais autant d'informations n'ont été accessibles à l'homme [...] encyclopédies, dictionnaires, bibliothèques numériques publiques (Gallica) ou privées (Google Books), espaces de livres et articles numériques ou numérisés, archives d'articles et productions web (blogs, réseaux sociaux, sites), lieux d'échanges et de capitalisation des savoirs (forums, faq) sont à portée de clic. Le web est devenu une archive vivante [...] » (Gille et Marchandise, 2013: 55). A cela, il convient d'ajouter les ressources dites pour l'apprentissage, comme les sites d'apprentissage mutuel, à l'instar de Live Mocha ou Bussu ou, plus récemment, les MOOC. Une initiative européenne, Open Education Europa, a d'ailleurs été lancée en septembre 2013 pour soutenir la création et la diffusion de ressources éducatives libres<sup>1</sup>.

Sur le plan éducatif, ce qui est en jeu avant tout, c'est l'autonomie des apprenants. Parvenir en effet à transformer l'information en connaissances nécessite la maîtrise de compétences transversales comme de savoir sélectionner l'information en fonction d'objectifs de recherche, l'évaluer, la réorganiser. Plus que jamais, il est important de savoir prendre de la distance, de développer un esprit critique. En outre, pour faire face à la multiplication des ressources en ligne et tirer pleinement parti d'objets techniques divers permettant d'échanger, de mettre en commun des productions et de collaborer, il pourrait être important à l'avenir de savoir construire des environnements personnels d'apprentissage (personal learning environment en anglais), ces nouveaux systèmes permettant d'agréger outils et ressources, soit en complément de l'environnement institutionnel, soit en lieu et place de celui-ci.

<sup>1</sup> Le site "Open Education Europa" est accessible à cette adresse : <http://www.openeducationeuropa.eu/fr>

## 2.2 La création et diffusion de contenus

Pour autant, comme le rappelle Cardon (2010: 316), internet n'est pas seulement un média d'information mais également un "média de conversation". Ce que le Web social ou participatif apporte par rapport à une version plus ancienne du Web, c'est la possibilité pour les utilisateurs de "générer des contenus". Les commentaires sur les biens et les services par exemple ont explosé avec le web : « La pratique de la critique amateur sur les biens culturels est devenue intense et se concentre de plus en plus sur des plateformes dédiées aux critiques » (Gille & Marchandise, 2013: 71). On peut citer *Allociné* pour le cinéma, *Babelio* pour le livre, *TripAdvisor*, pour l'organisation de voyages ou encore *Yelp*, site de recherches de services et fournisseurs locaux, mais aussi bien sûr les journaux en ligne. Les échanges en ligne de leur côté continuent à rencontrer un vif succès. On se rend sur des forums de discussion pour trouver des réponses aux questions que l'on se pose au quotidien, sur des sujets techniques, informatiques (forums d'utilisateurs), de santé (*doctissimo*), pour préparer un voyage (site du *Routard*), etc. On échange sur des sites de rencontres (*Meetic*), on déclare sa flamme à une ou un inconnu(e) croisé(e) dans le métro (en se rendant sur le site bien nommé *Croisé dans le Métro*). Les nouveaux outils et services du web permettent également d'élaborer collectivement des contenus : un article sur *Wikipedia*, une carte conceptuelle dans *Mindmeister*, une collection de signets dans *Pearltrees*, etc. Il existe une variété d'outils et de supports permettant de partager et de construire collectivement des connaissances. Enfin, Internet permet de diffuser des œuvres personnelles et originales et, parfois, de trouver un vrai public. Le web social permet de s'affranchir de la barrière éditoriale et de publier soi-même une large gamme de productions sur Internet : de la musique sur *SoundCloud*, des audioguides ou cartes postales sonores sur *Mixavenue*, des articles de presse dans *Agoravox*, des dessins humoristiques dans *Bird-Dessinés*. Bref, le consommateur devient de plus en plus actif, enrichit, commente, assemble, agrège, produit même. La distinction entre professionnel et amateur tend à s'estomper. Millerand, Proulx et Rueff (2010) insistent de leur côté sur le caractère créatif de certains usages, comme les mashups et autres pratiques de remixes : "Selon nous, l'intérêt du Web social réside moins dans les applications et plateformes techniques offertes aux utilisateurs que dans la façon inventive dont ces dispositifs sont exploités de manière hybride ou composite" (p. 3).

La participation des utilisateurs se trouve désormais fortement sollicitée à travers ces outils et services du Web 2.0. Surgissent alors pour l'enseignement et l'apprentissage, peut-être de manière un peu plus aiguë que pour l'accès aux contenus, d'autres enjeux liés cette fois-ci à la maîtrise des codes propres au numérique, ce que l'on désigne communément par "littératie numérique" (digital literacy), ou bien encore par "littératie médiatique multimodale" (Lebrun, Lacelle, et Boutin, 2012), à savoir « la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (p. 9). Il existe désormais plusieurs cadres de travail pouvant servir à guider l'action des enseignants en la matière comme le Global Media and Information Assessment Framework (UNESCO 2013), élaboré par l'Unesco, ou le cadre développé par l'Union européenne (Ferrari 2013) ou encore le référentiel de compétences proposé par l'Open University<sup>2</sup>. Mangenot et Soubrié (2014) ont par exemple montré combien le web social permettait de soutenir des tâches d'écriture d'une grande variété.

## 2.3 La gestion des relations interpersonnelles

Naviguer, sélectionner l'information, la redistribuer, diffuser des contenus, etc, sont autant d'actions qui impliquent d'entrer en contact avec d'autres internautes et donnent lieu à de nouvelles formes de sociabilités en ligne. Le sociologue Dominique Cardon (n. p.) observe ainsi que les relations interpersonnelles en ligne se multiplient et se diversifient, ce qui amène entre autres à se poser la question de la manière dont chacun

<sup>2</sup> Le "Digital and Information Literacy Framework" de l'Open University est accessible à cette adresse : <http://www.open.ac.uk/libraryservices/subsites/dilframework/>

se donne à voir et envisage la relation aux autres : « Dans un monde de représentations, que signifie « être présent » ? Comment l'utilisateur prend-il existence à l'écran ? Comment se socialise-t-il en ligne ? » (Georges, 2009: 167). On retrouve ici les questions liées à l'identité et à la socialisation numérique, et dans le cadre d'une relation contractuelle comme l'est la relation pédagogique, à la manière dont les rôles, les postures, l'image de soi, des uns et des autres se construisent dans l'interaction médiée par les technologies : « Dans le réel, le corps donne d'emblée existence à la personne, lui permettant de se manifester aux yeux des autres et ainsi de construire son identité par différenciation. A l'écran, la personne doit prendre existence [...]. Cette nécessité de prendre existence en laissant des traces est un changement radical du paradigme de l'identité » (Idem: 190). Enseignants et apprenants se trouvent confrontés à ces questions, non seulement dans le cadre de dispositifs à distance ou hybride, mais également lors d'activités pédagogiques en présentiel, lorsque la dimension sociale et collaborative des technologies numériques est mise en avant (mutualisation des productions, co-construction de contenus, évaluation entre pairs, etc.). Comment redéfinir son identité, son rôle ? Qu'est-ce qui change dans la perception qu'a chacun de la relation pédagogique ? Lors d'échanges entre pairs, comment se construisent et se gèrent les relations interpersonnelles ? etc.

## 2.4 Le rapport au temps et à l'espace

Enfin, avec le succès que connaissent les supports nomades, enseignants et apprenants se trouvent confrontés à de nouvelles manières d'appréhender le temps et l'espace. Smartphones et autres tablettes, « [ouvrent] la voie à de nouvelles expériences spatiales qui redéfinissent sans cesse nos rapports de distance ou de proximité avec notre espace environnant et avec les autres » (Genevois, 2011: 106). Jean-Luc Rinaudo (2013) constate de son côté combien le développement de pratiques numériques chez les enseignants conduit parfois à une extension de la vie professionnelle sur le domaine privé, brouillant ainsi la ligne de démarcation entre les deux espaces-temps. Il observe chez des enseignants qui utilisent Facebook avec leurs élèves la volonté de poursuivre la relation pédagogique au-delà du temps de classe. Un des enseignants interrogés dans le cadre de son étude construit ainsi selon lui « en même temps qu'un fantasme d'omnipotence, une restauration narcissique qui le reconforte et le renforce dans sa certitude qu'il peut être un bon enseignant » (p. 96). D'une manière générale, l'unité de temps et de lieu de la classe est remise en cause. Beaucoup de questions restent encore en suspens : comment repenser le découpage en séquences horaires, la dispersion des salles, les configurations de salle, le cloisonnement des disciplines, la coupure relative entre l'espace-temps de l'école et l'espace-temps hors l'école ? Comment articuler espaces formels et informels d'apprentissage, question centrale lorsque l'on sait que l'essentiel des apprentissages a lieu en dehors de l'école : "L'expérience quotidienne sous toutes ses formes les plus usuelles, mais aussi dans ses événements singuliers, apparaît comme un espace de formation de l'individu et ceci tout au long de sa vie. On peut même estimer qu'il s'agit là du lieu où l'essentiel de ce qui est appris est reçu (je souligne)" (Brougère 2002: 12).

## 3. Injonctions vs. réalités du terrain

L'intégration des technologies numériques dans l'éducation est devenue une préoccupation importante, aussi bien pour les institutions internationales que pour les gouvernements. Les enjeux sont tout autant économiques (stimuler la compétitivité et la croissance, développer l'employabilité), stratégiques (se positionner sur le marché des langues, notamment face aux MOOC américains), qu'éducatifs (former les élèves à un monde en mutation, développer leurs compétences en termes de littératie numérique, permettre un accès universel à l'enseignement-apprentissage, innover, transformer l'éducation, lier apprentissages formels et informels, etc.). Dès 1999, dans la perspective du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, la commission européenne, dans une communication non publiée au journal officiel, estime qu'il « faut faire entrer Internet et les outils multimédias dans les écoles et adapter l'éducation à l'ère du numérique ». Ce mot d'ordre n'a

cessé par la suite d'être réaffirmé. Récemment, Androulla Vassiliou, commissaire européen à l'éducation, a déclaré à l'occasion du lancement de l'initiative "Ouvrir l'éducation" que "Tous les établissements éducatifs [devaient] améliorer leur capacité d'adaptation, promouvoir l'innovation et exploiter le potentiel des technologies et des contenus numériques" (EC, 2013a: 4). Dans une liste d'orientations pour l'action publique en matière d'éducation et de formation, l'OCDE affirme de son côté que « les programmes et les pédagogies doivent [...] tirer tout le bénéfice des technologies de l'information et de la communication » (OECD, 2013 : 134). Quant à L'UNESCO, elle défend depuis quelques années maintenant les bienfaits du nomadisme, et notamment des téléphones portables, "utilisés partout dans le monde", pour "étendre et enrichir les possibilités éducatives des apprenants dans différents contextes" (UNESCO, 2013b: 5). En France enfin, pour prendre l'exemple d'un Etat, la récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur la nécessité d'introduire « désormais » le « numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs » (LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

Pour autant, d'après une étude récente menée par European Schoolnet (EC, 2013b), la situation dans les états membres de l'Union européenne est encore en-deçà des attentes exprimées. Sur le plan des infrastructures, même s'il existe de grandes disparités parfois d'un pays à un autre, les écoles sont relativement bien équipées. En moyenne, on compte, selon les pays et le niveau de scolarisation, entre 3 et 7 apprenants par ordinateur, dont 2/3 d'entre eux sont rassemblés dans des salles dédiées, 100 apprenants pour 1 TNI et 50 pour un vidéoprojecteur. Dans la très grande majorité des cas, les ordinateurs sont connectés à Internet. Dans certains pays, notamment scandinaves, mais aussi en Espagne, les ordinateurs portables, ultra-portables et tablettes font leur apparition dans les classes (entre 11 et 20 étudiants pour un objet de ce type), phénomène facilité parfois par une politique audacieuse, autorisant les apprenants à apporter leur propre matériel en classe ("Bring Your Own Device"). Mais cela reste encore très marginal. Toutefois, si, dans leur grande majorité, les écoles peuvent être considérées comme "connectées" dans la mesure où elles disposent d'un site web, d'un réseau local, d'une plateforme de e-learning ou encore mettent à la disposition des apprenants et des enseignants des adresses mail, moins de la moitié peuvent en revanche être qualifiées selon l'étude d' "écoles numériques" (avoir un très haut niveau d'équipements en état de fonctionnement - ordinateurs, tablettes, téléphones portables, TNI, caméras digitales, vidéoprojecteurs -, une connexion haut débit, disposer d'un service de maintenance et d'un support technique).

C'est surtout en ce qui concerne les pratiques pédagogiques que les résultats de l'enquête sont préoccupants. Certes, les enseignants disent utiliser assez largement les technologies numériques et avoir une certaine expérience en la matière, puisque 75% d'entre eux déclarent les utiliser depuis au moins 4 ans. Mais elles leur servent avant tout à préparer leurs cours (30 à 45% des élèves sont formés par des enseignants qui utilisent au moins une fois par semaine, voire tous les jours, les TIC pour effectuer des recherches d'informations et de ressources sur Internet et concevoir des activités), ce qui corrobore les résultats d'une précédente étude menée par Nicolas Guichon auprès de 180 enseignants d'anglais de l'académie de Lyon en France (Guichon, 2012). La création de ressources numériques et l'élaboration de présentations n'interviennent que dans un second temps puis, en fin de classement, les échanges en ligne avec les parents, l'envoi du travail sur un bureau virtuel (VLE) et l'évaluation des apprenants. L'enquête indique par ailleurs que les élèves utilisent davantage les ordinateurs à la maison qu'en classe, que ce soit pour des activités de détente (musique, vidéos, concert, film, etc.), d'apprentissage (écouter/regarder l'actualité, faire des recherches en ligne sur des sujets en lien avec des centres d'intérêt, etc.) ou pour jouer.

Dans leurs conclusions, les auteurs du rapport ne relèvent aucune corrélation entre un haut niveau d'équipement et l'utilisation des technologies numériques. Lorsque de meilleures performances scolaires sont constatées, c'est davantage en relation avec l'utilisation de l'ordinateur à la maison qu'à l'école. Bref, la situation des TIC dans l'éducation n'a pas connu d'évolution significative depuis une précédente étude effectuée en 2006 : "Il y a encore un long chemin à parcourir avant que les TIC se soient répandues dans les écoles et l'enseignement" (p. 156). Comment expliquer cet état de fait ?



#### 4. Le poids de la “forme scolaire”

Il est de coutume de citer plusieurs freins à l'intégration des TIC. Karsenti, Collin et Harper-Merrett (2011) par exemple en dressent un inventaire, à partir d'une revue de la littérature : manque de temps, difficultés matérielles et techniques, manque de soutien de la part de l'institution, manque de formation, absence ou manque de ressources ou de matériel pédagogique pertinent, etc. (p. 50). Dans l'étude menée par European Schollnet dont il vient d'être question, trois obstacles majeurs sont mis en avant par les enseignants et les chefs d'établissements interrogés : l'insuffisance ou l'obsolescence du matériel, le manque de compétences technopédagogique des enseignants et enfin les doutes exprimés par certains parents et enseignants concernant la plus-value des TICE ainsi que leur place à l'école, même si ce dernier argument reste très minoritaire par rapport aux deux autres.

Nous serions quant à nous tenté de privilégier une autre piste qui tient moins à des facteurs externes qu'aux représentations et conceptions des enseignants concernant le rôle de l'école et de l'éducation en général. Au début des années 1990, Larry Cuban, auteur de référence dans le domaine des technologies éducatives, publie un article devenu célèbre, dans lequel il avance deux raisons expliquant selon lui le décalage entre l'utilisation des ordinateurs à l'école et dans le monde professionnel : “tout d'abord, certaines croyances culturelles relatives à ce qu'est enseigner, aux manières d'apprendre, aux connaissances qu'il convient d'enseigner à l'école et à la relation enseignant-élève, dominant dans les opinions courantes de ce que doit être l'enseignement. Ensuite, l'école divisée en niveaux d'âge [...] a profondément déterminé ce que les enseignants font ou ne font pas dans leurs classes, y compris l'adaptation constante des innovations aux caractéristiques de ces milieux définis par l'âge des élèves” (Cuban, 1993: 13).

Ce qu'il pointe du doigt, c'est ce que les historiens et les sociologues de l'éducation appellent la “forme scolaire”, à savoir le mode d'organisation de l'école tel que nous le connaissons aujourd'hui et qui s'est constitué progressivement, du XVIème au XVIIIème siècle, « en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par oui-dire, voir faire et faire avec » (Vincent, 2008: 49). Trois éléments essentiellement la caractérisent. Tout d'abord, la séparation avec d'autres lieux d'activité sociale. En effet, à la fois pour répondre aux besoins de l'éducation de l'époque (l'acquisition de savoirs scripturaux devient plus que jamais essentiel alors que la société dans son ensemble s'organise de plus en plus à travers des pratiques d'écriture) et conférer à la relation pédagogique une certaine autonomie, l'école se construit comme un lieu à part, à l'abri de la fureur du monde (Perrenoud 2010). Elle s'oppose ainsi “tout à la fois à l'apprentissage par et dans la pratique” (Lahire 2008: 235), et met fin “à ce que l'on appelle [...] la pédagogie implicite, diffuse ou informelle” (Idem: 236). La forme scolaire est liée ensuite à la constitution de savoirs qui, pour être enseignés et appris, doivent être objectivés, formalisés, découpés et organisés au sein de curriculum, de programmes. Leur transmission est planifiée dans le temps, et ne s'effectue plus comme au temps du compagnonnage, à travers la relation directe avec un maître, mais par la médiation de différents supports, livres, fiches, textes, tableaux, etc. Enfin, des règles strictes font leur apparition régissant non seulement la relation entre enseignant et élèves, instaurant ainsi un nouveau type de pouvoir, une dissymétrie fondatrice, mais également l'apprentissage (respect de règles).

Comme le montrent Maulini et Perrenoud (2004), ces éléments constitutifs de la forme scolaire se retrouvent souvent au centre de tensions dans les systèmes éducatifs. Ainsi, le contrôle, voire le pouvoir exercé par l'enseignant sur les élèves, s'il permet d'assurer une certaine discipline et d'organiser les apprentissages, ne va pas sans occasionner des résistances au sein de la classe, “une résistance sourde ou ouverte au travail prescrit, soit parce qu'il est impraticable, soit parce qu'il entame l'autonomie ou affaiblit la créativité de l'acteur, soit encore parce qu'il exige une présence, une énergie, un investissement subjectif ou une prise de risque incompatibles avec d'autres engagements, dans l'enceinte de l'école ou ailleurs” (p. 161). De même, l'organisation des enseignements à l'intérieur de programmes et de référentiels, si elle permet de répondre aux exigences de la scolarisation obligatoire pour tous, présente l'inconvénient de désincarner les savoirs qui ne sont pas sollicités pour répondre à des questions que pourraient se poser les élèves, mais délivrés ex nihilo. C'est sans doute l'isolement de l'école qui présente selon eux la caractéristique la plus emblématique

de la forme scolaire et celle qui, par conséquent, se retrouve au centre de la plupart des tensions. Pour preuve, c'est en règle générale pour envisager différemment les rapports "entre l'espace plus ou moins clos de la scolarisation et celui des pratiques sociales auxquelles les élèves se préparent -sont censés se préparer- dans l'institution" (p. 165), que se sont développées au fil du temps des pédagogies alternatives. La pédagogie de projet par exemple, qui part d'une question ou d'un problème soulevé(s) par l'enseignant ou les élèves, n'est rien d'autre dans le fond que la simulation du travail des adultes.

C'est parce que l'école s'est construite en opposition à d'autres lieux d'activité sociale que de multiples tensions se sont fait jour, tensions qui, à l'heure de la vie numérique, n'en deviennent que plus visibles.

## 5. Une réponse : ouvrir l'éducation

Formulons donc l'hypothèse qu'une intégration réussie des TIC passe par l'ouverture de l'éducation. Que faut-il entendre par "ouverture" ? Dans la communication d'Androula Vassiliou (EC, 2013a), ce terme renvoie avant tout à la création et à la diffusion de ressources libres pour l'éducation, comme les MOOC. Or, la notion d'ouverture ne peut se réduire à ce seul aspect. Désenclaver l'école, c'est dans un premier temps laisser entrer le monde dans la classe, non seulement le monde des apprenants, celui des apprentissages informels, mais également le monde plus large des pratiques numériques dans leur ensemble. Mais c'est aussi déplacer la classe dans son environnement, que ce soit pour mieux le comprendre et en maîtriser les codes, ou pour diffuser des contenus élaborés au sein même de l'école. Ces deux mouvements d'ouverture peuvent s'effectuer soit depuis ou vers Internet, soit depuis ou vers le monde physique. Ce qui, dans une première approche, permettrait d'envisager les mesures et activités décrites ci-après.

	Monde numérique	Monde physique
Le monde dans la salle de classe	Mettre en place des cours hybrides. Monter des projets de télécollaboration. Faire participer les apprenants au web social.	Prendre en compte les apprentissages informels des apprenants. Recueillir des données (photos, enregistrements sonores, captation vidéo) pour les traiter ensuite en classe.
La salle de classe dans le monde	Mettre en place des cours hybrides. Monter des projets de télécollaboration. Faire participer les apprenants au web social. Produire des ressources pédagogiques et les mutualiser en ligne dans des bases de données.	Utiliser diverses applications pour observer et analyser le monde dans le cadre de sorties scolaires.

Tableau 1 : 4 types d'ouverture possibles de la salle de classe depuis/vers Internet et le monde physique.

### 5.1 Le monde (en ligne) dans la salle de classe

Les technologies numériques offrent de nouveaux espaces pour l'enseignement des langues. Dans un premier temps, on peut envisager d'utiliser la plateforme de e-learning de l'établissement (ou le bureau virtuel) pour proposer des activités et des contenus en ligne qui viendraient compléter la formation dispensée en présentiel. L'ouverture reste très relative puisque les échanges ne dépassent pas le cadre scolaire. Mais on peut considérer malgré tout qu'il s'agit d'un premier pas vers l'ouverture dans la mesure où l'on assiste à une reconfiguration de l'espace/temps habituel de la classe, le tressage entre deux modalités de formation s'inscrivant dans la continuité de l'hybridation de nos modes de vie (cf. introduction). Dans ce type de dispositif (blended learning en anglais), la principale difficulté réside dans l'articulation entre le présentiel

et la distance : comment répartir les contenus de cours ? Quels types de liens envisager entre les deux modalités de formation ? Il existe une littérature abondante sur le sujet, entre autres Bernadette Charlier, et Daniel Peraya (cf. projet HY-SUP<sup>3</sup>) et, pour les langues, Elke Nissen (Degache et Nissen 2008; Nissen, 2009a, 2009b). Dans un deuxième temps, les technologies numériques peuvent être utilisées pour monter des projets de télécollaboration. Conçus à l'origine, dans la continuité de la correspondance scolaire, comme un moyen de soutenir les apprentissages linguistiques et culturels, les projets actuels visent également le développement de compétences numériques. Prenons l'exemple du projet Soliya<sup>4</sup> qui donne la possibilité à des étudiants du monde entier d'échanger par visioconférence sur le thème des relations entre l'Occident et le monde arabo-musulman, à hauteur de deux heures par semaine pendant huit semaines. Pour Francesca Helm, grâce à ce projet :

*"les participants apprennent à utiliser les différents modes de communication disponibles pour soutenir la compréhension et deviennent efficaces en matière de communication inter-culturelle. Ils acquièrent des compétences numériques comme s'exprimer efficacement à travers la vidéo, le chat et l'audio, ce qui pour beaucoup d'entre eux constitue une langue étrangère. Alors que le mode audio-vidéo est le principal canal de communication, le chat tend à être utilisé pour résoudre des problèmes techniques, saluer, remercier, vérifier la compréhension, demander des précisions. Les étudiants apprennent également à utiliser des ressources multiples au moment où ils en ont besoin comme les dictionnaires en ligne, les encyclopédies, les moteurs de recherche, que ce soit pour comprendre le sens d'un mot, trouver des informations à propos d'un événement avec lequel ils ne sont pas familiers, appuyer leurs arguments à l'aide de preuves. La partie la plus intéressante ["powerful"] du projet en termes d'impact est la qualité et la richesse des échanges qui permettent l'instauration de relations respectueuses au-delà des frontières nationales, culturelles, religieuses et idéologiques (je souligne)" (Helm, 2014: 47).*

Certes, les échanges restent circonscrits à l'intérieur du cadre universitaire, mais l'existence d'autres destinataires que les seuls enseignants rend la communication plus authentique, proche de la "vie réelle". Il existe deux sites européens permettant de trouver des partenaires et des idées de projets : e-Twinning<sup>5</sup> pour l'enseignement primaire et secondaire, et Uni-Collaboration<sup>6</sup> pour les partenariats universitaires. Enfin, amener les apprenants à publier des contenus (textes, enregistrements sonores, vidéos) sur le web social est sans doute la forme la plus accomplie de ce type d'ouverture. A noter que le MOOC EFAN langues, disponible sur la plateforme FUN (France Université Numérique<sup>7</sup>), propose une introduction aux trois types d'approches qui viennent d'être évoqués (les formations hybrides, la télécollaboration, le web social), auxquels s'ajoute l'intercompréhension.

## 5.2 Le monde (physique) dans la salle de classe

Comme cela ressort de l'enquête effectuée par European Schoolnet, c'est essentiellement en dehors de l'école que se construisent les compétences numériques des élèves. Pour autant, du fait de la prégnance de la forme scolaire, les enseignants sont peu habitués à tisser des liens entre apprentissages formels et informels. Or, contrairement à ce que la thèse de Prensky (2001) sur les digital natives pourrait laisser entendre,

<sup>3</sup> Site du projet HY-SUP : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

<sup>4</sup> Site du projet : <http://www.soliya.net/>

<sup>5</sup> Site d'eTwinning : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

<sup>6</sup> Site d'UNICollaboration : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

<sup>7</sup> Plateforme FUN : <http://www.france-universite-numerique.fr/>

les élèves, s'ils font preuve de virtuosité lors de certaines activités informatisées, se retrouvent parfois en échec. Cédric Fluckiger (2008) a pu s'en rendre compte à la suite d'entretiens et d'observations effectués auprès d'élèves de collège. Il relève entre autres un "déficit de compréhension des mécanismes informatiques en jeu" (p. 55), des schèmes d'utilisation des technologies peu adaptés aux tâches scolaires, et surtout, des compétences relationnelles fragiles : du fait de la "complexification croissante des formats de communication numériques", les adolescents ont parfois du mal à décoder le ton, l'humeur du correspondant, à écrire rapidement, ou encore à maîtriser "des normes et codes qui gouvernent les échanges et pratiques culturelles numériques" (p. 56). Il est donc important d'accompagner les élèves dans le développement de compétences aussi bien techniques que numériques (littératie numérique), ne serait-ce dans un premier temps, ainsi que le suggère Fluckiger, qu'en les amenant à verbaliser et conceptualiser leurs pratiques.

Les technologies numériques peuvent également être utilisées pour recueillir des données sur le terrain, qu'il s'agisse de photos, d'enregistrements sonores ou de captures vidéos, pour les travailler ensuite en classe. Il peut s'agir par exemple, dans un contexte homoglotte, de récolter des échantillons de la langue-culture cible dans différentes situations de la vie quotidienne, qui viendraient par la suite compléter les documents proposés dans les manuels et par les enseignants (le manuel de FLE ICI, édité chez Clé international, propose ainsi aux apprenants de mener des activités de découverte en dehors de la classe, sans toutefois faire usage des technologies numériques). Dans un contexte hétéroglotte, on peut envisager, dans le cadre d'un projet de télécollaboration par exemple, de réaliser un reportage sur un lieu, une activité ou une personne, ou encore collecter les données nécessaires à la production d'un document numérique quelconque, comme un audioguide, une carte postale sonore ou encore un article, pour les diffuser ensuite sur le web social<sup>8</sup>.

### 5.3 La salle de classe dans le monde (en ligne)

On retrouve ici les trois approches citées précédemment : la formation hybride, la télécollaboration et l'exploitation du Web social. En effet, amener les apprenants à prendre part à des activités d'échanges, de mutualisation et de production en ligne, c'est à la fois ouvrir la classe sur Internet et faire entrer Internet dans la classe.

On trouve également dans cette catégorie la production de ressources éducatives libres : cours, séquences didactiques, activités multimédia, MOOC (à l'instar du MOOC "Travailler en français" proposé par plusieurs Instituts français et l'Open university) et autres types de matériels pédagogiques développés dans le cadre scolaire. Il existe plusieurs répertoires de ressources ouverts à tous, comme LORO (Languages Open Resources Online)<sup>9</sup>, la base de données de l'Open University, ou encore le site de la revue TES (*Times Educational Supplement*, sigle décliné différemment sur le site : Think Educate, Share), présenté comme le plus grand réseau rassemblant des enseignants du monde entier, qui contient plus de 690 000 ressources, dont, au 6 août 2014, 29 696 en français langue étrangère<sup>10</sup>. Très prochainement, l'Institut français de Paris proposera de son côté un réseau social numérique permettant aux enseignants de FLE de mutualiser des contenus. A première vue, ce sont essentiellement les enseignants qui sont concernés, mais il est également possible, dans certains cas et selon les objectifs visés, d'impliquer les apprenants eux-mêmes dans la conception de telles ressources. C'est une pratique qui existe déjà depuis longtemps dans certains établissements scolaires, dans les écoles primaires en particulier (mise en ligne d'activités autocorrectives en mathématiques par exemple).

<sup>8</sup> Un exemple de sortie nature dans une classe de CM2 : <http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/spipeva/spip.php?article237>

<sup>9</sup> Site LORO : <http://loro.open.ac.uk/>

<sup>10</sup> Site TES Connect pour les ressources en FLE : <http://www.tes.co.uk/french-secondary-teaching-resources/>

## 5.4 La salle de classe dans le monde (physique)

Les technologies de l'information et de la communication, notamment les technologies mobiles (tablettes, smartphone et bientôt les lunettes intelligentes), peuvent se présenter comme un moyen de prolonger, d'étendre les apprentissages au dehors de la classe. L'OCDE (2013a) attire justement l'attention sur la multiplication d'applications, gratuites ou payantes, qui viennent ajouter des fonctionnalités aux appareils nomades. Quelle utilisation en faire en classe ? On peut en avoir un aperçu à travers le projet EcoMobile<sup>11</sup>, développé par l'université des sciences de l'éducation de Harvard. Dans le cadre d'un programme de sensibilisation à la biodiversité, des élèves de collège sont amenés à se déplacer sur le terrain, en l'occurrence un étang, pour résoudre une énigme. Pour ce faire, ils doivent effectuer divers relevés et prélèvements sur place, mais également s'aider d'une application de réalité augmentée. Bien que ce type d'activité reste encore marginal, on peut faire l'hypothèse qu'avec le développement de nouvelles applications, les enseignants multiplieront les sorties scolaires dans le but d'analyser et de mieux comprendre le monde qui nous entoure. Il reste toutefois à réfléchir à des activités adaptées à l'enseignement-apprentissage des langues.

## 6. Conclusion

Les organismes internationaux et les gouvernements demandent à la fois aux enseignants d'intégrer les technologies numériques dans leurs enseignements et de faire évoluer leurs pratiques. Ainsi, dès l'initiative elearning lancée par la Commission européenne en 2000, l'introduction d'internet et des ressources multi-média devaient avoir "un impact sur l'organisation et les méthodes" (EC, 2000: 8). Les systèmes d'enseignement et de formation ne devaient plus être organisés et conçus comme si "la planification et l'organisation traditionnelle de nos vies n'avait pas évolué depuis une cinquantaine d'années", mais "s'adapter à la manière dont les gens mènent et façonnent leur vie" (EC, 2000: 16), par exemple en mettant en place des méthodes "flexibles" pour adapter les formations aux conditions familiales et professionnelles des personnes.

Bien que cela ne soit pas dit de manière explicite, ce qui est attendu des technologies, c'est qu'elles conduisent naturellement les enseignants à faire évoluer les pratiques. On retrouve ici un raisonnement similaire à celui qui était tenu du temps du multimédia et des logiciels d'auto-apprentissage dans les années 1990, lorsque l'on attendait des technologies qu'elles développent, du simple fait de leur utilisation, l'autonomie des apprenants. Or, on sait bien qu'il existe un fossé entre l'utilisation d'outils et leur appropriation, qui seule mène à la construction de nouveaux schèmes d'utilisation et à l'évolution des usages. C'est pourquoi les objets techniques qui rencontrent à l'heure actuelle un certain succès dans les institutions éducatives sont les systèmes de vidéoprojection et les tableaux numériques interactifs qui ne remettent pas fondamentalement en cause les modèles pédagogiques de référence. Il convient donc de poser le problème différemment. L'invention de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage ne doit pas être considérée comme une conséquence de l'intégration des TIC dans l'éducation, mais comme un préalable. Dans cette perspective, les potentialités techniques et technopédagogiques des technologies passent au second plan. Ce qui en revanche devient essentiel, c'est la réflexion sur l'évolution de nos modes de vie, sur les formes d'hybridation entre mondes physique et numérique et sur les types de relation que l'école pourrait entretenir avec son environnement.

<sup>11</sup> Projet EcoMobile : <http://ecomobile.gse.harvard.edu/>

## Références

- Cardon, D. 2010. Confiner le clair-obscur : réflexions sur la protection de la vie personnelle sur le Web 2.0. In F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff, *Web social. Mutation de la communication*, pp. 315–328. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Cardon, D. (n.d.). Internet. Les usages sociaux. *Encyclopaedia universalis [en ligne]*. Retrieved from <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/internet-les-usages-sociaux/>
- Cuban, L. 1993. Salle de classe contre ordinateur : Vainqueur la salle de classe. *Recherche et Formation*, 26: 11–29.
- Degache, C., & Nissen, E. 2008. Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1): 61–92.
- European Commission. 2000. *E-learning - Penser l'éducation de demain*. Communication de la Commission, Bruxelles, Belgique.
- European Commission. 2013a. *Survey of schools: ICT in Education*. Belgique, Bruxelles: European Union. Retrieved from [ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education](http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education)
- European Commission. 2013b. *Opening up Education : Innovative teaching and learning for all through new technologies and Open Educational Resources*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles. 2013, September 25.
- Ferrari, A. 2013. *DIGCOMP : A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Union.
- Fluckiger, C. 2008. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163: 51–61. doi:10.4000/rfp.978
- Genevois, S. 2011. Internet ou les nouvelles figures de la spatialité. In *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, ENS de Lyon, INRP., pp. 105–129. Lyon.
- Georges, F. 2009. Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, 154(2), 165–193. doi:10.3917/res.154.0165
- Gille, L., Marchandise, J.-F. 2013. *La dynamique d'internet. Prospective 2030*. (Etude réalisée pour le Commissariat général à la stratégie et à la prospective). Télécom ParisTech, Fondation Internet Nouvelle Génération.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues* (Didier). Paris.
- Helm, F. 2014. Developing digital literacies through virtual exchange. *eLearning Papers, Digital literacies and ecompetence*, 38. Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Developing-digital-literacies-through-virtual-exchange>
- Karsenti, T., Collin, S., Harper-Merrett, T. 2011. *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa: ON : IDRC.
- Lahire, B. 2008. La forme scolaire dans tous ses états. *Revue Suisse Des Sciences de l'Education*, 30(2): 1–30.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin (Eds.). 2012. *La littératie médiatique multimodale* (PUQ.). Québec, Canada. Retrieved from <http://www.puq.ca/catalogue/themes/litteratie-mediatique-multimodale-2279.html>
- LOI n° 2013-595. 2013. d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 du 8 juillet 2013.
- Mangenot, F., Soubrié, T. 2014. Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches, Outils*, 60: 89–109.
- Maulini, O., Perrenoud, P. 2005. La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. *Raisons éducatives*, pp. 147–168.

- Millerand, F., Proulx, S., Rueff, J. 2010. *Web social. Mutation de la communication*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Nissen, E. 2009a. Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques. In *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat* pp. 191–210. édition CEGES. Retrieved from <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937>
- Nissen, E. 2009b. Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1): 197–220.
- OCDE. 2013a. *L'éducation aujourd'hui 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/edu\\_today-2013-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/edu_today-2013-fr)
- OCDE. 2013b. *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/trends\\_edu-2013-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/trends_edu-2013-fr)
- Perrenoud, P. 2010. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur. Paris.
- Poyet, F., Develotte, C., Metzger, J.-L. (Eds.). 2011. Internet et pratiques professionnelles dans l'enseignement secondaire : quelles évolutions ? In *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives* ENS, INRP, pp. 49–70. Lyon.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5):1-6. doi:10.1108/10748120110424816
- Rinaudo, J.-L. 2013. Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 100(2): 89–98.
- Soubrié, T. (A paraître). Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : une tâche difficile. Presented at the Colloque international "Enseigner le FLE à l'ère du numérique", 4-6 novembre 2013, Université de la Réunion / Centre local du CIEP.
- UNESCO. 2013a. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. 2013b. *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris, France: UNESCO.
- Vincent, G. 2008. La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47. doi:10.7202/029479ar
- Wigham, C., Chanier, T. 2013. Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ? *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, 54: 77–93.



**II.**

## **Las tecnologías digitales emergentes y otros medios interactivos**







# El foro académico y los estudiantes de lengua extranjera de especialidad

María-Ángeles ANDREU-ANDRÉS

Universitat Politècnica de València. [maandreu@idm.upv.es](mailto:maandreu@idm.upv.es)

**Resumen:** Los estudios sobre la incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria y a la enseñanza-aprendizaje de lengua son numerosos; sin embargo, resultan menos abundantes los que analizan cómo perciben esas tecnologías de la información y la comunicación los estudiantes universitarios, en general, y el grado de utilidad que le otorgan al foro académico y virtual, en particular, como herramienta de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo competencial. Este trabajo forma parte de un estudio más extenso en el que se quiere medir el progreso de las competencias comunicativas en lengua inglesa de especialidad tras la incorporación de la herramienta tecnológica al programa de una asignatura con estudiantes de segundo y tercero de grado de esa titulación. Se centra en el primer paso de la investigación con un análisis cuantitativo de cada una de las declaraciones que, tras finalizar el último foro del curso y de manera anónima, los estudiantes puntuaron; se trata de una alternativa al cuestionario tipo Likert que pretende captar la diversidad y variabilidad en las respuestas.

**Palabras clave:** TIC, foro, lengua extranjera, enseñanza-aprendizaje.

## Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen entornos y escenarios para la formación adicionales a los que ya se usaban en las aulas (Domingo y Marqués, 2011). Amplían la oferta informativa y las posibilidades para la orientación del alumnado; eliminan barreras espacio-temporales, facilitan la tutorización, el trabajo colaborativo y el autoaprendizaje además de potenciar la interactividad y la flexibilidad en la enseñanza (Cabero, 2006). De ahí que países como España, EE.UU., Japón, Finlandia o Portugal hayan desarrollado planes maestros para su implementación en educación (Cheng, 2002).

Su integración en la enseñanza/aprendizaje de lenguas comenzó en la década de 1950 con las llamadas *teaching machines* que proporcionaban ejercicios graduados y ofrecían respuesta inmediata al alumno a modo de refuerzo de las respuestas correctas (Kara y Sevim, 2013). Se utilizaban no sólo para que el estudiante aprendiera a su propio ritmo a través de preguntas, sino también para presentar contenidos, guiar su aprendizaje y, con posterioridad, evaluarlo. Con todas sus ventajas e inconvenientes, fueron las promotoras de la enseñanza asistida por ordenador (Saettler, 1990).

Sin embargo, los docentes hemos de ser conscientes de que por sí mismas las tecnologías no ofrecen garantía de ningún cambio positivo en la enseñanza en general, y en la de lenguas en particular, si tras ellas no hay apoyo institucional, motivación y participación activa de profesores y alumnos, además de una formación del profesorado adecuada; sin ella podemos encontrarnos ante la paradoja de un profesorado que se crea capacitado para utilizarlas, como en el estudio de Cantón y Baelo (2011), pero que no sepa cómo integrarlas en su docencia, de acuerdo con el de Area (2010). Asimismo no debemos olvidar que la implementación de las TIC

no es un fin en sí mismo, sino un medio más para hacer posible que la enseñanza de lenguas resulte eficaz (Simons, 2010).

A juzgar por diferentes estudios, los estudiantes universitarios parecen haber cambiado de manera significativa pues, según sus autores, representan las primeras generaciones de nacidos después de 1980 a los que se tilda de *nativos digitales* (Prensky, 2001), *generación net* (Taspscott, 1998; Oblinger y Oblinger, 2005) o *i-Generation* (Rosen, 2010) entre otros términos. Se trata de estudiantes que empezaron a utilizar ordenadores a temprana edad y han pasado su vida rodeados de reproductores de música digital, teléfonos móviles, videojuegos, internet, etc. de ahí que se considere que procesan la información de manera distinta a los estudiantes de décadas anteriores y ofrecen un perfil y necesidades de aprendizaje diferentes. Se considera que, generalmente, leen directamente de la pantalla, consultan internet antes que un libro, acostumbran a recibir información de manera rápida, ven los gráficos antes que el texto, se sienten bien en las redes sociales a través de las cuales —en definitiva— van adquiriendo destrezas digitales; de ahí que alumnos y profesores puedan llegar a hablar lenguajes diferentes, cuando no se les tache a éstos últimos de *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001).

Todo ello, como recalcan otros autores (Kennedy, Judd, Churchwards, Gray y Krause, 2008; Jones y otros 2010) está basado en la hipótesis general de que los estudiantes que acceden a la universidad han tenido una educación digital uniforme y universal. Desde entonces se han realizado estudios en prácticamente los cinco continentes (Jones y Madden, 2002; Oliver y Goerke, 2007; Kennedy, Dalgarno, Gray, Judd, Waycott, Bennett, Maton, Krause, Bishop, Chang y Churchward, 2007; Corrin y otros, 2010) de los que se desprende que los actuales universitarios utilizan de manera habitual el correo electrónico, el procesador de textos e internet, lo que no se traduce necesariamente en un deseo de que el uso de la tecnología se incremente en las aulas, sino el que su implementación se haga de manera moderada y complementaria (Kvavik, 2005).

En trabajos como el de Cabra-Torres y Marciales-Vivas (2009) se hace un repaso a los objetivos en los que los estudios sobre nativos digitales se centran; en ellos se muestra preocupación, principalmente, por el tipo de tecnología a la que acceden los estudiantes universitarios, la frecuencia con la que la utilizan y sus propósitos al usarla. A tenor de los datos que dichas investigaciones proporcionan creemos que no puede asumirse que por el hecho de que los estudiantes utilicen unas tecnologías determinadas en su rutina diaria quieran igualmente incorporarlas como instrumentos de aprendizaje, ni que estas habilidades que despliegan cotidianamente puedan necesariamente beneficiar un proceso de aprendizaje basado en la tecnología. De ahí que nos hayamos propuesto, en primer lugar, conocer de primera mano las opiniones de nuestro alumnado de grado de modo que, en un siguiente paso, podamos ahondar en la eficacia de esa tecnología y, en concreto, del foro como herramienta no sólo de enseñanza-aprendizaje sino también de desarrollo competencial en el aula de lengua extranjera

## Hacia el foro académico

La tecnología proporciona a los estudiantes acceso al conocimiento aunque es, por sí misma, una herramienta insuficiente para aprender a razonar o construir con criterio. Son los docentes quienes pueden aportar la experiencia, el conocimiento y los valores para que la utilicen en un aprendizaje eficaz. Sin embargo, como señalan Nicholas y otros (2003 y 2004) o Gallardo (2012), no debe extrañar que a pesar de estar familiarizados con las tecnologías y de contar con habilidades digitales altas, su capacidad de evaluar y de aprender desde estos recursos pueda ser menor de la esperada.

Con todo lo anterior en mente, y sin inventar nada nuevo, entendemos que debemos incorporar aquellas herramientas digitales que les son tan familiares (Laurillard, 2002) a las técnicas y estrategias activas más acordes con los objetivos de enseñanza-aprendizaje que persigamos; tal es el caso del foro y, en particular, del *foro académico virtual* (Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2010), como medio de comunicación asincrónica que sirve para debatir diferentes temas de interés, donde las aportaciones de cada participante quedan registradas en

el tiempo y todos tienen acceso a ellas. En este tipo de foro solo el profesor puede autorizar la participación de otras personas no matriculadas en la asignatura y forma parte de la plataforma de teleformación de nuestra universidad (PoliformaT) como apoyo a la docencia presencial, aunque puede implementarse en otras como Moodle.

Entre los beneficios del foro, que se traducen en discusiones de mayor calidad (Callan, 2006; O'Neill y otros, 2006), cabe destacar la posibilidad de que las aportaciones puedan leerse con tiempo, lo que facilita la reflexión antes de contestar, el intercambio intelectual y la autonomía en el aprendizaje de una lengua (Manprit, 2011). Se trata de una comunicación asíncrona que permite investigar sobre el tema propuesto a quienes quieran o necesiten hacerlo antes de sumergirse en la discusión (Karsenti, Collin y Lira, 2012).

Participar en discusiones centradas en temas relacionados con sus estudios, tal y como han hecho los participantes en este trabajo, puede convertirse en un estímulo por adquirir y mejorar las competencias comunicativas que los universitarios precisan (Sutherland y otros, 2003) al tiempo que la retroalimentación del docente amplía sus oportunidades de aprendizaje y mejora (Peterson y Caverly, 2006) e incrementa su satisfacción y motivación (Russo y Benson, 2005; Krish, 2011).

## Objetivos del estudio

Los estudios sobre la incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria y a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad son numerosos; sin embargo, resultan menos abundantes los que analizan cómo perciben esas tecnologías de la información y la comunicación los estudiantes universitarios, en general, y el grado de utilidad que le otorgan al foro académico y virtual, en particular, como herramienta de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo competencial.

Este trabajo forma parte de un estudio más extenso en el que se quiere medir el progreso de las competencias comunicativas en lengua inglesa de especialidad tras la incorporación de la herramienta tecnológica al programa de la asignatura *Inglés aplicado a la arquitectura* con estudiantes de segundo y tercero de grado de esa titulación.

Como un primer paso, este trabajo se plantea estudiar el uso que estos estudiantes hacen de las tecnologías dentro y fuera del ambiente universitario para, en un segundo estudio, medir la existencia o no de relaciones entre el uso que hacen de las TIC y sus percepciones de utilidad, aprendizaje y progreso de las competencias comunicativas. El estudio culminará con un análisis comparativo de la mejora en la expresión escrita de los participantes antes y después de haber trabajado con el foro de la asignatura a lo largo de un curso académico.

## Material y método

De acuerdo con la taxonomía de Abawajy y Kim (2011), se utilizaron tres foros híbridos como parte integral de las clases presenciales de la asignatura a través de la plataforma de teleformación de la Universitat Politècnica de València, *PoliformaT*. Una plataforma, basada en Sakai, que permite a profesores y alumnos la gestión de las asignaturas a través de herramientas como el repositorio de contenidos, tareas, recursos en línea, exámenes, correo, chat, foro, wiki, etc., y que sustituye a las *microwebs* que se empleaban con anterioridad en esta universidad.

En la investigación participaron 83 estudiantes (43% mujeres y 57% hombres) de segundo y tercero de Grado en Arquitectura con una media de edad de 21 años. A lo largo de un curso académico se abrieron, espaciados entre sí, tres foros con temas diferentes sobre los que opinar y aportar información razonada en la lengua extranjera, de acuerdo con el modelo de *aprendizaje mediante la discusión y debate* (Bourne y otros, 2000).

El tema central de cada foro estaba directamente relacionado con contenidos de la asignatura y sus estudios de grado, y llevaban por título *Good communication in Architecture, Architect Studio y Buildings, Neighbourhoods and Cities to visit*, respectivamente. En todos los casos el foro fue moderado por el profesor; cada mensaje recibió propuestas de mejora desde el punto de vista de la expresión escrita, de manera que todos los participantes pudieran beneficiarse de ellas. Como norma general, los estudiantes debían leer los mensajes escritos por sus compañeros antes de añadir un nuevo hilo a fin de poder rebatir lo dicho y aportar nuevas opiniones o información complementaria.

Al finalizar el último foro, y de manera anónima, los participantes puntuaron las treinta declaraciones que recoge la tabla 1, como alternativa al cuestionario tipo Likert, que pretenden captar la diversidad y variabilidad en las respuestas. Estas declaraciones han sido desarrolladas a partir de los cuestionarios de otros autores (Kennedy *et al.*, 2008). En este primer paso de la investigación se realiza un análisis cuantitativo de cada una de las declaraciones.

<b>Puntúa cada declaración de 0,1 a 10</b> <b>0,1-2,0 = Estoy totalmente desacuerdo</b> <b>4,1-6,0 = Ni estoy de acuerdo ni en desacuerdo</b> <b>6,1-8,0 = Estoy de acuerdo</b> <b>8,1-10 = Estoy en total acuerdo</b>	
1.	Me gustan las redes sociales
2.	Uso las redes sociales
3.	La tecnología me ayuda a estar en contacto con mis amigos
4.	Me gustan los ordenadores
5.	No me gustan los ordenadores
6.	La tecnología me ayuda en mis estudios en casa
7.	La tecnología me ayuda en mis estudios en la universidad
8.	La tecnología me ayudará en mi profesión
9.	Uso la tecnología para entretenerme
10.	Prefiero leer libros o revistas impresas
11.	Prefiero leer libros electrónicos
12.	Cuando necesito comprobar información uso internet
13.	Las actividades colaborativas en línea me ayudan a aprender
14.	Las actividades colaborativas en general son una pérdida de tiempo
15.	Me gusta trabajar en grupo
16.	Las actividades colaborativas cara a cara en clase me ayudan a aprender
17.	El foro de la asignatura es útil para mejorar mi expresión escrita
18.	El foro de la asignatura es una pérdida de tiempo
19.	El foro de la asignatura es útil para promover mi pensamiento crítico
20.	El foro de la asignatura es útil para mejorar mi comprensión lectora
21.	El foro es útil para poner en práctica lo que voy aprendiendo en la asignatura
22.	El foro es útil para intercambiar puntos de vista y gustos personales
23.	El foro es útil para aprender de los demás compañeros
24.	No creo que pueda aprender de los demás compañeros
25.	Me gusta estar sólo
26.	Tengo muchos amigos
27.	Prefiero utilizar la tecnología para mejorar mi comprensión oral
28.	Prefiero utilizar la tecnología para mejorar y repasar la gramática inglesa
29.	Prefiero las clases tradicionales
30.	No puedo estar sin mi móvil

Tabla 1. Declaraciones sobre las que puntuaron anónimamente

## Resultados

La tabla 2 ofrece el resumen estadístico de cada una de las declaraciones sobre una valoración mínima de 0,1 y una máxima de 10, obtenida a través del paquete estadístico Statgraphics Centurion XV.

Declaración (S)	Muestra	Media	Desviación estándar	Puntuación mínima (entre 0,1 y 10)	Puntuación máxima (entre 0,1 y 10)
S1	83	7,4	1,7	0,1	10
S2	83	7,8	1,8	2,1	10
S3	83	8,5	1,4	4	10
S4	83	7,8	1,6	4	10
S5	83	1,9	1,8	0,1	6
S6	83	8,4	1,3	5	10
S7	83	8,3	1,5	3	10
S8	83	9,1	0,8	7	10
S9	83	7,2	1,6	2,6	10
S10	83	6,9	2,4	1	10
S11	83	3,3	2,7	0,1	10
S12	83	8	1,5	4	10
S13	83	6,8	1,7	2	10
S14	83	3,1	1,9	0,1	8
S15	83	6,3	1,6	2,1	10
S16	83	7,3	1,9	0,1	10
S17	83	7,7	1,6	3	10
S18	83	2,6	1,9	0,1	8
S19	83	6	2,2	0,2	10
S20	83	7	1,7	2	10
S21	83	7,3	2,0	1	10
S22	83	7,6	1,7	2	10
S23	83	7,2	1,6	2	10
S24	83	1,8	1,7	0,1	7
S25	83	3,1	2,3	0,1	8
S26	83	7,3	1,5	0,1	10
S27	83	6,9	1,5	4	10
S28	83	6,9	1,5	2,1	10
S29	83	6,4	1,9	0,1	10
S30	83	5,7	2,6	0,1	10

Tabla 2. Resumen estadístico

Según las medias de las puntuaciones cabe señalar que, por lo general, a los estudiantes parece gustarles y usan las redes sociales (S1 y S2). Emplean las tecnologías para estar en contacto con sus amigos (S3), presumen de tener, en general, bastantes amigos (S26) y no se consideran personas solitarias (S25). Les gusta utilizar las tecnologías para mejorar la comprensión oral en lengua extranjera (S27) así como sus conocimientos de gramática (S28), sin olvidar la necesidad que, en mayor o menor medida, declaran sentir por sus móviles (S30). Afirman que la tecnología les ayuda en sus estudios tanto en casa (S6) como en la universidad (S7) y consideran que les seguirá ayudando en su profesión (S8). En menor medida dicen utilizar

la tecnología para entretenerse (S9) si bien prefieren, según las medias, el libro o la revista impresa (S10) antes que el libro electrónico (S11). Sin embargo, reconocen que cuando precisan consultar información lo hacen por lo general a través de internet (S12).

Aunque tienen una opinión positiva sobre las actividades colaborativas a través de internet (S13) y no están de acuerdo en que a las actividades colaborativas en general se les considere una pérdida de tiempo (S14), prefieren que éstas se den en el aula, cara a cara con sus compañeros (S16); no obstante, defienden el trabajo en grupo (S15) sin demasiado entusiasmo a juzgar por la puntuación media obtenida, prácticamente con el mismo con el que apuestan por las clases tradicionales (S29).

No sólo afirman que el tiempo empleado en el foro a lo largo del curso, dentro de las tareas colaborativas de la asignatura, no ha sido una pérdida de tiempo (S18) si no que les ha servido para mejorar la expresión escrita (S17) y comprensión lectora (S20) así como para poner en práctica lo aprendido en la asignatura (S21), intercambiar gustos y opiniones (S22), y aprender de los demás compañeros (S23); sin embargo, mantienen una posición neutral respecto al hecho de que haya sido una herramienta relevante para fomentar su espíritu crítico (S19) aunque en general parecen estar convencidos de que se puede aprender de los demás (S24).

## Conclusiones

Los resultados muestran una primera aproximación al objetivo final del estudio que se propone medir el progreso de las competencias comunicativas en lengua inglesa de especialidad de los participantes tras la incorporación del foro al programa de la asignatura. Este primer análisis cuantitativo debe completarse, en una segunda fase, con el estudio de la existencia o no de relaciones entre el uso que hacen de las TIC dentro y fuera del ambiente universitario y sus percepciones de utilidad, aprendizaje y progreso con el foro. Una tercera y última fase permitirá realizar un análisis comparativo de la mejora en la expresión escrita de los participantes antes y después de su participación en el foro de la asignatura a lo largo del curso académico.

Una vez concluidas las tres fases del estudio, los resultados permitirán adaptar el uso del foro académico a las características del alumnado y a los objetivos de enseñanza-aprendizaje perseguidos en el aula de lengua extranjera con objeto de obtener el máximo provecho de la tecnología. Una tecnología que, en principio, parece ser del agrado de una buena parte del alumnado; de modo que se convierta en un instrumento útil y motivador que fomente las competencias comunicativas entre jóvenes que no tienen por qué ser considerados una generación tecnológica per se puesto que pueden darse variaciones significativas entre ellos, tal y como describen estudios recientes (Jones y otros 2010; Brown y Czerniewicz, 2010; Corrin, Bennett y Lockyer, 2010).

## Referencias

- Abawajy, J., Kim, T. 2011. Online Learning Environment: Taxonomy of Asynchronous Online Discussion Forums. *Software Engineering, Business Continuity, and Education*, CCIS, 257: 706–714.
- Andreu-Andrés, M<sup>a</sup>Á., Labrador-Piquer, M<sup>a</sup>J. 2010. Técnica del puzzle de Aronson implementada con recursos electrónicos. 9<sup>th</sup> *International Conference of AELFE* (págs. 1-12). Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Germanistik - CD-Rom.
- Area, M. 2010. El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 325: 77-97.
- Bourne, J. R., McMaster, E., Rieger, J. 2000. *Paradigms for On-line learning: a case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks (ALN) course*. Reprinted with permission from the *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2), 1997. Disponible en <http://fie-conference.org/fie97/papers/1039.pdf>

- Brown, C., Czerniewicz, L. 2010. Debunking the digital native: beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 357-369.
- Cabero, J., Marín, V. 2013. Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2): 219-235. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marines>
- Cabra-Torres, F., Marciales-Vivas, G. 2009. Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2): 323-338.
- Callan D. 2006. Pros and cons of having a discussion forum. *Internet Marketing*. Disponible en <http://www.akamarketing.com/forums-pros-and-cons.html>
- Cantón, I., Baelo, R. 2011. El profesorado universitario y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): disponibilidad y formación. *Educatio Siglo XXI*, 29(1): 263-302.
- Corrin, L., Bennett, S., Lockyer, L. 2010. Digital natives: Everyday life versus academic study. *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 643-650). Lancaster: Lancaster University.
- Cheng, Y. C. 2002. The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.103-132). Great Britain: Dordrecht Kluwer Academic Publishers.
- Domingo, M., Marqués, P. 2011. Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37(19): 169-175.
- Jones, S., Madden, M. 2002. *The Internet goes to college: How students are living in the future with today's technology*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project. Disponible en [http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_College\\_Report.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_College_Report.pdf)
- Jones, Ch., Ramanau, R. Cross, S., Healing, G. 2010. Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university?. *Computers and Education*, 54(3): 722-732.
- Kara, N., Sevim, N. 2013. Adaptive Learning Systems: Beyond the Teaching Machines. *Contemporary Educational Technology*, 4(2): 108-120.
- Karsenti, Th., Colin, S., Lira, M.L. 2012. Impacto del uso de los foros y los grupos de discusión en las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de educación. *Revista Apertura*, 4,2. Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/333/294>
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R., Churchward, A. 2007. *The net generations are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings*. Disponible en <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>
- Kennedy, G., Judd, T., Churchwards, A., Gray, K., Krause, K. 2008. First year students' experiences with technology. Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1): 108-122.
- Krish, Pr. 2011. Fostering student engagement in online forums for language proficiency and knowledge enrichment. *IPEDR*, 5: 329-332.
- Kvavik, R. 2005. Convenience, communications, and control: How students use technology. In D. Oblinger y J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation*, pp. 7.1-7.20. EDUCAUSE. Disponible en <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101g.pdf>
- Laurillard, D. 2002. *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Manprit, K. 2011. Using Online Forums in Language Learning and Education. *Student Pulse Online Academic Journal*, 3(3): 1-4.



- Nicholas, D., Dobrowolski, T., Withey, R., Russell, C., Huntington, P., Williams, P. 2003. Digital Information Consumers, Players and Purchasers: Information Seeking Behaviour in the New Digital Interactive Environment. *Aslib Proceedings*, 55(1/2): 23-31.
- Nicholas, D., Huntington, P., Williams, P. y Dobrowolski, T. 2004. Re-appraising Information Seeking Behaviour in a Digital Environment: Bouncers, Checkers, Returnees and the Like. *Journal of Documentation*, 60(1): 24-39.
- Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. 2005. *Educating the net generation*. Washington: EDUCAUSE.
- Peterson, C. L., Caverly, D. C. 2006. TechTalk: What students need to know about online discussion forums. *Journal of Developmental Education*, 29(3): 40-52.
- Prenski, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5): 1-6.
- Rosen, L.D. 2010. *Rewired: Understanding the i-Generation and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Russo, T., Benson, S. 2005. Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. *Educational Technology and Society*, 8: 54-62.
- Saettler, P. 1990. The evolution of american educational technology. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Simons, M. 2010. Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista didáctica español como lengua extranjera*, 11: 1-21.
- Sutherland, J., Watts, F., García-Carbonell, A., Montero, B., Eidsmo, A. 2003. Fostering a Sense of Community in Networked Environments: IDEELS Telematic Simulations, en R. Peñarrocha, V. y M. Ferrando Bataller (Eds.). *International Conference on Networked Universities and E-Learning*, 1-5. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Tapscott, D. 1998. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.

# Uso de la tinta digital como soporte a la docencia

José Vicente BENLLOCH-DUALDE, Lenin-Guillermo LEMUS-ZÚÑIGA

Universitat Politècnica de València. *jbenlloc@disca.upv.es, lemus@disca.upv.es.*

**Resumen:** La tecnología conocida como tinta digital es cada vez más utilizada en el ámbito académico tanto por profesores como por alumnos. El objetivo de este taller es presentar dicha tecnología así como mostrar sus posibilidades. Dado que nos centramos en el uso académico, se hace hincapié en las presentaciones digitales, comentando su evolución y describiendo una aplicación de presentación muy útil para impartir clases en las que se potencia la participación de los alumnos.

**Palabras clave:** *tinta digital, tecnologías de tinta digital, presentación con transparencias, software de presentación.*

## Introducción

Las tecnologías de tinta digital proporcionan, a la sociedad en general y a la comunidad universitaria en particular, una herramienta muy valiosa para transmitir información de forma rápida y eficiente.

En el caso concreto de las Universidades, en donde se fomenta la evaluación continua de los alumnos y éstos son los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tienen entre otros los siguientes obstáculos:

- El profesor debe evaluar cada sesión los trabajos realizados por los alumnos.
- El trabajo realizado en clase debe ser evaluado a ser posible en la misma clase.
- Los alumnos deben conocer sus logros de aprendizaje.

Existen diferentes aproximaciones para abordar estas dificultades. En este trabajo se presenta un programa que facilita las tareas del profesor, al tiempo que le resulta ameno al alumno.

Este trabajo se divide en tres partes, en la primera parte se definen los conceptos de tinta digital y a continuación se describen los dispositivos que la soportan.

En la segunda parte se describe la evolución de las presentaciones con diapositivas, para ello, en primer lugar se define qué se entiende por transparencia, presentación con transparencias, historia del producto *Powerpoint* y se termina con la descripción del funcionamiento del programa *Classroom Presenter*.

Finalmente, en la tercera parte se propone cómo utilizar el programa *Classroom Presenter* para fomentar la participación de los alumnos y ayudar al profesor a agilizar su presentación.

## Primera Parte

En este apartado presentaremos los conceptos básicos referentes a la tinta digital.

A continuación se describen diferentes dispositivos que hacen uso de la tinta digital, desde los sencillos lápices digitales, pasando por las tabletas gráficas, las pizarras interactivas, hasta llegar a los distintos tipos de tabletas, entre los que se encuentra la tableta PC.

## Conceptos básicos referentes a la tinta digital

En términos generales, se entiende por *tinta digital* (*digital ink*) la información introducida directamente en un computador (o sistema electrónico) mediante algún dispositivo de tipo lápiz (*pen*). De manera similar, se denomina *entintado digital* (*digital inking*) al proceso de introducir los datos de esta forma (Mock & Hammond, 2008). A las tecnologías que incorporan este tipo de procesos las designaremos como *Tecnologías de Tinta Digital* (TTD). En nomenclatura anglosajona, es habitual referirse a dichas tecnologías con distintos términos: *Digital Ink Technology*, *Pen-based Technology* o *Pen Computing Technology* (Alegib et al., 2008). El aspecto esencial de estas tecnologías, en comparación con otro tipo de entrada de datos (teclado/ratón), es que permiten generar información de forma bastante natural, imitando la típica tarea de crear contenidos con bolígrafo y papel, pero de modo que pueda almacenarse en formato electrónico, con todas las ventajas que ello supone.

Para poder introducir datos directamente sobre una pantalla, ésta debe disponer de un elemento *digitalizador* que determine la posición del dispositivo de escritura sobre la misma. El digitalizador puede ser pasivo o activo.

En los digitalizadores pasivos basta aplicar cualquier tipo de presión en un punto de la pantalla táctil (*touchscreen*) con un dedo o con cualquier otro dispositivo señalador, como un estilete (*stylus*), de forma similar a como haríamos en un *click* de ratón en esa misma posición. Dentro de este grupo encontramos las pantallas resistivas que permiten un alto nivel de precisión, aunque requieren de procesos de calibración para su correcto funcionamiento. Sin embargo, en este tipo de pantallas, existen dificultades prácticas para poder detectar presión en dos o más puntos, de forma simultánea. Con el fin de superar esta limitación son cada vez más frecuentes las pantallas capacitivas, que requieren de un elemento conductor como el dedo para interactuar con las mismas. Además de incorporar la capacidad multitáctil (*multitouch*), proporcionan una mejor calidad de imagen y son generalmente más sensibles, aunque su coste es también mayor.

En el caso de los activos, el digitalizador emite una señal electromagnética desde la pantalla que es reflejada por el lápiz. La señal reflejada se usa entonces para determinar la posición exacta del lápiz. Otras ventajas de los lápices empleados en los digitalizadores activos es que también son capaces de transmitir información sobre la presión empleada, lo que se puede traducir en trazos más o menos gruesos. Además, suelen incorporar una entrada en el extremo opuesto a la punta que actúa como borrador, así como una entrada en el lateral del lápiz que hace las funciones de botón derecho de un ratón.

En el contexto de las TTD los digitalizadores activos son preferibles a los pasivos, pues poseen una mayor precisión y sensibilidad a la presión, permitiendo realizar los trazos de una forma más natural y flexible.

También existen digitalizadores híbridos que combinan las características de las pantallas táctiles pasivas con las mayores prestaciones de los digitalizadores activos. En este tipo de digitalizadores, en ocasiones el dispositivo tiene la capacidad de detectar si el lápiz especial está cerca de la pantalla y, entonces, deshabilita el digitalizador pasivo, evitando así que cuando apoyemos la mano sobre la pantalla, se puedan ocasionar falsas entradas. Cuando el lápiz no es detectado, se deshabilita el digitalizador activo y se atienden las entradas táctiles.

Aunque no hay consenso generalizado en el uso de esta terminología, en este trabajo distinguiremos el concepto tinta digital del denominado, en ocasiones, tinta electrónica (*e-ink*) o papel electrónico (*electronic paper*). El término tinta electrónica se refiere a una tecnología de pantalla diseñada para imitar la apariencia de los textos impresos en papel, como la que es habitual en los lectores de libros electrónicos (*e-book readers*). A diferencia de una pantalla LCD convencional, que utiliza una luz de fondo para iluminar sus píxeles, los dispositivos de tinta electrónica reflejan la luz como lo hace el papel ordinario, siendo habitualmente muy delgadas y flexibles. Además, la tecnología de tinta electrónica necesita bastante tiempo para actualizar la

información que se muestra en pantalla, lo que le hace inapropiada para visualizar contenidos que pueden variar con rapidez.

A continuación se describe el funcionamiento y principales características de los *dispositivos de tinta digital*.

## Lápiz digital



Figura 1. Lápiz digital.

Un lápiz digital es un dispositivo de entrada que captura la escritura y/o trazos de un usuario, y los digitaliza para que puedan ser transmitidos a un computador, bien de forma inalámbrica, o a través de una interfaz como USB. Los datos pueden entonces ser interpretados por un software de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) y así utilizados en diferentes aplicaciones, o simplemente tratados como gráficos.

Los lápices digitales incluyen normalmente componentes electrónicos internos que permiten incluir características tales como: la sensibilidad táctil, botones de entrada, memoria, capacidad de transmisión Bluetooth, y goma de borrar electrónica. Estos dispositivos se pueden encontrar como elementos independientes o formando parte de las tabletas gráficas. El principio de funcionamiento de estos lápices digitales es el siguiente: los movimientos de las manos y la ubicación del dispositivo son capturados y transmitidos mediante señales de alta frecuencia a un receptor que, mediante un software, es capaz de determinar los trazos escritos manualmente.

Existen lápices digitales que funcionan sobre cualquier tipo de papel o superficie, mientras que otros utilizan un papel especial que se conoce como "papel digital" o "papel interactivo". En este caso, el papel incluye impreso un patrón de puntos que facilita la localización del lápiz en el mismo. El más común es el patrón de puntos Anoto, que forma parte fundamental del sistema "Anoto Digital Pen" (<http://www.anoto.com/the-pen-2.aspx>).

## Tableta Gráfica

Una *tableta gráfica* (*graphics tablet*), también denominada *tableta digitalizadora* o *pen tablet* es un periférico que permite al usuario introducir información manuscrita o dibujos a mano alzada, tal como lo haría con papel y lápiz. Asimismo permite apuntar y señalar los objetos que se encuentran en la pantalla, a modo de ratón. Consiste básicamente en una superficie plana sobre la que el usuario realiza los trazos mediante el lápiz que viene con la tableta. Los contenidos producidos no aparecen en la tableta sino que se muestran en la pantalla del ordenador. Sus tamaños suelen oscilar entre 8\*5 pulgadas hasta 24\*18 pulgadas.



Figura 2. Tableta Gráfica.

Las tabletas digitalizadoras actuales se conectan habitualmente al computador a través de la interfaz *USB*, si bien algunas también transfieren los datos mediante *Bluetooth*, u otros enlaces inalámbricos para mayor comodidad de uso sin cables. Por otro lado, los últimos modelos añaden, a las posibilidades del lápiz, las ventajas de la funcionalidad táctil. Esto permite que mediante simples gestos con un dedo, se pueda seleccionar un objeto o abrir un menú. En el caso de que la tableta gráfica incorpore la llamada capacidad multitáctil, mediante dos dedos es posible ampliar la lista de gestos como por ejemplo, desplazarse fácilmente entre los contenidos (*flick*), reducir (*pinch*) o ampliar (*unpinch*) el tamaño del contenido visualizado. La *capacidad multitáctil* hace posible también la definición de *gestos* (*gestures*) más complejos que se hacen corresponder con operaciones habituales como el *scroll* (*swipe*-desplazamiento) o el *zoom* (*pinch*-pellizco). La siguiente figura muestra uno de los últimos dispositivos de *Wacom*, líder mundial en tabletas gráficas <http://www.wacom.com/productinfo/>.

## Pantallas interactivas

Las pantallas interactivas (*interactive pen displays* o *touch pen displays*) son dispositivos que integran la tecnología de las tabletas gráficas en la superficie de un monitor LCD. Esto permite que los trazos a realizar con el lápiz se hagan directamente sobre la misma superficie en el que se van a visualizar, lo que sin duda facilita la realimentación del proceso. Se trata de periféricos que se pueden conectar a cualquier computador a través de una interfaz estándar, en general *USB*. Suelen ser dispositivos de altas prestaciones, que incorporan

lápices sensibles tanto a la presión como a la inclinación, lo que supone obtener una experiencia similar a la del trabajo con pinceles y otras herramientas de trabajo gráfico, pero con las ventajas de un flujo de trabajo digital. Estas características las hacen especialmente útiles en el ámbito del diseño, la animación, el retoque fotográfico y, en general, para los procesos creativos.

## Tableta PC

Entre los dispositivos que utilizan la tinta digital destaca, por sus prestaciones, la Tableta PC (TPC) que, de forma simple, podríamos definir como un computador portátil convencional cuya pantalla actúa tanto como dispositivo de presentación como de entrada de datos. Su lápiz puede ser usado tanto para introducir órdenes de tipo ratón como para "escribir" o "dibujar" mediante la tinta digital.

La tableta PC "convertible" (Figura 3) es el dispositivo más popular y su apariencia es la de un portátil, pues incluye una base con teclado y, en ocasiones, también una unidad para discos ópticos. Se caracteriza por disponer de una pantalla que puede girar 180° hasta hacerla descansar sobre el teclado, ofreciendo una superficie plana donde poder utilizar directamente el lápiz. El tamaño de sus pantallas se sitúa en el rango de 9 a 14 pulgadas, aunque la mayoría de los dispositivos se ofrecen con pantallas del orden de 12 pulgadas.



Figura 3. Tablet PC convertible.

## Segunda Parte

Las presentaciones tienen como objetivo transmitir ideas o conocimientos, de manera que una de las principales características de una presentación es que el presentador pueda adaptarlas en base a los asistentes a la misma, o a preguntas que surgen a lo largo de ella.

Actualmente, las presentaciones con diapositivas son ampliamente utilizadas en la sociedad, sin embargo, como veremos a continuación, las primeras diapositivas conocidas como "*Magic Lantern*" evolucionaron hasta llegar a su máximo exponente con la diapositiva a color de 35 mm.

De la mano de las diapositivas, surgió el concepto de presentación con diapositivas, y en 1990, se comercializó el primer programa para crear y proyectar presentaciones con diapositivas digitales.

La evolución y consolidación de Internet en la sociedad ha fomentado la creación de aplicaciones basadas en Internet para realizar presentaciones con diapositivas, entre ellos destaca "Classroom Presenter" (CP) por su versatilidad y facilidad de uso.

A continuación se describe el origen y evolución de las diapositivas, los acetatos y los conceptos de *presentación con diapositivas y software de presentación*.

## Diapositivas

El origen de las *diapositivas* se remonta a inicios de 1700, cuando se proyectaron por primera vez, imágenes pintadas a mano en cristal sobre una pared con un aparato llamado "Magic Lantern" (*linternas mágicas*). Para proyectarlas se utilizaba la luz del sol, velas y lámparas de aceite. El desarrollo de nuevas fuentes de luz artificiales mucho más brillantes abrió un mundo de aplicaciones prácticas para la proyección de imagen, fomentando la evolución de diferentes sistemas de proyección orientadas al ocio y a la educación.

Hacia 1900, se reemplazaron las imágenes pintadas a mano sobre vidrio por imágenes fotográficas en blanco y negro. La producción de "Magic Lantern" se convirtió en una industria considerable, en los Estados Unidos de América. Las dimensiones estandarizadas fueron rectángulos de 8,9 cm \* 10,15cm (3.25 pulgadas \* 4 pulgadas), mientras que en el Reino Unido y gran parte de Europa, la medida estándar fue de 8,9 cm \* 8,9 cm (3,25 pulgadas \* 3,25 pulgadas).



Figura 4. Diapositivas y proyector de diapositivas con carrusel.

En 1936, el film a color de 35mm conocido como *Kodachrome* estableció un nuevo estándar, en este caso el formato de las diapositivas era de 5 cm por lado (4 pulgadas \*4 pulgadas). Las diapositivas de 35mm se montaban en marcos de papel o de metal para facilitar su manipulación. Se diseñaron, proyectores con carruseles en donde se colocaban las diapositivas. En la década de los años 50 y de los 60 la mayoría de los hogares de clase media norteamericanas tenía un proyector de diapositivas.

## Acetatos



Figura 5. Proyector de acetatos.

En el caso del ámbito académico, los acetatos fueron ampliamente utilizados desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los ochenta. En este caso, se comercializaron hojas de acetatos sobre las cuales los profesores escribían y dibujaban para posteriormente proyectarlos mediante un proyector sobre una superficie blanca y lisa (pared o pantalla).

Los acetatos tienen la ventaja de que se puede asistir a una conferencia con el acetato vacío y a medida que el presentador va presentando sus ideas escribe o dibuja sobre el acetato, con la ventaja que al finalizar la conferencia, los asistentes pueden obtener copias de los acetatos con las ideas presentadas.

Otra forma común de empleo era que el presentador hacía antes de la conferencia una serie de acetatos con información previa y ya en plena presentación, podía complementarla con notas adicionales. Esta forma de trabajo hacía que las presentaciones se adaptasen a las inquietudes de los asistentes.

## Presentación con diapositivas

Una presentación con diapositivas consiste en una serie de imágenes fijas (diapositivas o acetatos por ejemplo) las cuales se proyectan sobre una pantalla de proyección o en dispositivo de pantalla electrónica. En general, la presentación de las imágenes se realiza en base a una secuencia predeterminada.

Cada imagen (diapositiva o acetato) se muestra por un lapso de tiempo que va de algunos segundos hasta varios minutos, antes de que se sustituya por la siguiente imagen. El cambio de una imagen por otra puede ser automático y a intervalos regulares, o puede ser controlado manualmente por un presentador o por el sistema de proyección.

Por ejemplo, una presentación con diapositivas puede ser una serie de diapositivas fotográficas individuales proyectadas en una pantalla mediante un proyector de diapositivas. *El término presentación con diapositivas* se ha mantenido hasta hoy en día a pesar de que la imagen sea generada por un computador y un cañón de video.



El objetivo de una presentación con diapositivas es que las imágenes sirvan para aclarar o reforzar la información, ideas, comentarios, soluciones o sugerencias que se presentan verbalmente.

## Software de presentaciones

La revolución comenzó cuando un alumno de Berkeley (*Bob Gaskins*), tuvo la genial idea de aprovechar las tecnologías gráficas emergentes para hacer presentaciones. Bob Gaskins se asoció con la empresa "*Forethought*" y lanzó en 1987 un producto diseñado para ser ejecutado sobre la plataforma Apple Macintosh, al producto creado lo denominó *PowerPoint*. En su primera versión *PowerPoint* era rudimentario y sólo permitía utilizar tonos de gris para crear las transparencias de una presentación.

La empresa *Microsoft* absorbió a la empresa "*Forethought*" junto con el producto llamado *PowerPoint*. En 1990 *Microsoft* lanzó al mercado el programa *PowerPoint* como parte de su suite denominada "*Microsoft Office*". Existen programas libres similares a *PowerPoint* pero, debido a su hegemonía, prácticamente todos los softwares de presentación importan y/o exportan sus contenidos a *PowerPoint*.

Desde su lanzamiento, *PowerPoint* se ha convertido en el software de presentaciones más utilizado tanto en las empresas como en el ámbito académico.

## Classroom Presenter

Las transparencias digitales se convirtieron en una herramienta de presentación importante, ya que tienen la ventaja de preparar de antemano el material a utilizar durante la misma, mejoran la organización de la presentación y proporcionan un medio para mostrar material rico en contenido como tablas, fórmulas, diagramas, etc. Además cuentan con las siguientes ventajas: no es necesario imprimirlas, se pueden compartir y modificar y, gracias a Internet, su distribución es a nivel mundial.

Sin embargo, se echa en falta la versatilidad de los acetatos para que tanto los presentadores como los asistentes puedan aportar ideas escribiendo o dibujando sobre una transparencia.

En otras palabras, la debilidad de las transparencias digitales es la ausencia de medios para alterar o aumentar la información, de una forma fluida, cuando se está realizando la presentación.

Por este motivo, los miembros del grupo "*Center for Collaborative Technologies*" de la Universidad de Washington (UW), desarrollaron el programa "*Classroom Presenter*" (CP). La idea detrás de CP es sencilla:

Soportar la escritura sobre las transparencias digitales, proporcionando al instructor un programa que se ejecuta en un "Tablet PC".

El CP fue puesto a disposición de la comunidad el 16 de agosto de 2008, desde entonces la UW se ha encargado de proporcionar actualizaciones de dicho programa.

## Funcionamiento del CP

Cuando se imparte una clase magistral utilizando el CP, el instructor puede escribir sobre las transparencias visualizadas en su Tablet PC. Estas imágenes pueden ser proyectadas directamente a un proyector y, al mismo tiempo, enviadas a una serie de dispositivos (*Tablet PC, portátil o PC*) conectados a través de una red, que sean capaces de ejecutar el programa CP.

El poder transmitir las imágenes a través de una red (que puede ser una red de área local o internet) también lo hace apto para cursos a distancia.

## Tercera Parte

En esta última sección, se describen las principales formas de utilizar el CP para impartir clases magistrales dinámicas.

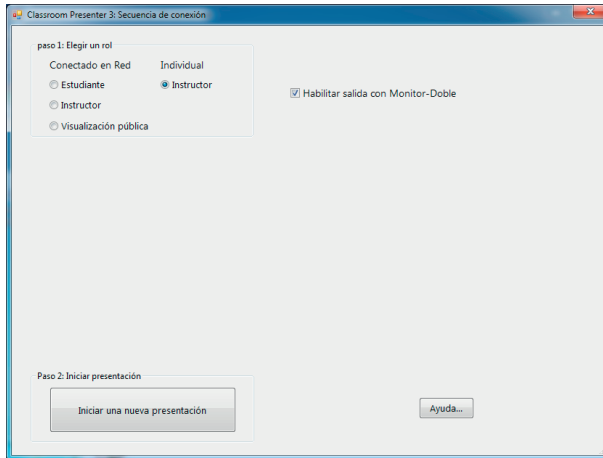


Figura 6. Inicio del CP con el rol "instructor Individual" (Sin acceso a red).

El CP tiene cuatro roles: 3 roles (*Estudiante*, *Instructor*, *Visualización Pública*) cuando están conectados en red y un rol en modo aislado (*Instructor Individual*). El rol "*Instructor Individual*" se utiliza básicamente para visualizar una presentación ya creada.

En una clase magistral, es útil que el profesor inicie el CP en un Tablet PC y ejecute el CP con el rol *Instructor conectado en Red*. A continuación, cargará una presentación previamente preparada.

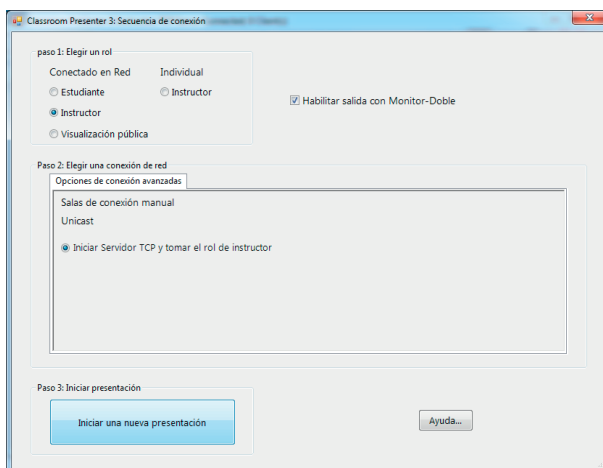


Figura 7. Inicio del CP con el rol "Instructor conectado a Red".

A partir de que se inicia el CP con el rol *Instructor conectado en Red*, aparecerá la ventana principal del CP. Desde esta ventana, el instructor puede crear un *deck* abierto en blanco.

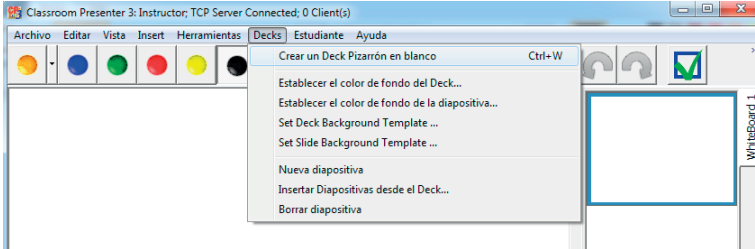


Figura 8. Creación de un deck con una transparencia en blanco.

También es posible cargar una presentación previamente preparada en formato de PowerPoint (PPT ó PPTX), en formato de CP (CP3) o en formato XPS.

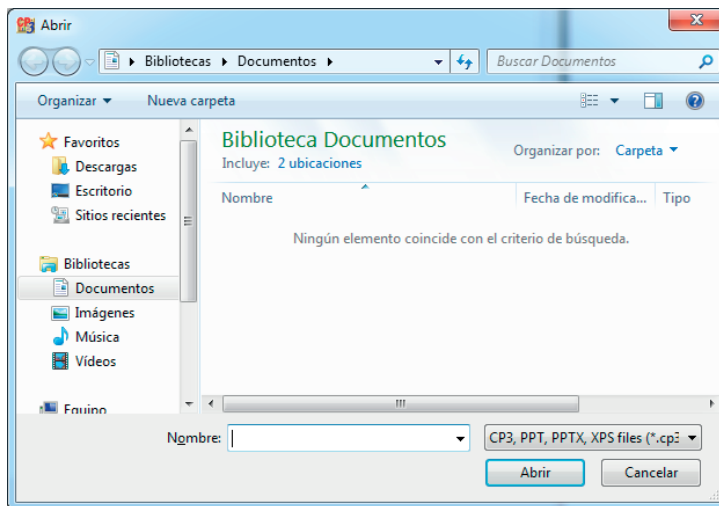


Figura 9. Formatos que puede abrir el CP.

Una vez cargada la presentación, el instructor es capaz de poder escribir lo que quiera sobre el *deck* abierto.

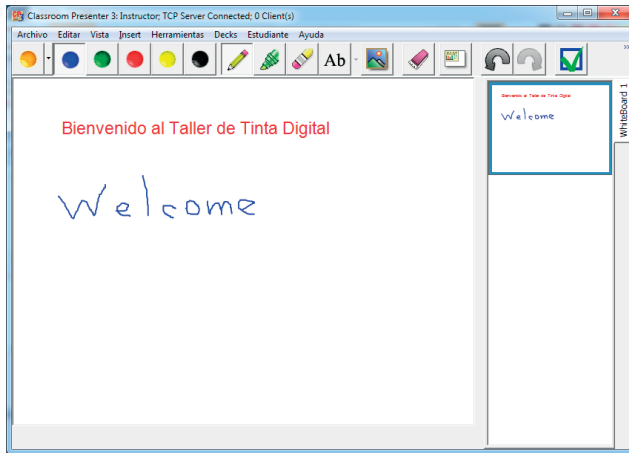


Figura 10. En una transparencia, el instructor puede escribir y/o dibujar.

Para que se puedan conectar a nuestra presentación, los asistentes a la misma deben iniciar el programa CP con el rol "**Estudiante**". En cuestión de segundos, debe aparecer la invitación a unirse a la presentación del instructor. Al pulsar sobre el botón "*Unirse a la presentación del instructor seleccionada*", aparecerá el deck del instructor.

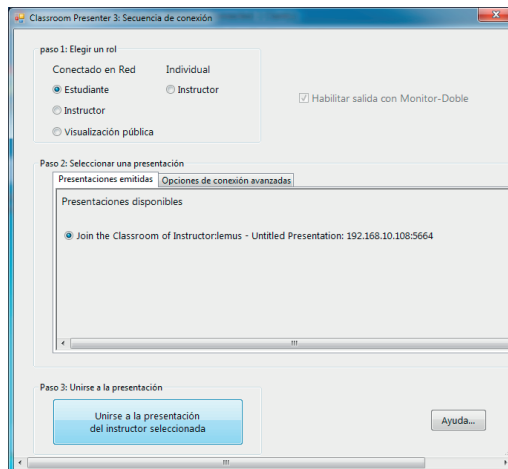


Figura 11. Secuencia de conexión para unirse a una presentación en curso.

Las modificaciones que realice el instructor sobre las transparencias de la presentación, automáticamente aparecerán en las transparencias de los programas CP que se hayan unido a la presentación.

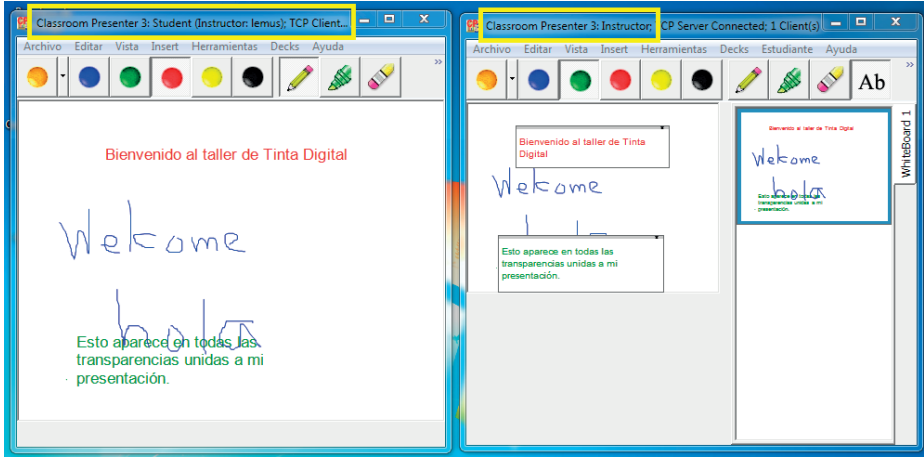


Figura 12. Coincidencias entre las instancias del instructor y el estudiante.

Las modificaciones que se hagan sobre las transparencias de los CP con el rol "estudiante en red" permanecen únicamente en sus transparencias, sin alterar las presentaciones de los otros. Esto permite tomar notas personales de la presentación para que posteriormente le sea más fácil recordar las explicaciones dadas.

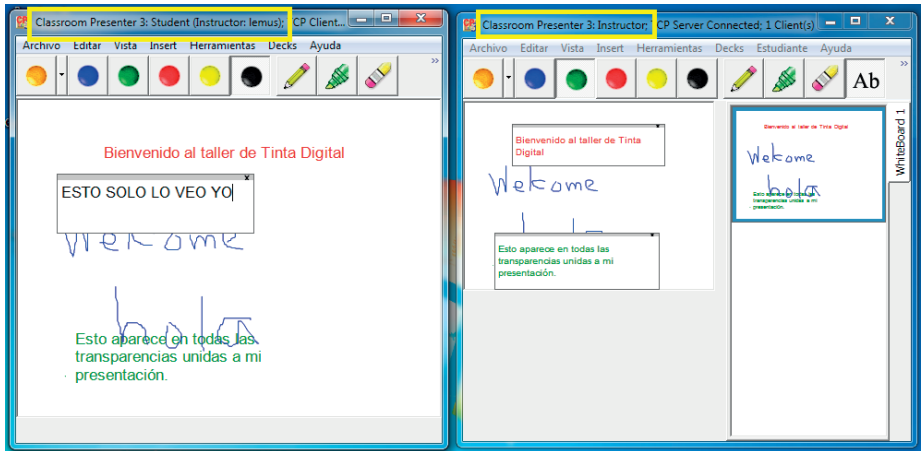


Figura 13. Diferencias entre las instancias del instructor y el estudiante.

En base a estos dos roles, el modo de trabajo en red que se propone es el siguiente:

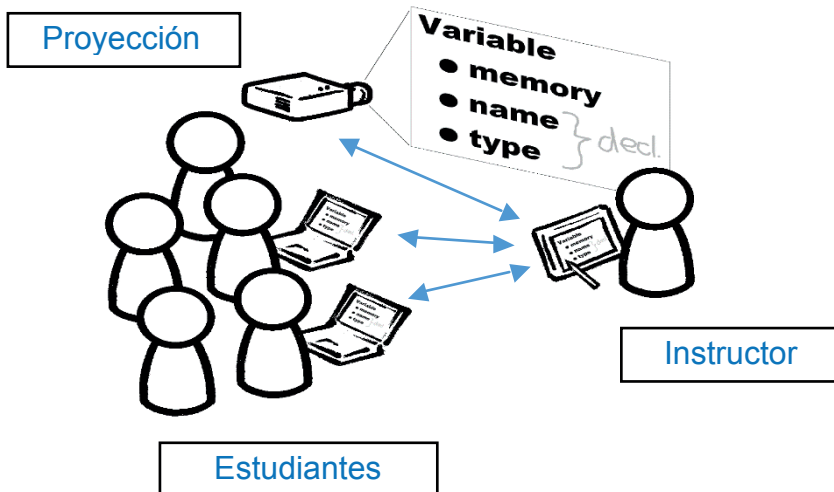


Figura 14. Modo de trabajo propuesto. Clase en red.

Para fomentar la participación en clase, se pueden hacer encuestas. En el ejemplo, se presenta una pregunta en la transparencia activa y se selecciona la opción adecuada (4 opciones-ABCD) del menú Tipo de encuestas, dentro de Herramientas:

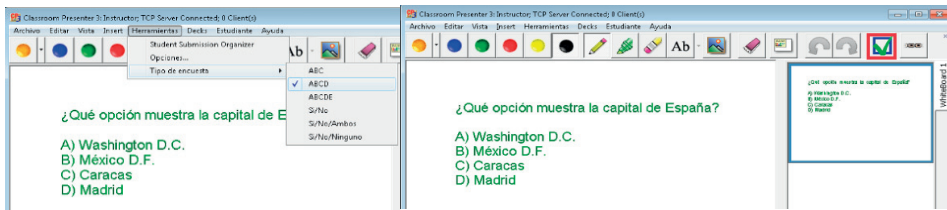


Figura 15. Creación de preguntas con opción múltiple.

A los estudiantes unidos a la presentación, les aparecen las opciones ABCD.

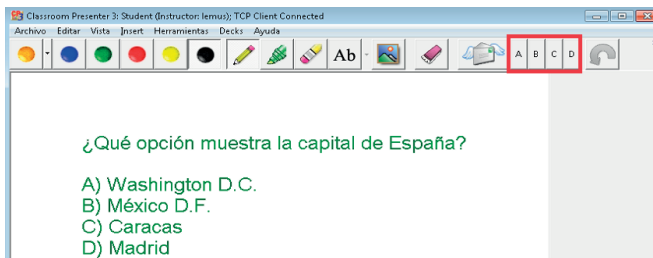


Figura 16. Ventana que se ve con el rol Estudiante en modo encuesta con opción múltiple.

Al pulsar sobre una de ellas y a continuación pulsar en el icono del sobre con alas(en este caso se ha pulsado sobre la opción D), en el CP del instructor se muestra un gráfico con el número de botones que tiene cada una de las 4 opciones. En base a las respuestas de los asistentes a la presentación, el presentador se puede dar una idea de si su mensaje ha sido comprendido o no. Es una forma sencilla de implementar los conocidos *clickers*.

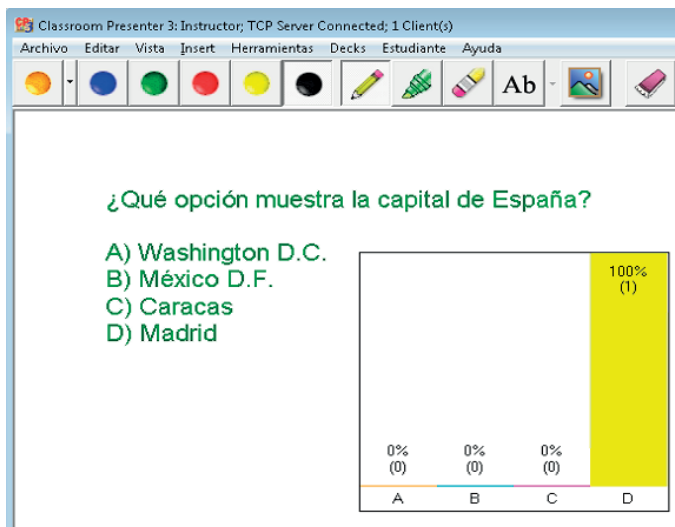


Figura 17. Resultado de la encuesta.

Para finalizar, una característica muy importante de CP, es que desde los CP con el rol "Estudiante conectado a la Red", se puede enviar la transparencia activa al instructor.

Para ello, basta con escribir en nuestra transparencia activa y pulsar en el icono de un sobre postal con alas.

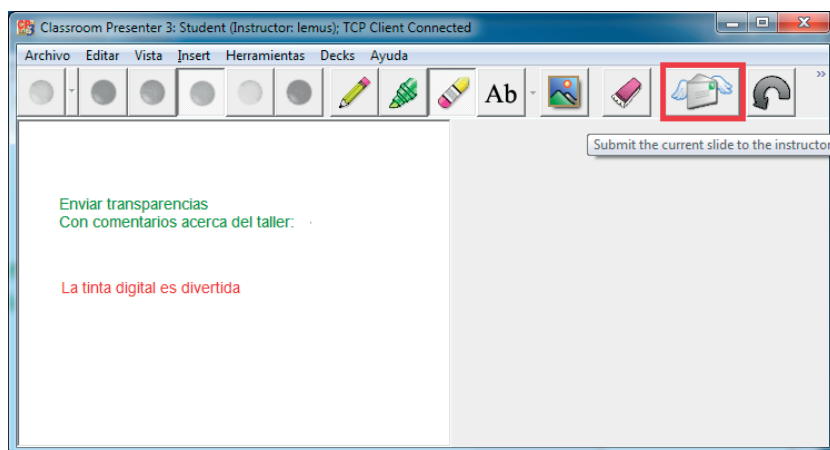


Figura 18. Ventana con el rol "Estudiante" para enviar una diapositiva al instructor.

Esto hace que en el CP del instructor aparece un nuevo *deck* (*Student Submissions*), con los envíos.

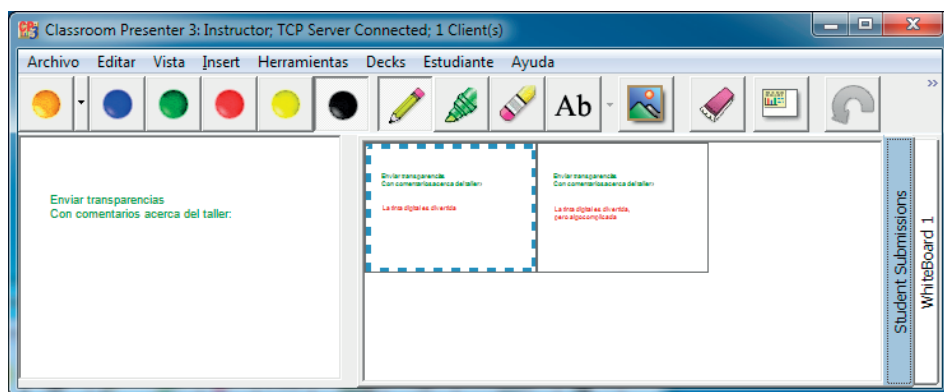


Figura 19. Ventana con el rol "Instructor" que incluye un nuevo *deck* con los envíos de los estudiantes.

Los envíos, por defecto, son anónimos. Por tanto, a menos que se ponga en la transparencia el nombre o la firma de la persona que la envía, el instructor no puede determinar quién es el autor de cada una de las contribuciones.

Esta opción es ideal para fomentar la participación en clase ya que, en muchas ocasiones, los alumnos se sienten intimidados al enviar una respuesta errónea. En este caso, dada la naturaleza de CP, las transparencias son anónimas.

Además el profesor puede analizar de forma rápida los envíos que ha recibido y elegir entre discutir una o varias de las siguientes alternativas:

- Una transparencia con la respuesta correcta.
- Una transparencia con una respuesta incorrecta, pero que los alumnos cometen de forma recurrente.
- Una transparencia con una solución alternativa a la que él suele hacer.

Con la ventaja de que al pulsar sobre una de las transparencias recibidas todos los dispositivos unidos a la presentación visualizarían la transparencia seleccionada.

Como colofón cabe resaltar que si el presentador considera oportuno puede almacenar en un fichero los envíos hechos por los alumnos, para evaluarlos tranquilamente al terminar la presentación.



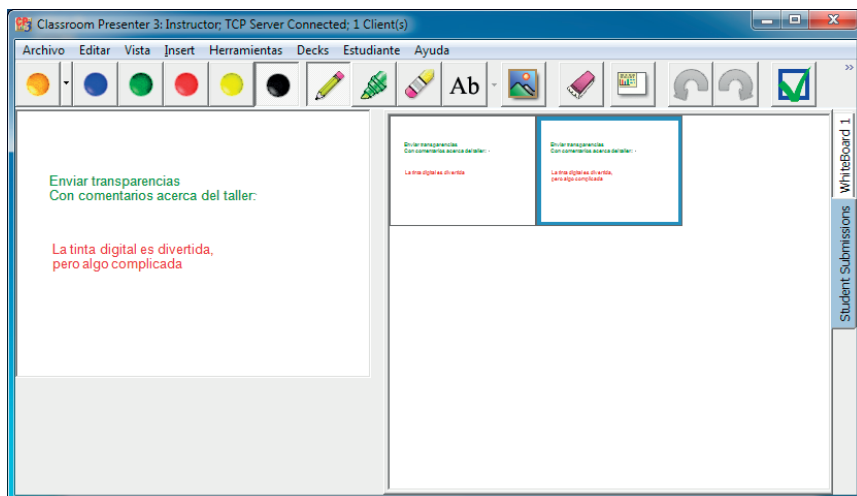


Figura 20. Selección de una de las transparencias recibidas en el CP con el rol "Instructor".

A continuación se muestran ejemplos de ejercicios resueltos por los alumnos y enviados al instructor en diversas experiencias llevadas a cabo en distintos contextos:

### Localitza la Serr. Cantàbrica, el Sist. Central, Sierra Morena i el Sistema Ibèric



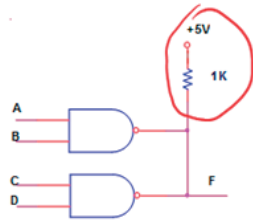
4.1 Indica la expresión lógica de la función cableada F, sabiendo que las puertas tienen salida en colector abierto:

[A]  $F = \overline{(A \cdot B \cdot C \cdot D)}$

[B]  $F = \overline{(A + B + C + D)}$

[C]  $F = \overline{(A \cdot B)} + \overline{(C \cdot D)}$

[D] Las puertas no pueden conectarse entre sí de esa forma.



$$F = \underbrace{\overline{(A \cdot B)}}_{\text{NAND}} \cdot \underbrace{\overline{(C \cdot D)}}_{\text{NAND}} = \overline{\overline{(A \cdot B)} + \overline{(C \cdot D)}}_{\text{de Morgan}}$$

AND cableada (Colector Abierto)

1.8 Si la corriente de alimentación típica para una puerta (alimentada a 5V) es ICCL = 6mA y ICCH=2mA. Calcula la potencia estática promedio consumida en el circuito de la figura, suponiendo que las puertas tienen retardos  $t_{pL}$  y un  $t_{pH}$  típicos de 5ns.  
Nota: cada división del eje horizontal equivale a 5 ns ( $5 \cdot 10^{-9}$  seg.)

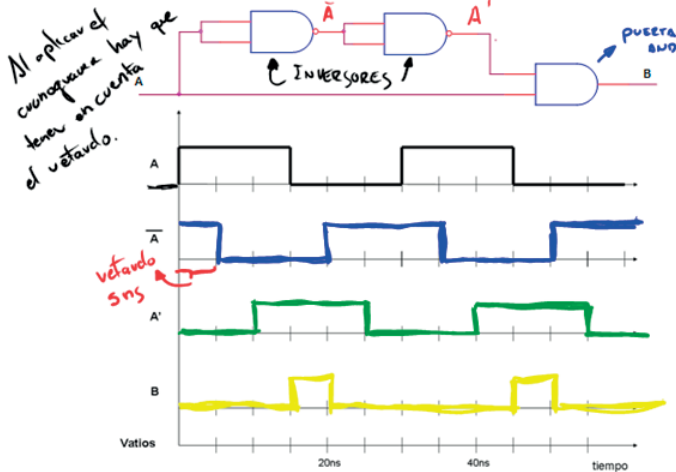


Figura 21. Ejemplos de uso de la tinta digital en distintas actividades.

## Conclusiones

En este artículo se han definido los conceptos de tinta digital (TD) y de tecnologías de la tinta digital (TTD), se han descrito los principales dispositivos para hacer uso de las TTD, se ha expuesto la evolución de las presentaciones con diapositivas, se ha presentado el origen del programa *PowerPoint*, y finalmente se han mostrado las posibilidades del programa *Classroom Presenter* con el fin de fomentar la participación de los asistentes a una presentación.

Desde la implantación de los grados en la *Universitat Politècnica de València (UPV)*, los autores de esta ponencia han utilizado el CP en diferentes asignaturas del Grado en Ingeniería Informática (GI) y han impartido seminarios para fomentar su uso por parte del profesorado de la UPV.

La experiencia ganada en los últimos 4 años es muy satisfactoria, ya que el *Classroom Presenter* hace posible poder escribir sobre imágenes creadas a partir de presentaciones en *PowerPoint*. Como se ha indicado, el hecho de que un instructor pueda agregar información sobre las transparencias, a medida que realiza su presentación, facilita que los asistentes comprendan la idea que se quiere transmitir. Esto sumado a la posibilidad de poder visualizar las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas, permite conocer sus logros de aprendizaje, al tiempo que facilita el almacenamiento de las respuestas en formato digital, optimizando la tarea del docente.

Desde nuestra óptica hemos comprobado que se fomenta la interacción en el aula, se conoce en tiempo real si los alumnos están o no entendiendo los conceptos que queremos transmitir, y esto permite mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos.

Por otro lado, es cierto que al importar las transparencias del formato *PowerPoint* al CP se pierden las animaciones, por lo que hay que tenerlo en cuenta en el diseño de la misma.

Sin embargo, no todo es sencillo con el CP los dos problemas a los que los autores se han tenido que enfrentar son referentes a la red de comunicaciones:

1. Si los Tablet-PC utilizados por los asistentes a una presentación se encuentran en un segmento de red diferente, al segmento de red en la que se encuentra en ordenador o Tablet-PC desde donde el instructor ejecuta el CP en modo "Instructor con conexión a la Red", los corta-fuegos pueden bloquear la transmisión, haciendo que los Tablet-PC no puedan acceder a la presentación disponible.
2. Al utilizar conexiones inalámbricas, si se conectan más de 25 Tablet PC a un único punto de conexión WiFi, la calidad de servicio empieza a resentirse y se producen retardos en las comunicaciones profesor-estudiantes.

Por tanto, es recomendable que, antes de dar una presentación, se verifique con antelación que tanto el equipo que utilizará el instructor como los dispositivos que utilizarán los estudiantes no tienen problemas de conectividad, comprobando de antemano el número de dispositivos que se pueden conectar al repetidor de red WiFi.

Estos dos problemas se resuelven con ayuda del personal técnico encargado de la red.

## Referencias

- Alregib, G., *et al.* 2008. Technology and Tools to Enhance Distributed Engineering Education. In Proc. of the IEEE., 96(6): 951-969.
- Mock, K., Hammond, T. 2008. From Convertibles to Slates: More than a Notebook, in *Tablet PC in K-12 Educ.*, M. van Mantgem, Ed. Eugene, OR: Int. Soc. for Technology in Educ. (ISTE), pp. 9-31.

## Cours magistraux traditionnels vs. Cours en ligne (Mooc) : similitudes et divergences

Maud CIEKANSKI<sup>a</sup>, Catherine CARLO<sup>b</sup> et Chantal CLAUDEL<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Univ. de Lorraine, ATILF. [maud.ciekanski@univ-lorraine.fr](mailto:maud.ciekanski@univ-lorraine.fr)

<sup>b</sup>Univ. Lumière Lyon 2, ICAR. [carlogeorge@free.fr](mailto:carlogeorge@free.fr)

<sup>c</sup>Univ. Vincennes-Saint-Denis-Paris 8, Syled - Univ. Paris 3-Sorbonne nouvelle. [chantal.claudel@univ-paris8.fr](mailto:chantal.claudel@univ-paris8.fr)

**Résumé :** Ce travail vise à mettre au jour les pratiques enseignantes caractéristiques des cours magistraux de type traditionnel (désormais CMT) – mode de transmission synchrone (Herring 2001 : 615) – pour les comparer aux démarches privilégiées dans des cours en ligne de type MOOC – un mode de transmission asynchrone (*ibid.*) – en vue de dégager les points de rencontre et les différences en termes d’interactivité, mais également à travers la représentation que se fait l’enseignant-intervenant du public auquel il s’adresse. Dans un second temps, la question de la multimodalité est abordée à travers l’examen de l’utilisation des artefacts et de leur implication dans le processus pédagogique. Le corpus à l’étude est composé d’enregistrements filmés de cours magistraux qui rassemblent des cours de licence et de master de différentes disciplines (sciences de la communication, psychologie). Il est complété par une sélection de cours en ligne issus des plateformes FUN et Coursera.

**Mots-clés :** *cours magistraux, MOOC, multimodalité, interactivité, approches discursives.*

### Introduction

Dans cette communication, on se propose de mettre au jour certaines pratiques enseignantes caractéristiques des cours magistraux de type traditionnel (désormais CMT) – mode de transmission synchrone (Herring 2001 : 615) – pour les comparer aux démarches privilégiées dans des cours en ligne de type MOOC – un mode de transmission asynchrone (*ibid.*) – en vue de dégager les points de rencontre et les différences du point de vue de l’interactivité, mais également à travers la représentation que se fait l’enseignant-intervenant du public auquel il s’adresse.

Partant de l’hypothèse qu’en l’absence d’un public circonscrit précisément – si ce n’est sur la base de l’intérêt porté à la matière enseignée –, le rapport au destinataire est moins incarnée dans les MOOC qu’en présentiel, on envisage d’effectuer une étude discursive des aspects interactionnels privilégiés dans des cours de type universitaire. Dans ce cadre, seront analysés :

- les rituels d’entrée en contact et de présentation des cours ;
- de même que les formes de mise en scène des destinataires à travers l’emploi des appellatifs notamment.

Dans un second temps, la question de la multimodalité sera abordée à travers l’examen de l’utilisation des artefacts (tableau « noir » ; diaporama ; insertion d’images ou de films dans le fil de discussion de l’enseignant ; etc.) et de leur implication dans le processus pédagogique. L’attention portée à cette dimension multimodale se prolongera par un examen de la place accordée aux dispositifs visuel (illustrations variées) vs.

auditif (espace de parole occupé par l'enseignant) abordés comme autant de moyens permettant d'articuler les dimensions technologiques et pédagogiques.

Le corpus à l'étude est composé d'enregistrements filmés de cours magistraux qui rassemblent des cours de licence et de master de différentes disciplines (sciences de la communication, psychologie) (corpus CMT). Il est complété par une sélection de cours en ligne issus de plateformes *FUN* et *Coursera* (corpus MOOC), la plupart étant tout public.

## **Le cours magistral traditionnel (CMT)**

Nous reprenons dans cette partie les caractéristiques principales du CMT afin de pouvoir les discuter dans un deuxième temps au regard des MOOC.

### **Le cadre participatif**

Nous allons observer certains paramètres du cadre participatif qui vont être dégagés à travers une mise en comparaison de la conférence – un genre proche, comme on va le montrer, du format MOOC.

Dans la perspective interactionniste, le cadre participatif réfère aux éléments saillants de l'environnement interactionnel. L'examen de facteurs comme la durée de la rencontre, le profil et la place occupée par les participants, le mode relationnel entretenu entre ces derniers, etc. est un moyen d'accès à son identification.

En contexte universitaire, dans le cours ou le séminaire, les participants occupent des places<sup>1</sup> prédéterminées selon le rôle qu'ils sont amenés à jouer<sup>2</sup> (cf. Claudel 2012 : 321). Le positionnement interactionnel adopté par les uns et les autres obéit à un format prévisible comme en témoigne l'organisation spatiale de l'espace classe ainsi présenté par Bouchard :

*C'est une des caractéristiques des classes comme lieux de communication inégale et polylogale en général [...] de se diviser en deux zones, l'une équipée pour la production des messages et l'autre, plus large, pour la réception. (2004 : 50)*

De son côté, Goffman précise que la conférence implique « une occupation officielle et prolongée d'une scène, au cours de laquelle un locuteur fait part de ses vues sur un certain sujet [...] » (1987 : 171-172). Ainsi, parmi les participants de la conférence, l'intervenant – « seul à être investi de la fonction émettrice » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 84) – se distingue de l'audience ratifiée qui est aussi une assistance silencieuse. À ce stade, la distinction entre le CM et la conférence procède du degré d'implication des participants dans l'échange comme on va l'observer pour les MOOC.

Il se dégage en outre des formes de répartition des rôles interlocutifs éloignées entre les deux genres. Alors que le CM se décline sous une forme asymétrique – l'enseignant occupant une position haute par rapport à l'étudiant – la conférence, dont le format de rencontre est symétrique, se déroule généralement entre pairs. A ce stade du propos, on peut faire l'hypothèse que dans le cas des MOOC, la situation est plutôt hybride : asymétrique et symétrique. Mais c'est un point sur lequel on reviendra.

<sup>1</sup> Outre l'acception spatiale retenue ici, dans cet article, la notion de place sera comprise dans sa dimension socio-relationnelle et impliquera notamment des positions institutionnelles propres à la situation de classe donnant lieu à une rencontre asymétrique entre enseignant et étudiants.

<sup>2</sup> Nous reprenons ici la terminologie de la mise en scène d'E. Goffman (1973).

Des distinctions de nature temporelle sont également perceptibles. Le CM s'inscrit dans la durée – plusieurs séances de cours –, obligeant à des rituels d'accès (Picard 2007) spécifiques du genre ayant peu à voir avec le cœur du propos.

L'entrée en contact et la prise de congé sont généralement le lieu où est mis « en jeu un changement de ton » (Goffman 1987 : 135) qui, selon les circonstances (ou plutôt les genres), entraîne certains comportements routinisés (peu spécifiques aux disciplines et aux niveaux d'étude (L1, 2, 3, M1, 2)).

Dans la séquence d'ouverture d'un CM, on peut relever des pratiques comme le retour sur des éléments du cours précédent (rappel du propos, éclaircissements de certains points, etc.) ; l'annonce d'un plan ; etc. Tandis que dans la séquence de clôture d'un CM, on peut identifier des moments comme le récapitulatif de ce qui vient d'être exposé ; les consignes pour le cours suivant ; etc.

Face à de telles pratiques, la conférence constitue un événement ponctuel peu soucieuse de salutations, auto-présentations ou encore, de récapitulatifs. En ce sens, elle peut présenter des similitudes avec les MOOC.

## Caractéristiques discursives et d'accompagnement cognitif

La transmission des savoirs est au cœur du CMT et cet enjeu caractérise les pratiques discursives et d'accompagnement mises en œuvre.

Au plan discursif, le CMT se caractérise par un discours de vulgarisation à travers la coexistence de points de vue, recourant à de nombreuses modalisations (Carlo, 2013).

Le CMT comprend des pratiques discursives qui lui sont propres (Bouchard, Parpette, Pochard, 2003) telles que l'exposé, l'explication/définition, l'exemple, etc. et recourt à une interdiscursivité très importante.

Le CMT correspond généralement au discours monologal de l'enseignant qui s'adresse à un public présent physiquement dont il a une certaine représentation des connaissances, auquel il transmet un contenu dont il veut s'assurer la compréhension. Toutefois, ce discours comporte également des traces d'interaction en creux (par exemple les commentaires, l'adaptation du flux verbal à la prise de notes des apprenants, etc.) (Claudel, 2012).

Au plan formatif, Carlo (2013) souligne l'importance de l'accompagnement cognitif dans le discours du CMT. Cet accompagnement se manifeste notamment dans la façon de mobiliser l'attention des étudiants, l'aide à la mémorisation et la mise en œuvre de conduites interactives susceptibles de favoriser la construction des connaissances.

## Un discours pluri-sémiotique oralo-graphique

La dimension multimodale caractérise aussi le cours magistral. Le CMT est surtout marqué par une multimodalité oralo-graphique, l'écrit s'inscrivant sur le tableau "noir" (Claudel, 2012), sur les diapositives présentées (Bouchard, 2007), sur les photocopiés distribués, etc. Le recours à la multimodalité a pour objectif d'aider l'apprentissage conceptuel et terminologique. On constate ainsi le recours fréquent à une diversité de modalités se focalisant sur les mêmes éléments commentés/co-construits. La fonction multimodale permet d'améliorer l'écoute des apprenants par des procédés complémentaires. Cela permet le redoublement ou le dédoublement dynamique du message délivré entre forme verbale multimodale (intonation-gestualité-mimiques) et formes scripturales pluri-sémiotiques (Bouchard, 2007). La multimodalité est structurée autour d'un contenu thématique unique assurant une cohérence entre l'oral et l'écrit, ce que viennent souligner les nombreux marqueurs d'organisation.

## Le MOOC, (r)évolution numérique du CMT ?

### Eléments de définition

Les MOOC (*Massive Open Online Courses*)<sup>3</sup> connaissent actuellement un engouement croissant. Pour donner une idée de l'ampleur de ce phénomène, Cisel et Bruillard (2012) recensent trois millions d'inscrits à au moins une plateforme MOOC en moins d'un an et près de dix mille nouveaux inscrits par jour sur *Coursera*<sup>4</sup>.

Comme le rappellent ces deux auteurs, la définition du terme MOOC est un sujet épineux : le terme peut désigner à la fois les plateformes, c'est-à-dire les sites qui donnent accès aux cours, mais aussi les cours eux-mêmes. C'est cette dernière acception que nous adopterons dans l'article. Ainsi,

*les MOOC sont [...] des cours en général limités dans le temps portant sur un thème spécifique. Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification. (Cisel et Bruillard, 2012)*

Il existe deux types de MOOC qui correspondent à des modèles éducatifs différents (Karsenti, 2013) :

- Les *x-MOOC* : ils adoptent un schéma transmissif de l'enseignement-apprentissage. Le travail au sein d'un *x-MOOC* est réparti entre les cours magistraux et les productions à rendre. Ils correspondent au schéma 1/ vidéo courte 2/ QCM 3/Forum. Les enjeux sont la transmission des savoirs et l'enseignement de masse.
- Les *c-MOOC* : ils s'inscrivent dans une approche favorisant principalement les interactions entre pairs comme levier d'apprentissage et se centrant sur l'apprenant.

Nous nous intéresserons principalement aux *x-MOOC* en raison de leurs similitudes avec le CMT. L'objet vidéo de ce cours est comparable au CMT, bien que la vidéo ne puisse être comprise comme un élément indépendant des autres ressources proposées dans le MOOC. En effet, la vidéo apparaît sur une page scénarisée qui peut comporter un résumé de l'intervention filmée, une bibliographie, des questions permettant d'attirer l'attention des auditeurs, etc. (Figure 1). L'ensemble de ces éléments rentrent en interaction avec la vidéo et participe de l'utilisation que peut en faire l'étudiant.

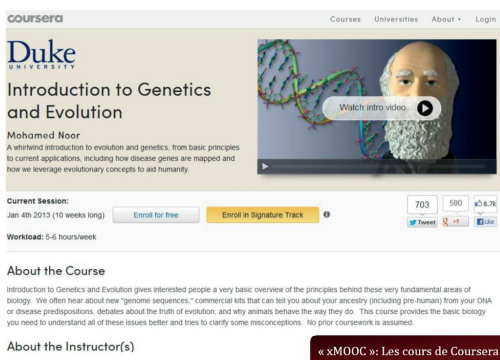


Figure 1. Page de présentation d'un MOOC sur Coursera (Cisel, 2013)

<sup>3</sup> L'acronyme FLOTS propose une francisation du terme : Formation en Ligne Ouvert à Tous.

<sup>4</sup> *Coursera* est le leader mondial du domaine. *Coursera* : <https://www.coursera.org>

Dans les MOOC, les vidéos sont les vecteurs privilégiés de la transmission de savoirs. Un premier survol des *x-MOOC* montre une diversité des modes de présentation du cours. Ainsi, Cisel et Bruillard (2012) recensent des vidéos mises en ligne centrées sur des interactions avec un petit groupe d'élèves (une organisation du type CM en petit effectif). Parfois, la vidéo ne montre qu'une main écrivant avec un stylo numérique et qui tient lieu d'enseignant (réduction de l'enseignant à la matérialisation d'un écrit venant suppléer le discours oral en voix-off).

Concernant la durée des vidéos, plusieurs points communs émergent au sein des *x-MOOC* malgré les cultures disciplinaires. En moyenne, les vidéos excèdent rarement une vingtaine de minutes. La temporalité est radicalement différente de celle d'un CMT (avec un format de 1 à 2 heures), voire des conférences en ligne (50 à 60 minutes) comme le propose par exemple *Canal-U*<sup>5</sup>. En règle générale, on constate une diminution significative du temps d'exposé, ce qui a des conséquences sur les pratiques discursives qui y sont développées.

Au plan de l'accompagnement cognitif, les MOOC ne s'inscrivent pas dans un objectif de *diffusion* du savoir (cf. la présentation de FUN (France Université Numérique)<sup>6</sup>), mais dans un dispositif cadré de *transmission* des savoirs. Le MOOC doit comporter à l'instar du CMT des marques d'accompagnement des apprenants (Carlo, 2013). Cet accompagnement cognitif dans les *x-MOOC* est en partie extérieur au discours filmé et il est pris en charge par le suivi et les interactions entre les participants. Cisel et Bruillard (2012) en donnent plusieurs exemples : la plate-forme *Coursera* envoie un mail hebdomadaire pour faire le point avec chaque étudiant ; des forums de discussion permettent à chacun d'interagir.

## Les MOOC à la croisée de plusieurs genres discursifs ?

Les MOOC répondent aux deux grands enjeux de l'université : la *massification* de la formation (le *massive* de l'acronyme anglais) et la *démocratisation* des savoirs, en facilitant l'accès physique gratuit aux savoirs dispensés (la notion d'ouverture de l'acronyme). Ces deux caractéristiques correspondent également à d'autres formes de médiation du savoir "grand public". Ainsi, les MOOC, comme genre discursif se définissent davantage que le CMT, par leur hybridité. Ils relèvent de la conférence, mais aussi d'autres formes de discours moins typiques du discours universitaire comme le reportage, le tutoriel sur Internet, l'émission éducative, etc. On peut voir dans cette hybridation l'impact du média choisi (la vidéo postée sur Internet) sur la définition du discours dont il est le vecteur.

Ces différents formats ont en commun de s'adresser à un public non captif, peu connu, voire inconnu pour l'intervenant. Les *x-MOOC* partagent avec la conférence des caractéristiques comme :

- la légitimité supputée de l'orateur qui parle au nom d'une compétence qui lui est reconnue dans son champ ;
- un discours qui s'adresse à un groupe assez fourni.

Toutefois, à la différence de la conférence et du CMT, la mise en scène de la parole varie selon les disciplines, le choix des médias et les intervenants. Dans certains cas, cette mise en scène instaure comme pour le CMT une séparation entre le public et le locuteur par le biais d'un dispositif spatial particulier (l'estrade, le bureau). Dans d'autres cas, la mise en discours prime sur la présence physique de l'intervenant qui n'est plus qu'une voix-off. On recense également des mises en scène de l'intervenant sur le terrain (dans la nature, en laboratoire, etc.) ou encore chez lui, dans le cas d'un *c-Mooc*.

<sup>5</sup> Canal-U : <http://www.canal-u.tv/>

<sup>6</sup> FUN : <http://www.france-universite-numerique.fr/moocs.html>



Les x-Mooc empruntent également aux émissions télévisuelles ou aux tutoriels numériques le recours aux mêmes artefacts utilisés pour aider la mémorisation des idées principales.

Tout comme le CMT, le discours filmé d'un MOOC n'est pas un événement communicatif isolé comme peut l'être une conférence. L'unité temporelle du MOOC (quelques semaines) assure une cohérence aux différentes interventions, souvent prises en charge par le même intervenant, voire la même équipe enseignante. Les x-Mooc sont avant tout des cours, avec des exercices à réaliser, voire proposant des certifications.

## Approche méthodologique

Il est important d'étudier le CMT à travers les activités réelles de l'enseignant, pour distinguer ce qui relève de la discipline, du contexte institutionnel des universités, de l'idiosyncrasie des enseignants. La difficulté tient au fait que le CMT peut être rangé, selon la catégorisation de Maingueneau (2004) parmi les genres « *contraints produisant néanmoins des discours individués* ».

Ces remarques demeurent pertinentes pour l'étude des x-MOOC. A ces aspects s'ajoute une autre dimension à prendre en compte dans leur étude. Les MOOC se présentent comme une offre de formation internationale. Il est nécessaire de rappeler qu'aucun artefact n'est sans culture. Comme le souligne Glikman (2002 : 186-187) :

*le gigantesque marché de la formation en ligne est actuellement dominé par les pays anglo-saxons qui exportent ainsi dans le monde entier non seulement leur langue et son vocabulaire, mais aussi des traditions pédagogiques et, par là même, une culture.*

Cette réflexion n'est pas anodine lorsque l'on sait que les MOOC ont été créés aux Etats-Unis. Quels sont les modèles culturels sous-jacents aux MOOC ? Quelles en sont les conséquences sur la définition du CM proposé ?

En outre, se pose la question de l'objet d'analyse. Comme nous l'avons dit, la vidéo présente un ensemble d'éléments scripturaux qui accompagnent la transmission des savoirs visés. Cela implique également la prise en compte de la dimension technologique du discours analysé, étiquetée comme relevant de la « technologie discursive » (Paveau 2013) en tant qu'ensemble des processus technologiques de mise en discours de la langue. L'auteure plaide pour une option dite "postdualiste" qui ne se focalise pas uniquement sur le discours, ni sur la technologie, mais sur l'ensemble des événements présents dans l'environnement. Dans cette perspective, la dimension technologique ne devrait pas être extérieure au discours mais être constitutive de ce discours.

## Corpus d'étude

Le corpus CMT comprend l'enregistrement vidéo de cours issus des sciences humaines. Il se compose d'une vingtaine d'heures, correspondant aux premiers cours de sémiologie de la communication de L1, de psychologie cognitive de L3 et d'économie sociale de M1 dispensés en 2007 et en 2008<sup>7</sup>.

Le corpus MOOC comprend des cours issus de deux plateformes : *France Universités numérique* (FUN)<sup>8</sup> et *Coursera*. Les discours magistraux sont culturellement et disciplinairement situés. Toutefois, le peu de MOOC actuellement disponibles sur la récente plateforme FUN<sup>9</sup> ne permet pas encore une véritable étude

<sup>7</sup> Corpus C. Carlo et Ch. Claudel (Université Paris 8) recueilli en 2007-2008

<sup>8</sup> <http://www.france-universite-numerique.fr/>

<sup>9</sup> La plateforme FUN créée en 2013 comprend actuellement 45 MOOC répartis en huit domaines (environnement (2), juridique (5), management (4), numérique/technologie (17), relations internationales (2), santé (4), sciences (8), sciences humaines et sociales (3)).

comparée entre nos deux corpus (3 MOOC seulement concernent les sciences humaines et sociales<sup>10</sup>, dans les disciplines retenues dans le corpus CMT). Il a donc été nécessaire d'analyser, pour les aspects généraux des MOOC, des exemples issus de la plateforme de langue anglaise *Coursera*<sup>11</sup>. Notre étude fondée sur une dizaine de MOOC emprunte principalement à la plateforme *FUN* (donc en français) les exemples relatifs aux rituels interactifs du cours et emprunte aux plateformes *FUN* et *Coursera* les exemples relatifs à la nature et à la fonction de la multimodalité d'un MOOC, indépendamment de la langue et de la discipline.

## Analyse des phénomènes interactionnels

### Spécificités de la situation de communication du MOOC

Le MOOC et le CMT sont des discours universitaires. Toutefois, si le CMT se déroule effectivement à l'université (le lieu conditionne la nature du discours), ce n'est pas forcément le cas de la vidéo d'un MOOC. On recense le choix de lieux formels comme un amphithéâtre, d'objets symboliques comme un bureau, mais aussi un laboratoire, une bibliothèque, un musée, la nature, voire des lieux beaucoup plus informels comme la cuisine de l'intervenant. Ces transformations peuvent contribuer à modifier le rapport au détenteur du savoir caractéristique du CMT.

Le MOOC présente néanmoins d'autres traces de son appartenance à l'Université : il est hébergé sur une plateforme dédiée aux productions universitaires, des logos institutionnels figurent sur les pages internet, les intervenants sont des universitaires mentionnant leur statut.

Alors que le rapport entre l'intervenant et l'auditoire est fortement asymétrique dans le CMT, ce rapport asymétrique est moins systématique dans le cas d'un MOOC. A la suite de l'étude de Guivarc'h *et al.* (1995) portant sur les changements opérés dans les modes de relations enseignant-étudiant qu'implique l'utilisation d'un dispositif de cours en ligne (comme *Télé-Amphis*- téléconférences assistées par ordinateur), on peut supposer que l'enseignant dans un MOOC serait amené à développer des compétences communicatives spécifiques et originales réduisant la distance liée à l'absence de dimension physique. Il s'agit également de mobiliser un nombre important d'étudiants par définition non captifs. Ces enjeux peuvent expliquer le choix de la délocalisation du cours magistral dans des lieux ne symbolisant plus l'autorité universitaire ou encore le recours à des sous-genres qui appartiennent au quotidien des étudiants.

La question du public est plus épineuse dans le cas d'un MOOC qu'en CMT. Dans ce premier cas, des centaines voire des milliers d'étudiants sont potentiellement visés. Même si les MOOC définissent leurs prérequis, l'adhésion du public peut se faire par intérêt thématique, indépendamment de ses connaissances.

L'internationalisation potentielle du public complique également l'appréhension que les enseignants peuvent avoir des cultures d'apprentissage et des langues en présence.

Partant de l'hypothèse qu'en l'absence d'un public circonscrit précisément – si ce n'est sur la base de l'intérêt porté à la matière enseignée –, le rapport au destinataire est moins incarnée qu'en présentiel dans un MOOC, nous présentons dans la section suivante les principaux résultats portant sur l'étude discursive de certains aspects interactionnels privilégiés dans les CMT et dans les MOOC. Notre étude porte plus particulièrement sur les rituels d'entrée en contact et de présentation des cours et les formes de mise en scène des destinataires à travers l'emploi des appellatifs notamment.

<sup>10</sup> Sociologie des sciences, philosophie et histoire.

<sup>11</sup> *Coursera* a été créée en 2012 et regroupe 673 cours dans 25 domaines différents (les trois plus importants sont Sciences humaines (118), sciences sociales (105) et santé et société (90)). 577 sont en anglais, 56 en chinois, 24 en espagnol et 22 en français.

## Les rituels d'entrée en contact et de présentation des cours des MOOC

Nous nous centrons ici sur les rituels d'entrée en contact et de présentation du cours dans la vidéo. Toutefois, dans les MOOC, ces séquences se déroulent d'abord dans l'environnement sémiotique – texte de présentation, présentation formelle des enseignants avec photo et biographie professionnelle. C'est la plateforme qui héberge les MOOC qui détermine le format de présentation et son design.

Les rituels d'entrée en contact dans les MOOC sont pluriels et dépendent avant tout du genre discursif dominant dans le type de présentation adopté par les concepteurs du MOOC. Ils sont le plus souvent similaires aux rituels d'entrée en contact du CMT (en ouverture : présence de salutation, rappel de la place du cours dans le parcours d'apprentissage (Figure 2), etc.).

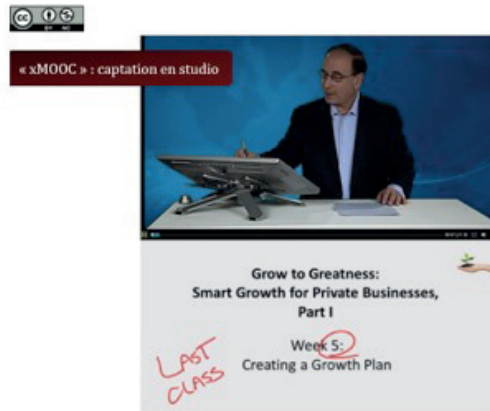


Figure 2. Mise en exergue et commentaire signalant qu'il s'agit du dernier cours (Cisel, 2013).

Ces rituels d'entrée en contact peuvent également relever de la conférence, voire du documentaire (absence de salutation, voire de prise en compte des destinataires). Enfin, il est intéressant de noter que les MOOC peuvent présenter des formes d'entrée en contact hybrides (ex. les salutations relevant du CMT et une absence de plan et de récapitulatif plutôt caractéristique de la conférence).

Concernant les rituels de présentation du cours, nous reprenons pour l'analyse du MOOC la distinction proposée par Carlo (2013) entre le cadrage *général* et le cadrage *local* du CMT. Le cadrage général du cours apparaît dans les vidéos de présentation des MOOC. Il s'agit des vidéos sur la page d'accueil des MOOC qui ont pour fonction de présenter le contenu du cours. La présentation vise à définir à qui s'adresse le cours et parfois à qui il ne s'adresse pas (ce qui est moins fréquent dans le CMT), et plus traditionnellement énumère les objectifs de la formation, le contenu abordé, les modalités de travail et d'évaluation. La particularité du MOOC est de doubler cette présentation par écrit (résumé du contenu, plan, modalités de travail, etc.) sur la page internet sur laquelle apparaît la vidéo. Le cadrage local de la séance se fait ici à chaque module (chaque vidéo).

Selon la multimodalité choisie, le cadrage local présenté oralement par l'intervenant est repris le plus souvent par des illustrations, par l'apparition de mots clés ou des thèmes principaux sur l'image, par une diapositive spécifique dans le cadre d'un diaporama commenté. Parce que les intervenants ne sont pas toujours les mêmes d'un module à l'autre, le maillage des connaissances qui consiste, selon Carlo (2013), à arrimer les éléments nouveaux présentés au déjà vu et à annoncer l'exposition ultérieure d'éléments à intégrer à l'ensemble n'est pas systématique. Toutefois, la cohérence globale des connaissances est assurée par l'environnement graphique qui entoure la vidéo (rappel du plan d'ensemble, par exemple).

## Les formes de mise en scène des destinataires dans les MOOC

L'une des caractéristiques de la formation en ligne dans le cadre de ressources asynchrones est qu'il est impossible de prendre en compte les réactions des apprenants. On peut ici parler avec Glickman (2002) de "la solitude de l'enseignant à distance".

La mise en scène des destinataires est donc tributaire de l'absence physique des apprenants au moment de la production du discours. Cette absence se manifeste dans le discours des MOOC par la non adaptation du débit pour tenir compte de la prise de notes éventuelle ou du temps d'imprégnation des informations occasionnant aussi l'absence de commentaires –à la différence d'un CMT – suite à l'interprétation de l'intervenant, des besoins ressentis du public ou de reformulations *ad hoc*. D'autres facteurs expliquent l'absence de ces éléments : les vidéos peuvent être réécoutées à l'envi, ce qui conditionne la modalité de prise de notes mise en place. Le discours des MOOC est souvent un discours écrit oralisé (les intervenants ont parfois le texte sous les yeux ou lisent un prompteur) en un temps limité (les fameuses 20 minutes), ce qui limite la possibilité de faire des commentaires *ad hoc*.

Concernant plus précisément les appellatifs, on notera que l'une des difficultés provient de l'hétérogénéité du public potentiel du MOOC (même si certains MOOC ciblent directement une population d'étudiants). Les intervenants ne savent pas à qui ils s'adressent, ce qui a pour conséquence de faire privilégier des tournures informelles, voire un discours centré sur le contenu et non adressé. Dans d'autres exemples, on note le recours au pronom d'adresse "vous", également typique d'un discours interpersonnel. Ces appellatifs sont plus nombreux dans les vidéos de présentation du MOOC qui cherchent à définir un public (*les étudiants de première année, toute personne s'intéressant aux phénomènes contemporains*, etc.). Quant aux appellatifs concernant l'intervenant lui-même, il n'y a pas non plus de format général (*je, nous, l'équipe, en tant que spécialiste de...*, etc.). On note peu de traces de connivence dans les x-MOOC de par le format adopté. Par contraste, ces marques de connivence sont beaucoup plus développées dans les c-MOOC et notamment dans les visioconférences souvent animées par plusieurs intervenants de l'équipe.

## Analyse multimodale des MOOC

### Quelle multimodalité dans les MOOC ?

Le MOOC comme le CMT est caractérisé par sa plurisémioticité. Rappelons que la multimodalité regroupe les productions linguistiques et non-linguistiques au service de la communication (Coletta *et al.*, 2010). Dans le cadre d'un cours, cette multimodalité correspond à une conduite langagière particulière qui recourt à des supports différents, redondants, permettant l'accès au sens (Tellier, 2009).

Dans un MOOC, la multimodalité est protéiforme. Elle peut renvoyer aux trois types de multimodalités suivants :

- la multimodalité *verbo-gestuelle* intégrant des aspects linguistiques, prosodiques, kinésiques et que l'on retrouve dans certaines vidéos lorsque l'image de l'intervenant fait partie de la vidéo. Cette multimodalité est associée ou non à d'autres modalités comme l'intégration d'image ou d'icône à la suite d'un geste, par exemple ;
- la multimodalité *oralo-graphique* caractéristique du CMT qui permet à l'intervenant de compléter son discours par le recours à l'écrit ou l'inscrit (Bouchard et Parpette, 2012). On retrouve dans les vidéos des artefacts typiques du CMT (le tableau "noir" ou son évolution numérique avec la tablette interactive, le diaporama). Les MOOC recourent très fréquemment à une multimodalité que l'on pourrait qualifier

d'*oralo-iconique* (image fixe ou animée, icône) qui permet de varier les moyens d'illustrations des propos de l'intervenant.

- Une multimodalité *numérique* qui fait référence aux outils numériques intégrés au cours (le texte particulier des forums, des réseaux sociaux, les icônes des réseaux sociaux, les traces d'interaction dans l'environnement, le nombre de vidéos regardées, etc.).

La vidéo constitue l'élément central du MOOC, cependant les modalités textuelles et iconiques occupent une place importante dans la construction du discours pédagogique du MOOC.

## Fonctions de la multimodalité

En contexte éducatif, la multimodalité fonctionne comme la matérialisation de l'accompagnement cognitif des apprenants : comment la multimodalité est-elle prévue dans le MOOC ?

La multimodalité contribue à l'articulation des connaissances. Les quelques grandes tendances relevées sont :

- la *complémentarité* entre les modes textuel et oral au niveau de l'organisation locale du cours : la page internet du cours peut être lue avant ou après le visionnage de la vidéo. Cette complémentarité apparaît principalement dans le jeu des illustrations (images fixes ou animées) qui viennent compléter les définitions.
- La *redondance* entre le textuel et l'oral dans la vidéo (lecture des diaporamas, apparition des mots clefs ou symbolisation des notions clefs par des icônes).
- Enfin, le textuel est manifestement la modalité la plus importante en termes de place occupée sur la page internet du cours et parfois dans les vidéos (dont certaines présentes uniquement des diaporamas).

Toutefois, l'oral dans la vidéo occupe une place particulière dans la multimodalité proposée par le cours en raison de sa valeur socio-affective comme dans le cours en ligne (Guichon 2013). Cette dimension joue le rôle d'un fil directeur important dans des environnements polyfocalisés (Jones, 2004) comme le sont les environnements numériques. Outre le recours à l'écrit sur une diapositive interactive, le regard de l'intervenant tourné vers la diapositive à regarder, dans le cas de l'intégration de la vidéo dans la diapositive elle-même, constitue un autre facilitateur permettant cette focalisation. Cet artifice permet de faire de la diapositive un espace partagé, à l'instar du tableau noir lors du CMT (Figure 3).

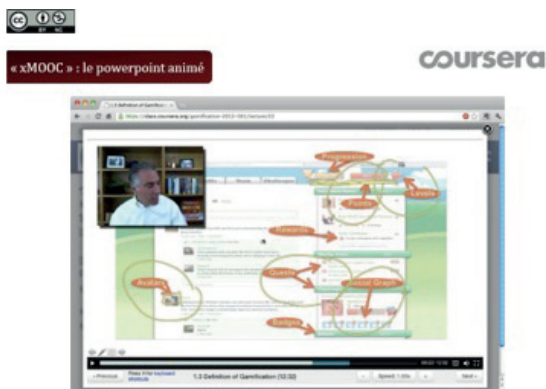


Figure 3. Diapositive comme espace partagé (Cisel, 2013).

## Conclusion

Les MOOC sont des objets non stabilisés, ce qui explique sans doute qu'ils présentent des marques d'hybridité en termes de pratiques discursives (ils relèvent de différents genres) et formatives (ils relèvent de types d'éducation variés : formelle, non-formelle, voire informelle dans le cadre des c-Mooc). S'il existe un standard de page internet de cours intégrant la vidéo, il n'existe pour autant pas encore de standard de vidéos. Les différences proviennent du choix du genre plébiscité par les concepteurs. L'influence de la discipline scientifique est perceptible dans ce choix : un MOOC d'histoire sur *FUN* propose un cours sous la forme d'un documentaire (abondante iconographie avec voix-off) ; un MOOC de physique sur *Coursera* intègre des supports d'illustration comme des schémas animés, graphiques, tableaux, typiques des sciences fondamentales, etc.).

L'offre actuelle de MOOC ne permet pas de couvrir toutes les disciplines universitaires et les MOOC français sont encore relativement peu nombreux comparativement à la quantité de MOOC anglophones disponibles. Ces aspects n'ont donc pas permis de conduire une comparaison fine entre les deux corpus questionnés dans notre étude. Cela fera l'objet d'une recherche à venir.

Enfin, actuellement, le CMT reste une base à partir de laquelle le MOOC est pensé. Toutefois, les ajustements du modèle CMT aux impératifs ou aux potentialités techniques (la durée écourtée du cours ; la facilité avec laquelle recourir à de nouveaux modes d'illustrations par exemple) génèrent de nouvelles pratiques discursives, voire pédagogiques, comme nous l'avons vu dans notre présentation. Ces modifications du modèle CMT en ligne auront-elles une influence sur la façon de concevoir le CMT en présentiel ?

## Références

- Cisel, M. 2013. *Massive Online Open Courses*, MOOC Workshop, 30 mai 2013, STEF, ENS Cachan.
- Cisel, M., Bruillard, E. 2012. Chronique des MOOC, Rubrique de la *Revue STICEF*, 19. <http://sticef.org>. Consulté le 19 juin 2014.
- Bouchard, R. 2004. Les interactions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ?, in A. Auchlin, M. Burger, L. Fillietaz, A. Grobel (eds), *Structures et discours, mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota Bene, pp. 45-65.
- Bouchard, R. 2007. Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques, in H. Hafed (ed.), *Actes du colloque international sur la didactique des langues de spécialité : théorie et pratique*, Tunis, Dar Emehel d'édition et de distribution, pp. 121-136.
- Bouchard, R., Parpette, C., Pochard, J.-C. 2003. Le cours magistral et son double, le photocopié : relation et problème de réception en L2, in V. Pugibet, N. Gettliffe-Grant (eds), *Pluralité des langues étrangères et des supports: description et applications didactiques*, Lyon, ENS Editions, pp. 191-212.
- Bouchard, R., Parpette, C. 2012. Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154: 195-210.
- Carlo, C. 2013. Quelles entrées pour l'analyse des cours magistraux dans une perspective de recherche ? *Séminaire ICAR*, UMR 5196, 13 décembre 2013.
- Claudé, C. 2012. Le rôle du tableau "noir" dans le déroulement des interactions en cours magistral, in V. Rivière (ed.), *Spécialités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 319-335.
- Coletta, J.-M., Millet, A., Pellenq, C. 2010. « Introduction », *Lidil*, 42: 5-8.
- Glikman, V. 2002. *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, PUF.
- Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, Paris, Minuit.

- Guichon, N. 2013. Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne: réflexions méthodologiques. *Education & Didactique*, 7(1)
- Guivarc'h, J., Mucchielli, A., Seguin, J. 1995. La redéfinition du rôle de l'enseignant et les conditions de la réussite pédagogique, in V. Glikman, H. Papadoudi (dir.), *Formations à distance: une réalité plurielle*, *Mediascope*, 9: 55-63.
- Herring, S.C. 2001. Computer-mediated discourse, in D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishers, 612-634. Disponible en ligne : <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmd.pdf>. Consulté le 25 février 2014.
- Jones, R. 2004. The problem of context in computer-mediated communication, in P. Levine, R. Scollon, (dirs). *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*, Georgetown University Press. pp. 20-33.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, A. Colin.
- Karsenti, T. 2013. Révolution ou simple effet de mode, *RITPU*, 10(2): 6-22.
- Maingueneau, D. 2004. Typologie des genres institués (version remaniée des pp. 180-187 du *Discours littéraire*, Paris, A. Colin, 2004) [http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro\\_topic.html](http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro_topic.html).
- Paveau, M-A. 2013. Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature, *Pratiques*, 157-158: 7-30.
- Picard, D. 2007. *Pourquoi la politesse ? Le savoir-vivre contre l'incivilité*, Paris, Le Seuil, [1995]
- Tellier, M. 2009. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère, in R., Bergeron, G. Plessis-Belaire, L. Lafontaine, (eds), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal, Presses Universitaires du Québec, pp. 223-245.

## Fomentar la interacción en el aula de alemán con tecnologías de tinta digital

Daniela GIL SALOM y José Vicente BENLLOCH DUALDE

Universitat Politècnica de València. *dagil@idm.upv.es, jbenlloc@disca.upv.es*

**Resumen:** Con este trabajo pretendemos aportar datos concretos para el estudio de la enseñanza-aprendizaje de Alemán como Lengua Extranjera en un contexto técnico: los estudios de Grado en Ingeniería Informática. Desde la perspectiva de la investigación en el aula, es nuestra intención comprobar la eficacia de unas tecnologías ya conocidas por buena parte de los estudiantes, tanto en su vida cotidiana, como en algunas asignaturas: la tableta y la tinta digital. Y para facilitar la interacción con el profesor y los demás componentes del grupo, nos apoyaremos en la aplicación software de uso libre (para propósitos educativos) de colaboración Classroom Presenter de la Universidad de Washington.

Los descubrimientos teóricos y empíricos de la investigación en el aula han servido como instrumento para demostrar la efectividad de una enseñanza de lenguas que selecciona oportunidades de comunicación e interacción para que los aprendices utilicen y presten atención a las formas y contenidos de la segunda lengua (Chaudron 2000: 128). Entendemos aquí la interacción, como participación de los discentes en el aula con el objetivo de entender, asimilar, utilizar, producir y, finalmente, adquirir un elemento lingüístico determinado. Pero desgraciadamente, en la actualidad contamos con grupos numerosos con los que es difícil conseguir una interacción completa y motivadora.

La aportación básica de estas tecnologías es la motivación, el estudiante se implica constantemente en el aula, tanto de forma anónima, como identificándose según se negocie con el profesor. El hecho de poder aprender una lengua usando la tableta y la tinta digital como medio de comunicación con el profesor y con los demás compañeros, y no solo como fuente de información (búsqueda en internet, etc.), aporta acción y en consecuencia también, motivación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si el discente tiene más oportunidades de participar en clase mediante el uso de esta herramienta, ¿puede mejorar su aprendizaje de la lengua alemana? Esta es la pregunta que pretendemos responder con nuestra investigación.

En esta ocasión, nos centramos en tres elementos lingüísticos básicos en un nivel de iniciación (A1.1 según el MCRE) de Alemán como Lengua Extranjera: a) las formas del presente de los verbos; b) el nominativo y acusativo en los artículos determinados e indeterminados; y c) la manera informal de expresar la hora. Para analizar la eficacia de esta experiencia, realizamos un doble análisis: por un lado, comparamos los resultados del pre-test y post-test del grupo A (el cual ha utilizado las tabletas y la tinta digital) y, por otro lado, compa-



ramos dichos resultados con un grupo de control, el grupo B (el cual no ha utilizado esta herramienta digital).

Los datos obtenidos muestran la conveniencia de aprovechar medios tecnológicos de manera óptima y significativa en la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana, ya que la atención prestada a las tres formas (los tres elementos lingüísticos referidos) mediante la herramienta digital ha ofrecido buenos resultados en los tests.

Por último, aportamos también otro tipo de datos: los estudiantes del grupo A han respondido a una encuesta para poder conocer su opinión acerca de la conveniencia o no de continuar utilizando este apoyo tecnológico en el aula. Su respuesta ha sido mayoritariamente positiva.

**Palabras clave:** *investigación educativa, tecnología educativa, tinta digital, interacción en el aula, alemán para ingenierías*

## Referencias

- Alregib, G. *et al.* 2008. Technology and Tools to Enhance Distributed Engineering Education. In *Proc. of the IEEE*. 2008, 96(6): 951-969.
- Boyer, E. L. 1990. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 147 pp. 0-7879-4069-0.
- Boshier, R., Huang, Y. 2008. In the House of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), teaching lives upstairs and learning in the basement. *Teaching in Higher Educ.*, 13(6): 645-656.
- Chaudron, C. 2000. Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En C. Muñoz (ed.) *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. 1º ed. Barcelona: Ariel. 315 p. 8434482401.
- Daly, F. *et al.* 1995. *Elements of Statistics*. Addison Wesley Longman (Pearson Education) /The Open Univ. 682 pp. 0201422786.
- Deal, A. *Classroom Response Systems, A Teaching with Technology White Paper*. Office of Technology for Educ., Carnegie Mellon Univ., Nov 2007. Fecha de consulta: abril de 2014, [http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/StudiesWhitepapers/ClassroomResponse\\_Nov07.pdf](http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/StudiesWhitepapers/ClassroomResponse_Nov07.pdf).
- Diehl, E. *et al.* 2000. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Max Niemayer Verlag. 421 pp. 3484312203.
- Eckert, J., Riemer, C. 2000. Awareness und Motivation: *Noticing* als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. En C. Riemer (ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 394 pp. 3823352083.
- Itoh, R. 2006. Use of Handwriting Input in Writing Instruction for Japanese Language, in Berque, D. A. Prey, J. & Reed, R. H. (Eds.) *The impact of tablet PCs and pen-based technology on educ.: vignettes, evaluations and future directions*. West Lafayette, IN: Purdue Univ. Press. pp. 87-93. 1557534349.
- Martín Peris, E. 1998. El profesor de lenguas: papel y funciones. En A. Mendoza (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Horsori. 428 p. 8485840739.
- Mckenzie, We., Franke, K. 2009. *Active, Constructive, Interactive: How are Tablet PCs Transforming the Learning Experience in Higher Education?*, Presentado en the 2009 Australasian Tablets in Educ. Conf.. Fecha de consulta: abril de 2014, <http://www.monash.edu/eeducation/assets/documents/atiec/2009atiec-wendymckenzie.pdf>.

- Reinhard, A. 2008. From Slate to Tablet PC: Using New Technologies to Teach and Learn Latin and Greek, *Classical J. Forum Online*, Mar. 2008. Fecha de consulta: abril de 2014, <https://ascsa.academia.edu/AndrewReinhard>.
- Savas, P. 2014. Tablet PCs as instructional tools in English as a foreign language education. *TOJET: The Turkish Online J. Educational Technology*, 13(1): 217-222.
- Taele, P., Hammond, T. 2013. Enhancing Instruction of Written East Asian Languages with Sketch Recognition-Based Intelligent Language Workbook Interfaces,"in *2013 Workshop on the Impact of Pen & Touch Technology on Educ. (WIPTTE)*, Los Angeles, CA. Fecha de consulta: abril de 2014, [http://wiptte.cse.tamu.edu/publications/2013/2013\\_WIPTTE\\_Full\\_Taele\\_EIWEALSRBILWI.pdf](http://wiptte.cse.tamu.edu/publications/2013/2013_WIPTTE_Full_Taele_EIWEALSRBILWI.pdf)
- Trigwell, K., Shale, S. 2004. Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Educ.*, 29(4): 523-536.
- Schumann, J. H. 1994. Where is Cognition?. *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 231-242. doi:10.1017/S0272263100012894.
- Yamasaki, T., Inami, N. 2004. Training System for Fair Handwriting of Japanese Characters Based on On-Line Character Recognition, in *Proc. of World Conf. on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*, pp. 1692-1698.



# El uso del correo electrónico para estudiantes universitarios chinos de ELE: hacia una propuesta didáctica

Chun HU

Universitat Politècnica de València. [huchunqiaoqiao@hotmail.com](mailto:huchunqiaoqiao@hotmail.com)

**Resumen:** En este trabajo partimos de un estudio de contraste del uso del correo electrónico en China y en España en los contextos académico y profesional, tomando como referencia a un grupo de estudiantes chinos de español como lengua extranjera. Para ello, llevaremos a cabo un análisis que presenta las diferencias en el uso de la comunicación por medio del correo electrónico entre los españoles y los chinos. El objetivo final de este estudio, es la realización de una propuesta didáctica que ayude a mejorar las competencias de los estudiantes chinos de español en el uso del correo electrónico en el ámbito profesional y en el académico.

**Palabras clave:** *elemento cultural, intercultural, expresión escrita y oral.*

Por ejemplo, cuando una persona no puede asistir a la clase del día siguiente: ¿cómo se lo comunica a su profesor? Según mis compañeros españoles, lo más común sería avisar al profesor mandándole un correo electrónico, mientras que los alumnos chinos, a la misma pregunta contestan que le mandarían un SMS o le llamarían al teléfono móvil. ¿Qué diferencia hay, básicamente, entre estos dos modos de comunicarse? La contestación más destacable, en relación a las distintas formas adoptadas a la hora de transmitir información entre profesores y alumnos en el ámbito académico de España y China, concluye que a los alumnos españoles les encanta comunicarse a través del correo electrónico (de ahora en adelante CE) en el ámbito académico, mientras que a los alumnos chinos, les gusta comunicarse vía SMS o teléfono móvil.

En este sentido, apoyándonos en una encuesta sobre la situación actual del uso del CE en una universidad china, en el presente trabajo, trataremos de aclarar las razones que conducen a este fenómeno, desde una perspectiva intercultural y según el nivel de dominio del español de los interlocutores. Seguidamente, basándonos en un corpus construido por los CE de los alumnos universitarios, vamos a analizar el uso de la comunicación por medio del CE desde el punto de vista de la organización textual y la cortesía.

## Los universitarios chinos utilizan el CE con menos frecuencia que los españoles.

Antes de empezar el presente artículo, se llevó a cabo una encuesta sobre la situación actual del uso del CE entre los alumnos universitarios de la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste (de ahora en adelante UCTS). En esta encuesta, los alumnos fueron divididos en 2 grupos. El grupo 1 se constituyó por 44 alumnos del tercer año y, el grupo 2 por 33 alumnos del cuarto año. Esta encuesta se compone de 5 preguntas:

- ¿Tiene alguna cuenta de CE?
- ¿Tiene experiencia utilizando el CE?

- ¿Ha utilizado el correo electrónico al menos una vez?
- ¿Cuántas veces utiliza el CE por semana, mes y año?
- ¿Con qué finalidad cree que se utiliza el CE en el ámbito universitario?
- ¿Con qué finalidad cree que se utiliza el CE en el ámbito profesional?

Las respuestas a las primeras dos preguntas fueron casi siempre positivas, es decir, todos los alumnos salvo uno, tenían una cuenta de CE. Además, todos ellos tenían experiencia utilizándolo. Por supuesto, basándonos en la frase de Yus (2010: 244) "el correo electrónico sigue siendo, sin duda, una de las posibilidades comunicativas de Internet más utilizadas en la actualidad". El desarrollo de Internet es global, los universitarios españoles estaban en el mismo punto respecto a Internet que los universitarios chinos; tenían la misma disposición a cumplir el comportamiento de comunicarse por medio del CE.

Más aún, según Sanz Álava (2007: 178) "el correo electrónico es la herramienta más útil de Internet. Posee unas características que lo hacen insustituible y, poco a poco, va ganando terreno a otras formas de comunicación, como el fax, el correo ordinario o el teléfono. Tanto en España como en general en los continentes europeo y sudamericano, el uso del CE es cada día más amplio y está más difundido".

En cambio, entre los estudiantes chinos de acuerdo con el resultado de la encuesta, se notaba una carencia absoluta a la hora de utilizar el CE en el ámbito académico. A continuación exponemos este análisis basándonos en los gráficos 1 y 2, relacionados con la tercera pregunta de la encuesta.

## Frecuencia por mes del grupo 1

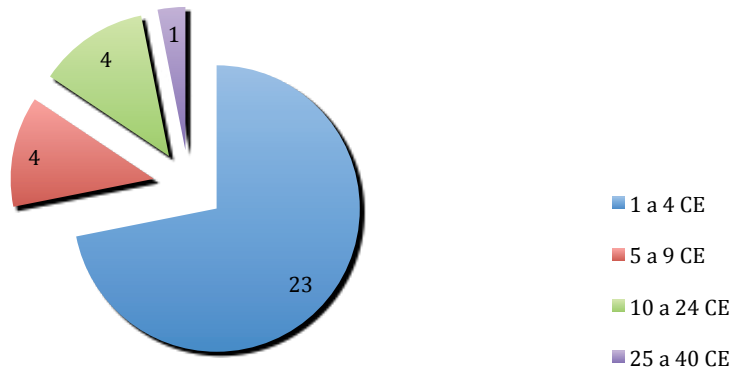


Gráfico 1. La frecuencia por mes en la utilización del CE del grupo 1

El gráfico 1 está compuesto por 31 respuestas válidas y 12 respuestas nulas; al mismo tiempo, se incluyen 4 tipos de frecuencia al mes al utilizar el CE entre los alumnos universitarios. Corresponde la mayor parte a la de "de 1 a 4 CE", con un 72%. Las partes de "5 a 9 CE" y "10 a 24 CE" son de un 13% y la de "25 a 40 CE" de un 3%.

### Frecuencia por mes del grupo 2

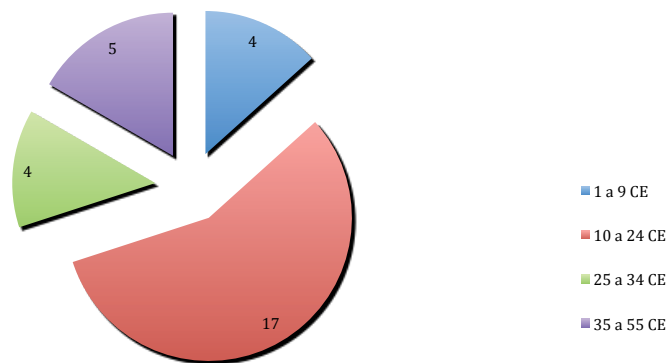


Gráfico 2. La frecuencia por mes en la utilización del CE del grupo 2

En el gráfico 2, relativo a la frecuencia del uso del CE por mes del grupo 2, subdividimos los grupos como se detalla a continuación: "10 a 24 CE", con un 57% (la parte de mayor tamaño), seguida de "35 a 55 CE", con un 17% y, finalmente, los grupos que envían de "1 a 9 CE" y de "25 a 34" con un 13% cada uno.

En relación con el gráfico 1, es notable que la mayoría de los alumnos enviaba menos de 5 CE cada mes, y solo un alumno 40 CE al mes. En este sentido, cabría preguntarse: ¿en el contexto electrónico, aparte del CE ¿qué otros medios de comunicación utilizan los españoles y los chinos? Yus (2010: 243-244), contesta que principalmente los demás medios utilizados son la mensajería instantánea (SMS), el chat (un método electrónico de comunicación sincrónica), las redes sociales (por ejemplo, Facebook), el blog, el fax, el telegrama, la llamada telefónica, etc. La situación actual de los alumnos chinos es distinta de la de los españoles. Según las entrevistas personales realizadas a colegas y a algunos alumnos, podríamos resumir afirmando que, normalmente, los alumnos y los profesores universitarios se comunican a través de QQ, WeChat, SMS o llamada telefónica.

En el Informe sobre el Comercio Electrónico y el Desarrollo 2003 (2003: 73) se destaca que "China constituye un caso especial: en los años noventa experimentó el despliegue de infraestructura más rápido del mundo sin privatización. Solo comenzó a abrir a la competencia su mercado en 1990, y aún entonces permitió la competencia solamente entre los operadores públicos. El firme empeño del Gobierno en invertir intensamente en la infraestructura de las telecomunicaciones se tradujo en un acusado crecimiento del número de suscriptores de Internet." Gracias al desarrollo acelerado de la industria de la telecomunicación china, la condición objetiva de la telecomunicación china es cada día más completa, y el coste cada día más barato.

Particularmente, según la UCTS, principalmente, hay dos grupos sociales telefónicos; uno formado por los alumnos, y otro por los profesores solamente. Al solicitar una tarjeta SIM, se debe presentar una identificación personal de alumno o profesor; después de confirmarlo, se ofrecen dos ofertas distintas dependiendo de los distintos grupos telefónicos. El punto más interesante es que, dentro de las distintas ofertas hay una misma cláusula básica, "las llamadas entre los miembros del mismo grupo son gratis (dentro de un horario determinado)". Además, "una determinada cantidad de SMS entre los miembros del mismo grupo también son gratis". Actualmente, con el propósito de disminuir los gastos de comunicación, muchas organizaciones

chinas, tienen su propio grupo social telefónico, por ejemplo, empresas, departamentos gubernamentales, escuelas, hospitales, etc.

Llegado este punto, podemos aclarar cuál es el primer motivo que conduce al fenómeno de utilizar menos el CE para comunicarse en el ámbito académico y profesional chino: como el coste de la telecomunicación en China es cada día más barato, en los últimos años, se ha convertido en costumbre habitual utilizar el método telefónico para comunicarse.

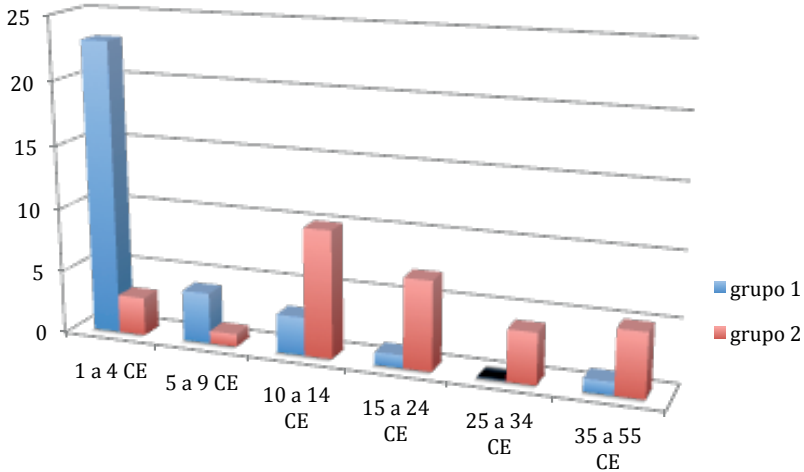


Gráfico 3: La frecuencia al utilizar el CE cada mes de los universitarios según la UCTS

El gráfico 3 representa el hecho de que los miembros del grupo 2 utilizan más frecuentemente el CE que los del grupo 1. La mayoría de alumnos del grupo 1 utiliza 5 veces menos por mes el CE, siendo estos 23 alumnos, equivalentes al 72% del total. Por el contrario, la mayor parte de los miembros del grupo 2 utiliza de "10 a 14" veces el CE por mes, siendo 10 alumnos. Otros tipos de frecuencia ocupan igual porcentaje.

Comparando las cifras entre los grupos 1 y 2 en el gráfico 3, observamos que los miembros del grupo 2 utilizan más frecuentemente el CE que los del grupo 1. Realmente, la causa de esta diferencia tiene que ver con la situación académica de los miembros del cuarto año. En el último año universitario, tienen que presentar un trabajo final para obtener el título de licenciatura, igual que sucede en España.

Según la UCTS, un profesor extranjero y un profesor chino, dirigen juntos a un alumno en su proyecto final. En este contexto, aparece un fenómeno interesante: los alumnos eligen distintas formas de concertar una cita con sus tutores español y chino.

A los profesores extranjeros, los alumnos les escriben un CE cuando necesitan acordar una cita, así como para confirmar el lugar y la hora concreta de encontrarse. Contrariamente, apoyándome en las entrevistas con mis colegas, los profesores y los alumnos chinos, acostumbran a comunicarse vía SMS o llamada telefónica.

Por un lado, aunque casi todos los chinos tienen una cuenta de CE, no tienen, sin embargo, la costumbre de comprobar el contenido del CE en cada momento y lugar. Esto les sucede también a los profesores chinos de la UCTS; no les importa que haya nuevo correo en su bandeja de entrada. Prefieren comunicarse con los

## El uso del correo electrónico para estudiantes universitarios chinos de ELE: hacia una propuesta didáctica

alumnos cara a cara en el aula o por el teléfono. Tampoco utilizan el CE como un método didáctico ni un contenido extra a lo largo del proyecto didáctico, lo que me lleva a realizar una serie de trabajos en respuesta a esta necesidad y a elaborar una propuesta didáctica sobre este tema para el futuro.

Por otro lado, los profesores extranjeros están acostumbrados a utilizar el CE en el proceso didáctico, pidiendo a los alumnos que realicen tareas por medio del CE, compartiendo los materiales del aula, y anunciando información sobre actividades a los alumnos.

Los chinos, en el ámbito profesional, desde un punto de vista general, se encuentran en una situación diferente. Básicamente, debido a haber empezado el desarrollo de Internet hace pocos años en China, en la mayor parte de la sociedad china todavía no se ha establecido la costumbre de utilizar Internet. Aparte de que en las empresas grandes e internacionales, los ordenadores funcionaban como un sistema operador para algunos asuntos (por ejemplo, registrar algunos datos personales como una información electrónica y almacenarlo, o para ser una pantalla útil para presentar y conseguir información. No hay una interacción real a la hora de comunicarse entre los distintos departamentos, ni siquiera en las actividades comunicativas normales. Consideran más conveniente comunicarse a través de la llamada telefónica para favorecer que se desarrolle el comportamiento sincrónicamente. De esta forma se pueden solucionar los asuntos rápidamente. Además, al comunicarse por teléfono, se mostrará una actitud respetuosa por las palabras utilizadas, sonidos de la voz, velocidad al hablar, etc. Todos estos elementos influyen en las decisiones que toman los interlocutores en el proceso de comunicación, lo que es un elemento cultural de la situación profesional en China.

Al mismo tiempo, tenemos que tener en cuenta, que los alumnos que participaron en la encuesta, son estudiantes de la Facultad de Filología Española, los cuales, en su mayoría, trabajarán en el futuro con empresas que tengan negocios con los países de habla española y, por lo tanto, para poder trabajar a nivel internacional, es muy importante para ellos el dominio del español.

Más abajo, vamos a ver los motivos principales por los que los alumnos escriben un CE en el ámbito académico chino (corresponde al análisis de la 4ª pregunta de la encuesta).

	Comunicarse con un profesor extranjero	Transmitir datos	Transmitir información	Buscar trabajo	Observación del tema de la comunicación con los profesores extranjeros
<b>Grupo 1</b>	34	5	6	1	la mayoría relacionado con las tareas del aula
<b>Grupo 2</b>	24	2	7	6	la mayoría relacionado con el trabajo final

Tabla 1. Los motivos de utilizar el CE en el ámbito académico de UCTS

Según la tabla 1, entre los alumnos chinos, el motivo principal de utilizar el CE en el ámbito académico es para comunicarse con los profesores extranjeros, para cumplir tareas, y para comentar su trabajo final.

En principio, con el CE, se desarrollan los comportamientos relacionados con cumplir las tareas del aula, de acuerdo con el siguiente proceso: descargan los materiales y después de cumplimentarlos, se los envían a los profesores extranjeros. En este perfil, el CE responde al uso de transmitir datos, no se utiliza para comunicarse. En este sentido, notamos que debido a su nivel bajo de español, los alumnos se avergüenzan de comunicarse con los profesores extranjeros en español a través del CE, por lo que utilizan solamente alguna frase muy corta.



En consecuencia, debido al bajo dominio del español, incluso los alumnos del grupo 2, cuando necesitan comunicarse con los profesores extranjeros, concretan el lugar y la hora a través del CE, y casi no comentan nada relacionado con el trabajo final. Alonso (2003: 58) considera que se puede afirmar que los usos del lenguaje revelan, no solo una preocupación constante por la dinámica y la eficacia comunicativas, sino también la construcción de una conducta lingüística que es, simultáneamente, un marcador de la cultura compartida a la que antes nos referíamos. De este modo, el nivel de dominio del idioma adecuado a los interlocutores es un elemento importantísimo en el proceso de comunicación intercultural.

A continuación, nos centramos en la tabla 2 basándonos en la encuesta y en las entrevistas con los profesores y alumnos, lo cual desde un punto de vista general manifiesta la presente situación del uso del CE en la UCTS.

Interlocutores		Nivel de la frecuencia	Tema de la función	Respuesta (marca con X)		Observación
				con	sin	
Entre profesores	Entre profesores hispanohablantes	Alta	De casi todos los temas académicos y profesionales	X		
	Entre profesores hispanohablantes y chinos	Baja	Avisar de alguna noticia		X	Se utiliza más SMS y llamada por móvil para avisos.
	Entre profesores chinos	Muy baja	Transmitir datos		X	Se utiliza SMS para avisos y móvil a comunicarse
Entre profesores y estudiantes	Con profesores hispanohablantes	Baja	1. Pedir permiso de ausencia. 2. Consultar preguntas sobre español. 3. Descargar materiales de clase 4. Acordar una cita para el trabajo final.	X		Se resume en dos funciones básicas: 1. Tareas didácticas 2. concertar cita para el trabajo final (se comunican oralmente, el CE es para confirmar el lugar y la hora solamente)
	Con profesores chinos	Muy baja	1. Pedir permiso de ausencia. 2. Consulta/ preguntas relacionadas con el español	X		Con una profesora china solamente.
Entre estudiantes		Muy baja	Transmitir datos y avisos.		X	1. Se utiliza más el otro sistema sincrónico llamado "QQ" o teléfono para comunicarse. 2. Casi no se comunican en español.

Fórmula 2. La situación actual del uso del CE de UCTS

Finalmente, aclaramos los dos motivos que conducen a este fenómeno desde la perspectiva intercultural y del dominio del español. El primero, desde la perspectiva intercultural, es el bajo coste de la telecomunicación

y la cultura de comunicación actual, que conduce a que los chinos utilicen más el teléfono que el CE para comunicarse. El segundo, en relación al contenido del CE como un discurso breve entre los interlocutores, tiene que ver con el dominio del español el cual restringe la comunicación entre los mismos.

Con el propósito de poder trabajar en el futuro utilizando el idioma español, los alumnos deben mejorar su potencial utilizando el CE.

## El uso de la comunicación por medio del CE desde el punto de vista de la organización textual y la cortesía

Sanz Álava (2007: 61) en relación a una cita de Calsamiglia y Tusón señala que, cuando se organiza un escrito, es muy importante construir los párrafos adecuadamente, ya que el párrafo, como unidad de coherencia de un escrito, divide el texto en unidades lógicas. "Cuando se elabora un discurso, básicamente, el párrafo debe tener coherencia, realizando la cohesión a través de marcadores que actúan como conectores. Normalmente, los marcadores del discurso desempeñan una función lingüística de una gran gama, suman o añaden ideas, indican un lugar, contrastan o comparan; algunos marcadores presentan un contraste con lo sostenido anteriormente, tales como "sin embargo, no obstante, pero...". Por lo tanto, el chino hace énfasis en la coherencia y cohesión en los discursos. Pero, observando el corpus construido por los ejemplos de los CE de los alumnos, se nota que hay un problema grave en el uso de los "marcadores". Casi no pueden distinguir las distintas funciones de los marcadores en diferentes contextos. Sin la habilidad de entender la función lógica de los "marcadores", por supuesto, no se puede construir el discurso de un modo completo. Fijémonos en el ejemplo del discurso del alumno 11:

*Estimado profesor Terasa,*

*Mi nombre es Leonor, soy estudiante de 4to año, y usted es el profesor guía para mi tesis titulada La Literatura Infantil y Juvenil Española y China. A continuación le adjunto mi primer avance que incluye bibliografía, justificaciones y preguntas de investigación.*

*Me gustaría si nos podemos reunir en algún momento durante vuestro horario de oficina para discutir mi tesis y el futuro de esta (Si me puede indicar su horario atención de oficina)*

*Atentamente*

En este discurso, excepto "A continuación" para mostrar una secuencia y una distancia en el tiempo, casi no podemos encontrar "marcadores" en ningún caso. Naturalmente, por un lado esto es debido al uso escaso de la función de los "marcadores" en el discurso chino; por otro lado, a los alumnos, les falta mucho conocimiento y dominio de los "marcadores", es decir, este fenómeno llama la atención por su escasez en la enseñanza/ aprendizaje de la escritura, del material y práctica sobre este tema.

Abajo, se muestra el otro ejemplo del alumno 20. Observamos en este discurso ciertos rasgos de cortesía. Estamos de acuerdo en que la cortesía es un aspecto básico de la pragmática en la enseñanza/ aprendizaje del discurso, siendo una estrategia funcional de las relaciones sociales que sirve para aprovechar el proceso de interacción. Sanz Álava (2007: 79) resume señalando que la cortesía está dirigida a mantener una imagen social universal. De este modo, encontramos que al principio del discurso, se muestra la frase "Buenas tardes", sustituyendo los signos de admiración por un punto.

*Estimada profesora Mabel:*

*Buenas tardes.*

*Soy Valentina, antes discutimos en el despacho sobre mi tesis titulada Estudio Comparativo del Papel de Mujer en la Sociedad de Cuba y China, y usted me dijo que buscaba las informaciones sobre el tema. La semana pasada, hablé con mi profesora guía china Carmen, ella me dijo que este tema es difícil de encontrar los materiales relacionados. Y he encontrado algunos artículos sobre el tema en internet, no encontraba ninguno libro relacionado. Carmen me dijo que si yo tengo una actitud clara para el sexismo y el papel de mujer en sociedad, entonces puedo hacerlo. Me interesa este tema, pero no lo seguro que si puedo encontrar suficiente material sobre él. Podría mostrarme su opinión usted, ¿necesito cambiarme el tema?*

*Atentamente*

El emisor chino prefiere poner el saludo solo en el primer párrafo para dar una buena impresión al receptor. Así, con la visión de esa microestructura y de la estrategia textual, consigue construir un discurso retórico más persuasivo, es decir, con el saludo en el primer párrafo el receptor se crea una grata impresión del emisor. De este modo, el receptor aceptará fácilmente el contenido del resto del discurso del CE. De la misma manera, de acuerdo con Alcaraz (2000: 179-180), para establecer la práctica discursiva, es necesario efectuar unos filtros de evaluación jerarquizados en función de los distintos tipos de relación entre interlocutores. De este modo, según los diferentes niveles de respeto se elige la frase o saludo más adecuado.

Sanz Álava (2007: 79) citó a Brown y Levinson (1987) y afirmó que "la cortesía negativa es la categoría más elaborada y convencionalizada de las estrategias lingüísticas y es la materia que llena los manuales de urbanidad", lo que refleja la importancia de efectuar un análisis de la cortesía negativa de los discursos. Particularmente, sobre el discurso escrito en una segunda lengua. Igual que en el caso del corpus construido por los ejemplos de CE de los alumnos chinos, debido al elemento intercultural, aparecerán muchos elementos lingüísticos de cortesía inexactos o inapropiados, lo que influirá en la escritura en español de los alumnos chinos. Para llegar a dar una imagen de mayor urbanidad, de acuerdo con todo lo comentado anteriormente, obviamente a los alumnos chinos, les falta mucha enseñanza/ aprendizaje sobre la escritura práctica del discurso en el CE.

En el presente artículo, como trabajo inicial, nos limitamos a exponer la necesidad de consolidar un método didáctico para los aprendices universitarios chinos según dos tipos de perfiles. El primero, relacionado con el factor intercultural y el nivel de dominio del español; el segundo, relacionado con la perspectiva de la organización textual y la cortesía. El fin sería garantizar la fluidez a lo largo del proceso comunicativo escrito por medio del CE en los ámbitos profesional y académico.

Como conclusión a todo lo dicho anteriormente, me gustaría reiterar la importancia de que los alumnos y trabajadores chinos mejoren su nivel de español mediante el uso del correo electrónico, ya que este es un medio de comunicación habitualmente utilizado en España. Para ello, tendrían que alcanzar primero un mayor dominio de los llamados conectores del discurso, así como del tipo de vocabulario y estructuras gramaticales comúnmente utilizados en los correos electrónicos. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es la consolidación de un método didáctico que les permita alcanzar esta meta.

En una fase posterior, diseñaríamos una propuesta didáctica del CE de ELE, basada en los resultados obtenidos, según los aspectos de la ortografía, la lexicología, la sintaxis, la cortesía y los rasgos lingüísticos.

Finalmente, con una serie de actividades complementarias, publicaríamos un manual de escritura del CE para los aprendices universitarios en China.

## Referencias

- Alcaraz Varó, E. 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza Editorial.
- Alonso López, C., Seré, A. 2003 *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid, Biblioteca nueva.
- Bravo, D., Briz, A. 2004. *Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel, Barcelona. [http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/11/cortesia\\_imagen\\_web\\_internet.pdf](http://dfe.uab.es/dfeblog/salcoba/files/2008/11/cortesia_imagen_web_internet.pdf) (Consulta : 20/06/2014)
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Arco/Libros.
- Naciones Unidas. 2003. *Informe sobre el Comercio Electrónico y el Desarrollo* 2003. United Nations Publications, New York y Ginebra.
- Sanz Álava, I. 2006. El correo electrónico profesional: ¿género, subgénero o cibergénero?, *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Pressas Universitarias de Zaragoza. [http://www.academia.edu/3761227/El\\_correo\\_electronico\\_profesional\\_genero\\_subgenero\\_o\\_cibergenero](http://www.academia.edu/3761227/El_correo_electronico_profesional_genero_subgenero_o_cibergenero) (Consulta: 20/06/2014).
- Sanz Álava, I. 2007. *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: el discurso oral y escrito*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Tascón, M. 2012. *Escribir en Internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona, Galaxia Gutenberg. <http://www.doxacomunicacion.es/pdf/resea1.pdf> (Consulta: 20/06/2014)
- Yus, F. 2010. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel.



## La implicatura en los blogs educativos. Una aproximación pragmática

Eva María MESTRE-MESTRE

Universitat Politècnica de València. *evamestre@upvnet.upv.es*

**Resumen:** La tecnología está multiplicando las formas en que podemos comunicarnos. Desde la aparición de internet, la construcción del discurso, los géneros discursivos y el lenguaje mismo se han visto afectados por las características de este nuevo modo de comunicarse. Comparada con otros medios de comunicación social, la red desarrolla elementos complejos inexistentes en los otros: la interactividad, la posibilidad del lector/receptor de convertirse en escritor/emisor, la hipertextualidad (posibilidad de vinculación de diferentes textos a partir de esa interactividad, la multimodalidad combinada con diferentes medios, y la desaparición de la limitación espaciotemporal.

Encontramos, pues, por nombrar algunos de estos nuevos formatos desarrollados en la red, desde páginas web a tuits, pasando por e-mails, chats o blogs. Visiblemente, cada tipo de comunicación tiene sus propias particularidades en internet (Crystal, 2001, Yus, 2010). Así, una de las formas más populares de comunicación en red, y que permite una mayor versatilidad es el blog. En particular, según Herring, (2007) las características del género blog, son [1] asincronicidad, [2], transmisión unilateral del mensaje, [3], permanencia de mensajes en archivos vinculados desde la barra lateral del blog, [4], mayoritariamente mensajes de texto sólo, [5], entradas de texto en orden cronológico inverso con posibilidad de comentarios. Esta autora, además, incluye dos factores sociales característicos del discurso del blog; una estructura desde uno (bloguero) hacia muchos (lectores) y desequilibrada, aunque la sección de comentarios puede revertir esta distribución.

Según la literatura existente, encontramos tres tipos de blogs; los diarios personales, que narran pensamientos o acciones de sus autores (Blood, 2002; Herring et al. 2004), los diarios filtro (Blood, 2000), que recogen noticias, o asuntos de interés de otras páginas web a través de vínculos y proponen una línea de pensamiento o discusión, y los blogs relacionados con el conocimiento, que desde diferentes aproximaciones intentan publicar contenido científico, académico y técnico en la red. Numerosos son ya los estudios que se dedican a este tipo de blog y su potencialidad de apoyo al aprendizaje debido a su interactividad (Chu et al, 2012; Robertson, 2011, Deng y Yuen, 2011), o más específicamente en algunas disciplinas, como el aprendizaje de lenguas (Ducate y Lomicka, 2005). Las afordancias educativas de los blogs ofrecen a los estudiantes la posibilidad de autogestionar su aprendizaje en contextos interactivos.

Los blogs han sido considerados como una "forma de conversación" (Efimova y de Moor, 2005; Langellier & Peterson, 2004). Algunos de estos autores los consideran una extensión digital de la conversación digital y las tradiciones orales, y explican la red como un tumulto de conversaciones. Aunque con importantes matices (Peterson, 2011), que señala las dife-

rencias de las relaciones entre código y mensaje de las conversaciones y los blogs, se puede considerar que los blogs son una suerte de conversación.

Así, el estudio de la red desde una perspectiva pragmática ha abarcado diferentes aspectos; el género, la caracterización del lenguaje de los diferentes tipos de textos, etc (Sykes, 2005; Herring, 2010). En este trabajo se abordarán las máximas conversacionales de Grice, en particular, las implicaturas que se encuentran en los blogs educativos. Grice definió implicaturas como las asunciones que el emisor intenta hacer manifiestas al receptor sin expresarlas de manera explícita; al contrario, las implicaciones se infieren del acto comunicativo. Las implicaturas conversacionales se derivan de las reglas de la conversación. Las no conversacionales, de otras causas (sociales, morales o estéticas, por ejemplo). Se distingue entre dos tipos de implicatura conversacional (Grice 1989; Levinson, 2000; Horn, 2004); las convencionales o no convencionales y tradicionalmente se han estudiado para entender los mecanismos para reconocer el significado más allá del sentido literal, convencional (Kleinke, 2010). La existencia de implicaturas incluye el papel del receptor en cualquier acto comunicativo, del que es también responsable parcial. Por esto, los mensajes se consideran como procesos para la interpretación, y no conceptos cerrados con un significado fijo (Kempson, 2001).

El objetivo de este trabajo es analizar el uso del lenguaje y las implicaturas conversacionales en un contexto específico, en particular los blogs educativos. La interacción entre el lenguaje utilizado y el contexto en que se producen y desde donde se muestran al público general produce unas características específicas, que resultan interesantes para el estudio. El corpus utilizado son seis blogs educativos clasificados en la plataforma OEDb (Open Education Database) bajo el epígrafe "Teoría de aprendizaje, aprendizaje informal y conocimiento". En particular, se estudia el conocimiento que se presume compartido entre el escritor y el lector y el uso de las implicaturas en estos blogs, para ver si son conversacionales o no, convencionales o no, para caracterizar este tipo de comunicación.

**Palabras clave:** *blog educativo, implicatura, máxima conversacional, interactividad.*

## Referencias

- Blood, R. 2000. Weblogs: A History and Perspective, *Rebecca's Pocket*. 07 September 2000. 18 September 2013. Disponible en: [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)
- Chu, K.W., Chan, K.K., Tiwari, F.Y. 2012. Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58: 989-1000.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press:
- Deng, L., Yuen, H.K. 2011. Towards a framework for educational affordances of blogs, *Computers & Education*, 56: 441-451.
- Ducate, L.C., Lomicka, L. L. 2005. Exploring the blogosphere: use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3): 410-421.
- Efimova, L., de Moor, A. 2005. Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices. En *Proceedings of the thirty-eighth Hawai'i International conference on system sciences*. Los Alamitos: IEEE Press.

- Grice, H.P. 1975. Logic and conversation, en P. Cole & J. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics*, 3. New York: Academic Press: 41-58.
- Grice, H.P. 1989. *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Herring, S.C. 2007. A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*, 4(1).
- Herring, S.C. 2010. Who's Got the Floor in Computer-Mediated Conversation? Edelsky's Gender Patterns Revisited, *Language@Internet*, 7(8).
- Herring, S.C., Scheidt, L.A., Bonus, S., Wright, E.L. 2004. Bridging the gap: a genre analysis of weblogs. En *Proceedings of the 37th Hawai'i International Conference on System Sciences*. Los Alamitos: IEEE Press.
- Horn, L. 2004. Implicature. En: Horn, L.R., Ward, G.L. (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell, Oxford: 3-28.
- Kempson, R. 2001. Pragmatics: Language and Communication, en M. Aronoff & J. Rees-Miller, (Eds.). *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kleinke, S. 2010. Speaker activity and Grice's maxims of conversation at the interface of Pragmatics and Cognitive Linguistics. *Journal of Pragmatics*, 42: 3345-3366.
- Langellier, K.M., Peterson, E.E. 2004. *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Levinson, S.C. 2000. *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge: MIT Press.
- Peterson, E. 2011. How conversational are weblogs? *Language@Internet*, 8 (8).
- Robertson, J. 2011. The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57: 1628-1644.
- Sykes, J.M. 2005. Synchronous CMC and Pragmatic Development: Effects of Oral and Written Chat, *CALICO Journal*, 22(3): 399-431.
- Yus Ramos, F. 2010. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.





# Metodología para el desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas basado en criterios pedagógicos

Rafael SEIZ ORTIZ

Universitat Politècnica de València. [rseiz@upvnet.upv.es](mailto:rseiz@upvnet.upv.es)

**Resumen:** En el MALL (Mobile Assisted Language Learning), observamos una cantidad creciente de aplicaciones de aprendizaje de lenguas para teléfonos móviles inteligentes. Resulta necesario que el proceso de desarrollo de software para la enseñanza de idiomas no sólo considere criterios y parámetros pedagógicos específicos del aprendizaje de lenguas, sino también que se apoye en modelos teóricos que den cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este trabajo se propone una metodología para el desarrollo pedagógico de aplicaciones móviles de aprendizaje de lenguas, en base a esas dos necesidades. En primer lugar, se ha hecho un estudio de la bibliografía en busca de parámetros pedagógicos de análisis y diseño de recursos de ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador), para aplicarlos al ámbito del MALL. Seguidamente, se ha propuesto un modelo teórico de estudio del MALL y, en relación directa con este modelo, una metodología para el desarrollo, y también para el análisis y evaluación de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas. Finalmente, se ha elaborado una plantilla que incorpora, en forma de parámetros observables, los principales hallazgos y temas que pueden arrojar algo de luz al desarrollo de recursos para el aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles.

**Palabras clave:** MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), ALAO (*Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador*), *Aprendizaje móvil*, *evaluación pedagógica*.

## Introducción

El llamado MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) es un ámbito relativamente reciente dentro del campo más amplio del ALAO, o Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (CALL, *Computer-assisted Language Learning*, por sus siglas en inglés). Por ello es un buen ejemplo de disciplina en la que, a menudo, la tecnología va muy por delante de la reflexión pedagógica, ya que, en la actualidad, existe una cantidad cada vez mayor de aplicaciones para teléfonos móviles inteligentes, muchas de las cuales tienen como finalidad el aprendizaje de una lengua extranjera. No toda esta ingente producción de aplicaciones, que se renueva y amplía a diario, tiene en cuenta sólidos criterios pedagógicos en su elaboración y desarrollo. No obstante, resulta necesario que en el proceso de desarrollo de cualquier tipo de software o herramienta educativa para la enseñanza de idiomas se consideren una serie de criterios y parámetros pedagógicos, y que estos, a su vez, tengan en cuenta las peculiaridades del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es también conveniente que el desarrollo de este tipo específico de aplicaciones móviles para el aprendizaje lingüístico se apoye en modelos teóricos que den cuenta del proceso de enseñanza de lenguas, dado que dichos modelos no sólo dotarán de coherencia a las experiencias de desarrollo tecnológico, sino que también incorporarán fundamentos teóricos pedagógicos de gran ayuda para iluminar el desarrollo de aplicaciones móviles.

En este trabajo se propone, pues, una metodología general para el desarrollo pedagógico de aplicaciones móviles de aprendizaje de lenguas, la cual se basa en las dos necesidades mencionadas: la implementación

de criterios pedagógicos de desarrollo y la fundamentación en un modelo teórico de análisis del aprendizaje de lenguas asistido por la tecnología móvil. Para ello, se ha considerado necesario hacer un estudio previo de los parámetros de diseño pedagógico que se han usado previamente en el desarrollo de programas y recursos de ALAO, con el objetivo de discernir si dichos parámetros pueden ser aplicados al campo específico del aprendizaje de lenguas basado en dispositivos móviles (MALL).

Así pues, en primer lugar, se han analizado cuatro prestigiosas publicaciones de investigación del ámbito del ALAO, en busca de parámetros pedagógicos de análisis y diseño de recursos de ALAO, durante los últimos años. En segundo lugar, tras este primer estudio, se ha estudiado la viabilidad de aplicar dichos parámetros y modelos al ámbito más específico del MALL. Seguidamente, se ha propuesto un modelo teórico que trata de dar cuenta del proceso de aprendizaje de lenguas basado en dispositivos móviles. A continuación, se han utilizado las conclusiones de la revisión de la bibliografía teórica, así como el modelo teórico, para proponer una metodología para el análisis y evaluación, y también para el desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje de lenguas. Dicha metodología, por tanto, está sólidamente fundamentada en el conocimiento previo que se posee respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas. La fase final de dicha propuesta de metodología de desarrollo de aplicaciones para MALL consiste en la elaboración de una plantilla que incorpora, en forma de parámetros observables, los principales hallazgos y temas que pueden arrojar algo de luz a la elaboración de recursos para el aprendizaje de lenguas apoyado en dispositivos móviles, desde puntos de vista claramente pedagógicos, más que técnicos o estéticos. Como se puede observar, el presente trabajo parte de fundamentos teóricos para avanzar hacia propuestas más prácticas de implementación en la investigación y el desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje lingüístico. Al final del trabajo, se presentan ciertas conclusiones generales en relación con la necesidad de establecer una metodología de trabajo específica para el desarrollo de aplicaciones de MALL basado en criterios pedagógicos, y no simplemente técnicos, como sucede demasiado a menudo en la actualidad.

## El Aprendizaje de Lenguas asistido por dispositivos móviles (MALL)

Dentro del campo general del ALAO, hoy en día juega un papel predominante el aprendizaje basado en las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones), sobre todo a través de la Web y, últimamente, mediante dispositivos móviles (MALL). Como se trata de ámbitos relativamente recientes, es necesario fundamentar el desarrollo y uso de estas tecnologías para el aprendizaje de lenguas en criterios pedagógicos y en modelos teóricos que den cuenta de las especificidades propias del proceso de aprendizaje de lenguas en cada una de estas modalidades. Así, no es lo mismo practicar y aprender una lengua a través de un teléfono móvil inteligente (o una tableta) que mediante software educativo en formato CD-ROM o a través de sitios web de aprendizaje. Por ejemplo, como apunta Yamaguchi (2005), aunque los ordenadores superan a los dispositivos móviles a la hora de incorporar gran cantidad y variedad de información, estos últimos aportan el valor de la portabilidad. Ya que existen diversas alternativas a la hora de complementar el aprendizaje de lenguas con la tecnología, conviene iniciar este estudio estableciendo una definición de lo que se entiende por MALL, en el contexto del llamado aprendizaje móvil (*m-learning*), para, seguidamente, analizar algunas de las características específicas del MALL, que nos servirán, posteriormente, para proponer un modelo teórico para dar cuenta de este tipo de aprendizaje.

### Definición y características del MALL

En la definición del aprendizaje móvil (*m-learning*), normalmente se distinguen dos componentes. Por una parte, se define como un tipo de aprendizaje que está disponible en cualquier lugar y en cualquier momento (Geddes, 2004). Por otra parte, está determinado por las herramientas, ya que es un entorno educativo en

el que las tecnologías únicas o predominantes son dispositivos móviles (Traxler, 2005), es decir, con la mediación de herramientas como teléfonos móviles, reproductores MP3/MP4, PDAs, ordenadores de bolsillo o tabletas. Por tanto, esta doble definición no incorpora ningún aspecto relacionado con la metodología o el enfoque pedagógico. Así, el aprendizaje móvil puede ser tanto formal como informal, y, aunque los teléfonos móviles, por ejemplo, se desarrollaron para permitir la interacción oral, el MALL raramente aprovecha esta característica, al menos en la investigación publicada (Kukulka-Hulme y Shield, 2007). Según estas investigadoras, los estudios previos sobre MALL se pueden dividir en dos categorías generales: (1) los basados en el contenido (*content-based*) que se centran en el desarrollo de materiales educativos digitales para acceso móvil, y (2) los orientados al diseño (*design-oriented*), relacionados con actividades para realizar fuera del aula, normalmente auténticas y de naturaleza social. El primer tipo se suele relacionar con aprendizaje de tipo formal, mientras que los estudios orientados al diseño se refieren más a la vertiente informal del aprendizaje móvil (Kukulka-Hulme y Shield, 2007; Wong y Looi, 2010).

Debido a las características propias del aprendizaje basado en dispositivos móviles, se ha enfatizado en la investigación la necesidad de asegurar un diseño de los materiales para MALL que tenga en cuenta estas peculiaridades. Así, se ha hablado de las necesidades específicas de los estudiantes con dispositivos móviles, ya que, al contrario que los que aprenden a través de la Web, no suelen preparar tiempo para el aprendizaje, porque este se lleva a cabo en su tiempo libre o mientras esperan, y esto debe tenerse en cuenta en el diseño (Morita, 2003). En la misma línea, se recomienda limitar la duración de los módulos didácticos para MALL a un rango entre 30 segundos y 10 minutos, para adaptar los materiales a un tipo de atención con un alto grado de fragmentación en estos estudiantes (Trifanova y Ronchetti, 2003).

El aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles es un terreno que se encuentra en sus inicios, lejos todavía de las corrientes educativas más afianzadas, y tal vez por eso nos encontramos con multitud de actividades diseñadas para MALL que más bien emulan las actividades de las primeras fases del ALAO, con un fuerte componente estructuralista, guiadas por el profesor y basadas en texto escrito. Sin embargo, como se empieza a observar en las tendencias metodológicas del MALL, este tipo de aprendizaje móvil bien puede apoyar modelos más centrados en el estudiante, con inclusión de elementos multimedia, así como actividades que incorporen las destrezas orales y enfoques de cariz colaborativo (Kukulka-Hulme y Shield, 2007). Otros investigadores también abogan por la innovación que debería apoyar el MALL y analizan formas en las que este aprendizaje puede ayudar a que estudiantes separados en la distancia puedan integrarse en comunidades de práctica de idiomas, aprovechando la movilidad de los dispositivos y las personas y las potencialidades de dichos dispositivos móviles para dar valor añadido al aprendizaje lingüístico (Petersen y Divitini, 2004).

Dos aspectos que han sido enfatizados por la investigación en torno al MALL son, por una parte, su potencial para proporcionar al estudiante de lenguas una rica y variada exposición a contenidos en la lengua objeto de estudio en formatos de autoaprendizaje en cualquier tiempo y lugar (Norbrook y Scott, 2003; Thornton y Houser, 2005; McNicol, 2004; Naismith *et al.*, 2005; Roschelle *et al.*, 2005; Chinnery, 2006), y, por otra parte, la capacidad de los dispositivos móviles para convertirse en valiosas herramientas instructivas complementarias para estudiantes con necesidades especiales o para complementar otros materiales de aprendizaje (Lu, 2008).

En la Enciclopedia de Lingüística Aplicada (Kukulka-Hulme, 2012), se define el MALL como el "uso de tecnologías móviles en el aprendizaje de lenguas, especialmente en situaciones en las que la portabilidad de los dispositivos ofrece ventajas específicas", para mencionar, a continuación, algunas de esas ventajas: acceso mejorado a ayuda o información, un uso más flexible del tiempo y del espacio, adaptación a los hábitos, motivaciones y preferencias personales, continuidad del aprendizaje en diferentes escenarios, así como una mayor posibilidad de mantener la práctica lingüística mientras se llevan a cabo actividades cotidianas. Kenning (2007), por su parte, destaca el aspecto del aprendizaje de lenguas situado en entornos concretos de

la vida cotidiana, y el potencial del MALL para implementar un aprendizaje basado en la solución inmediata de problemas.

Parte del potencial del MALL proviene de las características de los dispositivos móviles, como son la portabilidad y la conectividad (Miangah y Nezarat, 2012). A estas características básicas de los dispositivos, se pueden añadir, según Klopfer y sus colegas, la interactividad social (intercambio de datos y colaboración), la sensibilidad al contexto (entendido como la localización espacio temporal) y la posibilidad de la individualización o adaptación al estudiante (Klopfer *et al.*, 2002). De estas características de los dispositivos se deriva el potencial del MALL para fomentar un aprendizaje de tipo espontáneo, informal, personalizado y ubicuo (Miangah y Nezarat, 2012).

Pero estas son sólo algunas de las posibilidades de aplicación pedagógica del MALL, y, así, la característica principal de este es su versatilidad, que hace que ese entorno de aprendizaje de lenguas pueda moverse en escalas dentro de 4 dimensiones, que han sido sintetizadas por Kukulska-Hulme (2012) y que se pueden caracterizar por los siguientes extremos: (1) aprendizaje centrado en la localización espacial y aprendizaje independiente de la localización; (2) aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de lenguas y aquellas pensadas para finalidades diferentes del aprendizaje; (3) recursos educativos centrados en el estudiante individual, frente a recursos desarrollados para posibilitar el aprendizaje colaborativo entre aprendices; y (4) aprendizaje de lenguas formal frente a aprendizaje informal. De hecho, esta autora nos recuerda, en la mencionada Enciclopedia de Lingüística Aplicada, que el MALL se sitúa de alguna manera en la intersección y actúa de puente entre el aprendizaje formal y el informal. Estos aspectos del MALL nos servirán más adelante para construir parte del modelo teórico que se propone en este trabajo.

Dada la profusión de aplicaciones, recursos y materiales para el aprendizaje de tipo MALL a la que asistimos en la actualidad, es necesario llevar a cabo un proceso de análisis y evaluación pedagógica de este tipo de aprendizaje y sus recursos, si queremos aprovechar al máximo su potencial educativo. En efecto, como se ha expresado repetidamente en la investigación previa, el desarrollo y el uso de la tecnología en educación debe estar principalmente guiada por presupuestos y criterios pedagógicos, más que tecnológicos, es decir la implementación de la tecnología (y el diseño, el desarrollo y la evaluación de recursos educativos) debe fundamentarse, más que en la tecnología en sí misma, en lo que sabemos acerca de la pedagogía y la adquisición de segundas lenguas (Salaberry, 2001; Colpaert, 2004; Chinnery, 2006; Levy, 2009; Kukulska-Hulme, 2012).

## Parámetros pedagógicos para el análisis del MALL

Para satisfacer la mencionada necesidad de fundamentar en la pedagogía el análisis y evaluación de los muchos recursos disponibles hoy en día para el aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles, se ha llevado a cabo un estudio de la literatura de investigación, con el objetivo de establecer parámetros y criterios que puedan guiar el análisis pedagógico y el desarrollo de dichos recursos educativos. Algunos de esos parámetros provienen del ámbito más amplio del ALAO, pero pueden adaptarse al campo del MALL. Otros se basan en características más específicas del aprendizaje móvil. Pero el común denominador de todos ellos es que se fundamentan en bases teóricas y en la reflexión, es decir, en la investigación previa de aspectos que puedan arrojar luz al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en tecnologías móviles, o MALL.

Para la revisión de la literatura de investigación, además de la consulta de libros monográficos, se ha recurrido a estudios relacionados con el análisis pedagógico del MALL aparecidos en 4 prestigiosas publicaciones consideradas clave en el ámbito disciplinar del ALAO: *ReCALL Journal*, *CALL*, *Calico Journal* y *Language Learning & Technology*. Para la construcción de los parámetros a partir de esta revisión de la literatura se ha tenido en cuenta dos tipos de aspectos. Por una parte, algunos parámetros tienen su origen en "temas"

más o menos generales que han suscitado el interés de la investigación previa, como por ejemplo, el análisis de la interacción o del feedback o respuesta del sistema a la actuación del estudiante. Por otra parte, otros parámetros se basan en “hallazgos” de los estudios de investigación, que pueden ser más o menos concluyentes, como por ejemplo la conclusión de que para los estudiantes de lenguas la provisión de un rico y variado input lingüístico en la lengua meta facilita el aprendizaje efectivo. Estos “temas” y “hallazgos” provenientes de la investigación teórica tienen la función de iluminar (Ellis, 1992) el análisis pedagógico del MALL y sus recursos. Tras su conceptualización y adaptación al tema de estudio, en nuestro caso el MALL, los temas y hallazgos se convierten en parámetros pedagógicos, es decir, características observables para poner en práctica el análisis y la evaluación del MALL desde un punto de vista pedagógico. Los parámetros constituirán la herramienta analítica que se ha desarrollado en este estudio y que mencionaremos más tarde, es decir, la plantilla de análisis pedagógico para recursos y aplicaciones de MALL, que también se puede usar en el proceso de desarrollo de materiales educativos en ese entorno.

## **Modelo teórico y metodología para el desarrollo y el análisis de aplicaciones para MALL**

Para dotar de coherencia y visión de conjunto al análisis pedagógico del MALL, se ha considerado conveniente desarrollar un modelo teórico que dé cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en tecnologías o dispositivos móviles (MALL). El modelo propuesto (adaptado de Seiz, 2006), consta de 8 dimensiones divididas en 3 grandes bloques. Cada una de estas dimensiones puede ser considerada con una finalidad (o bien de descripción/análisis o bien de evaluación cuantitativa o cualitativa) y con una perspectiva o punto de vista (o bien del autor o bien del usuario). Todo ello da lugar a un modelo que sirve para situar claramente el análisis pedagógico de los múltiples aspectos que se pueden considerar en el estudio del MALL en tanto que entorno de aprendizaje de lenguas. Se puede analizar un aspecto (una de las 8 dimensiones globales), con un objetivo (finalidad) y desde un punto de vista (perspectiva). De esta forma, el análisis pedagógico tendrá estas tres columnas vertebrales, que darán consistencia a la evaluación, el análisis pedagógico y el desarrollo del MALL.

### **Modelo teórico para el MALL**

El primer gran bloque de dimensiones que pueden considerarse en el análisis se denomina Fundamentos de la evaluación, y recoge lo que metafóricamente podríamos denominar el sustrato o los cimientos en que se sustenta el análisis. Este bloque consta de la primera de las dimensiones del modelo, llamada “Base teórica”, que se nutre de todas las aportaciones que pueden realizar las disciplinas o campos de estudio que tengan algo que decir en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en tecnologías móviles. Las aportaciones tienen forma o bien de hallazgos, o bien de temas de la investigación, como hemos visto.

El bloque general siguiente se llama Objetivos de la evaluación, y engloba 6 dimensiones. Estas dimensiones son: (1) Características pedagógicas, (2) Aplicaciones pedagógicas, (3) Enfoques pedagógicos predominantes, (4) Resultados del aprendizaje, (5) Contenido pedagógico y (6) Nivel pedagógico. A continuación se explicará brevemente cada una de estas dimensiones.

Las “Características pedagógicas” incluyen una amplia gama de cualidades y especificaciones de los recursos de MALL que vienen dadas por diseño y pueden estudiarse a través de los parámetros pedagógicos que hemos mencionado anteriormente. La dimensión denominada “Aplicaciones pedagógicas”, estudia el potencial y las posibilidades prácticas de aplicación de los recursos específicos de MALL. Se ha considerado necesario diferenciar entre las características pedagógicas (funcionalidades que vienen dadas por diseño,

por ejemplo la presencia de un chat en cierto recurso MALL) y las aplicaciones pedagógicas concretas que se pueden hacer de esas características en un contexto concreto de aprendizaje (por ejemplo, el uso del chat para una práctica libre, controlada, o incluso para la instrucción formal de la lengua meta).

La siguiente dimensión la constituyen los "Enfoques pedagógicos predominantes", y en ella se consideran 4 aspectos que determinan enfoques metodológicos predominantes en el recurso MALL, y que hemos tratado anteriormente en este estudio. Así, un recurso MALL puede moverse entre los siguientes extremos de 4 escalas analíticas:

- (1) aprendizaje centrado en la localización espacial *versus* aprendizaje independiente de la localización;
- (2) aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de lenguas *versus* aplicaciones pensadas para finalidades diferentes del aprendizaje de lenguas;
- (3) aprendizaje centrado en el estudiante individual *versus* aprendizaje colaborativo;
- (4) aprendizaje formal *versus* aprendizaje informal.

Otra dimensión que se puede estudiar dentro del ámbito de los objetivos de la evaluación, son los "Resultados del aprendizaje", que analiza de forma fehaciente el avance real del aprendizaje en los estudiantes, en la práctica, y, por tanto, el grado de aprovechamiento efectivo de los demás componentes más teóricos del modelo.

La siguiente dimensión es el "Contenido pedagógico". Se trata del espacio del modelo dedicado a analizar de forma descriptiva cuáles son los contenidos pedagógicos de los recursos MALL, en el sentido más amplio (por ejemplo, el tipo de ejercicios o los contenidos curriculares incluidos y tratados por los recursos MALL).

La séptima dimensión, y última del gran bloque de los objetivos de la evaluación, se ha denominado "Nivel pedagógico", y describe, de forma detallada, aspectos relacionados con el nivel de competencia lingüística tratado en los recursos y materiales para MALL.

El tercer gran bloque estructural del modelo se ha dado en llamar Contextualización de la evaluación. Como su nombre indica, en este nivel se pretende situar el estudio en un contexto claramente definido, y, para ello, se considera el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas de forma global, es decir, tomado como un todo coherente e integrado, y así se especifica qué parte del proceso global de aprendizaje de lenguas es el objetivo de la evaluación. Por ello, la dimensión contenida en este bloque se denomina "Proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas". En este sentido, se han categorizado las siguientes partes del proceso de aprendizaje de lenguas: (a) pre-desarrollo y análisis de necesidades; (b) desarrollo de materiales educativos; (c) uso pedagógico; (d) producto final; (e) evaluación de materiales; y (f) resultados del aprendizaje.

El modelo se completa con 2 aspectos que también pueden analizarse, de manera global, al estudiar recursos de MALL. El primero de ellos se refiere a una serie de 4 *máximas* que se suelen aplicar a dicho tipo de aprendizaje: (1) máxima de la brevedad/concisión (los contenidos en MALL no deben ser muy extensos y se han de ceñir a un aspecto concreto de aprendizaje de lenguas); (2) máxima de la inmediatez (los contenidos y el feedback e input lingüístico recibidos por el usuario del recurso no debe sufrir demoras); (3) máxima de la usabilidad (el recurso educativo debe ser fácil de utilizar); y (4) máxima de la relevancia y el valor pedagógico (el fin principal del recurso ha de ser el aprendizaje lingüístico efectivo).

El segundo aspecto que completa el modelo y el análisis pedagógico que dicho modelo posibilita tiene que ver con la *función pedagógica general* que cumple el recurso MALL dentro de la metodología comunicativa de enseñanza de lenguas. Así, se establece una tipología basada en un estudio del MALL llevado a cabo por Wong y Looi (2010), según el cual los dispositivos móviles, cuando se usan para el aprendizaje de lenguas, pueden funcionar como: (1) herramienta de recogida de datos; (2) herramienta comunicativa; (3) asistente

en el uso de la lengua; (4) herramienta de producción de lenguaje; (5) herramienta para interactuar con la llamada realidad aumentada; y (6) recurso de práctica y perfeccionamiento lingüístico.

Como se puede observar, en este modelo cada análisis pedagógico individual del MALL en tanto que entorno para el aprendizaje de lenguas puede ser, por una parte, situado en una o varias de las 8 dimensiones dentro del modelo, y, por otra parte, puede ser considerado con una finalidad (análisis o evaluación) y desde un punto de vista (del autor o del usuario). Además, se puede asimismo estudiar el cumplimiento de las máximas típicas del MALL y la función comunicativa global de los recursos de aprendizaje de lenguas. Por tanto, se dota así de coherencia global al estudio pedagógico del MALL.

## Metodología para el análisis pedagógico del MALL

Al implementar las tecnologías móviles en el contexto del aprendizaje de lenguas, es conveniente aplicar una metodología de análisis que tenga en cuenta la naturaleza del medio, el contexto educativo y los objetivos propuestos, entre otras cuestiones. Es decir, es necesario conocer el medio de aprendizaje, en nuestro caso las tecnologías y los dispositivos móviles, incluyendo sus posibilidades y su uso real, con sus puntos fuertes y sus debilidades, todo ello siguiendo criterios pedagógicos sólidos y con un plan de trabajo que guíe el camino hacia la consecución de los objetivos. Y para conocer un medio que puede servir de vehículo y herramienta de aprendizaje, se necesita, a su vez, una labor exhaustiva de análisis y evaluación, teniendo en cuenta criterios basados en la pedagogía y la didáctica. Por ello, se propone a continuación, brevemente, una metodología de evaluación pedagógica del MALL, que en realidad es una propuesta general, totalmente susceptible de adaptarse a múltiples situaciones y contextos educativos concretos.

Debe existir, en primer lugar, una clara correspondencia entre el análisis pedagógico de cursos y recursos específicos de MALL y lo que sabemos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (dentro y fuera de este medio), reflejado en lo que nos aporta la investigación previa (lo que denominamos "Base Teórica" en nuestro modelo teórico). Así, se propone llevar a cabo dos acciones generales y complementarias: (1) centrar el análisis en criterios pedagógicos; y (2) situar cada uno de los juicios o resultados del análisis en el marco global del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de tecnologías móviles, o, dicho de otro modo, utilizar el modelo teórico para contextualizar cada una de las acciones individuales de evaluación de recursos específicos de MALL.

La metodología de evaluación pedagógica del MALL propuesta se puede resumir en una serie de fases que se enumeran a continuación de modo lineal, aunque su aplicación puede implicar, según los casos, saltos entre las distintas fases, de una forma no necesariamente lineal y ordenada. En cada una de las fases de la metodología se incluye, entre paréntesis, un ejemplo que ilustra cada acción de la evaluación:

1. *Estudio de fundamentos teóricos / base teórica* (Revisión del estado del arte de la investigación).
2. *Conceptualización de los fundamentos teóricos para convertirlos en parámetros específicos* (creación de plantillas de análisis o bases de datos de evaluación).
3. *Utilización de herramientas y parámetros concretos para analizar ejemplos específicos de aplicación del MALL*, es decir, aplicaciones y recursos móviles (Estudios de campo de recursos MALL / creación de corpus o repositorios de recursos).
4. *Contextualización y enfoque de la evaluación pedagógica dentro del modelo teórico* global de análisis del MALL, mediante el establecimiento de los aspectos, componentes y dimensiones que son objeto de estudio (Elaboración de fichas de evaluación basadas en el modelo teórico).



5. *Implementación de los resultados de la evaluación pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través del MALL (Utilización de las herramientas desarrolladas para buscar, recuperar y usar recursos de aprendizaje de lenguas).*
6. *Realimentación del proceso de evaluación pedagógica, mediante la reflexión relativa a aspectos que puedan ayudar a mejorar dicho proceso (Elaboración de diarios o dosieres que recojan reflexiones sobre la evaluación).*
7. *Uso de los resultados del análisis y la evaluación para guiar el desarrollo de recursos MALL.*

## Plantilla para la evaluación pedagógica y el desarrollo de recursos de MALL

A partir del modelo teórico propuesto y de la metodología de análisis pedagógico, se propone en este estudio, como fase más práctica, el desarrollo de una plantilla o rúbrica que contiene parámetros para analizar recursos concretos de MALL desde perspectivas pedagógicas (Véase la fase 2 de la metodología en la sección anterior). La plantilla se divide en tres secciones generales: (1) Datos identificativos; (2) Datos técnicos / funcionales; y (3) Datos pedagógicos. Por motivos de espacio, se mencionarán aquí sólo algunos de los parámetros de la plantilla desarrollada.

Entre los *datos identificativos* se encuentran aspectos como el nombre del recurso MALL, su desarrollador o desarrolladores, la dirección de la página web relacionada (si existe), la audiencia a la que va dirigido, el nivel de competencia lingüística en el que se inscribe, los objetivos, la lengua de instrucción y la lengua meta, los objetivos formativos, o el resumen general de la aplicación o recurso MALL. Estos datos contribuyen a aportar metainformación útil para los usuarios del recurso MALL.

Los *datos técnicos/funcionales* se refieren a características de funcionamiento técnico del recurso o aplicación. En esta sección se incluyen aspectos como: facilidad de uso del recurso, aspectos de diseño gráfico y calidad del contenido multimedia, o existencia de herramientas de comunicación (sincrónica o asincrónica) y de búsqueda de contenido dentro de la aplicación MALL. La información técnica es crucial cuando se analiza el uso de determinada tecnología educativa. Además, ciertos aspectos técnicos, como por ejemplo la usabilidad o la calidad del diseño gráfico, pueden incidir directamente en la motivación y, por lo tanto, en la pedagogía.

La tercera sección, los *datos pedagógicos*, es la más importante en una plantilla de análisis, evaluación y desarrollo de recursos MALL. En ella se tratan aspectos como el enfoque pedagógico o la metodología de aprendizaje de lenguas que predomina o fomenta el recurso MALL. También la organización de los contenidos, módulos, unidades y tareas didácticas propuestas en la aplicación móvil. Un aspecto fundamental es el tipo de ejercicios que contiene el recurso MALL. También se incluye aquí el estudio de cómo se trata cada una de las destrezas comunicativas y lingüísticas que tienen cabida en la aplicación. Por poner sólo 3 ejemplos más de lo que se analiza en esta sección, se incluyen aspectos tan fundamentales como qué tipo de feedback recibe el estudiante, qué clase de interacción se fomenta o posibilita a través de la aplicación móvil, o si (y en caso afirmativo, cómo) permite el recurso la evaluación o la autoevaluación de los resultados de aprendizaje y el control del proceso de aprendizaje.

Desde un punto de vista técnico, la plantilla consta de parámetros que tienen la forma de preguntas directas (que hay que contestar) o afirmaciones (que hay que evaluar), referidas a aspectos directamente relacionadas con la base teórica del modelo propuesto. La entrada de datos en la plantilla puede adoptar formatos distintos, según la naturaleza de los parámetros: texto abierto, lista de comprobación (con una o varias respuestas) o escalas de Lickert de 6 grados que van desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo" y que incluyen también la posibilidad "Sin elementos de juicio".

La plantilla recoge, pues, parámetros para el análisis pedagógico, y, por ello, puede resultar útil a tres niveles diferentes: para el análisis descriptivo (mera descripción de las características y funcionalidades pedagógicas del recurso MALL, que vienen dadas por diseño, como hemos visto en el modelo teórico); para la evaluación pedagógica (que, necesariamente, tiene en cuenta un contexto educativo concreto de aplicación) y para el desarrollo de aplicaciones y recursos MALL (es decir, como lista de comprobación a la hora de crear materiales destinados al MALL).

## Conclusiones

En este estudio se ha propuesto una metodología general para el análisis, la evaluación y el desarrollo de un tipo de aprendizaje de lenguas basado en tecnologías móviles (MALL) que está cobrando cada vez más relevancia en el ámbito más general del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador. Dicha metodología también tiene el objetivo fundamental de informar el desarrollo de aplicaciones móviles y en general de recursos de MALL que pretendan ser eficaces desde un punto de vista pedagógico.

Con una cantidad cada día creciente, y ya muy abundante, de aplicaciones móviles para el aprendizaje (*M-learning*) en general y para el aprendizaje de lenguas (MALL) en particular, resulta necesario acometer la tarea de estudiar el entorno MALL desde bases pedagógicas. Sólo así podremos no sólo comprender mejor el potencial de la tecnología móvil en tanto que entorno para llevar a cabo un aprendizaje de lenguas eficaz, sino también evaluar pedagógicamente los recursos de MALL disponibles actualmente, y, en su caso, hacer propuestas de mejora cuando se desarrollan estas aplicaciones móviles para el MALL.

Con todo ello en mente, se ha propuesto una metodología de análisis y desarrollo de recursos de MALL que tiene un doble cariz teórico y práctico. En efecto, se parte de una base teórica que incorpora lo que la investigación previa nos ha enseñado en relación con cualquier disciplina que tenga algo que aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas asistido por tecnologías móviles. Se ha desarrollado un modelo teórico general que da cuenta de los aspectos principales del MALL en tanto que entorno para el aprendizaje lingüístico eficiente, y que tiene la función de dotar de coherencia a cualquier acción concreta cuyo objetivo es el análisis, la evaluación o el desarrollo de aplicaciones para MALL. Una de esas acciones concretas, que también hemos ilustrado en este estudio, es la creación de una plantilla de análisis y desarrollo de recursos MALL, plenamente fundamentada en criterios pedagógicos y en la base teórica aportada por la investigación anterior.

Naturalmente, la propuesta presentada aquí está abierta a posibles ampliaciones, modificaciones y mejoras futuras, ya que, en realidad, constituye un ejemplo de trabajo en pleno desarrollo. Por eso, se podrían proponer ideas para investigaciones futuras, como por ejemplo el uso real de la plantilla para llevar a cabo un estudio de campo de recursos MALL disponibles en la actualidad, o la modificación y mejora de la plantilla, de sus parámetros analíticos (a la luz quizás de una revisión de la literatura más exhaustiva), y, en última instancia, también un perfeccionamiento del modelo teórico general.

## Referencias

- Chinnery, G.M. 2006. Emerging technologies: going to the MALL (Mobile Assisted Language Learning). *Language Learning & Technology*, 10, 9-16.
- Colpaert, J. 2004. From courseware to coursewear? *Computer Assisted Language Learning*, 17(3-4): 261-266.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geddes, S.J. 2004. Mobile learning in the 21<sup>st</sup> century: benefit to learners. *Knowledge Tree e-Journal*, 6.
- Kenning, M-M. 2007. *ICT and Language Learning: From print to the mobile phone*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Klopfer, E., Squire, K., Jenkins, H. 2002. Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. En *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*. Vaxjo: IEEE Computer Society, pp. 95-98.
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. 2007. An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? *ReCALL*, 20(3): 1-20.
- Kukulska-Hulme, A. 2012. Mobile-Assisted Language Learning. En: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Levy, M. 2009. Technologies in Use for Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, 93: 769-782.
- Lu, M. 2008. Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6): 515-525.
- McNicol, T. 2004. Language learning on the move. *Japan Media Review*. Disponible en: <http://ojr.org/japan/wireless/1080854640.php> [Fecha de acceso: 3/6/14].
- Miangah, T. M., Nezarat, A. 2012. Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJ DPS)*, 3(1), 309-319.
- Morita, M. 2003. The Mobile Based Learning (MBL) in Japan. En *Proceedings of the First Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing*. Disponible en: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/c5/2003/1975/00/19750128.pdf> [Fecha de acceso: 7/7/14].
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., Sharples, M. 2005. Literature review in mobile technologies and learning. From Nesta Futurelab series. Disponible en: [http://www.futurelab.org.uk/index.htm/research/lit\\_reviews.htm#lr11](http://www.futurelab.org.uk/index.htm/research/lit_reviews.htm#lr11) [Fecha de acceso: 3/6/14].
- Norbrook, H., Scott, P. 2003. Motivation in mobile modern foreign language learning. En: J. Attewell, G. Da Bormida, M. Sharples y C. Savill-Smith (eds.). *MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices*, pp. 50-51.
- Petersen, S.A., Divitini, M. 2005. Language Learning: from Individual Learners to Communities. En *Proceedings of the third International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education 2005*, IEEE Computer Society Press, pp. 169-173.
- Roschelle, J., Sharples, M., Chan, T.W. 2005. Introduction to the special issue on wireless and mobile technologies in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 159-161.
- Salaberry, M.R. 2001. The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1): 39-56.
- Seiz Ortiz, R. 2006. *Análisis metodológico de cursos y recursos para el aprendizaje de Inglés como segunda lengua a través del World Wide Web*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Thornton, P., Houser, C. 2005. Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 217-228.
- Traxler, J. 2005. Mobile Learning: It's here, but what is it? *Interactions*, 9(1), University of Warwick.
- Trifanova, A., Ronchetti, M. 2003. Where is mobile learning going? En *Proceedings of the E-learn Conference*, 1795-1801.
- Wong, L-H., Looi, C-K. 2010. Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning making: two case studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5): 421-433.
- Yamaguchi, T. 2005. Vocabulary learning with a mobile phone. En *Program of the 10<sup>th</sup> Anniversary Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Edimburgo.

### III.

## Las tecnologías digitales y la investigación lingüística





# Les constructions verbales figées et leurs équivalents de traduction sur la base du corpus parallèle *Per-Fide*

Silvia ARAÚJO

Universidade do Minho (Portugal). [sylviaaraujo1969@gmail.com](mailto:sylviaaraujo1969@gmail.com)

**Résumé:** Après une brève présentation du corpus multilingue *Per-Fide* qui mettra en valeur ce qui distingue ce corpus d'autres incluant également le portugais, nous tâcherons de montrer l'utilité de cet outil dans les domaines touchant à l'étude du langage et de la traduction sur la base d'un exemple concret, celui des constructions verbales figées qui contiennent une partie du corps (par exemple, accueillir à bras ouverts, rester les bras croisés,... / meter mãos à obra, pôr as mãos no fogo, ...). L'intégration d'outils informatisés d'aide à la traduction tels que les corpus (monolingues ou parallèles) dans la formation universitaire des traducteurs peut s'avérer particulièrement utile lors de la recherche d'équivalents (figés ou non) dans une autre langue. Comme nous le verrons, les constructions verbales du type de celles mentionnées ci-dessus peuvent subir des variations (lexicales ou morphologiques) qui sont rarement répertoriées dans les dictionnaires.

**Mots-clés :** *figement, variation, corpus parallèle, traduction.*

## I. Introduction

L'étude dont il est question ici vise à discuter quelques questions théoriques concernant la recherche en linguistique contrastive et à souligner l'impact significatif que la linguistique de corpus peut avoir sur la recherche et l'enseignement dans les domaines touchant à l'étude du langage et à la traduction. En effet, nous entendons proposer une réflexion sur l'utilité d'un corpus monolingue et parallèle dans le cadre du travail de traduction, à la fois d'un point de vue théorique et sur la base d'un exemple concret, celui des séquences figées dans lesquelles apparaissent des formes verbales suivies d'un complément. Ces constructions verbales caractérisées par le figement constituent un phénomène extrêmement complexe du point de vue formel et sémantique (Sulkowska, 2003; Lamiro, 2008; Mejri, 2008, Mogorrón 2008, 2010) qui présente un intérêt certain sur le plan contrastif, puisque, comme nous essayerons de le montrer, la plupart d'entre elles échappent à une traduction directe lors de la recherche d'équivalents (figés ou non) dans une autre langue.

## II. *Per-Fide*: un corpus multilingue en libre accès

Les corpus multilingues, qu'ils soient parallèles ou comparables, servent de matériau de base indispensable à un grand nombre d'applications en aide à la traduction, la lexicographie, la terminologie ou la didactique des langues. Les corpus parallèles sont généralement moins faciles à constituer dans de nombreuses langues et pour des thématiques variées car ils nécessitent un travail coûteux de traduction humaine qui limite généralement leur disponibilité aux textes légaux (actes de parlements, ...) ou à des traductions de ou vers l'anglais. Financé par la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) et par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER), le projet *Per-Fide* dont nous voulons rendre compte dans les pages qui suivent

trouve précisément son origine dans la nécessité de mettre gratuitement à disposition une interface qui permet différents modes de recherche (monolingue ou bilingue (simple et double); dictionnaire probabiliste de traduction (PTD)) dans des langues (Português, Espanol, Russkiy, Français, Italiano, Deutsch, English) et des domaines de spécialité variés (littéraire, technico-scientifique, juridique, journalistique et religieux) (Araújo et al., 2010; Almeida et al., 2014). Les corpus parallèles, qui y sont gratuitement consultables en ligne<sup>1</sup>, permettent de traduire des cooccurrences lexicales (binaires ou multiples) dans leur contexte d'utilisation, en s'appuyant sur une base de données de traductions existantes. L'utilisateur peut ainsi comparer les alternatives de traduction qui s'affichent et choisir celle(s) qui convien(nen)t le mieux au contexte de sa traduction.

## 2.1. Mode de recherche monolingue

Le corpus *Per-Fide* peut être consulté librement à partir d'un concordancier, qui permet de procéder à différents types de recherche. Dans cette interface, l'utilisateur peut entrer des critères de recherche non seulement pour la langue source mais aussi pour la langue cible ou bien pour les deux à la fois afin de visualiser rapidement l'élément recherché dans différents corpus simultanément. Pour obtenir la concordance monolingue d'un mot donné, il suffit de taper le mot en question. Cette concordance affiche ligne par ligne chaque occurrence d'une forme vedette (de *braços*, par exemple):

The screenshot shows a web browser window with the URL [per-fide.ilch.uminho.pt/query/search/monolingual/PT](http://per-fide.ilch.uminho.pt/query/search/monolingual/PT). The interface includes a search bar with the query 'braços' and a 'Search' button. On the left, there are filters for 'Select Type' (monolingual), 'Select language' (PT), and 'Select corpora' with a list of corpora including BÍBLICOS, COMBONI, CULINÁRIA, DGT-ACQUIS, DGT-TM, ECB, ECIS, EMEA, EuroLex-V1, EuroParlV5 (checked), JRC-Acquis-V3, Literature, LMD, PressEU, Shakespeare, SoftwarePO-2, TrefPor, thesio-abstract, TurAcres, and Vatican. The main area displays 'SEARCH RESULTS' for 'EuroParlV5: 669 entries'. The results are a list of text snippets from the EuroParl corpus, each starting with a reference number (e.g., #1, #2) and a title. The word 'braços' is highlighted in red in several snippets, such as 'Recordo ao senhor deputado Jonckheer que as empresas irlandesas ou as empresas estrangeiras na Irlanda têm ainda que atravessar dois braços de mar para chegarem ao mercado continental europeu.', 'Com efeito , caro colega , procedi a uma votação por braços erguidos , visto que nenhum grupo tinha solicitado votação nominal .', 'É óbvio que alguns Presidentes de sessão não estão , por assim dizer , atentos aos braços erguidos , e decidem-se directamente pelo sistema de votação electrónica .', 'Asseguro-lhe , caro colega , que vou estar muito atento aos braços que se erguem .', 'A União Europeia - e é bom chamar a atenção para este facto - não ficou de braços cruzados desde o famoso naufrágio do navio Amoko Cadiz , em 1978 , também dessa vez em águas francesas .', 'É totalmente inquestionável que todos estes navios nos deixaram a braços com desastres ecológicos .', 'A Venezuela acolheu-os abrindo-lhes braços amigos .', 'Por outras palavras , perante que juiz deve uma pessoa apresentar as suas queixas quando está a braços com um conflito transnacional .', 'Não terão compreendido as lições do passado ? Terão vontade , refiro me aqui , por exemplo , ao Governo francês , de ter amanhã nos braços vinte problemas simultâneos para resolver , como o dos caçadores ?', 'Seria preferível que , nos próximos anos , concentrássemos os nossos esforços na reciclagem , na reutilização e noutros métodos de redução do volume dos resíduos , pois caso contrário em breve estaremos novamente a braços com este mesmo problema .'

Figure 1: Concordance monolingue de *braços*.

Il semblerait que le mot *braço(s)* soit, dans le corpus *Europarl*, un excellent catalyseur de séquences figées: *ficar de braços cruzados* (48 occ.); *cruzar os braços* (43 occ.); *baixar os braços* (39 occ.), *receber de braços abertos* (13 occ.); *estar a braços com* (12 occ.); *ser o braço direito de* (3 occ.); *(não) dar o braço a torcer* (1 occ.), etc. Il est intéressant de voir qu'une recherche menée sur le corpus *CETEMPúblico*<sup>2</sup>, un corpus portugais de 190 millions de mots extraits du quotidien *Público*, place en tête de liste les mêmes séquences: *baixar os braços* (299 occ.), *estar a braços com* (160 occ.); *cruzar os braços* (155 occ.); *receber de braços abertos* (106 occ.); *ficar de braços cruzados* (104 occ.); *(não) dar o braço a torcer* (72 occ.); *ser o braço direito de* (65 occ.).

<sup>1</sup> - <http://per-fide.ilch.uminho.pt/query>

<sup>2</sup> - Depuis 1999, le centre de la *Linguateca* s'efforce de réunir, au sein d'un portail unique (<http://www.linguateca.pt/>), le maximum de ressources informatisées et d'outils de consultation pour l'étude, la connaissance et la diffusion de la langue portugaise. Parmi les corpus en libre consultation sur la page AC/DC (accès aux corpora / disponibilisation de corpora) de ce centre, on trouve le corpus *CETEMPúblico* (<http://www.linguateca.pt/cetempublico/>).

## 2.2. Mode de recherche bilingue (simple ou double)

Une recherche bilingue devrait nous permettre de voir si l'homologue français de *braço* est aussi producteur de séquences figées. La figure qui suit montre les résultats d'une requête qui permet de visualiser rapidement l'élément recherché dans différents contextes, mais aussi ses traductions en portugais, qui peuvent différer suivant les cas :

The screenshot shows the Per-Fide search interface. On the left, there are filters for 'bilingual', 'PT-FR', and various corpora like 'Comobri', 'Cubmaris', etc. The search query is 'bras'. The search results are displayed in a table with two columns: the original text in Portuguese and its French translation. The results show several instances where 'bras' in Portuguese corresponds to 'bras' in French, such as 'A Venezuela acolheu os abrindo-lhes braços amigos' and 'Le Venezuela les a accueillis à bras ouverts, comme des amis'.

PT query	FR query
bras	bras

PT query	FR query
#1 -- EuroParV5 -- T0 1211 Recordo ao senhor deputado Jonckheer que as empresas irlandesas ou as empresas estrangeiras na Irlanda têm ainda que atravessar dois braços de mar para chegarem ao mercado continental europeu .	Je rappelle à M. Jonckheer que les entreprises irlandaises ou les entreprises étrangères installées en Irlande doivent quand même traverser deux mers pour atteindre le marché européen sur le continent.
#2 -- EuroParV5 -- T0 1003 Com efeito , caro colega , procedi a uma votação por braços erguidos , visto que nenhum grupo tinha solicitado votação nominal .	Effectivement, cher collègue, j'ai procédé à un vote à main levée, puisqu'aucun groupe n'avait demandé un vote par appel nominal.
#3 -- EuroParV5 -- T0 1003 É óbvio que alguns Presidentes de sessão não estão , por assim dizer , atentos aos braços erguidos , e decidem-se directamente pelo sistema de votação electrónica .	Il est évident que certains présidents ne s'occupent pas des mains, pour ainsi dire, et procèdent directement au vote électronique.
#4 -- EuroParV5 -- T0 0080 A União Europeia - e é bom chamar a atenção para este facto - não ficou de braços cruzados desde o famoso naufrágio do navio Amok Cadiz , em 1978 , também dessa vez em águas francesas .	Dans ce domaine, je crois qu'il est essentiel de commencer par souligner que l'Union européenne n'est pas restée inactive depuis le célèbre naufrage de l'Amoco Cadiz, survenu en 1978, également au large des côtes françaises.
#5 -- EuroParV5 -- T0 1261 É totalmente Inquestionável que todos estes navios nos debetaram a braços com desastres ecológicos .	Il est absolument certain que ces trois navires ont disparu laissant derrière eux une catastrophe écologique.
#6 -- EuroParV5 -- T0 8004 A Venezuela acolheu os abrindo-lhes braços amigos .	Le Venezuela les a accueillis à bras ouverts, comme des amis.
#7 -- EuroParV5 -- T0 8104 Por outras palavras , perante que juiz deve uma pessoa apresentar as suas queixas quando está a braços com um conflito transnacional .	Le problème est de savoir quel juge il faut saisir en cas de conflit transnational.
#8 -- EuroParV5 -- T0 3253 Terão vontade , refiro me aqui , por exemplo , ao Governo francês , de ter amanhã nos braços vinte problemas simultâneos para resolver , como o dos caçadores ?	Ont-ils envie, je parle ici par exemple du gouvernement français, d'avoir demain sur les bras vingt problèmes simultanés comme celui des chasseurs ?

Figure 2: Concordance bilingue simple de *bras*.

Un premier survol de la concordance obtenue semble indiquer que les deux langues mises en regard font graviter autour du lexème *braço/bras* des constructions verbales qui présentent, comme nous le verrons, différents degrés de figement. En demandant au bi-concordancier de repérer tous les couples de phrases dans lesquels *braços* apparaît du côté portugais et *bras* du côté français, le traducteur ou le linguiste peut déterminer, assez rapidement, les cas de correspondance directe entre ces deux termes :

The screenshot shows the Per-Fide search interface with a double bilinguist search for 'bras-braços'. The search results are displayed in a table with two columns: the original text in Portuguese and its French translation. The results show several instances where 'bras' in Portuguese corresponds to 'bras' in French, such as 'A Venezuela acolheu os abrindo-lhes braços amigos' and 'Le Venezuela les a accueillis à bras ouverts, comme des amis'.

PT query	FR query
bras	bras

PT query	FR query
#1 8004 A Venezuela acolheu os abrindo-lhes braços amigos .	Le Venezuela les a accueillis à bras ouverts, comme des amis.
#2 3253 Terão vontade , refiro me aqui , por exemplo , ao Governo francês , de ter amanhã nos braços vinte problemas simultâneos para resolver , como o dos caçadores ?	Ont-ils envie, je parle ici par exemple du gouvernement français, d'avoir demain sur les bras vingt problèmes simultanés comme celui des chasseurs ?
#3 8174 Quando digo " fraquezas " , Senhor Deputado Nogueira Román , Senhor Deputado MacCormick , não é para as constatar ficando de braços cruzados e dizendo para comigo : " É assim , não há nada a fazer ! " ?	Quand je dis "faiblesses", Monsieur Nogueira, Monsieur MacCormick, ce n'est pas pour les constater en restant les bras croisés et en me disant : "C'est comme cela, il n'y a rien à faire !"
#4 8457 Costará de exprimir aqui o meu protesto pelo comportamento das forças da ordem holandesas em relação a um grupo de jornalistas italianos que filmavam o sofrimento de um grupo de deficientes levados em braços para as bancadas por não haver lugares suficientes à sua disposição .	Je voudrais ici m'insurger contre le comportement de la police néerlandaise vis-à-vis d'une "bande" de journalistes italiens qui immortalisaient les difficultés rencontrées par un groupe d'invalides portés à bras d'homme parce qu'il n'y avait pas assez de places à leur disposition.
#5 9042 Muito embora a União Europeia tenha competências limitadas no âmbito da energia , não podemos ficar de braços cruzados perante uma situação deste tipo e deixar que a mesma se agrave ; é preciso encontrar respostas .	Bien que la compétence de l'Union européenne soit limitée en matière d'énergie, nous ne pouvons rester les bras croisés face à une telle situation et la laisser se dégrader ; nous devons apporter des réponses.
#6 10084 Na Irlanda do Norte , onde há um suposto processo de paz , uma das grandes empresas que aí se instalou e que foi recebedora de braços abertos é a Raytheon , um dos maiores fabricantes de armas do mundo .	En Irlande du Nord, région qui connaît un soi-disant processus de paix, l'une des grande entreprise qui s'est établie et qui a été accueillie les bras ouverts est la société Raytheon, l'un des plus grands producteurs d'armements du monde.

Figure 3: Concordance bilingue double de *bras-braços* (*EuroPar/Per-Fide*).



On notera, par exemple, que l'expression française *rester les bras croisés* est l'équivalent le plus direct de l'expression *ficar de braços cruzados* en portugais.

### 2.3. Recherche d'unités phraséologiques

Le corpus *Per-Fide* devient un outil encore plus utile pour ceux qui prétendent non seulement traduire des mots simples mais également des mots plus complexes (Martinez, 2012). Si l'on tient à confirmer une intuition personnelle ou encore vérifier si les équivalents proposés par les dictionnaires bilingues sont vraiment utilisés, on peut combiner plusieurs mots dans la syntaxe d'interrogation (simple ou double) et demander que le mot-vedette (ici, *braços*) soit précédé ou suivi par un mot donné (par exemple *baixar/os braços*):



Figure 4: Concordance bilingue de *baixar os braços* (Europarl/Per-Fide).

Ce corpus permet donc de traduire des unités phraséologiques dans leur contexte d'utilisation, en s'appuyant sur une base de données de traductions régulièrement mise à jour. L'utilisateur peut ainsi comparer les alternatives de traduction qui s'affichent et choisir celle(s) qui convien(n)ent le mieux au contexte de sa traduction. Il est intéressant de voir que la construction *baixar os braços* (dont le sens propre – *placer les bras le long du corps* – est reconnaissable sous le sens figuré – *renoncer à agir* – mais son usage en diffère) ne donne pas nécessairement lieu à une traduction littérale puisque l'on trouve, à côté de l'équivalent le plus direct *baisser les bras*, d'autres expressions plus ou moins figées (*baisser la/notre garde*, *jeter l'éponge*, ...) qui restituent, chacune à leur manière, le sens de cette expression. Parallèlement à ces constructions, on trouve également une série de verbes (*se laisser de*, *renoncer*, *relâcher (leurs efforts)*, ...) qui véhiculent un sens similaire.

### 2.4. Mode de recherche par les dictionnaires probabilistes de traduction

A travers l'interface de recherche du corpus *Per-Fide*, l'utilisateur peut également activer le dictionnaire probabiliste de traduction (PTD) d'un mot en cliquant (non pas sur *search* mais sur *ptd* (cf. *infra*, fig. 5). Voyez ci-dessous un exemple de recherche simple (le mot *braços*) par PTD:

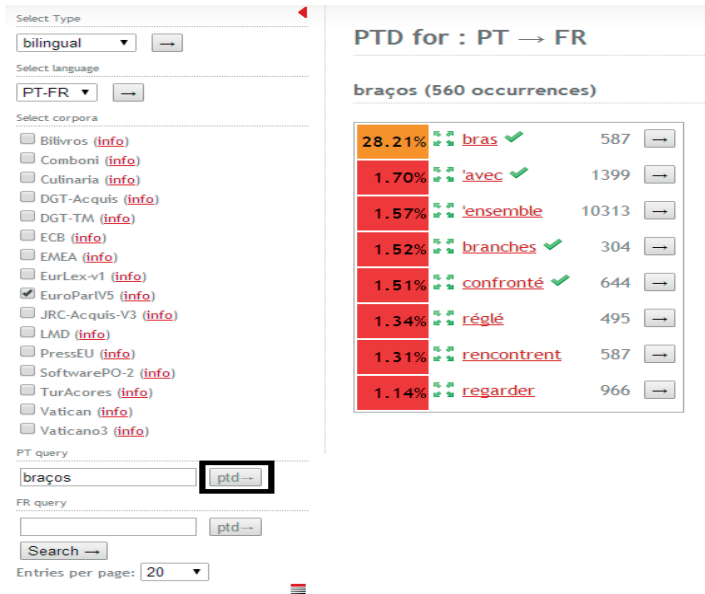


Figure 5: PTD de *braços* (*Europarl/Per-Fide*).

L'affichage en temps réel d'un PTD lorsque l'utilisateur passe la souris sur n'importe quel mot d'une concordance est un véritable atout de ce corpus. Ce PTD est capable d'identifier (grâce aux méthodes statistiques) les correspondances traductionnelles de l'expression recherchée. Dans le sous-corpus *Europarl*, *bras* est le meilleur candidat à la traduction du mot *braços* mais il est intéressant de voir que, dans le réseau des autres équivalents de ce mot, on trouve également, bien que dans une moindre mesure, une série de verbes tels que *rencontrer*, (*ne pas*) *régler* ou bien encore (*être*) *confronté*. Les exemples (8b), (9b) et (13b) présentés ci-dessous montrent, en effet, que ces verbes peuvent servir à reproduire le sens de la construction portugaise *estar a braços com*.

Plutôt que d'avoir à parcourir de longues listes de concordances pour examiner les équivalences traductionnelles d'une unité, l'utilisateur peut donc très rapidement activer le PTD d'un terme pour en déterminer, en un seul clic, les correspondants les plus directs. Cette approche du lexique est quantitative mais ne doit, en aucun cas, négliger le retour à la concordance, qui est la seule à pouvoir offrir une représentation fidèle et claire du voisinage d'une forme vedette dans une langue et des différentes manières de la rendre dans une autre langue. Pour assurer ce retour à la concordance, il suffit de cliquer sur la flèche qui figure à droite de chaque candidat à la traduction (cf. *infra*, fig. 6) et on a aussitôt accès à la concordance double *braços-bras*, *braços-confronté*, *bras-réglé*, etc., ce qui nous permet donc de visualiser ces termes en contexte et de voir qu'ils s'inscrivent, pour la plupart, dans des groupes de mots reliés par de fortes relations sémantiques et syntaxiques.

Il faut préciser, par ailleurs, que ces PTDs fonctionnent selon un principe de circularité dans la mesure où ils affichent non seulement les correspondances traductionnelles du terme recherché mais également les traductions de chacune de ces correspondances, ce qui permet de revenir à la langue de départ de notre requête initiale:

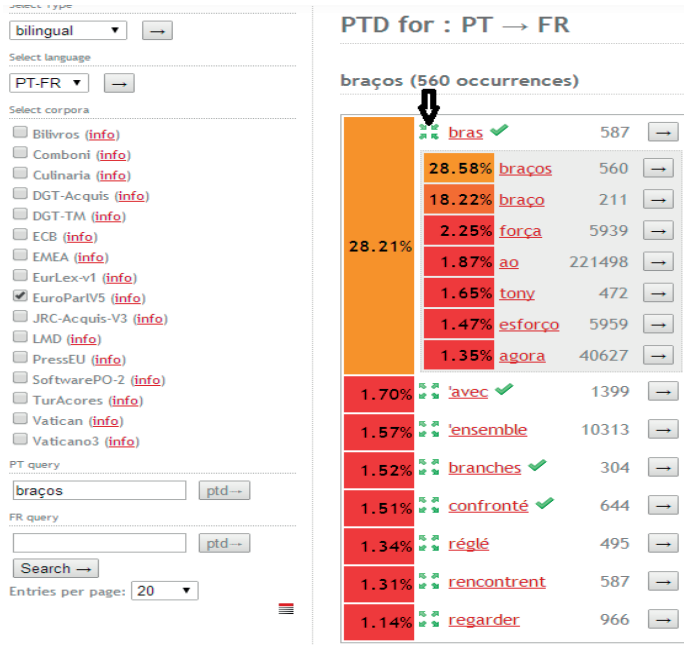


Figure 6: Circularité du dictionnaire probabiliste de traduction.

En effet, en cliquant sur les flèches centrifuges qui se trouvent à gauche de chaque alternative de traduction, l'utilisateur gère le PTD de chacune de ces alternatives, ce qui lui permet, de manière très simple et rapide, que le pourcentage de correspondance de *braços-bras* est sensiblement identique du PT au FR que l'inverse (→ 28,21% contre 28,58%). On remarquera, en effet, que le PTD est traversé par un gradient chromatique qui mesure le degré de probabilité d'un terme d'être traduit par un autre. Le rouge pur s'impose lorsque le degré de correspondance entre deux termes tend vers les 0%, le vert pur lorsque ce degré se rapproche, au contraire, des 100% et le jaune pur s'assume comme une couleur intermédiaire qui marque un degré de correspondance de l'ordre des 50%. Il est à noter que plus ce degré de correspondance baisse, plus l'on aura affaire à des stratégies de traduction indirecte. En effet, comme on l'a signalé plus haut, d'autres termes (*régler, rencontrer, regarder, ...*) entrent en concurrence avec le terme *braços* dans la traduction des constructions portugaises comportant le nom de cette partie du corps et donc la correspondance *braços-bras* se situe dans un pourcentage inférieur à 50 % (d'où la couleur orange des 28,21%).

Il est intéressant de remarquer qu'un même terme peut donner lieu à des PTDs différents en fonction du corpus dans lequel on effectue la requête. En effet, si l'on calcule, par exemple, le PTD de *braços* dans un corpus composé de textes puisés dans le site du Vatican, on s'aperçoit que le degré de correspondance entre *braços* et *bras* est bien plus élevé (d'où la couleur verte des 82,09% contre les 28,21% dans *Europarl*):

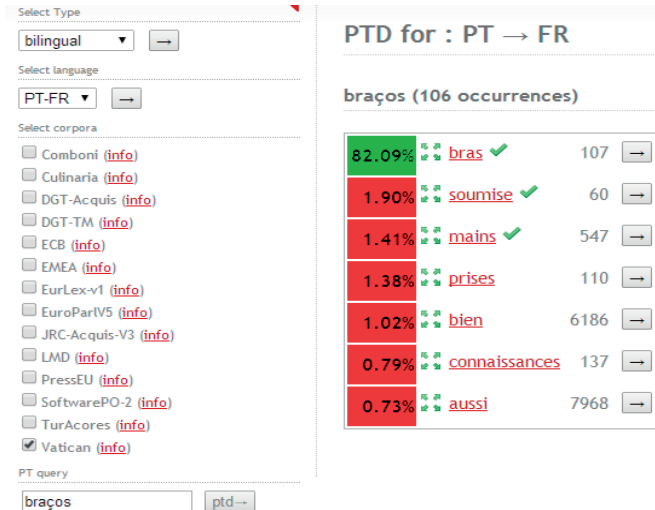


Figure 7: PTD de *braços* (Vatican/Per-Fide).

En effet, bien qu'insérés dans un contexte chargé de symbolisme religieux, *braço* et *bras* prennent, dans ce cas, un sens éminemment dénotatif qui augmente considérablement leur degré de correspondance mutuelle:

(1a) Os *braços* levantados de Moisés fazem pensar nos *braços* de Jesus na Cruz: *braços* abertos e pregados, com que o Redentor venceu a batalha decisiva contra o inimigo infernal.

(1b) Les *bras* levés de Moïse font penser à ceux de Jésus sur la croix: les *bras* ouverts et cloués avec lesquels le Rédempteur a vaincu la bataille décisive contre l'ennemi infernal.

Nous avons délibérément cherché à diversifier la typologie de textes qui intègre le corpus *Per-Fide* car cette diversité textuelle a, comme on peut le voir, un impact direct sur les résultats obtenus.

### 3. Figement et variation dans une perspective contrastive français-portugais

Les parties du corps (*bras, yeux, tête, pied, ...*) entrent dans une grande panoplie de constructions verbales plus ou moins figées qui n'acceptent pas toujours d'être restituées de manière littérale dans une autre langue. La traduction de ces constructions ne soulève pas de difficultés particulières lorsqu'il existe une correspondance directe entre les deux langues:

PT	FR
(2a) Senhor Presidente, não podemos <i>cruzar os braços</i> , é nosso direito e nossa obrigação evitar que esse dinheiro obtido de forma vil sirva os maléficis propósitos do terrorismo.	(2b) Monsieur le Président, nous ne pouvons pas <i>nous croiser les bras</i> , nous avons le droit et l'obligation d'éviter que cet argent noir soit utilisé aux fins obscures de la terreur.
(3a) Por último, sugiro ao Senhor Hans-Gert Pöttering que deveria fazer algo mais do que <i>cruzar os braços</i> numa atitude de apatia e de apoio aos neocomunistas na Bulgária.	(3b) Pour terminer, je suggérerais à M. Pöttering de ne pas se contenter de <i>croiser les bras</i> en soutenant les néocomunistes de Bulgarie.

Tableau 1: Concordance bilingue de *cruzar os braços*.

Le corpus *Europarl* intègre des traductions dont la langue source est variable. Même en supposant que les originaux des exemples qui suivent ne correspondent ni au français ni au portugais, il est intéressant de voir que le portugais fait appel à une même expression (à savoir, *cruzar os braços*) là où le français opte pour différentes expressions plus ou moins figées (*se tourner les pouces*, *se reposer/s'endormir sur leurs/nos lauriers*, ...) qui ne contiennent pas nécessairement une partie du corps:

PT	FR
(4a) Por outras palavras, tenciona <i>cruzar os braços</i> e esperar.	(4b) En d'autres termes, elle propose de <i>se tourner les pouces</i> et d'attendre.
(5a) Deixar funcionar livremente o jogo dos mercados, <i>cruzar os braços</i> esperando que tudo continuará bem como agora?	(5b) Laisser libre cours au jeu des marchés, <i>croiser les doigts</i> en espérant que tout ira toujours aussi bien?
(6a) Como é óbvio, os montenegrinos não devem agora <i>cruzar os braços</i> , mas sim aplicar plenamente o acordo que assinaram.	(6b) Les Monténégrins ne doivent bien sûr pas <i>se reposer sur leurs lauriers</i> : ils doivent veiller à la bonne mise en œuvre de l'accord qu'ils ont signé.
(7a) Apoio em larga medida a sua abordagem de duas vias paralelas, que consiste, na realidade, em continuar o processo de ratificação, tomando ao mesmo tempo iniciativas, em vez de <i>se cruzar os braços</i> .	(7b) Je soutiens dans les grandes lignes sa double approche, qui revient à continuer le processus de ratification tout en prenant des initiatives, plutôt que de <i>s'endormir sur nos lauriers</i> .

Tableau 2: Concordance bilingue de *cruzar os braços* (*Europarl/Per-Fide*).

Dans le contexte plus immédiat à gauche de *a braços com*, on trouve, dans les exemples qui suivent, une grande variété de verbes: *encontrar-se*, *ver-se*, *ficar*, *continuar* ... *a braços com*. Outre cette variation d'ordre purement lexical, on ne peut s'empêcher de souligner la très grande diversité de moyens linguistiques mis en œuvre pour rendre, en français, cette expression: *rencontrer*, (*ne pas*) *régler*, *se battre*, *combattre*, *être touché par*, *être confronté à*, etc.:

Les constructions verbales figées et leurs équivalents de traduction sur la base du corpus parallèle *Per-Fide*

PT	FR
(8a) Gostaria que isto servisse de lição para outros países que <i>estão a braços com</i> os mesmos problemas, que são graves.	(8b) J'aimerais que cela serve de leçon aux autres pays qui <i>rencontrent</i> les mêmes problèmes graves.
(9a) [...] e ainda <i>estamos a braços com</i> o problema dos refugiados dos anteriores conflitos.	(9b) [...] Or, nous <i>n'avons pas encore réglé</i> la question des réfugiés des précédents conflits.
(10a) [...] o magnífico património de Veneza <i>está a braços com</i> despovoamento e turismo de massas [...].	(10b) [...] le beau patrimoine qu'est Venise <i>se bat contre</i> le dépeuplement, le tourisme de masse [...].
(11a) [...] cada vez mais jovens estão a <i>ver-se a braços com</i> esse problema.	(11b) [...] de plus en plus d'enfants <i>sont touchés</i> par ce fléau.
(12a) A maioria dos 12 a 15 milhões de ciganos que vivem na Europa [...] <i>continuam a braços com</i> os mesmos problemas [...]	(12b) La majorité des 12 à 15 millions de Roms qui vivent en Europe [...] <i>combat</i> les mêmes problèmes [...]
(13a) O país <i>encontrase a braços com</i> uma situação preocupante.	(13b) Le pays <i>est confronté à</i> une situation préoccupante.
(14a) Não cre o Senhor Comissário que esses dez países poderão <i>ficar a braços com</i> enormes dificuldades?	(14b) Ne croyez-vous pas que ces dix États membres peuvent <i>se retrouver confrontés à</i> de graves difficultés?

Tableau 3: Variation lexicale: *verbe + a braços com* (Europarl/Per-Fide).

C'est cette même variation verbale que l'on observe pour les deux séquences qui suivent:

(15) *verbe + de braços abertos* (44 occ. dans Europarl): *acolher* (22 occ.) / *receber* (16 occ.) / *aceitar* (3 occ.) / *saudar* (2 occ.) / *esperar* (1 occ.) ... *de braços abertos*;

(16) *verbe + de braços cruzados* (100 occ. dans Europarl): *ficar* (64) / *assistir* (14 occ.) / *permanecer* (8 occ.) / *estar* (6 occ.) / *continuar* (2 occ.) / *esperar* (2 occ.) / *aceitar* (1 occ.) / *aguardar* (1 occ.) / *manter-se* (1 occ.) / *observar* (1 occ.) ... *de braços cruzados*;

Il est à noter que ces deux séquences apparaissent sous une forme totalement pétrifiée dans le dictionnaire portugais *infopédia*<sup>3</sup> puisqu'elles y sont, respectivement, fixées comme suit: *receber de braços abertos/ficar de braços cruzados*. Dans le dictionnaire *priberam*<sup>4</sup> qui est, lui aussi, un dictionnaire portugais en libre accès sur internet, on ne fait allusion à aucune de ces expressions. Il semblerait donc que les dictionnaires ne recensent pas toujours les éléments figés caractéristiques et représentatifs d'une langue. Il est intéressant de noter que le degré de variation lexicale peut varier considérablement d'une langue à l'autre pour une même expression. Par exemple, une recherche de 'à bras ouverts' dans le corpus Europarl délivre 17 occurrences dont 16 d'entre elles sont introduites par le seul verbe *accueillir*. Une recherche de l'expression 'les bras croisés' délivre, à son tour, 54 occurrences et c'est le verbe *rester* qui s'impose toujours (à l'exception d'une occurrence qui mobilise le verbe *assister*). Ces deux expressions semblent donc plus stables en français qu'en portugais.

Les variations lexicales analysées jusqu'à présent correspondent, le plus souvent, à une simple substitution du verbe, mais on trouve également des variations de type morphologique qui consistent à utiliser indistinctement le singulier ou le pluriel sans que la séquence perde son sens:

<sup>3</sup> - <http://www.infopedia.pt/>

<sup>4</sup> - <http://www.priberam.pt/dlpo/>

<b>pôr a(s) mão(s) no fogo (p��beram) / séquence non répertoriée (dans infopédia)</b>	
(17a) Existe uma relutância generalizada em pôr <u>a mão</u> no fogo por alguém nos dias de hoje.	(18a) [...] se a lei da selva imperar, não <i>ponho</i> infelizmente <u>as mãos</u> no fogo pelos nossos esforços em matéria de desenvolvimento sustentável.
(17b) Ces derniers temps, on remarque une réticence générale à <i>prendre la défense</i> de quelqu'un d'autre.	(18b) [...] si la loi de la jungle l'emporte, je <i>ne donne pas cher</i> , hélas, de nos efforts en matière de développement durable.
<b>meter mãos à obra (infopédia) / séquence non répertoriée (dans pñberam)</b>	
(19a) Senhor Comissário, é necessário <i>lançar</i> <u>mãos</u> à obra.	(20a) É bom que sintamos essa pressão no sentido de <i>lançarmos</i> <u>mão</u> à obra.
(19b) Monsieur le Commissaire, il faut <i>se mettre</i> à l'oeuvre.	(20b) Il est bon de souligner la nécessité de <i>s'atteler</i> au vrai travail.

Tableau 4: Variation morphologique (singulier/pluriel).

On notera qu'il est possible de trouver d'autres cas de variation qui introduisent, au sein même de ces séquences, des déterminants possessifs:

(21) Não *ponho* as minhas mãos no fogo por alguém -- e nunca fiz isso até agora -- enquanto a investigação estiver em curso.

Une recherche sur corpus permet, bien évidemment, d'extraire les séquences figées les plus fréquentes dans une langue et d'en déterminer les principales variations paradigmatiques ainsi que les équivalents les plus usuels dans d'autres langues. Une étude comparative des séquences figées puisées sur corpus pour le portugais européen et brésilien pourrait nous aider, par exemple, à enrichir le dictionnaire électronique (disponible sur le portail du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*) qui recense 1459 expressions idiomatiques<sup>5</sup> en portugais brésilien (Xatara, 1998, 2008). Il suffirait, en fait, de compléter cette liste en faisant correspondre à chacune de ces expressions brésiliennes leur(s) équivalent(s) en portugais européen et leurs principales variantes. Voyons, en guise d'exemple, les modifications qui peuvent se produire dans les deux expressions proposées ci-dessus pour ces deux variantes du portugais:

	PT européen (CETEMPúblico)		PT brésilien (Folha de São Paulo)	
	(pñberam)	(infopédia)	(Michaelis)	(Michaelis)
DICTIONNAIRES				
EXPRESSIONS	<i>pôr a(s) mão(s)</i> no fogo	<i>meter mãos</i> à obra	<i>pôr a(s) mão(s)</i> no fogo	<i>pôr/meter mãos</i> à obra
VERBES (variation lexicale)	pôr (131 occ.)	deitar (84 occ.)	colocar (29 occ.)	pôr (25 occ.)
	meter (3 occ.)	meter (75 occ.)	pôr (19 occ.)	colocar (18 occ.)
		lançar (41 occ.)	botar (9 occ.)	meter (2 occ.)
		pôr (39 occ.)		botar (1 occ.)
SINGULIER/ PLURIEL (variation morphologique)	mãos (130 occ.)	mãos (234 occ.)	mão (50 occ.)	mãos (46 occ.)
	mão (4 occ.)	mão (5 occ.)	mãos (7 occ.)	--

Tableau 5: Variation lexicale et morphologique en pt européen/brésilien.

<sup>5</sup> - [http://www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions\\_idiomatiques/index\\_pf.php](http://www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques/index_pf.php)

Les données figurant dans ce tableau montrent les variations lexicales et morphologiques qui peuvent affecter en contexte les expressions: *pôr a(s) mão(s) no fogo*; *pôr/meter as mãos à obra*. Si l'on interroge directement le moteur de recherche intégré à l'édition en ligne du quotidien brésilien *Folha* de São Paulo<sup>6</sup>, on trouve, pour l'expression 'mãos à obra', non seulement les verbes *pôr* et *meter* qui sont répertoriés dans le dictionnaire *Michaelis*<sup>7</sup>, mais également les verbes *colocar* et *botar*. En pt européen, cette expression ne semble pas faire appel à ces deux derniers verbes, mais elle fait plutôt intervenir les verbes *deitar* et *lançar*. Les verbes que l'on trouve dans les dictionnaires ne sont pas toujours ceux qui s'imposent le plus lors d'une recherche sur corpus. On notera, en effet, qu'en pt européen, le verbe *deitar* apparaît plus souvent que *meter* dans l'expression 'mãos à obra' (84 occ. contre 75 occ.) et dans l'expression 'mão(s) no fogo', c'est le verbe *colocar* qui semble l'emporter sur *pôr* en pt brésilien (29 occ. contre 19 occ.).

Quant à la possibilité d'utiliser le singulier et/ou le pluriel dans chacune de ces expressions, il semblerait que ce soit le pluriel qui s'impose dans *pôr/meter as mãos à obra* dans les deux variantes du portugais. Dans l'expression *pôr as mãos no fogo*, c'est, une fois encore, le pluriel de *mão* qui l'emporte en pt européen (*pôr as mãos no fogo*) alors qu'en pt brésilien, c'est le singulier qui est plutôt de mise (indépendamment du verbe utilisé: *colocar/pôr/botar a mão no fogo*).

Pour rendre compte de toutes ces variations, certains auteurs parlent de classes d'équivalences (Gross, 1988); de possibilité de paradigme (Gross, 1996); de variantes lexicales (García, 2011). Une recherche sur corpus présente donc l'intérêt d'offrir une représentation fidèle des différentes mutations qu'une unité phraséologique peut subir en contexte (Haßler, G., Hümmer, 2005; Lecler, 2007). Ces variations ne compromettent pas du tout leur sens et leur emploi, mais nous offrent tout simplement un éventail de possibilités synonymiques.

#### 4. Considérations finales

Au-delà des prometteuses applications en aide à la traduction, en lexicographie, en terminologie ou en didactique des langues, l'usage des corpus alignés permet d'ouvrir, comme le note à juste titre Kraif (2006), un nouveau champ d'étude où la linguistique de corpus est clairement au service de la traductologie et l'enseignement des langues. Il est donc important de motiver l'intégration des corpus et des outils d'analyse de corpus dans l'enseignement de la traduction (outre celui de la linguistique et des langues) car le recours à ce type de ressources améliore la qualité des traductions par rapport à la seule utilisation de dictionnaires (Frérot, 2010). Nous avons tenu à montrer, dans le cadre de cette étude, que les séquences figées ne sont pas aussi figées que les définitions des dictionnaires et des linguistes ont voulu le faire croire (Mogorrón, 2010: 86). Familiariser les utilisateurs – traducteurs, linguistes, étudiants ou enseignants de langues étrangères – avec les outils d'alignement et de concordance bilingue se révèle donc essentiel (Williams, 2005; Araújo *et al.*, 2011) si l'on tient à faire apparaître des phénomènes d'attraction lexicale propres à chacune des langues considérées qui ne ressortiraient pas nécessairement d'un simple recours à un dictionnaire. Grâce à une analyse morpho-syntaxique systématique des cooccurrences lexicales recensées, une série de produits dérivés devient envisageable à partir des résultats descriptifs obtenus, notamment des ressources lexicographiques pour apprenants d'une langue étrangère ou bien encore des outils servant à la traduction automatique d'une langue ou d'une variante linguistique à une autre.

<sup>6</sup> - <http://www.folha.uol.com.br/>

<sup>7</sup> - <http://michaelis.uol.com.br/>



## Références

- Almeida, J.J., Araújo, S., Carvalho, N., Dias, I., Oliveira, A., Santos, A., Simões, A. 2014. The Per-Fide Corpus: a new resource for corpus-based terminology, contrastive linguistics and translation studies. In Tony Berber Sardinha & Telma São Bento Ferreira (eds.) *Working with Portuguese Corpora*. Bloomsbury Academic, pp. 177-200.
- Araújo, S., Almeida, J.J., Dias, I., Simões, A. 2010. Apresentação do projecto Per-Fide: Paralelizando o Português com seis outras línguas, *Linguística*, 2: 71-74.
- Araújo, S., Oliveira, A., Dias, I. 2011. Como pesquisar em corpora in *I Journées Internationales Corpora & Traduction*, 22 et 23 novembre 2011, Braga: Université du Minho.
- Frérot, C. 2010. Outils d'aide à la traduction: pour une intégration des corpus et des outils d'analyse de corpus dans l'enseignement de la traduction et la formation des traducteurs, *Les Cahiers du GEPE*, 2. Outils de traduction - outils du traducteur?
- García-Page, M. 2011. Collocations complexes (application à l'espagnol), *Linguisticae Investigationes*, 34: 68-111.
- Gross, M. 1988. Les limites de la phrase figée, *Langages*, 90: 7-22.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys.
- Haßler, G., Hümmel, C. 2005. Figement et défigement polylexical: l'effet des modifications dans des locutions figées, *Linx* [En ligne], 53, consulté le 15 juin 2014. URL: <http://linx.revues.org/266>.
- Kraif, O. 2006. Qu'attendre de l'alignement de corpus multilingues?, *Traduire. 4e Journée de la traduction professionnelle*, 210: 17-37.
- Lamiroy, B. 2008. Les expressions figées: à la recherche d'une définition, in Blumenthal, P. & Mejri, S. (ed.), *Les séquences figées: entre langue et discours*. Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur, Beihefte 36: 85-98.
- Lecler, A. 2007. Le défigement: un nouvel indicateur des marques du figement?, *Cahiers de praxématique*, 46: 43-60. Montpellier: Pulm.
- Martinez, W. 2012. Au-delà de la cooccurrence binaire: poly-cooccurrences et trames de cooccurrence, *Corpus*, 11.
- Mejri, S. 2008. Figement et traduction: problématique générale, *Meta: journal des traducteurs* 53, 244-252, 2008.
- Mogorrón, P. 2010. Analyse du figement et de ses possibles variations dans les constructions verbales espagnoles. *Linguisticae Investigaciones*, 33(1): 86-151.
- Mogorrón, P. 2008. Compréhension et traduction des locutions verbales, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 53(2): 378-406.
- Sulkowska, M. 2003. *Séquences figées. Étude lexicographique et contrastive. Questions d'équivalence*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice.
- Williams, G., (éd.) 2005. *La Linguistique de Corpus*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Xatara, C. M. 1998. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Xatara, C. M. 2008. A web para um levantamento de frequência. In: Magalhães, J. S.; Tavaglia, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: EDUFU, 770-777.

# Estudio contrastivo inglés-español de los manuales de instrucciones de electrodomésticos con el uso de herramientas ACTRES

Araceli CRISTOBALENA FRUTOS

Universidad de León, [acrif@unileon.es](mailto:acrif@unileon.es)

**Resumen:** En esta comunicación se presenta un estudio contrastivo inglés-español basado en un corpus lingüístico de manuales de instrucciones de electrodomésticos que se ha realizado con las herramientas informáticas desarrolladas por el grupo de investigación ACTRES de la Universidad de León. Para ello se hace un breve repaso de los fundamentos teóricos que han servido para estructurar dicho estudio, estos son los estudios contrastivos y la retórica de géneros principalmente. Estas dos ramas de la lingüística hacen que se pueda abordar un análisis tomando dos vertientes distintas y al mismo tiempo complementarias. De un lado tenemos una vertiente macrolingüística, en la que se tratan los manuales de instrucción como un género articulado de una manera característica y del otro, se trata la vertiente microlingüística que analiza el lenguaje prototípico de cada una de las partes que conforma el género de la instrucción. A continuación se muestra cómo funcionan las herramientas ACTRES y por último, unos ejemplos que ilustran el tipo de trabajo lingüístico que se puede realizar con ellas.

**Palabras clave:** *estudios contrastivos, lingüística de corpus, retórica de géneros, herramientas ACTRES.*

## Introducción

Los estudios lingüísticos basados en corpus nos permiten trabajar con ejemplos de lengua real y junto con el desarrollo de las tecnologías de la información ha abierto una puerta de acceso a una amplia cantidad de información; Internet por ejemplo, es un gran corpus, pero el hecho de tener acceso a esta ingente cantidad de información conlleva la dificultad del manejo de la misma. Se hace necesario, y se justifica por su necesidad, el desarrollo de herramientas que puedan ayudar al lingüista a procesar toda esta información y así poder realizar análisis cuantitativos y cualitativos de la lengua.

El equipo de investigación ACTRES (Análisis Contrastivo y Traducción Inglés-Español), dirigido por la Dra. Rabadán de la Universidad de León, está compuesto por lingüistas, ingenieros informáticos y estadísticos. ACTRES ha desarrollado una serie de herramientas para realizar estudios contrastivos con corpus bilingües comparables. En esta presentación veremos cómo utilizar estas herramientas tomando de ejemplo un corpus de manuales de instrucciones de electrodomésticos. Podremos ver cómo descomponer este tipo de textos dentro de dos vertientes, una macrolingüística, tomando el texto como género y otra microlingüística, analizando el tipo de lenguaje que se utiliza para la construcción del mismo.

## Marco teórico

La base teórica desde la que partimos para realizar una comparación de los manuales de instrucciones de electrodomésticos en inglés y en español es en primer término la de los estudios contrastivos y en segundo,

la retórica de los géneros. Para una comparación de este tipo tenemos que estudiar igualmente la lingüística de corpus puesto que es la herramienta con la que hemos realizado el presente estudio.

## Estudios contrastivos

Los estudios contrastivos de cualquier tipo buscan diferencias y semejanzas. En el contexto de dos lenguas hacemos esto mismo, lo que nos ayuda a trasvasar ideas de una lengua a la otra "las zonas más conflictivas en las transferencias interlingüísticas que van de una lengua particular a otra" (Labrador, 2005, p. 16).

Se trata de un estudio sincrónico del momento presente en el que se ha tomado como unidad de comparación una perspectiva macrolingüística (Swales, 1993; Halliday & Hasan, 1989) analizando la estructura global que tiene el manual de uso y las diferentes partes de las que se compone y del otro lado se analiza el lenguaje utilizando en cada una de ellas de una manera microlingüística. Para este segundo análisis hemos tomado una perspectiva funcional (Krzeskowski, 1980; James, 1990; Chesterman 1998) fijándonos en el lenguaje prototípico de cada una de las partes en las que se articula este género.

Este tipo de análisis requiere una gran cantidad de datos y un análisis sistemático para llegar a conclusiones fundamentadas. Es por ello que nuestro trabajo se basa también en la lingüística de corpus como veremos más adelante y en herramientas informáticas diseñadas específicamente por el equipo ACTRES: (1) ACTRES *Tagger* (etiquetador) que nos permite etiquetar los textos de forma retórica, (2) ACTRES *Browser* (buscador) que nos permite hacer búsquedas en los textos etiquetados y (3) ACTRES *Technical Instructions Generator* (Generador de Instrucciones Técnicas) que se construirá a partir de los datos resultantes de este estudio.

## La retórica de géneros

Cuando abrimos un electrodoméstico encontramos un manual de uso; este puede ser un tríptico o un libro de 80 páginas. Sin embargo, en ambos casos coincidimos en llamarlo manual de instrucciones y lo tratamos como una unidad, como un todo. Entendemos que se trata de un texto instructivo en el que el fabricante o un experto, nos enseña a utilizar adecuadamente un aparato que acabamos de adquirir. El contexto en el que se da este proceso de comunicación es similar en todos los casos y por ello lo podemos tratar como del mismo *tipo*.

Para poder abordar este análisis macrolingüístico hemos recurrido a autores como Werlich (1983), Halliday *et al.* (1989) y Bhatia, (2004). Todo texto es lenguaje funcional, llevando a cabo una tarea dentro de un contexto. Un texto, aunque parezca a simple vista que está hecho de palabras formando frases, está hecho de significados. Estos significados tienen que estar codificados en palabras y estructuras y después recodificados en símbolos sonoros o escritos. Un texto es esencialmente una unidad semántica (Halliday *et al.*, 1989, p. 10).

Varios textos pertenecen a un mismo género cuando estos cumplen una misma función y además son estructuralmente similares, lo que hace de ellos que sean reconocibles (SWALES, 1993, p. 9). En palabras de Bhatia, se puede definir género como "recognizable communicative events characterized by a set of members of the professional or academic community in which they regularly occur" (2004, p. 23). Estos conceptos los podemos aplicar a los manuales de uso de aparatos electrodomésticos denominándolo *Instructional Genre* (IG) o género de la instrucción.

## El género de la instrucción o *Instructional Genre*

### Definición de géneros

Para Bakhtin (2001) o Calsamiglia & Tusón (1999), el concepto de género es algo innato que viene dado con la lengua materna que aprendemos de manera natural en sociedad, aunque no es así para otros autores como hemos visto antes en palabras de Bhatia.

Los estudios de análisis del discurso nos van a ayudar también en la tarea de comprender la estructura y la función de los usos del lenguaje para llegar a comunicar un significado (Bhatia, 1993). El análisis que este autor propone, nos lleva a considerar diferentes parámetros, aunque nosotros nos centramos en el análisis de género y el análisis gramático-retórico. Esto se corresponde con lo que ya hemos llamado análisis macro y microlingüístico, la estructura del género de la instrucción y la terminología y la fraseología más típicas de este género.

### Análisis cualitativo de la estructura retórica del género de la instrucción

Siguiendo el modelo de Swales (1993, p. 140-41) CARS (*create a research space*), aunque referido a las introducciones de los artículos de investigación, nos sirve para ver la categorización que establece en dos niveles. Primero hace una división del género en movimientos (*moves*) y cada uno de ellos subdividido en diferentes pasos (*steps*). Nosotros hemos introducido en nuestro análisis un tercer nivel denominado subpaso o *substep* debido a las características propias del género y hemos establecido la siguiente estructura.

#### *Instructional Genre*<sup>1</sup>

##### MOVE 1: <IDENTIFICATION>

- Step 1. <manufacturing company>
- Step 2. <name>
- Step 3. <model>
- Step 4. <artwork>
- Step 5. <elements>
- Step 6. <purpose>

##### MOVE 2: <PRAISE>

- Step 1. <self praise>
- Step 2. <gratitude>

##### MOVE 3: <OBJECTIVE DESCRIPTION>

- Step 1. <specifications>
- Step 2. <reference>

<sup>1</sup> Aparecen aquí los términos en inglés porque es como aparecen en el programa ACTRES.

#### **MOVE 4: <FUNCTIONS>**

- Step 1. <installing>
  - Substep 1. <installing stage>
- Step 2. <operating>
  - Substep 1. <operating stage>

#### **MOVE 5: <ADVICE>**

- Step 1. <(extra) tips>
- Step 2. <recipes>
- Step 3. <timing>
- Step 4. <dos>
- Step 5. <don'ts>
- Step 6. <maintenance>
  - Substep 1. <maintenance stage>
- Step 7. <troubleshooting>
  - Substep 1. <problem / solution>
  - Substep 2. <guarantee>
  - Substep 3. <consumers' service>
- Step 8. <legislation>
  - Substep 1. <safety>
  - Substep 2. <recycling>

Una vez establecida la estructura, ésta se incorpora al programa ACTRES y a partir de aquí podemos manejar más fácilmente el corpus compilado. Con lo cual tenemos un programa hecho a la medida del género con el que queremos trabajar.

### **Metodología: herramientas y procedimientos**

Para este estudio de estas características, hemos recurrido a la lingüística de corpus que nos proporciona los datos objetivos necesarios.

### **Descripción del corpus de esta investigación**

Para el desarrollo de esta investigación se ha compilado un corpus de 40 textos en inglés y otros 40 en español de más de 380.000 palabras en total. Son textos auténticos de distintos electrodomésticos que están a la venta en el momento de la compilación. Se trata por lo tanto de un corpus diseñado *ad hoc* para esta investigación *comparable* en origen (Baker, 1995; Sinclair, 1996; Torruella & Llisterri, 1999; Altenberg & Granger, 2002). Como este corpus se somete a un proceso de análisis y etiquetado retórico, lo consideramos también *corpus codificado o anotado* (Torruella *et al.*, 1999).

## Herramientas de etiquetado y búsqueda de datos

Para poder establecer los diferentes movimientos y pasos característicos de los textos de acuerdo con el género de la instrucción, lo que se denomina etiquetar los textos, hemos utilizado el etiquetador (*tagger*) del programa ACTRES, ver figura 1.

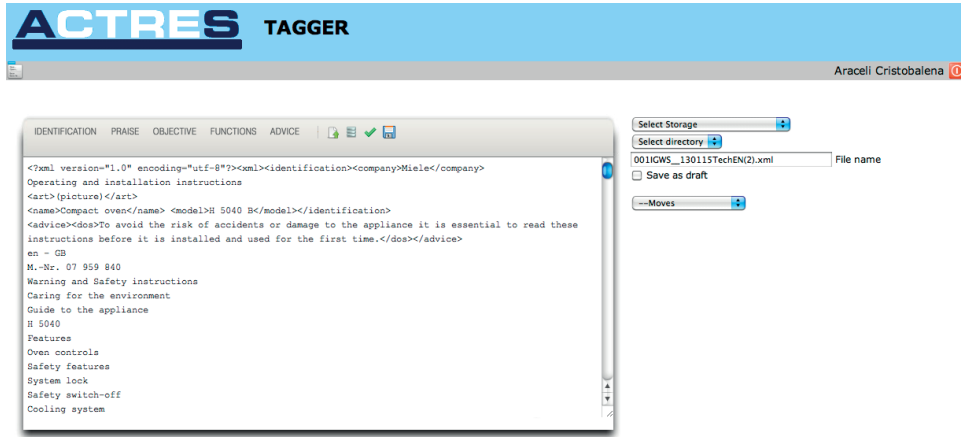


Figura 1. Aspecto del etiquetador de textos.

Una vez anotados todos los textos del corpus, por medio del visor (*browser*), podemos comparar un mismo movimiento, paso o subpaso en ambas lenguas y analizar estructuras, vocabulario... nos da múltiples posibilidades de análisis contrastivo.

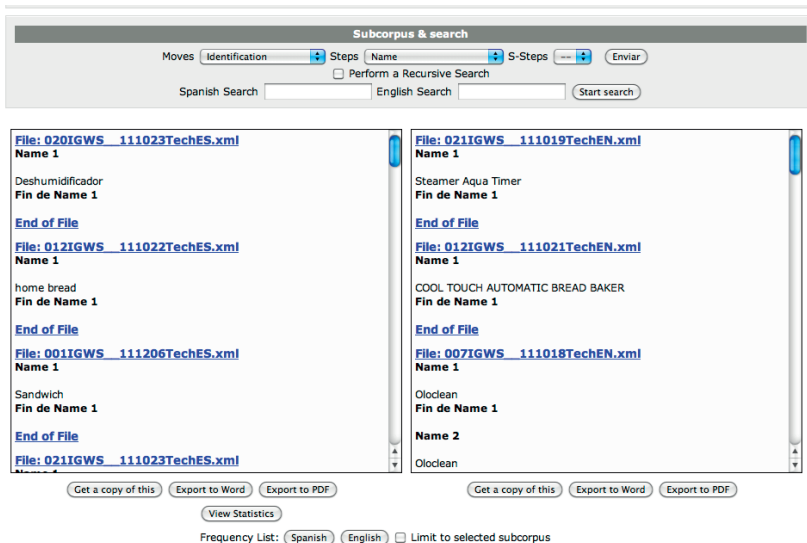


Figura 2. Aspecto del visor de corpus comparable bilingüe.

## Análisis cuantitativo de la estructura retórica del género de la instrucción

Por medio del programa ACTRES *browser* no sólo podemos obtener ejemplos de instrucciones, sino que también podemos obtener estadísticas con el fin de encontrar, qué movimientos, pasos o subpasos son los mayoritarios, los minoritarios, etc. para poder extraer conclusiones.

La tabla 1 nos muestra las veces que aparece cada movimiento, paso y subpaso en el corpus y el porcentaje que esto representa en el corpus de compilado para estudiar el género de la instrucción.

		Español		Inglés	
		Número de textos	Porcentaje	Número de textos	Porcentaje
Move 1	Identification	40	100,00%	40	100,00%
Step 1	Manufacturing company	39	97,50%	36	90,00%
Step 2	Name	27	67,50%	24	60,00%
Step 3	Model	25	62,50%	24	60,00%
Step 4	Artwork	40	100,00%	40	100,00%
Step 5	Elements	37	92,50%	35	87,50%
Step 6	Purpose	17	42,50%	21	52,50%
Move 2	Praise	18	45,00%	16	40,00%
Step 1	Self praise	10	25,00%	9	26,92%
Step 2	Gratitude	11	27,50%	9	22,50%
Move 3	Objective description	32	80,00%	37	92,50%
Step 1	Specifications	19	47,50%	20	50,00%
Step 2	Reference	27	67,50%	32	80,00%
Move 4	Functions	40	100,00%	40	100,00%
Step 1	Installing	31	77,50%	35	87,50%
Substep 1	Installing stage	28	70,00%	29	72,50%
Step 2	Operating	39	97,50%	39	97,50%
Substep 1	Operating stage	38	95,00%	35	87,50%
Move 5	Advice	40	100,00%	40	100,00%
Step 1	Extra tips	33	82,50%	34	85,00%
Step 2	Recipes	9	22,50%	8	20,00%
Step 3	Timing	17	42,50%	14	35,00%
Step 4	Do's	40	100,00%	40	100,00%
Step 5	Don'ts	40	100,00%	40	100,00%
Step 6	Maintenance	39	97,50%	40	100,00%
Substep 1	Maintenance stage	35	87,50%	36	90,00%
Step 7	Troubleshooting	40	100,00%	40	100,00%
Substep 1	Problem / solution	27	67,50%	28	70,00%
Substep 2	Guarantee	35	87,50%	35	87,50%
Substep 3	Consumers' service	37	92,50%	38	95,00%
Step 8	Legislation	35	87,50%	38	95,00%
Substep 1	Safety	29	72,50%	35	87,50%
Substep 2	Recycling	28	70,00%	25	62,50%

Tabla 1. Movimientos, pasos, subpasos de los textos españoles e ingleses y sus porcentajes.

Si observamos los resultados teniendo en cuenta diferencias según la lengua no hay mucho desvío en lo referente a un mismo movimiento, paso o subpaso. En general, la diferencia de veces que aparece un movimiento (ocurrencia), en uno y otro idioma no supera los tres textos, lo que no supone más de un 10%. Destacan sin embargo los siguientes movimientos en los que la diferencia es mayor, también señalado en la tabla 1.

Move 1	Identification	
Step 6	Purpose	10,00%
Move 3	Objective description	12,50%
Step 2	Reference	12,50%
Move 4	Functions	
Step 1	Installing	12,50%
Move 5	Advice	
Step 8	Legislation	
Substep 1	Safety	10,00%

Tabla 2. Movimientos, pasos y subpasos donde hay mayores diferencias entre inglés y español.

A partir de aquí se pueden establecer conclusiones sobre a qué pueden ser debidas estas diferencias entre una y otra lengua. En nuestro caso, podemos ver que en todos los casos la ocurrencia es mayor en inglés que en español, por lo que a la hora de dar detalles la lengua inglesa es más proclive.

## Análisis microtextual: fraseología del género de la instrucción

La última parte estará dedicada al análisis y contraste de los datos obtenidos del corpus; por una parte podremos establecer el estilo que se utiliza en este tipo de textos, y por la otra, los patrones prototípicos y el vocabulario más frecuente para cada una de las partes en las que se articula el género. Como ejemplo práctico veremos un paso en concreto, *operating*.

El siguiente paso es la extracción del lenguaje prototípico del corpus recopilado para su análisis y contraste. Para ello volvemos a recurrir las herramientas que nos proporciona ACTRES, en este caso ACTRES *browser*. A partir de los datos obtenidos podemos establecer estructuras que son *prototípicas* (Rosch, 1978) de este tipo de textos. Al recopilar la información de este modo, podemos ver qué estructuras son las más frecuentes, éstas son las estructuras centrales del género de la instrucción. De igual modo, las estructuras que aparecen de manera ocasional podemos considerarlas como *periféricas* y descartarlas como estructuras típicas de los manuales de uso.



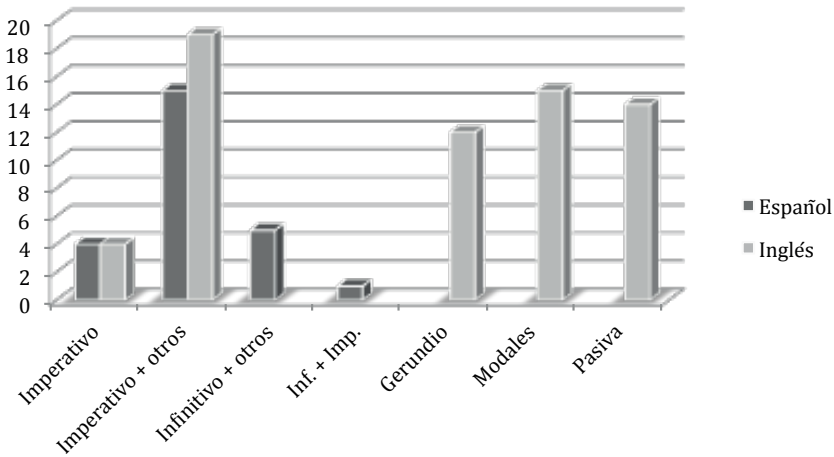


Tabla 3. Patrón lingüístico favorito en inglés y en español en el subpaso *operating stage*.

Podemos ver aquí las diferentes preferencias entre ambas lenguas, el imperativo es la forma preferida en ambas lenguas, pero a partir de aquí hay diferencias, puesto que en segundo lugar se da el infinitivo en español y los modales en inglés. Esto es muy útil a la hora de mostrar a hablantes de segunda lengua qué formas se utilizan en la L2 y que ellos no tienen en la L1, para estudios de traducción y para crear generadores automáticos de textos.

En cuanto a lexemas verbales más frecuentes, hemos extraído un listado completo por orden de frecuencia, de ellos los cinco primeros en cada lengua son los siguientes:

Español	Inglés
pulsar	press
seleccionar	place
presionar	use
colocar	turn (off, down, on)
girar	set

Tabla 4. Lexemas verbales más frecuentes del subpaso *operating stage*.

De aquí podemos concluir la manera en la que se manejan los aparatos electrodomésticos en la actualidad, que se realiza apretando botones.

## Conclusión

He tratado de mostrar aquí una novedosa herramienta para el trabajo con corpus lingüísticos basado en sólidos pilares teóricos como los estudios de traducción, análisis del discurso, la retórica de géneros y estudios contrastivos. Después de un breve repaso de la teoría que lo encuadra hemos mostrado el tipo de herramientas informáticas que se están desarrollando en la actualidad como las del grupo de investigación

ACTRES, junto con una muestra de las posibilidades que estas presentan. Por último, hemos visto un ejemplo del tipo de trabajo con corpus lingüísticos que se puede desarrollar con estas herramientas, en concreto con un corpus recopilado de manuales de instrucciones.

## Referencias

- Altenberg, B., Granger, S. 2002. Recent trends in in cross-linguistic lexical studies. En B. Altenberg, & S. Granger (Eds.), *Lexis in contrast: corpus based approaches*, pp. 3-48. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Baker, M. 1995. Corpora in Translation Studies: An overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), pp. 223-243.
- Bakhtin, M. M. 2001. The Problem of Speech Genres. En A. Jaworski, & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader*. Londres / Nueva York: Routledge. pp. 121-132.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. Nueva York: Continuum.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chesterman, A. 1998. *Contrastive functional analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A., Hasan, R. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C. 1990. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Krzeskowski, T. P. 1980. Tertium Comparationis. En J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics. Prospect and problems*. Berlin / Nueva York / Amsterdam: Mouton. pp. 301-312.
- Labrador, B. 2005. *Estudio contrastivo de la cuantificación inglés - español*. León: Universidad de León.
- Rosch, E. 1978. *Cognition and categorization*. Michigan: Erlbaum Associates.
- Sinclair, J. 1996. *EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Recuperado de <http://www.ilc.pi.cner.it/EAGLES96/corpusstyp/copustyp.html>
- Swales, J. M. 1993. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torruella, J., Llisterri, J. 1999. Diseño de corpus textuales y orales. En Blecua J. M. et al. (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Milenio y Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 45-77. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella\\_Llisterri\\_99](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99)
- Werlich, E. 1983. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.



# Recursos terminográficos en línea para la terminología catalana de los incendios forestales

Adriana GIL PUIG

Universitat Politècnica de València. *soca-rel@hotmail.com*

**Resumen:** Pese a la importancia de los incendios forestales en nuestro país, hasta ahora no se le ha prestado una atención suficiente al estudio de la terminología catalana de esta área. El presente trabajo, enmarcado en una investigación más amplia sobre la terminología de los incendios forestales, se centra en el análisis de los diferentes recursos terminográficos en línea disponibles en catalán. Se presentan las fuentes digitales existentes, se examina su utilidad, se señalan las carencias observadas y se evalúa si los recursos existentes satisfacen las necesidades de las personas usuarias.

**Palabras clave:** *terminología, incendios forestales, terminografía, fuente digital, diccionario en línea.*

## Introducción

En los países de la cuenca Mediterránea los incendios forestales son un problema ambiental, social y económico de gran magnitud. Para evitar o paliar en la medida de lo posible los daños que éstos producen las administraciones despliegan un amplio operativo de lucha contra el fuego en el que están implicadas personas de diversas categorías y ámbitos profesionales.

Ahora bien, a pesar de la diversidad de ámbitos de actuación (profesional, científico, académico, etc.) todas estas personas comparten conocimientos sobre un mismo tema y en consecuencia, un elemento vertebrador común en sus comunicaciones, la terminología especializada (Cabré, 1992). La terminología es la base de comunicación entre estos especialistas, ese elemento indispensable que les permite, en una o más lenguas, aprehender y transferir los conocimientos específicos (Cabré, Estopà, Freixa, Lorente, & Tebé, 2001).

Como en cualquier otro campo especializado, a las personas dedicadas a la prevención y extinción de incendios forestales, en el desarrollo de su profesión les pueden surgir dudas terminológicas. Estas dudas pueden tener orígenes diversos, desde vacilaciones formales, semánticas, a la necesidad de equivalentes en otras lenguas. En todos los casos, requerirán de recursos para buscar o validar determinadas informaciones. Para los estudiantes o aprendices de este campo, la terminología de la especialidad es además un elemento fundamental de su desarrollo cognitivo, por lo que recursos terminológicos son una herramienta básica que deben conocer y manejar.

Por otro lado existen una serie de personas que se aproximan a la terminología de esta especialidad desde la documentación, la mediación, la traducción, la corrección o el asesoramiento lingüístico, para quienes es fundamental la adquisición de un cierto grado de competencia cognitiva (Cabré *et al.*, 2001) y por supuesto el dominio de los recursos terminográficos existentes.

Hoy en día predomina la consulta de diccionarios digitales en línea. El hecho de que los recursos sean accesibles desde cualquier lugar, con cualquier soporte, teléfono inteligente, tableta, ordenador portátil, etc., y generalmente de manera gratuita, los hacen mucho más atractivos, ágiles, exhaustivos e inmediatos que sus homólogos en papel.

El presente artículo, enmarcado en una investigación terminográfica sobre los incendios forestales en el contexto de los territorios catalanoparlantes, se centra en la búsqueda y evaluación de los recursos terminográficos publicados en línea con el objetivo de valorar la necesidad de crear nuevos recursos terminológicos.

## Recursos terminográficos en línea sobre incendios forestales

Existen diversos materiales informatizados accesibles en la red que pueden ser útiles para la consulta y elaboración de terminología sobre incendios forestales en catalán. Sin embargo, a priori, estas fuentes, por el hecho de estar en la red, no son necesariamente fiables, estables y de calidad, por lo que resulta imprescindible no solo inventariar sino seleccionar y evaluar los recursos existentes (Fuentes, García, & Torres, 2005; Gelpí, 2008).

Las fuentes digitales del campo de los incendios forestales disponibles en lengua catalana pueden agruparse, desde el punto de vista terminográfico, en tres categorías:

### a) Recursos lexicográficos generales

Se han tomado como referencia los dos diccionarios normativos existentes, ambos disponibles en línea: el *Diccionari de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2007) y el *Diccionari normatiu valencià* (Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2014). Además, se han tenido en cuenta el *Gran diccionari de la llengua* (Enciclopèdia Catalana, 1997) y el diccionari del traductor Salt 4.0 (Generalitat Valenciana, n.d.-b), una versión informatizada del *Diccionari valencià* (Generalitat Valenciana, 1995) con equivalencias castellano-valenciano.

El metabuscador Optimot (Generalitat de Catalunya, n.d.-a) es otro de los recursos interesantes que permite consultar de manera integrada diferentes fuentes lexicográficas y terminológicas, entre las que se encuentran los diccionarios elaborados por el Termcat, la 2ª edición del *Diccionari de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2007), así como la 4ª edición de los diccionarios catalán-castellano y castellano-catalán (Enciclopèdia Catalana, 1986a, 1986b). De hecho, el concepto de diccionario en la red parece estar evolucionando precisamente hacia estos portales que reúnen conjuntos de recursos para hacerlos más fácilmente localizables (Álvarez, 2010a).

### b) Recursos terminológicos (diccionarios especializados y bancos de datos)

A fecha de hoy no existe ninguna recopilación léxica catalana específica de los incendios forestales, ni en formato digital ni en papel. Sin embargo, dos vocabularios forestales publicados recientemente comprenden en sus árboles conceptuales el campo de los incendios forestales (Institut d'Estudis Catalans, 2010; Xarxa Vives d'Universitats, 2010).

Por otro lado, cabe destacar el banco de datos terminológicos y neológicos Termcat (tanto el Cercaterm como la Neoloteca) <<http://www.termcat.cat>> que incluye unas decenas de términos del campo de los incendios forestales que provienen casi exclusivamente de la digitalización del *Diccionari de bombers* (TERMCAT, 1995).

En algunos casos, los textos técnicos de carácter académico o divulgador cuentan con miniglosarios, como la guía técnica *La Prevenció dels Grans Incendis Forestals adaptada a l'Incendi Tipus* (Costa, Castellnou, Llarraña, Miralles, & Kraus, 2011).

Existen otros portales que permiten la búsqueda simultánea a diferentes obras terminológicas científico-técnicas en catalán, como el CercaTic del Institut d'Estudis Catalans, que recoge algunos trabajos vinculados directa o indirectamente con los incendios forestales.

### c) Textos especializados

Los textos técnicos como recursos terminográficos tienen gran interés porque presentan los términos en su estado natural, tal como son usados por los especialistas en manuales, artículos, documentos, trípticos o portales web. Son útiles para informar sobre los contenidos nocionales del área, para constituir un corpus de vaciado de términos y para verificar datos y completar información (Cabré, 1992).

Dada la importancia de los incendios forestales en nuestro territorio, hay mucha literatura escrita en catalán, desde los ámbitos científico, académico, técnico, divulgativo y periodístico. Las administraciones autonómicas de la Comunidad Valenciana, Cataluña e Islas Baleares generan gran cantidad de textos técnicos, legislativos y divulgativos sobre la materia, en castellano y catalán, tanto desde los servicios forestales como desde los cuerpos de bomberos, disponibles en formato digital en sus portales web (Bombers de Catalunya, n.d.; Generalitat de Catalunya, n.d.-b; Generalitat Valenciana, n.d.-a; Govern de les Illes Balears, n.d.).

Algunos portales web de instituciones diversas destacan por la cantidad de información técnica y divulgativa referida a incendios forestales (Agrupacions de Defensa Forestal de Catalunya, n.d.; Associació de Bombers Voluntaris de Catalunya, n.d.; Catalunya, n.d.; Centre de la Propietat Forestal, n.d.; Centre de Recerca Ecològica i Aplicacions Forestals, n.d.; Centre Tecnològic Forestal de Catalunya, n.d.; Pau Costa Foundation, n.d.).

En el ámbito profesional y académico hay publicados manuales y otros materiales de formación para técnicos, bomberos o brigadistas, aunque los materiales no suelen ser fácilmente accesibles, se puede encontrar algunos textos en portales de ayuntamientos entre los que cabe mencionar los temas del *Curs de formació bàsica de bombers* (Grup de Recolzament en Actuacions forestals. Bombers de Catalunya, 2002).

Otra fuente interesante son las tesis y los trabajos finales de grado y de máster de las titulaciones agroforestales y ambientales del territorio lingüístico catalán, fundamentalmente la Universitat de Lleida y Universitat Politècnica de València disponibles en sus repositorios.

Disponibles en la red también se encuentran gran variedad de artículos sobre incendios forestales en las revistas siguientes: *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, *Dossiers Agraris* de la Institució Catalana d'Estudis Agraris, el nº 70 de la revista *Mètode* de la Universitat de València, el Butlletí de la Institució Catalana d'Història Natural y la Revista *Salamandra. Apuntes sobre incendios forestales. Apuntes sobre incendios forestals. Notes sur les feux de forêt*.

## Evaluación de los recursos lexicográficos y terminológicos existentes

Una vez buscados los recursos lexicográficos y terminológicos existentes éstos han sido analizados con el fin de evaluar si son pertinentes, fiables y suficientes para resolver las dudas terminológicas sobre el campo de estudio. Para acometer el análisis de fuentes terminológicas diversos autores han desarrollado sus propias parrillas de evaluación (Álvarez, 2008, 2010b; Ayuso & Martínez, 2006; Codina, 2000; Durán, 2012, 2014).

En este estudio se ha utilizado una estructura de evaluación adaptada a partir de la propuesta de Durán (2014). El análisis se ha organizado en tres bloques de parámetros: a) identificación, b) macroestructura y c) microestructura. En el primero, se han evaluado tres indicadores importantes: la autoría, el sitio web y el grado de actualización, para valorar la facilidad de localización y fiabilidad de los recursos encontrados. En

el segundo se ha tenido en cuenta la organización general del contenido y su facilidad de uso. Y por último, en la microestructura, se han analizado la cantidad y calidad las informaciones recogidas, para lo que se han realizado múltiples consultas.

Respecto a la accesibilidad, todos los recursos analizados son de fácil localización y de acceso libre. Algunos diccionarios generales cuentan además con aplicaciones para móviles inteligentes que facilitan la consulta, como el *Gran Diccionari de la Llengua Catalana* o el *dic2*, lo que aporta una utilidad interesante. El *Vocabulari forestal* (Xarxa Vives d'Universitats, 2010) presenta la particularidad de ser descargable en pdf, por lo que una vez descargado, puede estar disponible para su consulta sin necesidad de conexión a la red.

Los diccionarios generales analizados están respaldados por entidades de prestigio como corporaciones académicas de carácter normativo o universidades, por lo que se les supone fiabilidad a las informaciones que aportan. Además, esto les confiere una estabilidad importante, puesto que hay una cierta seguridad de que los materiales seguirán estando disponibles en el tiempo en sus propios sitios web. Se presume que todos ellos están actualizados si bien en sus sitios web no siempre hacen referencia a la fecha de actualización. También los diccionarios especializados vienen amparados por instituciones de referencia como el Termcat, el Institut d'Estudis Catalans y la Xarxa Vives d'Universitats. Estas obras recogen todos los datos de identificación de autoría así como las referencias bibliográficas utilizadas para el vaciado.

Las estructuras, así como el formato de presentación digital de los diferentes diccionarios analizados difiere considerablemente. En todos los casos se trata de recursos razonablemente ergonómicos y con opciones de búsqueda inteligentes. Los diccionarios generales optan exclusivamente por el formato buscador por entrada léxica. En cambio, el *Vocabulari forestal* (Institut d'Estudis Catalans, 2010) propone una consulta personalizada que permite diferentes tipos de búsqueda: por entrada, por definición, por sinónimos y términos relacionados, por idioma e incluso por área temática. La búsqueda temática presenta la ventaja de permitir una mejor estructuración conceptual del área. También el Termcat utiliza el formato buscador pero permite filtrar los resultados por área temática y lengua. La utilidad de estos filtros es sin embargo limitada, puesto que no resulta nada intuitivo localizar en qué área temática están incluidos los incendios forestales. Por su parte, el otro *Vocabulari forestal* (Xarxa Vives d'Universitats, 2010) se presenta en formato de documento electrónico en pdf, por lo que la búsqueda resulta menos cómoda y flexible.

En relación a la microestructura se observan diferencias importantes. En cuanto a la cantidad de términos, es imposible determinar con exactitud la cantidad de términos especializados sobre incendios forestales en los diccionarios generales. En estas obras esperamos encontrar los términos de mayor divulgación y que forman parte del conocimiento general como por ejemplo *foc* o *incendi*. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en catalán, las obras lexicográficas y enciclopédicas básicas provienen de una tradición normalizadora y por ello contienen un gran número de terminología especializada (Castells & Colomer, 1995) por lo que no es extraño encontrar algunos términos fronterizos más específicos como *autobomba*, *matafoc* o *helidipòsit*.

En la mayoría de los casos, sin embargo, las consultas en los diccionarios generales son insuficientes. Una de las primeras dificultades que aparecen en la consulta de diccionarios generales es que las acepciones terminológicas constan a menudo como acepciones dentro de una entrada polisémica, por lo que las unidades poliléxicas son más dificultosas de encontrar. Este es el caso, por ejemplo, del término *foc de superfície*, incluido tanto en el *Dic2* como en el *Gran Diccionari de la Llengua Catalana* como una acepción dentro de la palabra *foc*. Otras problemáticas surgen de la búsqueda de neologismos semánticos como *incendi*, *descàrrega* o *central d'operacions*, que adquieren matices de significado que los diccionarios generales no recogen.

Una gran cantidad de términos técnicos sobre incendios forestales, fundamentalmente unidades poliléxicas, no se incluyen en los diccionarios generales como *atac directe*, *velocitat de propagació*, *humitat d'equilibri*, *vol estacionari*, *unitat mòbil de meteorologia i transmissions*, *línia de defensa*, *brigada helitransportada* o *gorgui*,

por citar algunos ejemplos de uso habitual. También aparecen lagunas en los diccionarios generales en unidades monoléxicas neológicas como *gorgui*, *escumogen* o *entroncament*.

En las obras terminológicas recopiladas la cantidad de términos recopilados es un parámetro relevante para valorar el alcance de las publicaciones. Desde un punto de vista cuantitativo el balance es el siguiente: 269 entradas en el *Vocabulari forestal* (Institut d'Estudis Catalans, 2010), un número indeterminado en el *Vocabulari forestal* (Xarxa Vives d'Universitats, 2010), 1.092 en el Cercaterm, de los cuáles sólo unos centenares son referidos a incendios forestales y 14 en el glosario incluido en el artículo técnico (Costa *et al.*, 2011).

Estos diccionarios especializados, considerados en su conjunto, recopilan sólo una pequeña parte de la terminología del campo, por lo que en muchos casos no quedan satisfechas las necesidades de las personas usuarias. En el *Vocabulari forestal* por ejemplo, se recopilan *atac directe*, *velocitat de propagació* y *línea de defensa*, pero no *humitat d'equilibri*, *vol estacionari*, *unitat mòbil de meteorologia i transmissions*, *brigada helitransportada* o *gorgui*. El caso del *Vocabulari forestal* (Xarxa Vives d'Universitats, 2010) es similar, ya que recoge diversos variantes de *atac directe* y *humitat d'equilibri*, así como los términos *velocitat de propagació* y *línea de defensa*, pero no *vol estacionari*, *unitat mòbil de meteorologia i transmissions*, *línea de defensa*, *brigada helitransportada* o *gorgui*.

En cuanto a la calidad de las informaciones, en los diccionarios generales se recogen fundamentalmente definiciones y categorías gramaticales. En estos casos las informaciones recogidas son sencillas pero útiles, en tanto que ofrecen la denominación, definición e información gramatical.

En los vocabularios especializados el único elemento común son las informaciones gramaticales. El tratamiento del resto de informaciones: definiciones, relaciones semánticas, equivalentes, etc. son muy diversas. El *Vocabulari forestal* (Institut d'Estudis Catalans, 2010) incluye algunas equivalencias castellanas de sus entradas, informaciones adicionales, como ejemplos, notas y algunos sinónimos, pero no es nada sistemático en las informaciones recogidas. El *Vocabulari forestal* (Xarxa Vives d'Universitats, 2010) aporta equivalencias en castellano, pero además incluye las equivalencias en francés e inglés de todos sus registros, junto a algunas formas sinónimas.

A destacar es que únicamente el *Diccionari de bombers* del Termcat y el artículo de Costa (2011) recogen definiciones. Junto a la falta de equivalentes en lenguas extranjeras, la mayor limitación de los recursos existentes es que en su mayoría no ofrecen definiciones, por lo que se desconoce el significado exacto de las unidades. Esto es una carencia fundamental para estudiantes y mediadores, para quienes estos recursos no darán respuesta a las lagunas cognitivas que puedan tener. Por último, hay que señalar que ninguno de los recursos analizados contempla la fraseología de incendios forestales, que es extremadamente rica, ni ejemplos para valorar los contextos de uso de los términos.

## Conclusiones

Del estudio llevado a cabo cabe extraer dos conclusiones importantes. La primera es la inexistencia de una investigación sistemática sobre el léxico de los incendios forestales en catalán, a pesar de su importancia social, ambiental y económica en el territorio lingüístico catalán. A la vista de los recursos analizados, hasta ahora únicamente se han recopilado sistemáticamente unos centenares de términos que se encuentran dispersos en obras terminológicas o lexicográficas más amplias, junto a algunas recopilaciones puntuales incluidas en textos especializados.

La segunda conclusión es que los recursos existentes presentan indicios de fiabilidad y estabilidad, pero no responden a las necesidades de las personas usuarias. Tanto los recursos léxicos generales como las obras terminológicas son insuficientes tanto en lo relativo a la cantidad de terminología recogida como a la calidad de las informaciones ofrecidas.



Parece, pues, pertinente crear un nuevo recurso terminológico multilingüe sobre incendios forestales y/o actualizar los existentes para dar respuesta a las necesidades de comunicación de los profesionales de la lucha contra el fuego, así como de otros profesionales que trabajan con este campo de especialidad. En todo caso, se hace necesario un análisis previo profundo antes de su elaboración, para que quede asegurada su utilidad.

## Referencias

- Acadèmia Valenciana de la Llengua. 2014. *Diccionari Normatiu Valencià*. Retrieved September 19, 2014, from <http://www.avl.gva.es/dnv>
- Agrupacions de Defensa Forestal de Catalunya. (n.d.). Agrupacions de Defensa Forestal de Catalunya. Retrieved September 08, 2014, from <http://sfadf.org/>
- Álvarez, A. 2008. Modelos de análisis para un recurso en línea: necesidad y tipologías de las parrillas de evaluación. *Cèdille. Revista de Estudios Franceses*, 4: 281–303.
- Álvarez, A. 2010a. Análisis de diccionarios en línea: características y evaluación. *Punto y Coma*, 119. Retrieved from [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/119/pyc1194\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/119/pyc1194_es.htm)
- Álvarez, A. 2010b. Modelos de análisis para recursos lexicográficos en línea. *Sendeban*, 12(2001): 181–200. Retrieved from <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/373/405>
- Associació de Bombers Voluntaris de Catalunya. (n.d.). Associació de Bombers Voluntaris de Catalunya. Retrieved September 08, 2014, from [www.bombersvoluntaris.org](http://www.bombersvoluntaris.org)
- Ayuso, M. D., Martínez, V. 2006. Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales : guía de buenas prácticas. *Anales de Documentación*, 9: 17–42. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/12077/1/ad0902.pdf>
- Bombers de Catalunya. (n.d.). Bombers de Catalunya. Retrieved September 08, 2014, from [www.gencat.cat/bombers/](http://www.gencat.cat/bombers/)
- Cabré, M. T. 1992. *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions. Les Naus d'Empúries*, pp. 527. Barcelona: Empúries.
- Cabré, M. T., Estopà, R., Freixa, J., Lorente, M., Tebé, C. 2001. És la terminologia un simple instrument d'ajuda a la traducció? *Traducció Especialitzada*, 1–11.
- Castells, R., Colomer, R. 1995. Criteris de valoració de les obres de consulta en recerca terminològica. *Llengua i Ús*, 4: 31–34.
- Catalunya, B. de. (n.d.). Blog Lo Forestalillo. Retrieved September 08, 2014, from [blocs.gencat.cat/blocs/AppPHP/loforestalillo/](http://blocs.gencat.cat/blocs/AppPHP/loforestalillo/)
- Centre de la Propietat Forestal. (n.d.). Centre de la Propietat Forestal. Retrieved September 08, 2014, from <http://cpf.gencat.cat/ca/>
- Centre de Recerca Ecològica i Aplicacions Forestals. (n.d.). Centre de Recerca Ecològica i Aplicacions Forestals. Retrieved September 08, 2014, from [www.creaf.uab.es](http://www.creaf.uab.es)
- Centre Tecnològic Forestal de Catalunya. (n.d.). Centre Tecnològic Forestal de Catalunya. Retrieved September 08, 2014, from <http://www.ctfc.cat/incendis/>.
- Codina, L. 2000. Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de Documentación Científica*, 23(1): 9–44. doi:10.3989/redc.2000.v23.i1.315
- Costa, P., Castellnou, M., Larrañaga, A., Miralles, M., Kraus, D. (2011). *La Prevenció dels Grans Incendis Forestals adaptada a l'Incendi Tipus*, pp. 88. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Retrieved from [http://www20.gencat.cat/docs/interior/Home/010\\_El\\_Departament/Publicacions/Emergencies/Guia\\_La\\_Prevencio\\_dels\\_Grans\\_Incendis\\_Forestals\\_adaptada\\_a\\_l\\_Incendi\\_Tipus/docs/Guia\\_La\\_Prevencio\\_dels\\_Grans\\_Incendis\\_Forestals\\_CAT.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/interior/Home/010_El_Departament/Publicacions/Emergencies/Guia_La_Prevencio_dels_Grans_Incendis_Forestals_adaptada_a_l_Incendi_Tipus/docs/Guia_La_Prevencio_dels_Grans_Incendis_Forestals_CAT.pdf)

- Durán, I. 2012. Recursos electrònics per la cerca terminològica en traducció: classificació i exemples. *Revista Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció*. Retrieved from <http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/13>
- Durán, I. 2014. Propuesta de evaluación y selección de recursos terminológicos en línea para traductores. in *TRAlínea, Translatio*. Retrieved from [http://www.intralinea.org/specials/article/propuesta\\_de\\_evaluacion\\_y\\_seleccion\\_de\\_recursos\\_terminologicos\\_en\\_linea\\_par](http://www.intralinea.org/specials/article/propuesta_de_evaluacion_y_seleccion_de_recursos_terminologicos_en_linea_par)
- Enciclopèdia Catalana. 1986a. *Diccionari castellà-català*. Barcelona.
- Enciclopèdia Catalana. 1986b. *Diccionari català-castellà*. Barcelona.
- Enciclopèdia Catalana. 1997. Gran diccionari de la llengua catalana. Retrieved September 19, 2014, from <http://www.diccionari.cat/>
- Fuentes, M. T., García, J., & Torres, J. 2005. Algunos apuntes sobre la evaluación de diccionarios. *Revista de Lexicografía*. Retrieved from <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5500>
- Gelpí, C. 2008. Recursos en línia per a l'aprenentatge del llenguatge jurídic en català: tipus, usuaris accessibilitat – Revista de Llengua i Dret. *Revista de Llengua i Dret*, 49. Retrieved from [http://www10.gencat.net/eapc\\_rld/revistes/copy6\\_of\\_Revista\\_prova\\_2/article.2008-09-19.4796062264/ca](http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/copy6_of_Revista_prova_2/article.2008-09-19.4796062264/ca)
- Generalitat de Catalunya. (n.d.-a). Optimot, consultes lingüístiques. Retrieved September 08, 2014, from [www.gencat.cat/optimot/](http://www.gencat.cat/optimot/)
- Generalitat de Catalunya. (n.d.-b). Prevenció d'Incendis. Retrieved September 08, 2014, from <http://www.112cv.com/prevencion/guatlla30/web-2520exportar/indice.aspx@nodo=206&idioma=v.htm>
- Generalitat Valenciana. (n.d.-a). Prevenció d'Incendis. Retrieved from 08/09/14
- Generalitat Valenciana. (n.d.-b). Salt diccionari. Retrieved September 19, 2014, from <https://salt.gva.es/saltdics/>
- Generalitat Valenciana. 1995. *Diccionari valencià*. Edicions Bromera. Retrieved from <http://www.bromera.com/fixa-llibre-coleccions/items/diccionari-valencia.html>
- Govern de les Illes Balears. (n.d.). Servei de Gestió Forestal i Protecció del Sòl. Retrieved September 08, 2014, from [forestal.caib.es/](http://forestal.caib.es/)
- Grup de Recolzament en Actuacions forestals. Bombers de Catalunya. 2002. Mòdul 11. Principis teòrics. In *Curs de Formació de Bombers*.
- Institut d'Estudis Catalans. 2007. Diccionari de la llengua catalana - Diec2. Retrieved September 01, 2014, from <http://dlc.iec.cat/>
- Institut d'Estudis Catalans. 2010. *Vocabulari forestal. Monografies de les seccions de ciències*, Vol. 5. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Retrieved from <http://cit.iec.cat/VOCFOR/default.asp?opcio=0>
- Pau Costa Foundation. (n.d.). Pau Costa Foundation. Retrieved September 08, 2014, from [www.paucostafoundation.org](http://www.paucostafoundation.org)
- TERMCAT. 1995. *Diccionari de bombers*, pp. 143. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya: Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i Salvaments de Catalunya. Retrieved from <http://www.termcat.cat/ca/Cercaterm/>
- Xarxa Vives d'Universitats. 2010. *Vocabulari forestal: català, castellà, anglès, francès. Vocabularis universitaris*. València: Universitat Politècnica de València. Retrieved from <http://www.upv.es/upl/U0552821.pdf>



# Estudio comparativo del uso de la partícula “as” en inglés general y técnico

Asunción JAIME PASTOR y Cristina PEREZ GUILLOT

Universitat Politècnica de València. [ajaime@idm.upv.es](mailto:ajaime@idm.upv.es), [mcperez@idm.upv.es](mailto:mcperez@idm.upv.es)

**Resumen:** Junto con los contenidos conceptuales, los estudiantes de ingeniería deben saber identificar e interpretar correctamente el uso de determinados elementos discursivos que caracterizan el lenguaje científico y que lo diferencian de otros registros para formarse como lectores y escritores efectivos (Salager-Meyer 1994; Hyland 2005; Vold 2006; Morales 2008).

Entre los elementos multifuncionales más frecuentes en la lengua inglesa se encuentra la partícula “as”, la cual puede desempeñar un amplio abanico de funciones gramaticales, sintácticas y retóricas debido a su versatilidad para operar como adverbio, preposición o conjunción de forma individual o en estructuras compuestas. Así pues la podemos encontrar como conector para introducir oraciones subordinadas de distinto tipo, tales como oraciones predicativas, oraciones adverbiales causales, temporales, modales, de finalidad, concesivas, condicionales, etc, así como en estructuras comparativas de igualdad o en frases preposicionales. Por ello, la correcta interpretación de la partícula “as” en el discurso científico es fundamental para comprender las relaciones lógicas subyacentes en el sistema discursivo y textual.

En el presente trabajo utilizamos el término “partícula” como categoría gramatical en el sentido que lo utiliza Jespersen en su libro *La filosofía de la gramática* (1975) el cual incluye en esta categoría palabras tradicionalmente denominadas en las gramáticas clásicas como adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Las partículas, a diferencia de las demás partes de la oración como los sustantivos, verbos, pronombres o adjetivos, son en su mayoría invariables desde el punto de vista formal y sirven como nexos para unir las palabras primarias en unidades sintácticas y así conformar la estructura retórico-funcional del discurso escrito.

En el presente trabajo analizamos los distintos usos de dicha partícula en inglés técnico y general. Para tal fin nos hemos basado en el análisis de un corpus de aproximadamente 30.000 palabras formado por dos subcorpora de 15.000 palabras para cada género. Cada subcorpora consta de 3.000 palabras correspondientes a 5 obras literarias en el caso del subcorpora literario y de 5 textos técnicos correspondientes a disciplinas tales como ingeniería de materiales, electrónica, tecnologías de la comunicación y la información, energía y producción.

Los resultados obtenidos del análisis de dos corpora nos han permitido establecer las diferencias de funcionamiento de la partícula “as” en ambos géneros con fines didácticos para desarrollar estrategias de lectura eficaces fundamentalmente en la enseñanza de inglés para fines específicos. Como indica Schleppegrell (1991: 271) “developing the students’ skills

in different genres requires knowledge about how grammatical resources are typically used in realizing those genres”

El estudio que presentamos, pues, nos ha llevado a profundizar en el papel que desempeña la partícula “as” en la estructuración de los textos literarios y técnicos, con especial énfasis en sus aplicaciones en el discurso técnico con el fin de mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** *la partícula AS, análisis de corpus, estudios contrastivos, inglés general vs. inglés técnico*

## Referencias

- Hyland, K. 2005. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2): 173-192.
- Jespersen, O. 1975. *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Ed Anagrama.
- Morales, O. 2008. Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Revista Signos*, 41: 299-328.
- Salager-Meyer, F. 1994. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2): 149-170.
- Schleppegrell, M.J. 1991. Conjunction in Spoken English and ESL Writing. *Applied Linguistics*, 271-285.
- Vold, E. 2006. Epistemic modality markers in research articles. A cross-linguistic and cross-disciplinary study. *International Journal of Applied Linguistics*, 16: 61-87.

# Las fuentes lexicográficas *on-line* en el campo de la bioquímica: análisis y selección

Coral LÓPEZ MATEO

Universitat Politècnica de València. [clopezm@idm.upv.es](mailto:clopezm@idm.upv.es)

**Resumen:** Hablar sobre trabajo terminológico sin mencionar las nuevas tecnologías digitales, es prácticamente impensable. Gracias a las innovaciones en aplicaciones informáticas y sobre todo al uso internet, el terminólogo o traductor dispone cada vez de más medios que facilitan su tarea terminológica, no solo en cuanto al acceso a la información sino también a la rapidez en la consulta y gestión de la misma. No obstante, estos avances se producen a una velocidad tal que obliga al terminólogo o traductor a estar continuamente actualizando y revisando toda la oferta disponible en la red. Naturalmente, es imprescindible guiarse por unos criterios de selección que aseguren la fiabilidad de la información ofrecida. En nuestra investigación presentaremos el estado de la cuestión de páginas web como fuente lexicográfica en el ámbito de la lengua especializada de la bioquímica en alemán como lengua de partida y el español como lengua meta.

**Palabras clave:** *selección de fuentes, evaluación de recursos, plantilla de evaluación.*

## 1. Introducción

El artículo aquí presente nace por la necesidad de seleccionar y evaluar fuentes lexicográficas en línea que nos permitiesen y facilitasen el estudio terminológico de la lengua especializada de la bioquímica, objeto de nuestra investigación doctoral titulada *Estudio del vocabulario alemán de la bioquímica: aspectos terminológicos, lingüísticos y contrastivos*. Los objetivos generales de nuestra tesis son, por un lado, suplir la falta de traducción bilingüe alemán-español de términos especializados de la lengua de la bioquímica y así ayudar a traductores, expertos o aprendices en la traducción de términos bioquímicos en alemán como lengua de partida y, por otro lado, contribuir en el desarrollo y en la evolución de las investigaciones en el ámbito de la terminología. Como punto de partida nos planteamos las siguientes cuestiones. Las fuentes lexicográficas en Internet son muy abundantes y prolíferas pero, a) ¿es esa suposición cierta?, b) ¿en todas las lenguas por igual? y c) ¿cómo de fiables son? En los siguientes apartados expondremos nuestra metodología de búsqueda y selección de fuentes lexicográficas en línea con el fin de responder a nuestra primera cuestión y en consecuencia estimar el estado de la cuestión de la disponibilidad de fuentes lexicográficas en línea. A continuación, presentaremos los criterios que nos han servido de base para evaluar las fuentes encontradas y nuestra propuesta de plantilla de evaluación de recursos lexicográficos en línea. Finalmente, presentaremos nuestras conclusiones que esperamos que aporten informaciones útiles a toda persona interesada profesionalmente o no en esta disciplina.

## 2. Búsqueda y selección de fuentes lexicográficas en línea

Para poder seleccionar fuentes lexicográficas debemos determinar antes qué entendemos por fuente lexicográfica y qué tipos recursos lexicográficos digitales contemplaremos en nuestra búsqueda. A continuación,

presentaremos nuestra metodología de búsqueda de recursos lexicográficos digitales en línea y, finalmente, expondremos los resultados de dicha búsqueda.

## 2.1. Fuentes lexicográficas: tipos de recursos en línea

Gonzalo García (2004) incluye las fuentes lexicográficas- junto con las terminológicas y las gramaticales- dentro del grupo que ella misma denomina *fuentes lingüísticas*. Para ello, se basa en su definición de fuentes lingüísticas que según sus conclusiones “aportan información sobre las voces, términos y expresiones de un idioma, con la finalidad de definir las, buscar equivalencias o estudiar su comportamiento a distintos niveles gramaticales” (Gonzalo García, (2004: 297). ¿Qué tipo de recursos lexicográficos nos aportan información sobre términos y expresiones?

Gonzalo García (2004) contempla como recursos lexicográficos los diccionarios, glosarios, vocabularios, léxicos, corpus lingüísticos, siglas y acrónimos y abreviaciones y símbolos. Merlo Vega (2004) reduce su lista a diccionarios, enciclopedias, tesauros y glosarios. Nuestra propuesta también es reducida y consideramos recursos lexicográficos: diccionarios, glosarios, vocabularios y enciclopedias.

El diccionario es sin lugar a dudas la obra de referencia lexicográfica por excelencia. La lexicografía es la disciplina encargada de elaborar diccionarios y existen infinitas definiciones al respecto. Gelpí Arroyo (1999) define diccionario -en sentido amplio- como “un producto lexicográfico -o terminológico- que selecciona parte del léxico de una lengua, lo ordena según un criterio previamente establecido y ofrece un determinado tipo de información semántica, gramatical y pragmática de las unidades elegidas”. Hay diversas tipologías de diccionarios en función de diversos criterios. Consultar por ejemplo a Martínez Sousa (1995), Campos Souto y Pérez Pascual (2003), entre otros. A grandes rasgos podemos resumir que existen diferentes tipos de diccionarios en función de:

- a) El contenido de la información (generales, normativos, de autoridades, especializados, etc.);
- b) el tipo o forma de presentación de la información (definiciones, equivalencias, sinónimos, modismos, etc.);
- c) el número de lenguas (monolingües, bilingües y multilingües);
- d) los aspectos histórico - temporales (diacrónicos, sincrónicos);
- e) la extensión (básicos, escolares, de bolsillo, etc.) y
- f) el soporte (en papel, CD-ROM, en línea, etc.)

Para nuestro estudio nos centraremos en el diccionario en soporte electrónico. Un diccionario electrónico es, según el *Diccionario de Uso del Español* (DUE), “el que está realizado en soporte electrónico y se consulta mediante procedimientos informáticos”. Gelpí Arroyo (2003: 310) distingue tres tipos de diccionarios electrónicos: los diccionarios máquina, los digitalizados y los diccionarios en línea. Los primeros se encuentran incorporados en sistema de traducción automática, los segundos han cambiado de soporte, han pasado del formato en papel al formato CD-ROM y en Internet y, los terceros, los diccionarios en línea, son los verdaderamente digitales en formato de CD-ROM y en Internet. En nuestra búsqueda nos centramos básicamente en diccionarios en línea aunque consideramos también los diccionarios digitalizados por su alta fiabilidad en cuanto a la autoridad, ya que en la mayoría de ocasiones se trata de editoriales o instituciones conocidas y fiables, como por ejemplo el DRAE. En la mayoría de casos, este cambio de formato ha significado un cambio en el manejo del diccionario, ha pasado a ser mucho más rápido, ágil y flexible, sobre todo, si incluye en su interfaz una ventana de búsqueda que ahorra tiempo al usuario en la búsqueda de términos y si además el texto original se ha transformado en un hipertexto con sus correspondientes hipervínculos.

El glosario no es un diccionario propiamente dicho. El DRAE lo define como un catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, etc., definidas o comentadas. Nosotros resaltamos la

segunda acepción de glosario porque se ajusta más a nuestro contexto. Según esta definición, la información que nos ofrece un glosario es muy especializada y, por tanto, sería una fuente lexicográfica a considerar por la especificidad de nuestro estudio aquí presente. Los glosarios suelen aparecer anexos al final de textos específicos con el fin de aclarar términos complejos o muy especializados. A veces se encuentran también como compendio de términos especializados. Por eso nunca encontraremos glosarios de lengua general y además suelen coincidir con la lengua del texto que clarifican.

El vocabulario y el léxico son dos términos que se suelen solapar. El DRAE define vocabulario como conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. Y léxico como vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado. No obstante, se diferencian entre sí porque los vocabularios pueden incluir más de una lengua (Martín Vega, 1995: 83). Consideramos pues adecuado incluir en fuentes lexicográficas a los vocabularios especializados por su posible aportación de equivalencias y su especificidad.

La enciclopedia también la consideramos fuente lexicográfica porque nos aporta descripciones de términos especializados que nos ayudarán a comprender conceptos (Merlo Vega, 2004). La enciclopedia viene ordenada de forma alfabética o por conceptos y hay diferentes tipos de enciclopedia.

Una vez establecidos y definidos los recursos lexicográficos que consideramos en este estudio, pasamos a exponer la metodología de búsqueda aplicada y sus resultados.

## 2.2 Búsqueda y selección de fuentes: metodología y resultados

En primer lugar buscamos en motores de búsqueda como google, yahoo, etc y en metabuscadores como metager, ixquick, e-tools.ch, Metacrawler Deutschland, etc. Estos motores nos proporcionaron una gran cantidad de enlaces a buscadores específicos (Term-minator, Lexikon.ch, Enzyklo,...), directorios (Promz, Dmoz, lexicool, Alles klar,...), portales (Wortschatzportal, Wissen.de, Babla-Sprachportal...) y a bases de datos de bibliotecas (BASE, DBIS, MeBib,...). Buscamos recursos lexicográficos en los campos de bioquímica, química y biología en lengua alemana y española. Ante la ingente cantidad de enlaces establecimos cinco criterios de selección que nos facilitasen la selección de todos los recursos obtenidos. El recurso lexicográfico en línea debía:

- g) especificar el responsable
- h) ser de acceso libre,
- i) aparecer con frecuencia,
- j) no tratarse de traductores automáticos y
- k) no contener publicidad y en cualquier caso relacionada con el recurso en sí.

Nuestra sorpresa fue que a pesar de la enorme cantidad de enlaces obtenidos en un principio, apenas encontramos recursos en línea relevantes para nuestro estudio. A continuación expondremos el listado con las fuentes lexicográficas seleccionadas.

Listado de recursos lexicográficos seleccionados para la evaluación

- Dicionarios monolingües:
  - Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache: <http://www.dwds.de> (alemán)
  - Duden: <http://www.duden.de/woerterbuch> (alemán)
  - Diccionario de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae> (español)



- Dicionarios generales bilingües y multilingües
  - Wörterbuch Deutsch – Englisch (Wortschatz-Portal): <http://dict.uni-leipzig.de>
  - Beolingus: <http://dict.tu-chemnitz.de>
  - Diccionario en línea Pons: <http://es.pons.com/traducci%C3%B3n>
  - Leo: <http://dict.leo.org>
  - WordReference.com: <http://www.wordreference.com/es>
  - Dictcc: <http://dees.dict.cc>
  - Dix: Diccionario alemán –castellano-inglés: <http://www.osola.com>
- Dicionarios especializados, glosarios y vocabularios:
  - The Beilstein Dictionary (alemán-inglés):  
<http://www-sul.stanford.edu/depts/swain/beilstein/bedict1.html>
  - Vocabulario inglés y español de bioquímica y biología molecular (español-inglés):  
[http://www.tremedica.org/glosarios/bio\\_molecular/Glosario/index.html](http://www.tremedica.org/glosarios/bio_molecular/Glosario/index.html)
  - Glossar cytologischer, biochemischer und mikrobiologischer Fachbegriffe:  
[http://www.genstrom.net/public/biology/microbiology/glossary/mikrobiologie\\_glossar\\_biochemie\\_diverse.html](http://www.genstrom.net/public/biology/microbiology/glossary/mikrobiologie_glossar_biochemie_diverse.html)
- Enciclopedias:
  - Chemie.de (en 3 versiones: alemán, español e inglés): <http://www.chemie.de/lexikon>
  - Internetchemie. info. Chemlin. Chemie im Ganzen: <http://www.internetchemie.info/chemieindex.html>
  - Biologie-Lexikon: <http://www.biologie-lexikon.de>
  - Spektrum.de : <http://www.spektrum.de/lexikon/biochemie>
  - Chemgaroo: Chemgapedia: <http://www.chemgapedia.de/vsengine/de/index.html>
  - Biplex: bipweb-Lexikon der Moleküle:  
<http://web.archive.org/web/20080616064220/http://www.bioc.uzh.ch/bipweb/lexikon/index.html>
  - Chemie-online: <http://www.chemie-online.net/biochemie>
  - Reference Guide for AMINO ACIDS (inglés): <http://www.realtime.net/anr/aminoacd.html>
  - Lexikon Chemie: <http://www.epple-chemie.de/lexikon>

Tras nuestro análisis de selección de fuentes, podemos resaltar que no hemos encontrado ningún diccionario en línea especializado en bioquímica, química y biología, ni monolingüe ni bilingüe (alemán –español) ni multilingüe. Como recursos lexicográficos especializados encontramos un glosario de química bilingüe inglés –alemán (The Beilstein Dictionary) y otro glosario monolingüe alemán (Glossar cytologischer, biochemischer und mikrobiologischer Fachbegriffe), además de un vocabulario especializado en bioquímica bilingüe inglés –español (Vocabulario inglés y español de bioquímica y biología molecular). El resto de diccionarios monolingües, bilingües y multilingües son generales. Con las enciclopedias fuimos algo más afortunados. Simplemente resaltar que abundaban sobre todo las enciclopedias en lengua inglesa. Para nuestro estudio nos centramos sobre todo en las de lengua alemana. Podemos, pues, responder a nuestra primera pregunta de partida concluyendo que evidentemente Internet es una gran fuente de información

que crece exponencialmente y a un ritmo acelerado, pero que todavía quedan muchos campos y disciplinas con muchas lagunas de información.

En el siguiente apartado presentaremos nuestro punto de partida para la evaluación de recursos en línea y nuestra propuesta de plantilla de evaluación. Por motivos de espacio, seleccionaremos cuatro ejemplos de evaluación de recursos lexicográficos.

### 3. Evaluación de fuentes lexicográficas en línea

Para llevar a cabo la evaluación de un recurso digital, es imprescindible planificar con antelación qué criterios y métodos se van a emplear; además de quién o quienes la van a llevar a cabo. Los criterios vendrán determinados pues por los parámetros e indicadores de evaluación, el procedimiento a seguir y los recursos -tanto materiales como humanos (Merlo Vega, 2003). Merlo Vega los define de la siguiente manera:

*"Los parámetros son los aspectos genéricos que serán evaluados... Los indicadores son los elementos que desarrollan cada uno de los parámetros establecidos para el análisis de la información... Los procedimientos son los métodos que se emplean para hacer efectiva la aplicación de parámetros e indicadores (...) los recursos son los materiales necesarios para el proceso de evaluación." (Merlo, 2003: 2)*

#### 3.1 Metodología: Establecimiento de parámetros e indicadores de evaluación

Codina (2000) señala la falta de un consenso total en el número de parámetros a considerar en la evaluación de un recurso digital en línea. Diferentes agencias evaluadoras e instituciones como universidades han realizado estudios al respecto y la cantidad de indicadores o parámetros es muy dispar. No obstante, sí hay acuerdo total en cuatro parámetros de calidad como son: contenido, autoría, ergonomía y representación de la información. Según el propio Codina estos criterios podrían reducirse a los dos primeros. Él se basa en Rada (1991) para organizar los criterios de evaluación. Aprovecha para ello la capacidad de navegación por ser ésta una propiedad intrínseca de la WWW y establece en esta primera clasificación dos apartados: micronavegación y macronavegación que contemplan catorce parámetros con sus correspondientes indicadores y niveles de interés. A continuación expondremos la lista sin extendernos demasiado.

La micronavegación comprende ocho parámetros:

##### 1. Calidad y volumen de la información

Este parámetro hace referencia al contenido. Codina considera el factor cantidad indicativo de calidad del recurso. Cuanta más información contenga, de mayor calidad será el recurso. Se basa en la propiedad de virtualidad de la información digital, es decir, en "la capacidad virtualmente ilimitada del medio digital como contenedor de información. Lo que nos dice esta propiedad es que no solamente es importante la calidad de la información que contiene una sede web, sino también la cantidad" (Codina, 2000: 17). Codina resalta que la cantidad de información a la se refiere es a una cantidad de información útil y no sin ningún tipo de valor e indiscriminada. En el parámetro contenido se ha de considerar consecuentemente tanto los indicadores de calidad como los de cantidad de la información ofrecida en la sede web. Los indicadores básicos para analizar la calidad del contenido son: rigor, exhaustividad, actualización, edición, sistematización, interés intrínseco y originalidad. En cuanto a la cantidad, los indicadores a considerar son: superación del nivel del umbral y cobertura relativa.

## 2. Autoridad y solvencia

Los indicadores a considerar en la evaluación de la autoría Codina los resume en tres aunque muy relacionadas entre sí: la solvencia del autor y/o de la institución que ha creado, producido o editado el recurso, la existencia de declaraciones explícitas de autoría y la esperanza de vida del recurso. Es decir, el autor bien persona o institución ha de saber qué información está ofreciendo, ha de ser experto en la materia, pero además ha de constar en la sede web quién es el responsable intelectual del contenido con nombres y datos de contacto y finalmente, si se trata de una institución o una empresa posiblemente se mantendrá activa y actualizada la sede web que si se trata de una página personal, cuya esperanza de vida es más bien irregular.

## 3. Legibilidad y ergonomía

Este parámetro sirve para valorar la lectura de la información ofrecida. Se evaluará pues el tipo de letra, diseño de la web (funcional, elegante, práctico), el contraste entre fondo y texto entre otros.

## 4. Navegación y presentación de la navegación

Mediante este parámetro valoraremos la navegabilidad de la web, por tanto la facilidad y comodidad en el uso de la web y el acceso a la información. Los indicadores a contemplar son si presenta o no un sumario del contenido global de la web, si además éste es visible sin tener que usar la barra de desplazamientos y se puede acceder a cualquier apartado del mismo con un solo clic, si la web conserva un estilo informativo coherente, claro y uniforme entre muchos otros aspectos.

## 5. Recuperabilidad

Este parámetro contempla la posibilidad de realizar búsquedas mediante formularios utilizando operadores booleanos, palabras o frases.

## 6. Interactividad y computerabilidad

Los indicadores a evaluar son la posibilidad de hacer sugerencias, propuestas o preguntas al administrador de la web.

## 7. Velocidad de descarga

## 8. Servicios adicionales

Se contempla si la web permite descargas de software o ficheros.

En la macronavegación se contemplan parámetros que sirven para analizar webs que formen parte de otras webs. Se consideraran los 8 criterios siguientes:

## 9. Luminosidad (cantidad de enlaces a otras webs)

## 10. Calidad de imágenes

## 11. Actualización de enlaces

## 12. Descripción, selección y evaluación

Se analiza si simplemente se presentan listas de enlaces o de si además incluye algún tipo de descripción o evaluación de las mismas.

## 13. Visibilidad (popularidad)

Mediante motores de búsqueda es posible detectar si otras webs hacen referencia a la web evaluada.

## 14. Autodescripción

En este caso se evalúa si la web incluye un título apropiado, adjunta un texto explicativo del contenido, metaetiquetas y metadatos.

Los parámetros están organizados por orden de relevancia de forma numérica. Este hecho es importante porque durante el proceso de evaluación se aplicarán los criterios de inclusión y exclusión. Según Codina si un recurso no supera cualquiera de los dos primeros parámetros de la lista, no vale la pena seguir con la evaluación de calidad de una sede web. Son, pues, criterios de inclusión y exclusión los dos primeros parámetros que versan sobre el contenido y la autoría. Codina, además, establece como parámetros prioritarios los cuatro primeros y el resto dependerá del objeto particular de cada evaluador. Como guía establece tres tipos de contextos que él denomina escenarios en función del objeto de evaluación particular. El escenario 1 comprende los cuatro primeros criterios y se utilizaría para valorar directorios de recursos de internet. El escenario 2 consideraría en su valoración los puntos del uno al diez y sería útil en la evaluación de instituciones del ámbito académico, científico y técnico. Y, finalmente, el más complejo sería el escenario 3, que comprende todos los puntos y se aplicaría en auditorías internas de evaluación de sedes web. Una vez establecidos los criterios de inclusión y fijados los parámetros prioritarios se procede a fijar unas pautas para la otorgación de puntos a cada parámetro y para ello Codina propone elaborar una tabla para facilitar la tarea. No obstante, este último paso lo deja a elección del evaluador.

Codina (2000b) reduce ese mismo año su lista de parámetros a seis adjuntando además aclaraciones para facilitar su uso. En esta segunda propuesta es en la que nos basaremos nosotros para evaluar los recursos lexicográficos en línea:

1. Autoría: adecuación y solvencia de la fuente
2. Contenido: valor intrínseco y volumen de la información
3. Acceso a la información: navegación y recuperación
4. Ergonomía: comodidad y facilidad de utilización
5. Luminosidad: presencia y calidad de enlaces externos
6. Visibilidad: número de enlaces que recibe de otros recursos

### 3.2 Elaboración de una plantilla de evaluación de recursos lexicográficos en línea

Codina (2000) desarrolla una ficha descriptiva de evaluación para fuentes de información en general, por lo que nos basaremos en autores que hayan realizado evaluaciones de información más afines a nuestro propósito, es decir, a fuentes lexicográficas en línea. González García y Fraile Vicente (2004) también se basan en Codina y al igual que él elaboran una ficha descriptiva de evaluación. Una ficha contiene quizá una información más detallada, pero el hecho de tener que rellenar todos los campos conlleva a una evaluación lenta y menos ágil. Por ello, nos hemos basado en otros autores que proponen una plantilla o parrilla de evaluación en la que en la mayoría de casos se marca la casilla correspondiente, lo que permite una evaluación más rápida del recurso. Así, Álvarez Álvarez (2010), propone una parrilla dividida en cinco apartados: nombre, tipo de recurso, accesibilidad, características y alternativas de búsqueda. La plantilla de Durán Muñoz (2014) consta de tres apartados: descripción, macro y microestructura y nuestra propuesta consta de seis apartados; autoridad, contenido, navegación - ergonomía y luminosidad - visibilidad.

En el apartado de autoridad, se incluye información básica del recurso como el título, la URL, la lengua además de los datos específicos del responsable, posibilidades de contacto y actualización del recurso. Por los criterios de inclusión y exclusión que establecimos en la selección de recursos, todos los recursos

seleccionados constarán de responsable. El indicador que evalúa la actualización del recurso lo subdividimos en varios apartados que contemplan si el recurso está actualizado al día, regularmente o no actualizado. Además, incluye un apartado para contemplar si no se indica la actualización. Sin duda, este indicador de fiabilidad es relevante. No obstante, también existen otros aspectos a considerar, por ejemplo, el fin con el que fue elaborado el recurso lexicográfico. ¿Es un recurso que persigue abarcar todos los términos especializados de una disciplina o fue creado con un propósito muy concreto, sin intención de ampliación?

El parámetro contenido informa sobre el tipo de recurso lexicográfico, si se trata de un diccionario, glosario u otros a especificar con vocabulario o enciclopedia; además de si son monolingües, bilingües o multilingües. Incluye un campo en el que se describirá brevemente el recurso. Otro indicador de este parámetro es el análisis de su microestructura siempre teniendo en cuenta, naturalmente, el tipo de recurso evaluado.

El parámetro navegación y ergonomía contempla la comodidad y facilidad de uso del recurso. No lo hemos establecido como criterio de exclusión debido a la escasez de recursos lexicográficos del campo de la química, biología y bioquímica en línea en alemán como lengua de partida. No obstante, somos conscientes de que un recurso fácil y cómodo de utilizar agiliza su uso y, por tanto, gana en calidad.

El último parámetro que contempla nuestra propuesta de plantilla de evaluación mide si el recurso en línea enlaza con otros sitios web externos, lo que posibilitaría la ampliación de información del recurso y si el recurso evaluado es popular, es decir, si otros recursos o sitios web apuntan hacia el recurso. Hemos buscado en dos de los archiconocidos motores de búsqueda google y en yahoo<sup>1</sup>.

Tanto González García y Fraile Vicente (2004) como Durán Muñoz (2014) se deciden por una evaluación cuantitativa asignando una puntuación a cada recurso de 1 a 5 puntos y de 0 a 2 respectivamente. Álvarez Álvarez (2010) y nosotros optamos por una evaluación más bien cualitativa.

A continuación, mostraremos cuatro ejemplos de evaluación de los recursos lexicográfico: un vocabulario, un diccionario general, un glosario y una enciclopedia

#### Ejemplo 1: Evaluación del vocabulario de bioquímica y biología molecular.

Autoridad	Título	<b>Vocabulario inglés y español de bioquímica y biología molecular</b>					
	URL	<a href="http://www.tremedica.org/glosarios/bio_molecular/Glosario/index.html">http://www.tremedica.org/glosarios/bio_molecular/Glosario/index.html</a>					
	Lengua	español					
	Responsabilidad	<b>SÍ:</b>					<b>NO:</b>
		Institución					
		Empresa					
		Experto/ Profesional	<b>X</b>	Expertos en la materia de universidades y traductor de empresas del sector			
	Otros						
Contacto	Correo electrónico	<b>X</b>	Dirección postal		Tel	otros: Espacio para sugerencias o dudas	
Actualización	<b>SÍ:</b> al día		<b>SÍ:</b> regular		<b>NO: X</b> (última en 2006)	<b>No se indica:</b>	

<sup>1</sup> Para consultar la visibilidad del recurso escribimos en un motor de búsqueda: link:dirección del recurso. Por ejemplo: link:www.rae.es

## Las fuentes lexicográficas on-line en el campo de la bioquímica: análisis y selección

	Tipo de recurso	Diccionario		Glosario	Otros:		Monolingüe	<input type="checkbox"/> (...)	
		General	Esp	<input type="checkbox"/>	Vocabulario	<input checked="" type="checkbox"/>	Bilingüe	<input checked="" type="checkbox"/> (español, inglés)	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Multilingüe	<input type="checkbox"/> (...)	
Contenido	Descripción	Se trata de un vocabulario bilingüe que aparece en la revista Panace@ que publica Tremédica (Asociación Internacional de Traductores y Redactores de Medicinas y de ciencias Afines) y es de gran prestigio. Existe la versión en PDF por entregas de la revista. Incluye observaciones útiles y dibujos para facilitar la comprensión del término. En la versión en PDF se incluyen las fuentes de referencia, en línea no.							
	Microestructura			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>	
		Definiciones		<b>X</b>					<b>X</b>
		Equivalencias		<b>X</b>					<b>X</b>
		Información morfológica			<b>X</b>				
		Información sintáctica			<b>X</b>				
		Informaciones de uso			<b>X</b>				
		Sinónimos			<b>X</b>				
		Ejemplos			<b>X</b>				
		Hipervínculos internos			<b>X</b>				
		Volumen						<b>X</b>	
Navegación y ergonomía			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>		
	Sumario o mapa		<b>X</b>			<b>X</b>			
	Recuperación			<b>X</b>					
	Orientación e indicaciones			<b>X</b>					
	Diseño y presentación					<b>X</b>			
Luminosidad y visibilidad			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>		
	Hipervínculos externos			<b>X</b>					
	Nº de enlaces que recibe de otros recursos					Google: 0	Yahoo: 0		

Este vocabulario no cumple con el indicador de actualización, de hecho fue actualizado por última vez en 2006. El hecho de que no se trate de un recurso actual y que, por tanto, no incluya términos aparecidos posteriormente a esa fecha, no le resta fiabilidad porque la información contenida sí que está avalada por ser confeccionada por expertos en la materia y por tanto de responsabilidad intelectual garantizada. Este vocabulario está ubicado en el apartado *Traducción y Terminología* de la revista Panace@ que publica artículos del campo de la medicina en general, es decir, no exclusivamente de química, biología o bioquímica. Consideramos, pues, que este recurso no ha sido elaborado con el fin de ir ampliándolo sistemáticamente con términos de bioquímica, sino más bien se trata de un estudio puntual de términos de la bioquímica. Al tratarse de un vocabulario especializado consideramos que el volumen es aceptable y a pesar de no

ofrecer información de uso, sintáctica o de sinónimos de forma sistemática, sí que incluye un apartado de observaciones que van desde aclaraciones sintácticas, de uso, hasta informaciones conceptuales incluso biográficas. En cuanto a su navegación y ergonomía indicar que contiene dos índices alfabéticos, uno en un lateral fijo y siempre a la vista lo que facilita mínimamente la navegación, ya que evita tener que utilizar la barra de desplazamiento continuamente. No obstante, no existe la posibilidad de recuperar términos a través de una ventana de búsqueda, lo que ralentiza demasiado su uso y tampoco ofrece orientaciones de uso. El diseño se puede considerar aceptable: incluye colores e dibujos explicativos no obstante el tamaño de la letra es más bien pequeño, no facilita pues la lectura. Resaltar que tampoco ofrece hipervínculos externos y su visibilidad en Internet es nula. En definitiva, a pesar de sus deficiencias vamos a considerar la posibilidad de uso de este recurso en nuestra investigación. No obstante, somos conscientes de que no es un recurso completo y que su manejo es poco ágil y lento.

**Ejemplo 2: Evaluación un diccionario general multilingüe.**

Autoridad	Titulo	<b>Beolingus</b>					
	URL	http://dict.tu-chemnitz.de/					
	Lengua	Alemán, inglés y español					
	Responsabilidad	<b>SÍ:</b>			<b>NO:</b>		
		Institución	<b>X</b>	Universidad de Chemnitz			
		Empresa					
Experto/ Profesional							
otras							
Contacto	Correo electrónico	<b>X</b>	Dirección postal		Tel.	<b>X</b>	Otros:
Actualización	<b>SÍ:</b> al día	<b>X</b>	<b>SÍ:</b> regular		<b>NO:</b>		<b>no se indica:</b>
Contenido	Tipo de recurso	Diccionario		Glosario	Otros:		
		general <input checked="" type="checkbox"/>	esp. <input type="checkbox"/>			Monolingüe <input type="checkbox"/> (...) Bilingüe <input type="checkbox"/> (...) Multilingüe <input checked="" type="checkbox"/> (alemán, español, inglés y portugués- por pares)	
	Descripción	Es un recurso en línea propiamente dicho por su usabilidad y su fácil navegación. Contiene una clara macroestructura sobre el uso adecuado del recurso. Haciendo clic sobre el lema se nos abre un menú para consultar ejemplos del término, otros diccionarios (The Free dictionary, DWDS, Macmillan Dictionary), Wikipedia (para las definiciones), wiktory, canoonet, aforismos y Google, etc.					
	Microestructura		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>
		Definiciones	<b>X</b>				<b>X</b>
		Equivalencias	<b>X</b>				<b>X</b>
		Información morfológica	<b>X</b>				<b>X</b>
		Información sintáctica	<b>X</b>				<b>X</b>
		Informaciones de uso	<b>X</b>				<b>X</b>
Sinónimos		<b>X</b>				<b>X</b>	
Ejemplos		<b>X</b>				<b>X</b>	
Hipervínculos internos	<b>X</b>				<b>X</b>		
Volumen					<b>X</b>		

## Las fuentes lexicográficas on-line en el campo de la bioquímica: análisis y selección

		sí	no	flojo	aceptable	bueno
Navegación y ergonomía	Sumario o mapa	X				X
	Recuperación	X				
	Orientación e indicaciones	X				X
	Diseño y presentación					X
		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>
Luminosidad y visibilidad	Hipervínculos externos	<b>X</b>				<b>X</b>
	Nº de enlaces que recibe de otros recursos				Google: 225 Yahoo: 3	

Este diccionario cumple con todos los parámetros de evaluación de fiabilidad. Su autoridad está avalada por la Universidad de Chemnitz y está actualizado. El volumen del contenido es bueno y las informaciones que proporcionan su microestructura y su macroestructura son completas y amplias. Es un recurso en línea propiamente dicho por disponer de enlaces internos y externos, ser de uso fácil y ágil, además de disponer de una visibilidad considerable. También podría ser uno de los recursos a considerar en la consulta de términos en nuestra tesis doctoral.

## Ejemplo 3: Evaluación un glosario bilingüe.

Autoridad	Título	<b>The Beilstein Dictionary (German/English-English/German)</b>				
	URL	<a href="http://www-sul.stanford.edu/depts/swain/beilstein/bedict1.html">http://www-sul.stanford.edu/depts/swain/beilstein/bedict1.html</a>				
	Lengua	Inglés				
	Responsabilidad	<b>SÍ:</b>				<b>NO:</b>
		Institución	<b>X</b>	Universidad de Standford		
		Empresa				
		Experto/ Profesional				
Otros						
Contacto	Correo electrónico	<b>X</b>	Dirección postal	<b>X</b>	Tel	Otros:
Actualización	<b>SÍ:</b> al día		<b>SÍ:</b> regular		NO:	no se indica: <b>X</b>



Contenido	Tipo de recurso	Diccionario		Glosario	Otros	Monolingüe <input type="checkbox"/> (...)	Bilingüe <input checked="" type="checkbox"/> (alemán, inglés)	Multilingüe <input type="checkbox"/> (...)
		General <input type="checkbox"/>	Esp <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	Descripción	A pesar de llevar por título la palabra diccionario se trata más bien de un glosario. Es el resultado de una compilación de términos especializados por parte de científicos de la universidad de Stanford con el fin de que no nativos alemanes pudiesen consultar el <b>Beilstein Handbook of Organic Chemistry</b>						
	Microestructura			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>
		Definiciones			<b>X</b>			
		Equivalencias	<b>X</b>				<b>X</b>	
		Información morfológica	<b>X</b>			<b>X</b>		
		Información sintáctica			<b>X</b>			
		Informaciones de uso	<b>X</b>			<b>X</b>		
		Sinónimos			<b>X</b>			
Ejemplos				<b>X</b>				
Hipervínculos internos				<b>X</b>				
Volumen					<b>X</b>			
Navegación y ergonomía			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>	
	Sumario o mapa	<b>X</b>			<b>X</b>			
	Recuperación			<b>X</b>				
	Orientación e indicaciones	<b>X</b>				<b>X</b>		
	Diseño y presentación				<b>X</b>			
Luminosidad y visibilidad			<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>	
	Hipervínculos externos			<b>X</b>				
	Nº de enlaces que recibe de otros recursos				Google: 0	Yahoo: 0		

Este glosario proviene de una autoridad fiable; está elaborado por profesores universitarios de Stanford expertos en la materia. No se hace referencia a la fecha de actualización. Pensamos que puede ser debido al propósito por el que fue confeccionado, es decir, para facilitar a estudiantes no nativos alemanes la consulta del manual de química orgánica de Belstein. Consideramos el volumen del contenido aceptable teniendo en cuenta que contiene términos de un único manual y, en cuanto a su microestructura, ofrece únicamente equivalencias y en algunas ocasiones información morfológica y de uso pero de manera puntual. Su navegabilidad es mínima por ser necesaria la utilización de la barra de desplazamiento para navegar por la página web, únicamente, contiene un sumario alfabético a principio y a final de página. En cuanto a la ergonomía del recurso señalar que es más bien floja por el tipo de letra y no es posible recuperar información mediante una ventana de búsqueda, hecho que no agiliza tampoco su consulta. No obstante, sí que incluye orientaciones aceptables de uso del glosario. Relativo a la luminosidad y la visibilidad, indicar que no presenta enlaces externos a otras páginas web, ni es una fuente visible. Es comprensible porque ha sido creado para un público muy concreto. Podemos concluir que se trata de una fuente que muestra algunos puntos débiles en su diseño y navegación, pero que cumple básicamente con los criterios de inclusión y exclusión: responsabilidad fiable, información sobre la cantidad y calidad adecuada teniendo en cuenta que se trata de un glosario.

## Ejemplo 4: Evaluación una enciclopedia.

Autoridad	Título	<b>Chemie.de</b>					
	URL	http://www.chemie.de/lexikon					
	Lengua	Alemán, inglés, español y francés					
	Responsabilidad	<b>Sí:</b>					<b>NO</b>
		Institución					
		Empresa	<b>X</b>	CHEMIE.DE Information Service GmbH			
Experto/ Profesional							
otros							
Contacto	Correo electrónico	<b>X</b>	Dirección postal	<b>X</b>	Tel.	<b>X</b>	Otros: dirección postal
Actualización	<b>Sí:</b> al día	<b>X</b>	<b>Sí:</b> regular			<b>NO</b>	<b>no se indica:</b>
Contenido	Tipo de recurso	Diccionario		Glosario	Otros:	Monolingüe <input checked="" type="checkbox"/> (alemán, inglés y español)	
		general <input type="checkbox"/>	esp. <input type="checkbox"/>		enciclopedia <input checked="" type="checkbox"/>	Bilingüe <input type="checkbox"/> (...) Multilingüe <input type="checkbox"/> (alemán, inglés y español)	
	Descripción	Se trata de una enciclopedia de química que se encuentra dentro del portal Chemie.de. El portal se presenta en cuatro lenguas pero la enciclopedia solo está disponible en tres: alemán, inglés y español. La lengua que más entradas recoge es, naturalmente, el inglés con 64,557, le sigue el alemán con 34.608 y finalmente, el español con 26.157. Este portal empezó como un proyecto universitario y es hoy en día una empresa especializada en química, ciencias biológicas y analítica.					
	Microestructura		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>
		Definiciones	<b>X</b>				<b>X</b>
		Equivalencias		<b>X</b>			
		Información morfológica		<b>X</b>			
		Información sintáctica		<b>X</b>			
		Informaciones de uso		<b>X</b>			
Sinónimos			<b>X</b>				
Ejemplos			<b>X</b>				
Hipervínculos internos	<b>X</b>				<b>X</b>		
Volumen				<b>X</b>			
Navegación y ergonomía		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>FLOJO</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>	
	Sumario o mapa	<b>X</b>			<b>X</b>		
	Recuperación	<b>X</b>					
	Orientación e indicaciones		<b>X</b>				
Diseño y presentación				<b>X</b>			

		SÍ	NO	FLOJO	ACEPTABLE	BUENO
Luminosidad y visibilidad	Hipervínculos externos		X			
	Nº de enlaces que recibe de otros recursos				Google: 36 Yahoo: 0	

La responsabilidad de este recurso recae sobre una empresa especializada en el campo objeto de nuestro estudio y el sitio web se mantiene actualizado. El volumen de la información la consideramos aceptable y en cuanto a su microestructura, proporciona definiciones de calidad y gran cantidad de hipervínculos internos que enlazan conceptos. No incluye información sintáctica, ni morfológica, ni de uso, etc. por tratarse de una enciclopedia. Sin embargo, dispone de un mapa de navegación alfabético y de pestañas en la parte superior que permiten navegar fácilmente por el sitio web. Además cuenta con una ventana de búsqueda para acceder de forma rápida a la información. No contiene orientaciones de uso de la enciclopedia y su diseño es aceptable, sin embargo la letra es más bien pequeña lo que no facilita demasiado la lectura. Es un recurso visible y no presenta enlaces externos que permitan ampliar la información.

#### 4. Conclusiones

Nuestra investigación doctoral nos ha llevado a analizar el estado de la cuestión de la existencia y fiabilidad de fuentes lexicográficas en línea en el campo de la bioquímica y en concreto en lengua alemana como lengua de partida. Planteamos tres preguntas como punto de partida. A la primera y a la segunda que hacían referencia a la cantidad de recursos en línea existentes y si en todas las lenguas por igual se respondió al final del apartado 2. Constatamos sorprendentemente que apenas hay recursos lexicográficos en el campo de la química y bioquímica; y que la lengua en la que más recursos disponibles hay es sin duda en inglés. Es un campo con muchas lagunas y, por tanto, con grandes posibilidades de estudio y de trabajo. Este análisis que partió como una necesidad nos ha servido además para constatar, por un lado, que tendremos que recurrir a fuentes lexicográficas publicadas en papel, por ser insuficientes las disponibles en línea; y por otro lado, que nuestra tesis puede ayudar a suplir, aunque sea en parte, la falta de recursos lexicográficos de términos especializados en bioquímica, en lengua alemana como lengua de partida y lengua español como lengua meta. Respeto a la tercera pregunta acerca de la fiabilidad de los recursos lexicográficos en línea, resaltar que es muy importante someter a evaluación la información que nos ofrece Internet, que los diccionarios generales y las enciclopedias en línea evaluadas muestran mayor fiabilidad en los parámetros de diseño, navegación que los glosarios o vocabularios. Se aprecia, en general, una tendencia en mejorar sobre todo los parámetros de navegación y de diseño. En cuanto a los demás parámetros, señalar que los recursos analizados cumplen con el resto de indicadores de fiabilidad, debido básicamente al criterio de exclusión de autoría establecido en la selección de recursos y a la calidad más que a la cantidad de la información del recurso.

#### Referencias

- Álvarez Álvarez, A. 2010. Modelos de análisis para recursos lexicográficos en línea. *Sendébar*, 2: 181-200.
- Campos Souto, M., Pérez Pascual, J.I. 2003. El diccionario y otros productos lexicográficos. Medina Guerra, A. M. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel, pp. 51-78,
- Codina, L. 2000a. Evaluación y recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de documentación científica*, 23(1): 9-44.

- Codina, L. 2000b. Parámetros e indicadores de calidad para la evaluación de recursos digitales. *Jornadas Españolas de Documentación (Julio, 2000. Bilbao). La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información*. Bilbao: Universidad del País Vasco. pp. 135-144.
- Gelpí Arroyo, C. 1999. Diccionarios del español en internet. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 189, 1 diciembre 1999. Disponible en Internet: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm> [Consulta: 27/07/2014]
- Gelpí Arroyo, C. 2003. El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. Medina Guerra, A. (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel, pp. 307-327.
- Gonzalo García, C. 2004. Fuentes de información en línea para la traducción especializada. *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Gonzalo García C. y García Yebra V. (eds.), pp. 275-307.
- Gonzalo García, C., Fraile Vicente, E. 2004. Selección y evaluación de recursos lingüísticos en Internet para el traductor especializado. Gonzalo García C. y García Yebra V. (eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, pp. 337- 341.
- Martín Vega, A. 1995. *Fuentes de información general*. Gijón, TREA.
- Martínez Sousa, J. 1995. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona. Bibliograf.
- Merlo Vega, J. A. 2003. La evaluación de la calidad de la información web: aportaciones teóricas y experiencias prácticas [en línea]. *Recursos informativos: creación, descripción y evaluación*. Mérida: Junta de Extremadura, pp. 101-110. (Sociedad de la información, 8). Disponible en Internet: <http://hdl.handle.net/10366/17956>. [Consulta: 27/07/2014]
- Merlo Vega, J. A. 2004. El uso de la documentación en el proceso de traducción especializada. Gonzalo García C. y García Yebra V. (eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, pp. 309- 336.
- Durán Muñoz, I. 2014. Propuesta de evaluación y selección de recursos terminológicos en línea para traductores. *InTRAlínea: Online Translation Journal*, 16.
- Rada, R. 1991. *Hypertext: from text to expertext*. London: McGraw Hill, p. 237.



# La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol : le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale

François MANIEZ

Faculté des Langues, Université Lyon 2, France. CRTT (Centre de Recherche en Terminologie et Traduction).  
[francois.maniez@univ-lyon2.fr](mailto:francois.maniez@univ-lyon2.fr)

**Résumé :** La traduction en français ou en espagnol d'adjectifs composés formés d'un participe passé précédé par un syntagme nominal (*decay-corrected*) semble relativement peu étudiée jusqu'à présent. Ces adjectifs, plus fréquemment utilisés en anglais scientifique que dans la langue générale, constituent souvent un défi pour les traducteurs en langues romanes, où la modification d'un syntagme nominal ne peut s'opérer avec une telle économie. À l'aide d'un corpus de 3 millions de mots composé de plus de 700 articles scientifiques publiés dans le domaine de la médecine nucléaire nous examinons les formes les plus fréquemment rencontrées de ces adjectifs. Nous nous livrons à une estimation de leur inclusion dans deux bases de données terminologiques et vérifions leurs équivalents français les plus couramment utilisés dans un corpus comparable de taille similaire. Pour l'espagnol, des exemples de traductions obtenues par le moteur de recherche Linguee sont également examinés et leur fréquence d'utilisation est vérifiée à l'aide des moteurs de recherche de la Toile. Bien que quelques-uns de ces adjectifs aient pour équivalent de traduction une forme unique et stable, il existe pour d'autres une forte variation, qui justifierait la constitution (à l'aide de corpus multilingues alignés) d'une base de données plurilingue recensant de tels adjectifs.

**Mots-clefs :** *adjectifs composés, corpus, groupe nominal, langue médicale, traduction.*

## 1. Introduction

Les problèmes posés par la traduction des adjectifs dénominaux de français en anglais et vice-versa ont attiré l'attention de certains chercheurs (Maniez 2009), mais la traduction en langues romanes des adjectifs composés d'un participe passé précédé d'un groupe nominal (par exemple *decay-corrected* ou *receptor-mediated*) semble avoir été négligée jusqu'à présent. Van Hof (1998) mentionne la tendance qu'a le français à davantage faire usage des adjectifs composés que l'anglais, mais son commentaire concerne essentiellement les formes issues de la fusion de deux adjectifs comme *termino-latérale*. Les adjectifs composés sont plus fréquemment utilisés dans la langue scientifique que dans la langue générale (Maniez et Thoiron, 2004), et constituent souvent un défi pour les traducteurs quand la langue cible est une langue romane, où la modification du nœud d'un groupe nominal ne peut généralement pas s'exprimer de façon aussi concise.

De plus, même des adjectifs d'occurrence très fréquente sont souvent absents des bases de données terminologiques, car le degré de productivité de ce mode de formation des adjectifs anglais en empêche le catalogue exhaustif. Le but de cette étude est de déterminer le degré de couverture de ces adjectifs dans deux

bases de données terminologiques très réputées pour leur qualité et leur exhaustivité (le Grand Dictionnaire Terminologique, créé par l'Office Québécois de la langue française, et Termium Plus) et de déterminer dans quelle mesure la consultation de corpus informatisés peut aider les traducteurs à déterminer quels sont les meilleurs équivalents de traduction des adjectifs composés de ce type appartenant à des expressions non encore lexicalisées.

## 2. Identification des formes les plus productives de participe passé utilisées dans les adjectifs composés se terminant en *-ed* dans le Corpus of Contemporary American English

Afin de dégager quelques tendances statistiques dans notre étude des formes adjectivales composées se terminant par un participe passé en anglais, nous avons utilisé le *Corpus of Contemporary American English* (désormais désigné par le sigle COCA). Le corpus, qui totalise plus de 400 millions de mots, contient une partie composée exclusivement d'articles de recherche de genre universitaire (nommée *Academic*), elle-même divisée en plusieurs sous-sections dont une partie médicale (nommée *ACAD:Medicine*) qui totalise un peu plus de 6 millions de mots (les cinq parties principales du corpus, intitulées *Spoken, Fiction, Magazine, Newspaper* et *Academic* contiennent chacune entre 81 et 87 millions de mots). Sa conception et son utilisation ont été décrites en détail par son concepteur (Davies, 2009).

Nous avons en premier lieu effectué une requête en utilisant l'expression régulière *\*-ed [nn]*, qui nous a donné principalement des résultats correspondant aux formes étudiées (cf. infra), c'est à dire des groupes nominaux dans lesquels un adjectif composé à trait d'union formé à partir d'un participe passé est suivi d'un nom (exemple : *evidence-based practice*).

Ces formes sont extrêmement fréquentes sur l'ensemble du corpus (315 565, soit 680 par million de mots), et sont plus fréquemment employées à l'écrit qu'à l'oral (221 par million de mots pour cette partie du corpus). Elles sont également sensiblement plus employées dans les parties, *Magazine, Newspaper* et *Academic* que dans la partie *Fiction* du corpus (582 par million de mots pour cette dernière). Par ailleurs, le tableau diachronique des cinq périodes successives du corpus (1990-1994, 1995-1999, 2000-2004, 2005-2009 et 2010-2012) fait apparaître une augmentation progressive du nombre de ces formes par million de mots (de 613 à 766).

Le Tableau 1 donne la liste des formes de ce type (que l'on peut symboliser par N-V+ED N) utilisées cent fois ou plus dans le corpus ainsi que leurs fréquences respectives. On remarque que sur les 22 formes de ce tableau, 9 se terminent par le participe passé *based*.

evidence-based practice	333	value-added tax	144
sun-dried tomatoes	293	health-related fitness	142
coal-fired power	288	curriculum-based measurement	137
lead-based paint	249	U.S.-led coalition	133
star-spangled banner	238	faith-based organizations	121
state-owned enterprises	214	evidence-based practices	120
physician-assisted suicide	213	faith-based initiative	118
mortgage-backed securities	202	republican-controlled congress	112
computer-aided design	189	ground-based telescopes	108
rocket-propelled grenades	187	community-based services	107
rocket-propelled grenade	152	problem-based learning	102

Tableau 1 : Groupes nominaux de structure N-V+ED N utilisés au moins 100 fois dans le Corpus COCA.

**La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol :  
le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale**

Les adjectifs formés à partir de *based* constituent une bonne illustration de la productivité de la langue anglaise pour ce type de structure, et montrent clairement la limite de la dictionnarisation de ces formes. Il y a en effet plus de 36 000 occurrences d'expressions de type N-based N sur l'ensemble du corpus, dont plus de 10 000 expressions distinctes. Dans la partie *Academic* du corpus, elles sont environ deux fois plus nombreuses que dans la partie *Magazine* ou la partie *Newspaper*, et dix fois plus nombreuses que dans la partie *Fiction*. Ces résultats suggèrent que de telles formes sont probablement typiques de la langue de spécialité de la recherche universitaire en anglais.

### **3. Identification des formes les plus productives de participe passé utilisées dans les adjectifs composés se terminant en *-ed* dans la sous-section *Academic* du Corpus COCA**

Nous avons utilisé une liste de 500 adjectifs composés les plus fréquemment utilisés se terminant en *-ed* dans la partie médicale (*ACAD:Medicine*) de la sous-section *Academic* du Corpus COCA comme base pour notre étude. Nous avons sélectionné les 464 formes présentes cinq fois ou plus dans le corpus. Le Tableau 2 donne la liste des 20 adjectifs composés les plus fréquemment utilisés ainsi que leurs fréquences respectives.

Adjectif composé en -ed	Frequence	Adjectif composé en -ed	Frequence
pre-formatted	519	patient-centered	49
self-reported	325	computer-based	71
community-based	266	age-related	69
evidence-based	224	open-ended	68
population-based	204	so-called	61
school-based	168	self-contained	60
health-related	138	middle-aged	60
work-related	136	able-bodied	57
left-sided	86	well-defined	56
placebo-controlled	86	liver-related	55
age-adjusted	84	community-acquired	54
hiv-infected	77	contrast-enhanced	54
right-sided	76	fall-related	54
t2-weighted	76	computer-aided	53
hospital-based	72	physician-assisted	53

**Tableau 2 : Adjectifs composés les plus fréquemment utilisés se terminant en-ed dans la partie médicale de la section *Academic* du Corpus COCA.**

L'expression régulière utilisée dans notre requête (*\*.\*ed*) ne permettait pas la sélection de patrons syntaxiques spécifiques, dans la mesure où les constituants des adjectifs composés ne sont pas individuellement étiquetés en parties du discours. Par conséquent, notre liste contient une grande variété de patrons syntaxiques. Certes, il semble possible de paraphraser le sens de la plupart des adjectifs en développant un groupe prépositionnel induit rattaché au nœud du groupe nominal (*community-based* = *based in the community*, *health-related* = *related to health*), mais certains des éléments figurant dans le tableau ne correspondent manifestement pas à ce modèle. En voici quelques exemples:



- Le premier constituant de l'adjectif composé est un préfixe ou un adverbe: *pre-formatted, so-called, well-defined*.
- L'adjectif composé n'est pas formé à partir d'un participe passé, mais en ajoutant le suffixe *-ed* à l'ensemble d'un groupe nominal : *left-sided, open-ended, middle-aged, able-bodied*.

Dans la mesure où nous supposons que ces formes sont lexicalisées et possèdent généralement des équivalents de traduction stables dans les langues romanes, nous les considérerons comme hors du champ de notre étude, et nous concentrerons notre propos sur les adjectifs composés qui sont formés à partir d'un participe passé, qu'ils expriment une relation objective (*computer-aided* : *aided by a computer, physician-assisted* : *assisted by a physician*) ou toute autre relation qui peut être exprimée à l'aide d'une préposition.

Comme plusieurs des adjectifs figurant dans le Tableau 2 ont été formés d'après le même participe passé (six pour *based* et cinq pour *related*), nous avons tenté d'isoler les participes passés les plus productifs en calculant leurs fréquences séparément. Le Tableau 3 donne le nombre total d'adjectifs composés distincts formés à partir des 20 participes passés les plus productifs et la fréquence totale observée pour l'ensemble de ces formes dans le corpus.

Participe passé	Nombre d'adjectifs composés	Fréquence totale
based	78	4941
related	68	4406
induced	17	999
treated	10	812
associated	9	788
reported	7	734
controlled	7	452
infected	7	398
weighted	7	332
assisted	7	294
centred	7	266
sided	6	235
mediated	6	145
shaped	5	113
directed	4	102
limited	4	72
oriented	4	131
linked	4	171
tested	4	179
adjusted	3	98

Tableau 3 : Vingt participes passés les plus productifs dans la formation des adjectifs composés dans la partie médicale de la sous-section *Academic* du Corpus COCA.

#### 4. Utilisation d'un corpus parallèle pour l'étude des adjectifs composés formés à partir des participes passés les plus fréquemment employés

L'accès à des bases de données terminologiques comme le Grand Dictionnaire ou Termium est un outil précieux pour les traducteurs, et un grand nombre de termes, y compris les adjectifs composés, sont traités

**La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol :  
le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale**

dans les fiches terminologiques (ainsi, 577 résultats ont été obtenus dans le Grand Dictionnaire pour ceux qui sont formés à partir du participe passé *based*). L'utilisation du moteur de recherche Linguee peut également aider les traducteurs à trouver des équivalents de traduction qui n'ont pas été mentionnés dans ces bases de données terminologiques et leur permettre de vérifier leur fréquence d'emploi. Nous allons à présent comparer ce mode de fonctionnement à l'utilisation d'un corpus comparable dans un domaine spécialisé de la médecine, celui de la médecine nucléaire. Notre approche consiste en une comparaison de deux corpus constitués chacun de plus de 700 articles scientifiques publiés dans le domaine de la médecine nucléaire (le nombre total de mots est plus de 3 millions de mots pour le corpus anglais et de plus de 2,5 millions de mots pour le corpus français).

Nous avons dans un premier temps interrogé la partie anglaise de notre corpus comparable (*Nuclear Medicine*) pour en extraire les groupes nominaux les plus fréquents débutant par les adjectifs composés à l'étude (fréquence observée  $\geq 15$ ). Outre la fréquence d'emploi de l'expression formée de ces adjectifs composés et du mot qui les suit, le tableau indique également la fréquence totale des adjectifs formés à partir du même participe passé (Fréquence des *tokens* N-Ved) ainsi que le nombre d'adjectifs distincts formés à partir de ce participe passé (Fréquence des *types* N-Ved).

Fréquence	Groupe nominal	Fréquence des <i>tokens</i> N-Ved	Fréquence des <i>types</i> N-Ved
194	phosphate-buffered saline	236	10
59	decay-corrected radiochemical yield	350	20
58	<sup>211</sup> At-labeled trastuzumab	3875	269
51	cell-associated radioactivity	217	61
24	receptor-mediated uptake	604	192
23	image-based TAC	1103	298
22	freeze-dried kit	88	6
22	population-based input function	1103	298
21	cyclotron-produced <sup>99m</sup> Tc	144	7
19	matrix-assisted laser desorption/ionization (MALDI)	85	9
19	heat-inactivated fetal bovine serum	26	2
19	Peroxisome proliferator-activated receptor (PPAR $\alpha$ )	90	21
18	image-derived input function	325	126
18	receptor-mediated endocytosis	604	192
18	clodronate-treated mice	420	125
18	sstr2-transfected hct116 cell lines	168	34
17	6-ohda-lesioned rats	45	11
17	decay-corrected yield	350	20
16	scrapie-infected mice	59	17
16	metabolite-corrected plasma input function	350	20
15	melanoma-xenografted nude mice	19	2
15	age-matched control brain sections	54	5

Tableau 4 : Groupes nominaux les plus fréquents du corpus comparable *Nuclear Medicine* contenant des adjectifs composés se terminant par un participe passé.

Une comparaison avec le Tableau 3 permet d'isoler quelques termes du Tableau 4 qui sont vraisemblablement spécifiques au domaine de la médecine nucléaire, dans la mesure où les participes passés correspondants sont absents du Tableau 3. C'est le cas notamment des trois premières expressions du Tableau 4 (*phosphate-buffered saline*, *decay-corrected radiochemical yield* et *<sup>211</sup>At-labeled trastuzumab*). L'information

des colonnes 3 et 4 confirme l'impossibilité matérielle de répertorier la totalité des formes adjectivales à l'étude. Ainsi, alors que certaines formes sont relativement peu productives (le verbe *inactivate* ne génère que deux adjectifs dans le corpus, *heat-inactivated* et *probe-inactivated*), d'autres comme *base*, *label*, *mediate*, *derive* ou *treat* donnent lieu à la création de centaines d'adjectifs distincts.

Nous passons à présent à l'étude de la couverture de certains des termes du Tableau 4 dans les bases de données terminologiques précitées, ainsi qu'à la recherche d'équivalents de traduction de ces termes dans le corpus français *Médecine Nucléaire* ou sur le Web.

#### 4.1. phosphate-buffered saline

Ce premier exemple démontre l'étendue de la variation terminologique, y compris dans le cas des termes les plus fréquents. On dénombre plus deux millions d'emplois de ce terme sur la Toile, et son équivalent français le plus fréquemment employé en ligne semble être « tampon phosphate salin ».

Termium donne deux équivalents de traduction (désormais ET) relativement longs (solution saline dans un tampon phosphate, solution salée-tampon phosphate) tout comme ceux du Grand Dictionnaire (soluté physiologique tamponné par les phosphates, soluté physiologique avec tampon phosphate), ce qui nous donne pour ces deux bases de données un total de quatre possibilités, aucune d'elle ne comptant plus de 30 occurrences sur la Toile. Notons cependant que Termium répertorie « tampon phosphate », pour lequel l'ET anglais *phosphate buffered salt* est donné.

Outre « tampon phosphate salin », Linguee fournit de nombreuses variantes sur les ET déjà cités : solution saline tamponnée par phosphate, solution saline tamponnée au phosphate, solution physiologique tamponnée au phosphate, solution saline tamponnée de phosphate, solution saline tamponnée au phosphate (SSTP), solution saline dans un tampon de phosphate (PBS), sérum soluté physiologique tamponné au phosphate, solution saline de phosphate tamponnée. Quant au corpus *Médecine Nucléaire*, il ne contient que des occurrences de « solution tampon », « tampon PBS », « milieu tampon » et « tampon phosphate ». Le sigle SSTP n'est pas utilisé, alors que celui qui correspond à l'expression anglaise (PBS) l'est parfois :

- (1) *La réactivité croisée a été déterminée pour une concentration de 30 mU/L (métabolites à 180 pmol/L – concentration impossible à définir en mU/L car activité biologique inconnue) dans du PBS contenant de l'albumine à 1 %.*

L'ET espagnol le plus fréquemment employé sur la Toile est « tampón fosfato salino », mais on relève également des occurrences de formes plus complexes (solución tampón de fosfatos, solución salina tampón fosfato).

#### 4.2. decay-corrected radiochemical yield

L'adjectif *decay-corrected*, employé 350 fois dans le corpus *Nuclear Medicine*, ne figure pas dans le Grand Dictionnaire. Une recherche portant sur le mot *decay* y révèle une forte variation de ses ET en fonction du domaine (34 ET pour 20 domaines distincts). Dans le domaine de la physique, on trouve deux ET : pour *decay*, désintégration (OQLF, 1972) et pour *radioactive decay*, décroissance radioactive (OQLF, 1991), définie comme une « diminution d'activité dans le temps, d'une substance ou d'un mélange de substances ». Termium ne mentionne pas non plus *decay-corrected* ni *decay correction*, mais une recherche du terme décroissance confirme son emploi dans ce domaine comme ET de *decay* (décroissance du curium : *decay of curium*, décroissance des nucléides radioactifs : *decay of radioactive nuclides*).

**La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol :  
le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale**

La consultation du corpus nous permet de vérifier la présence de 5 occurrences de l'expression « corrigée(s) de la décroissance » - cf. l'exemple (2) - et une occurrence de son équivalent nominal « correction de la décroissance », parfois suivies des formes adjectivales « physique » ou « radioactive ».

- (2) *La quantification rigoureuse du débit sanguin cardiaque nécessite une acquisition dynamique, d'où sont tirées des courbes activité/temps myocardique et vasculaire, corrigées de la décroissance, de l'effet de volume partiel, de l'atténuation et du cross talk.*

L'ET espagnol de *decay correction* le plus fréquemment employé sur la Toile est « corrección por decaimiento », mais on relève également des occurrences de formes telles que « corrección del decaimiento », « corrección de decaimiento » et « corrección para el decaimiento ». De la même manière, l'ET de *decay-corrected* le plus fréquemment employé est « corregido/a por decaimiento » (on trouve parfois « corregido/a por su decaimiento »).

### 4.3. 211At-labeled trastuzumab

Le corpus contient 3875 occurrences d'adjectifs composés se terminant par le participe passé *labeled*, pour 269 formes adjectivales distinctes. Il s'agit donc de loin du participe passé le plus productif dans le domaine de la médecine nucléaire. Au vu de cette grande productivité, il est normal que les bases de données terminologiques ne mentionnent que des traductions du participe passé lui-même. Dans le Grand Dictionnaire Terminologique (désormais GDT), une requête portant sur *labeled* renvoie à la fiche du nom « marque », avec la définition suivante :

*Qualificatif désignant : 1) des molécules dans lesquelles des atomes ont été remplacés par d'autres isotopes des mêmes éléments, en vue de l'utilisation de ces molécules comme indicateurs; 2) des échantillons macroscopiques contenant un indicateur.*

Curieusement, les termes anglais associés sont des adjectifs (*labeled* et *tagged*). Termium comporte une fiche consacrée à *labeled* et donne comme ET français l'adjectif « marqué ». Deux autres termes (*iodine-125-labeled fibrinogen* : fibrinogène marqué à l'iode 125, *technetium-99m-labelled complex renography* : néphrographie avec complexe marqué au technétium 99m) permettent au traducteur de disposer d'ET mentionnant la préposition employée. L'ET espagnol est *marcado/a* suivi de la préposition *con* et du nom de l'agent utilisé (par exemple, « *marcado con Tecnecio-99m* », dont on relève une centaine d'occurrences sur la Toile).

Le corpus français confirme la fréquence d'emploi de cet ET, avec 930 utilisations du participe passé « marqué » (par exemple, « leucocytes marqués au 18F-FDG », dont l'ET anglais est *18F-FDG-labeled leukocytes*).

### 4.4. receptor-mediated uptake

La traduction de ce terme pose deux problèmes de variation. Le terme *uptake*, qui a dans un premier temps été traduit par « absorption », est susceptible de connaître d'autres ET dans le domaine de la pharmacologie (reprise, capture, recapture). Le mot recapture est lui-même l'un des ET utilisés pour le terme *reuptake*, formé par préfixation à partir du précédent à la fin des années 70 (comme ET de ce terme, « recapture » et « réabsorption » sont tous deux conseillés par Termium, mais la forme « recapture » est très employée, « recaptation » étant d'utilisation moins fréquente). Ainsi, les ET les plus fréquemment observés sur la Toile pour le terme *serotonin reuptake* sont en français « recapture/recapture de la sérotonine » et en espagnol « recaptación/recaptura de la serotonina ».

Quant au verbe *mediate*, qui est entré dans la langue anglaise au cours de la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, son utilisation dans les adjectifs composés de la langue scientifique s'est généralisée à partir de la fin années 1960, le premier exemple d'utilisation de *cell-mediated* remontant à 1965 selon le moteur de recherche Google Books (cet adjectif comptant actuellement plus d'un million d'emplois sur la Toile). La très grande productivité du participe passé *mediated* dans la formation d'adjectifs composés en anglais scientifique (192 adjectifs distincts dans la partie anglaise de notre corpus) a provoqué la création d'un nombre important de calques parmi les ET des termes incluant ces adjectifs. Ces calques semblent sensiblement plus fréquents en espagnol qu'en français. Bien que donnant des chiffres très différents les moteurs de recherche Bing et Google, donnent vingt fois plus d'emplois de la suite « *mediada por* » que de la suite « *médiée par* ». Les Figures 1 et 2 montrent l'augmentation de l'utilisation des séquences « *médiée par* » et « *mediada por* » sur le moteur de recherche Google Books entre 1950 et 2008. Les courbes sont très proches et correspondent à l'augmentation observée en anglais pour l'utilisation de l'adjectif *mediated*.



Figure 1 : Utilisation de la séquence « *médiée par* » sur le moteur de recherche Google Books entre 1950 et 2008.

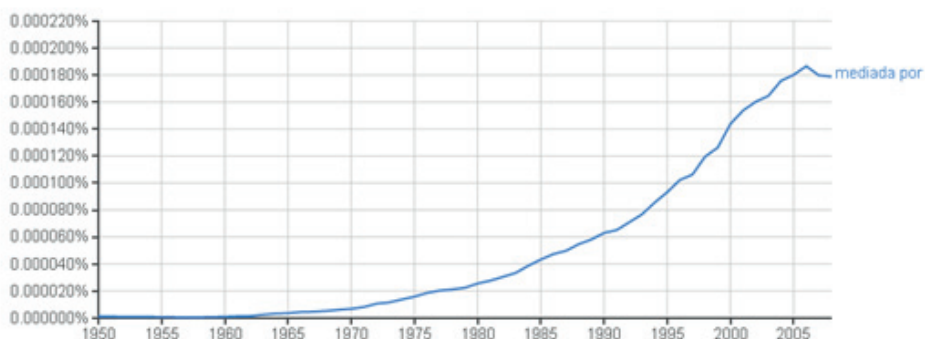


Figure 2 : Utilisation de la séquence « *mediada por* » sur le moteur de recherche Google Books entre 1950 et 2008.

Les ET cités par le GDT recommandent systématiquement le recours au nom médiation (*cell-mediated cytotoxicity* : cytotoxicité à médiation cellulaire, *cell-mediated immune response* : réponse immunitaire à

**La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol :  
le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale**

médiation cellulaire, *cell mediated immunity* : immunité à médiation cellulaire, *cell-mediated lympholysis* : cytotoxicité à médiation lymphocytaire, *cell mediated reaction* : réaction à médiation cellulaire). Cependant, comme souvent, l'usage diffère des recommandations. Les traductions espagnoles de *cell mediated immunity* les plus fréquemment employées sur la Toile sont « inmunidad específica mediada por células » et (plus rarement) « inmunidad célula-mediada » (Linguee fournit également un certain nombre de contextes dans lesquels le terme est simplement traduit par « inmunidad celular »). Pour le terme *cell-mediated immune response*, les traductions espagnoles les plus fréquemment employées sont (par ordre de fréquence décroissante) « respuesta inmune celular », « respuesta inmunitaria celular » et « respuesta inmunológica celular ». Mais on trouve également de nombreuses occurrences de la séquence « respuesta inmunológica mediada por células ».

Dans le cas de l'adjectif *receptor-mediated*, qui ne figure dans aucune des deux bases consultées, en l'absence d'adjectif relationnel correspondant au nom « récepteur » on ne relève pas d'expression faisant intervenir les termes « médiation » et « récepteur » sur la Toile. Si l'on considère le terme anglais d'utilisation la plus fréquente incluant cet adjectif (*receptor-mediated endocytosis*), la consultation des moteurs de recherche donne plusieurs milliers d'emplois pour l'ET espagnol « endocitosis mediada por receptores », alors que l'ET français « endocytose médiée par les récepteurs » ne compte que 14 occurrences. L'encyclopédie en ligne Vulgaris médical (<http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/endocytose>) propose « endocytose par récepteurs interposés » qui compte une quarantaine d'utilisations sur la Toile, où l'on relève un très grand nombre de variantes dans lesquelles la relation exprimée par le verbe est simplement rendue par diverses prépositions (endocytose à récepteurs / des récepteurs / par (les) récepteurs / via récepteurs). Un calque structurel total est proposé par le Dictionnaire médical de l'Académie de Médecine – version 2013 dans son article dédié à l'endocytose, mais il n'existe pas d'autre emploi de ce calque sur la Toile.

Les ET le plus fréquemment rencontrés de notre terme de départ sont en espagnol « captación por los receptores », « captación de los receptores », « captación mediada por (los) receptores » et « captación mediante receptores ». En français, le corpus ne contient que des formes conjuguées du verbe recapter (cf. exemple 3), et les ET des formes adjectivales rencontrées sur la Toile sont « absorption médiée par les récepteurs » et « recaptage (médié) par les récepteurs ».

- (3) *Il s'agit d'une molécule structurellement proche de la noradrénaline qui, une fois injectée, diffuse dans l'espace intersynaptique, est activement **recaptée par les récepteurs** des terminaisons adrénergiques de type 1 et s'accumule sélectivement dans les organes sécrétant des catécholamines (médullosurrénales, paraganglions sympathiques, fibres nerveuses du système sympathique) et dans les tumeurs qui dérivent de ces organes (phéochromocytomes, neuroblastomes, paragangliomes sympathiques, carcinomes médullaires thyroïdiens, tumeurscarcinoides).*

#### 4.5. turpentine-induced inflammation

Le participe passé *induced* est particulièrement productif dans le domaine de la médecine : il a été utilisé dans la formation de 13 expressions distinctes <adjectif composé-nom> dans la partie anglaise de notre corpus (l'utilisation de ce participe passé semble être typique de la langue médicale, dans la mesure où sur les 211 enregistrements obtenus suite à la requête <\*-induced \* > dans le GDT, 38 appartenaient au domaine de médecine, les chiffres correspondants étant 577 et 20 pour une requête similaire portant sur le participe passé *based*).

Le Tableau 5 donne la liste des 12 termes complexes énumérés dans le GDT qui comprennent un adjectif formé à partir du participe passé *induced*, (les versions sans trait d'union sont incluses dans le résultat des

requêtes dans lesquelles les traits d'union sont utilisés). L'adjectif *drug-induced* constitue également une entrée distincte, où figure la traduction française « d'origine médicamenteuse ».

acetylcholine-induced spasm	spasme acétylcholinique
digitalis-induced bradycardia	bradycardie digitalique
drug-induced hepatitis	hépatite médicamenteuse
drug-induced parkinsonism	syndrome parkinsonien neuroleptique
exercise-induced asthma	asthme d'effort
heparin-induced thrombocytopenia	thrombocytopénie induite par l'héparine
leukocytopenia-induced	leucopéniant
medication-induced headache	céphalée d'origine médicamenteuse
platelet-induced cerebral thrombosis	thrombose cérébrale par agrégation plaquettaire
pregnancy-induced hypertension	hypertension gravidique
radiation induced malignancy	altération maligne causée par les rayonnements
trans urethral laser induced prostatectomy	TULIP

Tableau 5 : Termes du GDT comprenant un adjectif composé se terminant par *induced*.

Il est intéressant de noter que la relation de causalité exprimée par le verbe *induce* n'est rendue que deux fois par une forme verbale, par l'utilisation des verbes « causer » (altération maligne causée par les rayonnements) et « induire » (thrombocytopénie induite par l'héparine). Parmi les autres manières d'exprimer cette relation, on compte l'utilisation des prépositions (asthme d'effort, thrombose cérébrale par agrégation plaquettaire) ou la modification par un adjectif relationnel (spasme acétylcholinique, bradycardie digitalique, hépatite médicamenteuse, hypertension gravidique). Dans le cas du terme « syndrome parkinsonien neuroleptique », la classe de médicaments est spécifiée, si bien que l'adjectif « neuroleptique » signifie en fait par hypallage *neuroleptic-induced* (*neuroleptic-induced* et *antipsychotic-induced* sont des adjectifs fréquemment employés dans la littérature médicale). Quant à la traduction de *leukocytopenia-induced* par « leucopéniant », elle semble être le fruit d'une erreur de compréhension dans la mesure où la relation de cause à effet est apparemment inversée (leucopéniant signifiant plutôt *leukocytopenia-inducing*).

Le Tableau 6 donne la liste des 13 expressions distinctes débutant par un adjectif composé utilisées au moins cinq fois dans la partie anglaise du corpus comparable. Aucune de ces expressions n'est répertoriée dans le GDT, et trois d'entre elles comprennent l'adjectif *radiation-induced*. Il convient également de noter que certaines de ces expressions constituent des groupes nominaux incomplets qui font partie des expressions suivantes dans le corpus anglais: *turpentine-induced inflammatory tissue*, *radiation-induced DNA damage/double strand break*, *hypoxia-induced gene expression*, *TPA-induced ear edema* et *cycloheximide-induced liver injury*.

13	turpentine-induced inflammation	5	hypoxia-induced gene
11	turpentine-induced inflammatory	5	TPA-induced ear
7	LPS-induced inflammation	5	5FU-induced increase
6	proton-induced reactions	5	MPTP-induced parkinsonism
6	radiation-induced apoptosis	5	cycloheximide-induced liver
6	radiation-induced DNA	5	radiation-induced cleavage
6	treatment-induced changes		

Tableau 6: Expressions Adjectif-Nom contenant un adjectif composé se terminant par *induced* dans la partie anglaise du corpus comparable portant sur la médecine nucléaire.

**La traduction des adjectifs composés de l'anglais en français et en espagnol :  
le cas des adjectifs formés d'un nom suivi d'un participe passé en langue médicale**

Afin de nous livrer à une évaluation de la valeur ajoutée potentielle de l'utilisation des corpus comparables, nous avons choisi d'étudier en détail la traduction de l'adjectif composé le plus fréquemment utilisé du Tableau 6, *radiation-induced*. Le GDT contient cinq entrées dans lesquelles figure cet adjectif, qui sont énumérées dans le tableau 7.

radiation induced colouration	coloration induite par irradiation
radiation-induced gelation	gélification par radiation
radiation induced malignancy	altération maligne causée par les rayonnements
radiation induced mutagenic/carcinogenic properties	propriétés mutagènes/cancérogènes induites par les rayonnements
radiation induced Pyc cracking	fissuration du pyrocarbone sous l'effet des rayonnements

**Tableau 7 : Termes du GDT dans lesquels figure l'adjectif composé *radiation-induced*.**

Là encore, les traductions du Tableau 7 montrent que les mêmes mécanismes sont à l'œuvre pour la traduction de la relation de causalité exprimée par le verbe *induce* que pour les termes énumérés dans le Tableau 5, c'est à dire l'utilisation des verbes « causer » (altération maligne causée par les rayonnements) et « induire » (coloration induite par irradiation) ainsi que de prépositions ou de groupes prépositionnels (gélification par radiation, fissuration du pyrocarbone sous l'effet des rayonnements).

Nous avons consulté la partie française de notre corpus comparable afin de vérifier l'existence éventuelles d'alternatives aux traductions suggérées par le GDT (pour une discussion sur les avantages des corpus comparables sur les corpus parallèles, voir Teubert (1996), Zanettin (1998) et McEnery & Ziao (2007)). Dans la mesure où les mots utilisés pour la traduction du mot *radiation* en français contiennent une partie du formant latin *radio-* (radiation, irradiation) ou sont formés à partir des mot français rayon/rayonnement, nous avons effectué une requête dans notre corpus portant sur les mots contenant les séquences *rayon* ou *radi* et nous avons étudié leur environnement lexical.

Les données extraites du corpus ont confirmé la très large utilisation du verbe « induire », comme dans l'exemple 4, mais elles ont également prouvé l'utilisation encore plus fréquente du verbe « lier » (exemple 5), avec de nombreuses utilisations d'expressions qui semblent constituer des ET potentiels de *radiation-induced*, comme *lié(e)(s) à l'irradiation* et *lié(e)(s) aux rayonnements*. Les exemples 6 et 7 fournissent d'autres contextes dans lesquels la relation de cause à effet est exprimée par l'utilisation de syntagmes prépositionnels (à la suite de, résultant de). Dans ce dernier exemple, « résultant de l'irradiation par le TDM » semble être un équivalent possible du groupe adjectival complexe *CT-scan-radiation induced*, souvent utilisé dans le domaine de l'oncologie.

- (4) *En revanche, pour les oxystérols, le lien entre la variation du marqueur considéré et les pathologies possibles du système physiologique considéré **induites par les rayonnements ionisants** n'est pas toujours suffisamment établi.*
- (5) *Enfin, pour les patients souhaitant plus d'information sur les risques **liés aux rayonnements ionisants**, il serait souhaitable de pouvoir disposer d'un document général plus détaillé sans être alarmiste sur les **risques liés à l'irradiation**.*
- (6) *Ce cas constitue finalement la première description d'un syndrome de défaillance multi-organes (SDMO) **à la suite d'une irradiation** accidentelle.*
- (7) *La dose efficace totale de l'examen TEP/TDM tient compte de l'irradiation résultant de l'administration de l'activité de FNa et de celle **résultant de l'irradiation** par le TDM.*



La consultation de la partie française du corpus comparable à l'aide de requêtes utilisant le formant *radio-* révèle également une large utilisation d'un adjectif qui n'était pas mentionné dans les fiches terminologiques du GDT (radio-induit). Le Tableau 8 donne la liste des mots et expressions qui sont qualifiés par les diverses formes de cet adjectif dans le corpus.

Term	Frequency
cancer(s)	16
dommages	14
toxicités	4
apoptose	2
sarcome	2
fibrose	2
SDMO	2
atteinte hépatique	2
complications	2
syndrome de défaillance multi-organes (SDMO)	2

**Tableau 8 : Termes modifiés par l'adjectif composé *radio-induit* dans la partie française du corpus parallèle portant sur la médecine nucléaire.**

L'équivalent espagnol de l'adjectif *radiation-induced* le plus fréquemment observé sur la Toile est « *inducido/a por radiación* » (on trouve un peu moins fréquemment « *inducido/a por la radiación* »). On y trouve en moins grand nombre (quelques centaines d'utilisations) des occurrences de l'adjectif « *radio-inducido/a* », parfois utilisé sans trait d'union. Son utilisation semble toutefois aussi fréquente dans certains contextes que celle du participe passé suivi d'un groupe prépositionnel. Ainsi, « *muerte celular radioinducida* » est d'emploi aussi fréquent que « *muerte celular inducida por radiación* ».

## 5. Conclusion

Cette brève étude de la couverture des adjectifs composés formés à partir d'un participe passé confirme que le GDT comprend un grand nombre de ces adjectifs (plus de 500 pour des participes passés tels que *based* et *controlled*, par exemple). Très souvent, une grande variation dans la traduction de ces adjectifs justifie le fait qu'aucune traduction n'est prévue pour la forme adjectivale considérée isolément (par exemple, *evidence-based* ou *radiation-induced*) mais uniquement pour les syntagmes nominaux complexes qui les incluent.

Les mérites respectifs des deux autres types de ressources lexicales qui ont été utilisés doivent être étudiés de manière plus précise. Le moteur de recherche Linguee est un outil puissant qui peut être utilisé à bon escient par des traducteurs confirmés qui peuvent évaluer avec précision la fiabilité de ses traductions, et il est probable que l'utilisation de la Toile en tant que corpus parallèle (Kilgarriff 2001; Resnick *et al.* 2003) continuera de gagner en précision dans les années à venir. Quant aux corpus comparables, même si leur compilation et leur utilisation peut s'avérer complexe, ils donnent accès à des exemples d'utilisation de la langue sans l'interférence du processus de traduction (Baker, 1998) et demeurent un outil très utile pour suivre la variation des équivalents de traduction dans la langue spécialisée.

## Références

- Baker, M. 1998. Réexplorer la langue de traduction : une approche par corpus, *Meta*, 43(4): 480-485. Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/001951ar> [Consulté le 30.05.2014].
- Davies, M. 2008. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 410+ million words, 1990-present. Disponible en ligne : <http://www.americancorpus.org> [Consulté le 30.05.2014].
- Kilgarriff, A. 2001. Web as Corpus, en Rayson, Paul *et al.* (eds.): *Proceedings of the Corpus Linguistics conference*. UCREL-Lancaster University (UK), pp. 342-344.
- Maniez, F. 2009. L'adjectif dénominal en langue de spécialité : étude du domaine de la médecine, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 14(2): 117-130. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2009-2-page-117.htm> [Consulté le 30.05.2014].
- Maniez, F., Thoiron, P. 2004. Les groupes nominaux complexes dans le décodage et la traduction en langue de spécialité : quelles ressources lexicales pour l'apprenant en anglais médical?, en Lino, T. (ed.): *Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles*. Paris: Didier érudition, pp. 327-346.
- McEnery, A. M., Xiao, R. 2007. Parallel and comparable corpora: What are they up to?, en Anderman, Gunilla, and Rogers, Margaret (eds.), *Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Resnik, P., Smith, N. A. 2003. The Web as a Parallel Corpus, *Computational Linguistics*, 29(3): 349-380.
- Teubert, W. 1996. Comparable or Parallel Corpora?, *International Journal of Lexicography*, 9(3): 238-264.
- Van Hoof, H. 1998. The Language of Medicine: A Comparative Ministudy of English and French, en Fischbach, Henry (ed.), *Translation and Medicine*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 49-65.
- Zanettin, F. 1998. Bilingual Comparable Corpora and the Training of Translators, *Meta*, 43(4): 616-630. Disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/004638ar.html?vue=resume> [Consulté le 30.05.2014].

## Webographie

- Corpus of Contemporary American English. <http://corpus.byu.edu/coca/> [Consulté le 30.05.2014].
- Dictionnaire médical de l'Académie de Médecine – version 2013. <http://dictionnaire.academie-medecine.fr/> [Consulté le 30.05.2014].
- Google Books Ngram Viewer. <https://books.google.com/ngrams/> [Consulté le 30.05.2014].
- Grand Dictionnaire Terminologique. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/> [Consulté le 30.05.2014].
- Linguee, Dictionnaire et moteur de recherche de traductions. <http://www.linguee.fr/> [Consulté le 30.05.2014].
- Termium Plus. <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html> [Consulté le 30.05.2014].



# Internet y la terminología informática en lengua catalana

Anna Isabel MONTESINOS LÓPEZ

Universitat Politècnica de València. amontelo@idm.upv.es

**Resumen:** En este trabajo se analiza la normalización de la terminología informática en lengua catalana y la evolución que ésta ha experimentado en Internet, desde sus inicios hasta la actualidad, tanto en las obras terminológicas como en los fenómenos referentes al proceso de formación de la terminología planificada y la terminología espontánea. Se estudian las obras terminológicas más importantes, así como los fenómenos relativos a la elaboración de la terminología de la informática y su difusión en Internet, destacando las fuentes que principalmente se han encargado de estos procesos.

**Palabras clave:** *lengua catalana, terminología, informática, Internet.*

## Introducción

Desde sus inicios, la terminología catalana ha ido de la mano de la tecnología informática y no han sido pocos los esfuerzos por realizar un trabajo terminológico que pusiera a la lengua catalana en el grupo de lenguas actuales con un claro protagonismo en la materia informática. Por ello, se ha necesitado la neología planificada con el objeto de denominar los conceptos nuevos y erradicar las denominaciones que no se consideren suficientemente idóneas (Cabré, 2004a: 24).

De todos es conocido que es la lengua inglesa la que genera la terminología especializada del campo de la informática y es por ello que las demás lenguas, en su momento, unas más que otras, trabajaron de forma contundente para que la terminología inglesa fuera adaptada a las propias lenguas. En este sentido, a lo largo de la vida de la ciencia informática, la lengua catalana ha realizado numerosos trabajos para convertirse en una lengua de cultura tecnológica y informática.

El objetivo de este trabajo es el estudio de la normalización de la terminología informática en lengua catalana y la evolución que ésta ha experimentado en Internet, desde sus inicios hasta la actualidad, tanto en las obras terminológicas como en los fenómenos referentes al proceso de formación de la terminología planificada, principalmente y al tratamiento de la terminología espontánea.

En primer lugar, se enumeran las obras terminológicas que han sido objeto de estudio, así como las características de cada una de ellas. Posteriormente, se muestran los rasgos coincidentes y los divergentes. En tercer lugar, se explican otros fenómenos terminológicos que se han producido en Internet a lo largo que la constitución de la terminología informática en lengua catalana. Finalmente, se establece como eje fundamental para el desarrollo exitoso de la terminología catalana de la informática la conjunción Internet y el Centro de Terminología Catalana (TERMCAT).

## Las obras terminológicas de temática informática en lengua catalana

En general, las obras terminológicas constituyen una pieza fundamental en los procesos de normalización y de normativización de una lengua. Así ha sido en el caso de la terminología informática en lengua catalana. En la breve, pero intensa, vida de la informática son numerosas las obras terminológicas que se han ido publicando con un claro objetivo de estudiar la terminología espontánea, sistematizar la terminología planificada y facilitar su difusión.

Las obras terminológicas que se han estudiado son diccionarios, vocabularios y glosarios, las cuales se enumeran a continuación:

1. *Diccionari d'Informàtica*. 1986 (2ª versión). C. Castellanos, E. Ferràndiz. Cambra Oficial de Comerç (2.000)
2. *Vocabulari d'Informàtica*. 1986. R. Iborra, G. Lluch. Generalitat Valenciana (500)
3. *Vocabulari d'Informàtica*. 1993. J. Lacreu. Generalitat Valenciana (185)
4. *Diccionari de termes informàtics*. 1994. A. Cervera, J.M. Merenciano. Universitat Politècnica de Catalunya (249)
5. *Vocabulari d'Informàtica*. 1999. M. Coll. Universitat Autònoma de Barcelona (1.084)
6. *Tècnic/a de sistemes microinformàtics*. 2003. Generalitat de Catalunya (170)
7. *Glossari de l'Open Office*. 1998-2011. Softcatalà (6.900)
8. *Recull de termes de Softcatalà*. 2010 (versión 4.2). Softcatalà (6.000)
9. *Terminologia i fraseologia dels productes informàtics*. 2011. TERMCAT (6.000)

Además de estas obras terminológicas dedicadas exclusivamente al tema de la informática, se ha considerado también las obras que traten un subtema de la ciencia informática y que haya ido tomando un cierto protagonismo en el uso y el estudio de esta tecnología. Así pues, hemos analizado también las obras que tratan la temática de Internet así como las que tratan otros subtemas, como se puede ver en la siguiente lista:

10. *Lèxic bàsic d'Internet*. 1998. M. Ramon. Universitat de les Illes Balears (181)
11. *Societat de la informació*. Noves tecnologies i Internet : Diccionari terminològic. 2000. TERMCAT (2071)
12. *Diccionari d'Internet*. 2001. TERMCAT (1.056)
13. *Vocabulari bàsic d'Internet*. 2002. M. Estella, S. Llovera, M. Noró. Universitat Politècnica de Catalunya-Universitat Autònoma de Barcelona (913)
14. *Lèxic panllatí del comerç electrònic*. 2004. Realiter-Canada Bureau de la Traduction (300)
15. *Terminologia del comerç electrònic*. 2005. TERMCAT-Govern d'Andorra (300)
16. *Terminologia dels videojocs*. 2008. TERMCAT (300)
17. *Terminologia bàsica de les xarxes socials*. 2012. TERMCAT (300)

Como se puede ver en las enumeraciones de las obras, hemos explicitado nombre de la obra terminológica, año de publicación, autoría y responsable de la publicación. Asimismo, hemos añadido, entre paréntesis, el número de términos que contiene cada obra. A continuación, mostramos las características de estas obras, destacando los rasgos comunes y los divergentes.

## Características de las obras terminológicas analizadas

Una vez estudiadas las obras citadas más arriba se desprenden algunos rasgos significativos para el entendimiento del proceso terminológico actual. Las características de las obras terminológicas son la procedencia geográfica, la procedencia institucional, el número de términos que contienen, las tendencias terminológicas, las lenguas tratadas, las personas destinatarias, el tema y el soporte.

Tanto la procedencia geográfica como la procedencia institucional es diversa. Las obras se generan mayormente en Catalunya, aunque también se producen en el País Valenciano, en las Islas Baleares y en Andorra. Esto deja algunas improntas anecdóticas como puede ser el término *ensaimada* propuesto por la obra 10, publicada en las Islas Baleares, para referir-se de forma coloquial y local a la *arrova*, el cual sería un sinónimo, aunque no complementario. En los inicios, las publicaciones pertenecen mayormente a instituciones universitarias y de gobiernos autonómicos, pero a medida que pasa el tiempo es el TERMCAT quien se ocupa de estas publicaciones.

Por lo que se refiere al número de términos, hemos observado una marcada diferencia entre las obras terminológicas. Este rasgo depende del tipo de publicación, del objetivo que se persigue, de si se trata de un subtema y del momento cronológico de la publicación. Las ediciones de bolsillo en papel contienen menos términos en contraposición a algunas publicaciones en Internet que contienen el número de términos más elevado, con 6.900 términos. Por otro lado, si el objetivo de la obra es la divulgación de los términos de uso más habitual procedentes de la terminología planificada, entonces estas obras contienen un número limitado de términos, mientras que las obras que publica el TERMCAT, que es el encargado de realizar la normalización de los neologismos del léxico de especialidad, suelen tener más volumen, así como entidades dedicadas a la tecnología informática como Softcatalà.

Las tendencias terminológicas varían a lo largo del tiempo y se van unificando a medida que se va consolidando la informática y su terminología. En este sentido, Montesinos (2013), propone tres etapas diferenciadas en la vida de la terminología informática en lengua catalana. En una primera etapa, donde la informática es materia de expertos, se asiste al nacimiento de los planteamientos terminológicos y hay abundante terminología espontánea en las obras. En el caso de la lengua catalana que en ese momento está en un proceso de normalización lingüística, la terminología tiene un doble papel muy especial, puesto que ésta es el instrumento expresivo que permite que los especialistas representen y transfieran su conocimiento en situación profesional, pero, al lado de esta función, los términos son unidades del léxico que cualquier lengua ha de poseer si aspira a ser el vehículo habitual de comunicación (Cabré, 2004b: 17). A continuación, estaría la etapa de la popularización que es cuando se produce la informática de consumo y los términos se divulgan notablemente entre los nuevos usuarios de la informática. La terminología planificada cobra protagonismo y es cuando se gestan las tendencias unitarias que llegarán en la última etapa. Esta última es la etapa de la consolidación terminológica: hay aceptación por la terminología planificada y se consolidan los criterios y las soluciones terminológicas (TERMCAT, 2006).

Las lenguas que contienen las obras son también bastante diversas, ya que encontramos hasta ocho lenguas en la obra 14: catalán, castellano, francés, gallego, italiano, portugués, rumano y inglés, mientras que hay también diccionarios con tres lenguas, como la obra 3, que contiene catalán, castellano y inglés.

Los destinatarios en las primeras obras publicadas eran los propios especialistas de la informática y los profesionales de la lengua como traductores y correctores. Posteriormente, a medida que la informática se ha ido metiendo en todas las casas, los destinatarios han sido el público en general, convertido ahora en personas usuarias. De la misma manera, el tema inicial es estrictamente la informática del ordenador y posteriormente los subtemas crecen especialmente con el de Internet, aunque también están los videojuegos y las redes sociales, entre otros.

El soporte de las obras constituye un antes y un después, puesto que ha sido determinante en todos los aspectos de la terminología en lengua catalana. En los inicios, el soporte de las obras terminológicas de temática informática era el papel. Después, y con la aparición de Internet, algunas se han divulgado en soporte electrónico mientras se seguían publicando obras en papel. En 2005 se publica la última obra en papel y a partir de entonces todas las publicaciones se llevan a cabo mediante Internet. Además las obras anteriores publicadas en papel, excepto la primera, pasan a estar en formato electrónico.

## **Fenómenos terminológicos relativos a la informática en Internet**

Además de los fenómenos terminológicos relativos a las obras analizadas, hay que destacar otros fenómenos que han contribuido en gran manera a la evolución exitosa de la normalización de la terminología informática en lengua catalana. Cuando se produce la informática de consumo, los conceptos y los términos informáticos se multiplican enormemente y la terminología espontánea crece, mientras que la terminología planificada aumenta su trabajo, se publican un gran nombre de obras terminológicas y a menudo encontramos la expresión "terme pendent d'estudi", indicando que no se da ninguna opción propia dado que se está valorando la mejor solución. Se trata de un momento de construcción de los mecanismos terminológicos del ámbito de la informática y gracias a Internet se producen de forma pública y participativa los debates al respecto. Así, aunque la terminología planificada va asentándose, no son pocas las veces en que es cuestionada por expertos con el objetivo de dar con la mejor solución.

Durante la popularización que se inicia en los años noventa del siglo XX, los dos términos más representativos de la informática, *hardware* y *software* en inglés, y *maquinari* y *programari* en catalán, generaron numerosos debates en Internet. Lluís de Izaguirre impulsó este debate en la red de redes y, como consecuencia, ha realizado diversas publicaciones de investigación al respecto, entre otros (Izaguirre, 1995 y 2001; Alonso *et al.*, 2002), donde se trata un análisis completo de la problemática y de las posibles soluciones. Además, generalmente, estos debates se llevan a cabo en páginas web, blogs y foros de discusión, generalmente de temática especializada.

A partir del año 2005 aproximadamente, la terminología básica se consolida, así como también lo hacen las tendencias terminológicas de este campo (Montesinos, 2013: 14). Por ello, los debates terminológicos cambian de carácter y son de tipo colaborativo. Todo este proceso se ha desarrollado con éxito gracias al gran esfuerzo que se ha llevado a cabo en dos campos: tanto en la terminología como en el uso y la presencia de la lengua catalana en la informática (Siguan, 2006: 71). Desde hace diez años, el TERMCAT ha producido numerosas obras terminológicas del ámbito de la informática y, junto con organismos profesionales de la informática, como Softcatalà, generan las obras terminológicas de referencia para los usuarios, profesionales de la informática y de la lengua, en formato electrónico. Asimismo, el TERMCAT permite el envío de propuestas de nuevos términos para ser normalizados, así como el envío de propuestas para reconsiderar términos ya normalizados.

Estos hechos suponen un cambio importante donde las decisiones terminológicas salen de los despachos a las calles electrónicas de Internet. La divulgación de las obras terminológicas y los organismos de formación y normalización se retroalimentan y se establecen con la presencia virtual de los usuarios.

Por otro lado, además de las obras terminológicas analizadas en el apartado anterior, Internet recoge muchas otras obras menores en soporte papel, por tener un número de términos menor o por tratarse de aspectos monográficos, que si no se hubiesen recogido en Internet, hubiesen quedado en el olvido. Estas obras se recogen generalmente en formato PDF o bien adaptan a la búsqueda alfabética de términos. Además, hay obras que han nacido y se han desarrollado en Internet como el *TICcionari, Diccionari de Tecnologies de la Informació i la Comunicació*, el cual es una iniciativa de un proyecto educativo que tiene como objetivo ser una herramienta de apoyo para la normalización y la difusión del vocabulario catalán que las TIC han

incorporado a la escuela y a su vez facilitar la integración de éstas a las diversas áreas del currículum. Se trata de una propuesta de Xavier Rosell, la cual permite la búsqueda alfabética de los términos y contiene 190. Se comenzó en el año 2000 y está actualizado en el 15/08/2008 y además permite enlazar el *TICcionari* desde una página web.

Los *centres y serveis de normalització i política lingüística* de las universidades han sido de los primeros organismos que han ofrecido sus actividades a través de Internet y, con ello, la difusión de las obras terminológicas de diferentes especialidades, entre las cuales se encuentra la informática. Así, *Vocabulària* es el portal de la Universitat de Barcelona para la consulta y resolución de dudas léxicas y terminológicas, que consta de dos partes: una es la interfaz de consulta que permite acceder a los diccionarios, vocabularios y bases de datos en línea; y la otra es el blog de terminología que contiene apuntes sobre temas en los que se han detectado alguna vacilación en su uso. Así, por ejemplo, se advierte que en informática no se admite en catalán el término *suportar* y que hay que utilizar los términos *admetre, funcionar amb, ser compatible amb o permetre*. Otro ejemplo, lo tenemos en los términos *blog* y *bloguer -a*. En esta misma página se informa que el año 2005 el Consell Superior del TERMCAT aprobó la forma *bloc*, que ha sido la forma difundida hasta hace poco a través del Cercaterm, pero que esta decisión suscitó mucha polémica entre los partidarios y los detractores. Por eso, los *serveis lingüístics* se decantaron por mantener la forma *blog* hasta que el Institut d'Estudis Catalans se pronunciara a favor de una o otra solución. Finalmente, a petición del Consell Supervisor del TERMCAT, la Secció Filològica de l'Institut ha estudiado el caso y se ha decantado por la grafía *blog*. Por lo tanto, se ha eliminado la forma *blocaire* a favor de la forma *bloguer -a*, puesto que se ha extendido mucho más *blog* que *bloc* en catalán, según se explica en la *Finestra neològica* del TERMCAT.

Otro caso lo podemos ver en la Universitat Politècnica de Catalunya con el UPCTERM. Se trata de una base de datos multilingüe en abierto que contiene la terminología científica y técnica de la UPC trabajada en el Servei de Llengües i Terminologia. Contiene más de 92.000 de denominaciones de los ámbitos técnicos y científicos de la UPC y permite la búsqueda alfabética en catalán, castellano, inglés y francés. El objetivo de esta herramienta es dar un acceso rápido y completo al trabajo terminológico realizado durante los últimos 20 años. La consulta de sus contenidos se puede llevar a cabo de dos maneras: la primera es la consulta alfabética lineal, donde hay que elegir la pestaña con la que se quiere que se ordenen alfabéticamente los términos y después elegir la letra; la segunda es la búsqueda interactiva lineal, donde hay que introducir en la consulta de búsqueda la palabra que se está buscando. Finalmente, se trata de un producto que actualizan permanentemente, a medida que se publican las obras terminológicas, a partir del vaciado de nuevos trabajos o a partir de las sugerencias de las personas usuarias.

Finalmente, el Institut d'Estudis Catalans ofrece en su página web el portal de CiT (Terminologia de Ciències i Tecnologia), el cual consta de diversas interfaces, como una biblioteca en línea de obras terminológicas (BiblioCiT). El total de unidades terminológicas catalanas recogidas hasta ahora es aproximadamente 170.000. Además consta de un motor de búsqueda avanzada (CercaCiT) que permite consultar todas las obras de la biblioteca BiblioCit simultáneamente por grupos temáticos. Actualmente, se pueden consultar 142.282 unidades terminológicas catalanas de 38 obras. Asimismo, la interfaz permite encontrar contextos de uso de términos aparecidos en las revistas especializadas recogidas en la Hemeroteca Científica Catalana. También se recogen los volúmenes *Novetat i llenguatge. Aclariments sobre la terminologia científica i tècnica del català* (editorial Barcino) de Lluís Marquet i se pueden descargar en PDF. En estos se encuentran los artículos "Parlem una mica dels ordinadors" y "Sobre certs termes informàtics", que contribuyeron a la formalización de esta terminología.



## Internet y el TERMCAT

Después del camino recorrido, podemos afirmar que la aparición de Internet y la evolución que ha realizado el TERMCAT en Internet son los ejes principales de la terminología en lengua catalana y, más concretamente, de la terminología informática. Actualmente, además de poder consultar en línea (*Biblioteca en línia; apartat d'Informàtica. Tecnologies de la informació*) prácticamente todos los diccionarios nacidos en soporte papel, citados anteriormente, y ahora estar disponibles en formato PDF, también se puede hacer la consulta de las obras elaboradas por el TERMCAT mediante el enlace *Diccionaris en línia*.

Las formas de acceso a los términos son mediante una lista alfabética de todas las denominaciones (para cada uno de los idiomas del diccionario) y desplegar las fichas terminológicas o bien hacer búsquedas simples o avanzadas (en cualquiera de los idiomas del diccionario) en un cuadro llamado "Text de la consulta".

Además hay la posibilidad de descarga de los diccionarios mediante el enlace "Terminologia Oberta", el cual es un servicio de descarga de repertorios terminológicos de interés general, procedentes de la investigación terminológica llevados a cabo por el TERMCAT. Asimismo, la descarga se ofrece en diversos formatos: PDF, TERM, XML, HTML y PDF a la carta.

El binomio Internet-TERMCAT ha hecho posible una terminología abierta, colaborativa, democrática, accesible y estable. Para finalizar, las principales ventajas que se derivan de esta situación son las que enumeramos a continuación:

- Acceso universal.
- Facilidad en la consulta de los términos y el acceso a las novedades terminológicas.
- Bajo coste de acceso, de duración ilimitada, a la terminología.
- Fiabilidad de la información, ya que se trata del organismo que se encarga de la normalización terminológica.
- Discusión y colaboración con personas usuarias y/o especialistas y otros organismos colaboradores sobre los términos pendientes de aprobación, mediante trabajo colaborativo.
- Rápida y fácil modificación y ampliación de los términos sin necesidad de publicar en papel.
- Facilidad de publicación.

## Conclusiones

En la corta, pero intensa vida de la informática y de su terminología, se han realizado en lengua catalana numerosas obras terminológicas, las cuales están disponibles en Internet, bien habiendo nacido en papel y posteriormente habiendo pasado a formato electrónico o bien habiendo nacido directamente en Internet.

Las características de las obras terminológicas de la informática son divergentes pero se puede hablar de diferentes etapas de terminología informática según la temática y subtemática, los destinatarios, las tendencias terminológicas, los soportes, etc. Se produce un proceso de unificación que parte de trabajos terminológicos divergentes en cuanto a la procedencia institucional y geográfica por ejemplo y que llega a una situación de estabilidad en la normalización terminológica, llevada a cabo principalmente por el TERMCAT, mediante las tecnologías de Internet (página web, correo electrónico, blog, etc.).

La aparición de Internet junto con el trabajo terminológico llevado a cabo por diversos organismos lingüísticos y terminológicos han puesto la terminología informática en lengua catalana en una situación exitosa

de estabilidad acompañada de numerosas ventajas en cuanto a la recepción y a la producción de la terminología, principalmente planificada.

## References

- Alonso, A., Yzaguirre, L. de, Folguera, R. Tebé, C. 2002. La mesura de la implantació terminològica: dades, variables i resultats in Barcelona, en *Actes de la I Jornada sobre Terminologia i Serveis Lingüístics*.
- Cabré, T. 2004a. La importància de la neologia per al desenvolupament sostenible de la llengua catalana en *Llengua catalana i neologia*, Observatori de Neologia (ed.).
- Cabré, T. 2004b. Terminologia i llengua catalana: funció social i cooperació, in Barcelona en *Estudis de llengua i literatura catalanes*, Massot (coord.).
- Montesinos, A.I. 2013. La terminologia catalana de l'àmbit de la informàtica a través del temps i dels reculls terminològics, *Terminàlia*.
- Siguan, M. 2006. Terminologia i diversitat lingüística i cultural in Barcelona in *Actas del IX Simposio Iberoamericano de Terminologia RI Term04: La terminologia en el siglo XXI: Contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad*, IULA.
- TERMCAT, 2006. Centre de Terminologia, *La normalització terminològica en català: Criteris i termes 1986-2004*, PAM.
- Yzaguirre, L. de. 1995. Maquianar-hi o programar-hi in *Estudis de Lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*, PAM.
- Yzaguirre, L. de, Tebé, C., Alonso, A., Folguera, R. 2001. El seguimiento de la implantación de términos vía Internet: estrategias de cálculo y control, in Lisboa en *Actas do VII Simpósio Ibero-Americano de Terminologia RI Term: Terminologia e indústrias da língua*, 2001.



# El discurso oral en la empresa: argumentación y persuasión en la charla motivacional

Hanna SKORCZYNSKA SZNAJDER e Inmaculada TAMARIT VALLÈS

Universitat Politècnica de València. *hskorczy@idm.upv.es, itamarit@idm.upv.es*

**Resumen:** El presente estudio ofrece una aproximación a la charla motivacional dirigida a profesionales de la empresa. Utilizando como corpus las presentaciones de dos motivadores profesionales, español y francés, mostraremos cómo la charla motivacional se apoya en la construcción de la credibilidad, la razón y el afecto, a través del uso de los recursos verbales, kinésicos y audiovisuales.

**Palabras clave:** *discurso oral, charla motivacional, argumentación, persuasión.*

## Introducción

El discurso oral en la empresa, representado por géneros como la conversación telefónica, la negociación o la reunión, ha sido ampliamente estudiado sobre todo desde la perspectiva de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en inglés (ej. Gunnarsson *et al.*, 1997; Candlin, 2002; Pan *et al.*, 2002; Bargiela-Chiappini *et al.*, 2007). Sin embargo, pocos son los estudios que han ahondado en las características de la presentación oral de naturaleza empresarial en lo que se refiere al campo del análisis del discurso profesional (Bamford, 2007, 2008; Yates & Orlikowski, 2007; Bowker, 2007). La mayoría de los estudios mencionados han analizado las presentaciones de empresas destacando rasgos discursivos como la estructura de la narrativa personal o el uso de la persuasión. Otros estudios se han interesado por la charla de formación y han revelado una fuerte interrelación entre la argumentación utilizada y la multimodalidad (Skorczynska & Tamarit, 2014, Tamarit & Skorczynska, 2014), especialmente en el caso de la metáfora multimodal y su efecto persuasivo (Skorczynska, 2014). El presente estudio ofrece una aproximación a la charla motivacional, que a nuestro entender no ha sido suficientemente estudiada hasta ahora. En este sentido, y utilizando las presentaciones de dos motivadores profesionales como corpus, mostraremos cómo la charla motivacional se apoya en la construcción de la credibilidad, la razón y el afecto, a través del uso de los recursos verbales, kinésicos y audiovisuales.

## Presentación empresarial: características principales

Las presentaciones empresariales no han despertado mucho interés en el campo del análisis del discurso profesional, aunque existe una necesidad clara de analizar el discurso empresarial oral en el contexto real de su uso y su impacto en el funcionamiento de la empresa. De acuerdo con Bamford (2007), las presentaciones tienen una variedad de fines comunicativos, sin embargo la principal consiste en presentar una imagen positiva de la empresa, al mismo tiempo que se transmite la información relativa a los resultados, productos o inversiones. Las presentaciones son un tipo de discurso orientado a un objetivo concreto y normalmente son realizadas por los altos cargos de la empresa. El reconocimiento de la autoría no existe, aunque las presentaciones muy a menudo tienen varios autores que permanecen en el anonimato. En cuanto a las características lingüísticas, cabe destacar el uso no inclusivo de 'nosotros' en referencia a la empresa, el

uso de constataciones no apoyadas en pruebas y la preferencia por el uso del tiempo presente, así como de los nombres propios para referirse al presentador siguiente. Bamford (2007) también subraya el carácter evolutivo de las presentaciones empresariales que se adaptan constantemente a las tecnologías de la comunicación y la información, lo que a menudo produce el uso de medios audiovisuales muy sofisticados.

En su análisis de un corpus de presentaciones de resultados financieros de empresas, de sus productos y oportunidades de inversión en diferentes sectores económicos, Bamford (2007, 2008) destaca las estrategias de persuasión en la transmisión de una imagen positiva de la empresa. Para ello aplica las clásicas categorías de persuasión de Aristóteles: *logos* que apela a la razón, *ethos* que construye la credibilidad y *pathos* que involucra las emociones. De acuerdo con la autora, una presentación efectiva consiste en contar un relato convincente, ya que el uso de la narrativa ayuda a incrementar la credibilidad y a establecer una relación más directa con el público. El uso de la primera persona singular y plural, así como los cambios en la secuencia temporal: del pasado al presente, se utilizan para este fin. Entre varios recursos léxicos, la autora destaca el uso del verbo "crear" en sus diferentes formas, así como de la hipérbole, que es especialmente efectiva a la hora de crear una imagen positiva de la empresa. El efecto intensificador de los adjetivos y adverbios extremos también ayudan a construir la credibilidad, al mismo tiempo que apelan a las emociones.

Uno de los recursos utilizados con fines persuasivos en las presentaciones empresariales es la narrativa personal (Bowker, 2007). El uso de las estrategias de narrativa es frecuente en el discurso empresarial en general, tanto oral como escrito. MacKenzie (2002), por ejemplo, destaca que el discurso de los emprendedores muy a menudo recurre a la narrativa para transmitir la complejidad organizacional y para expresar la visión del emprendedor. El concepto de la narrativa personal, tomado de Labov (1997: 2) se refiere al relato de una secuencia de eventos que siguen el principio de la organización temporal y corresponden al orden de los eventos originales. De esta manera, la narrativa personal sigue un cierto orden preestablecido: resumen, orientación, desarrollo de la acción, evaluación, resolución y coda. El uso de la narrativa personal se justifica por la necesidad del hablante de persuadir a la audiencia en cuanto a la credibilidad y validez de los eventos de la misma manera que el hablante los experimentó. En su estudio de la narrativa personal en las presentaciones empresariales, Bowker (2007) indica que el resumen, la evaluación y la coda juegan un papel destacado en la consecución de los fines persuasivos. En la misma línea, Yates y Orlikowski (2007) sugieren que la linealidad de las presentaciones en PowerPoint refuerza la secuencia de la narrativa personal, ya que impide la espontaneidad y la interacción con el público, que queda relegada al final de la presentación.

Una aproximación multimodal a la presentación empresarial con fines formativos (Tamarit & Skorzynska, 2014) ha revelado que el uso conjunto de los diferentes modos: verbal, imagen y gestualidad se usa intencionadamente para marcar hitos argumentativos en el discurso utilizado, al mismo tiempo que sirve para aumentar el efecto persuasivo que resulta necesario para que la formación produzca efectos reales en el funcionamiento de la empresa. Por otro lado, el uso del lenguaje metafórico ha resultado ser especialmente efectivo a la hora de aplicar las estrategias de persuasión en las charlas de formación (Skorzynska, 2014). La metáfora multimodal ha jugado un destacado papel afectivo, apelando a las emociones del público que es retado a reconocer sus frustraciones profesionales así como su deseo de aprender y mejorar las prácticas empresariales.

Una charla motivacional en el contexto de la empresa es un género persuasivo *per se*. Como hemos destacado anteriormente, la estrategia de persuasión puede aplicarse a través de la argumentación, o relaciones de lógica establecidas (*logos*), así como construyendo la credibilidad (*ethos*) y apelando a las emociones (*pathos*). Asimismo, nos centraremos en el uso de las estrategias de kinésica y proxemia, así como de los medios audiovisuales. Para ello utilizaremos un corpus de charlas motivacionales impartidas por un profesional español y otro francés. De esta manera, el análisis realizado nos permitirá adoptar una perspectiva comparativa entre los presentadores de dos culturas distintas con el fin de encontrar variaciones

interculturales. Finalmente, destacaremos aquellas posibles diferencias o similitudes con las presentaciones de empresa estudiadas por Bamford (2007, 2008) y Bowker (2007).

## Método y corpus

Con el fin de analizar más profundamente este discurso cuya finalidad principal es la motivación en el ámbito profesional, hemos seleccionado un corpus de 8 videos de charlas motivacionales, disponibles en Youtube, dirigidas a profesionales de la empresa. Los conferenciantes son dos motivadores expertos con gran éxito en su sector, uno en Francia y otro en España.

Según nuestras premisas, nuestro objetivo es identificar las estrategias de argumentación, credibilidad y apelación a las emociones que inciden en la efectividad de estos discursos. Asimismo el componente no verbal, la kinésica y la proxemia, con elementos muy efectistas en este tipo de discursos, es analizado como un factor que como veremos puede llegar a determinar una parte importante del resultado final que se obtiene en el oyente. Finalmente estudiaremos la utilización de medios audiovisuales, factor que hemos considerado característico de otros géneros del discurso profesional como las presentaciones de empresa, para intentar determinar su relevancia en este tipo de discurso.

El enfoque intercultural nos lo proporciona la elección de estos dos conferenciantes del mundo de la empresa que provienen de países y por tanto contextos culturales y lingüísticos diferentes, español y francés. Por un lado, hemos analizado algunas conferencias de Emilio Duró Pamies, empresario, miembro de varios Consejos de administración y ex directivo de diferentes empresas. Desde hace más de 25 años trabaja como consultor, asesor y formador en las primeras empresas del país. Ha expuesto sus teorías en los principales medios de comunicación, y es autor de múltiples artículos en publicaciones empresariales y de difusión general. Los seminarios y conferencias que imparte, en su gran mayoría, están enfocados al desarrollo de actitudes pro-activas en el ser humano.

Por otro lado, hemos elegido como muestra de la charla motivacional en francés algunas conferencias de Michaël Aguilar, profesor de la Haute École de Commerce de Paris, experto en técnicas de venta y motivación. Conferenciante profesional internacional y autor de publicaciones de éxito en su campo, según sus propias palabras pretende por medio de sus charlas motivacionales proporcionar a los profesionales de la venta las herramientas y técnicas que les permitan conseguir un mayor éxito profesional.

## Resultados

### Estrategias de argumentación

Emilio Duró basa su estrategia de argumentación tanto en evidencias científicas, proporcionando datos y citando a científicos de reconocido prestigio, como ironizando sobre ellas y recurriendo a una lógica basada en la experiencia vital compartida por todos. Por tanto, el presentador selecciona aquellos argumentos que le sirven en un momento dado para motivar al público, sin recurrir a una argumentación bien hilada, compleja y congruente. Por otro lado, Emilio Duró a menudo cuestiona las verdades establecidas proporcionando una visión fresca y sorprendente de la realidad. Uno de los ejemplos es cuando pone en duda el trabajo de los psicólogos, quienes generalmente estudian porqué la gente es infeliz y al enfocar así su actividad profesional, son incapaces de determinar por qué la gente es feliz, que es algo que en general debería importarles más para enseñarnos a vivir mejor. En otra ocasión hace la siguiente argumentación sobre la atracción que ejercemos sobre la gente que se parece a nosotros:

- (1) *Mucha gente me dice: "Emilio, ¿cómo puedo tener un hijo maravilloso?" Siendo maravilloso. Un cerdo sale con una cerda, una jirafa sale con un jirafó. Por eso, mucha gente me dice: "¿A quién puedo atraer?" A alguien como tú.*

Este tipo de argumentación (ejemplo 1), que se basa en una serie de analogías, puede resultar más persuasiva que otro tipo de relación de parecido o de causa-efecto.

El ejemplo (2) es otra muestra de la sencillez argumentativa utilizada por Emilio Duró, que se ve reforzada por la repetición de frases cortas y una pregunta directa dirigida al público, todo ello convirtiendo el discurso en un mensaje dinámico, directo y contundente.

- (2) *Viktor Frankl descubrió que aquella gente que se despertaba sin ilusión se moría en dos semanas y que aquella gente que tenía un niño deficiente mental o tenía su madre enferma, no se moría, y ¿sabéis por qué no se moría? Porque no podía. Y Viktor Frankl descubrió que cualquier persona que encuentra un porqué vivir, encuentra un cómo. Y cualquier persona que no encuentra un porqué vivir, no encuentra un cómo.*

Como se puede observar, Emilio Duró cita a un científico, pero al mismo tiempo apoya su argumentación en la experiencia vital compartida por el público.

Por el contrario, el discurso de Michaël Aguilar carece de referencias o argumentos de autoridad, más bien construye un discurso coherente a partir de ideas básicas y experiencias personales compartidas que poco a poco van haciendo avanzar la lógica del discurso, para llegar al final a una conclusión que se deriva de todo lo demás de manera que se cierra el círculo. Se trata por tanto de un esquema deductivo clásico, en el que nada es dejado al azar, apoyado por ejemplos o pequeñas anécdotas que ilustran su razonamiento.

El punto de partida es por tanto su propia experiencia que comparte con el auditorio y que se centra no en datos económicos, sino en la realidad personal de los vendedores, ya que está convencido de la importancia de creer y de amar lo que se hace:

- (1) *J'ai fait la découverte suivante, c'est que les vendeurs d'exception, les commerciaux qui réussissent aiment ce qu'ils font, ils aiment la vente, ça peut paraître particulier d'aimer la vente mais oui, ils aiment ça, ils aiment vendre ...*

Por medio de preguntas y respuestas hace avanzar el razonamiento llevando al auditorio hacia su terreno: « Et vous savez pourquoi ils aiment vendre ? Pour deux raisons très simples... ». De este modo atrae la atención del público que puede seguir fácilmente el hilo deductivo, a veces planteado como una serie encaadenada de relaciones de causa-efecto:

- (2) *Parce que si vous pensez que j'aime ce que je fais, il y a une chance pour que vous m'accordiez un petit plus d'attention. Si vous m'accordez plus d'attention, il y a une chance que vous m'écoutez davantage et que si vous m'écoutez davantage, vous aurez envie de mettre en pratique, et si vous mettez en pratique, vous réussirez, et si vous réussissez, eh bien ça sera ma récompense.*

Nada parece dejado al azar en este discurso puramente argumentativo, bien construido y apoyado por pequeñas anécdotas o incluso demostraciones que contribuyen a darle solidez.

## Estrategias de credibilidad

Una de las estrategias de credibilidad mencionadas por Bowker (2007) es el uso de la narrativa personal con cinco partes habituales: resumen, orientación, desarrollo de la acción y coda. En el caso de las charlas

motivacionales de Emilio Duró, éste recurre muy a menudo a las anécdotas personales. En su caso es difícil hablar de la narrativa personal como tal ya que es sustituida por anécdotas cortas, insertadas en un discurso aparentemente desordenado y que no parecen crear un hilo conductor. Esta mezcla de historias cortas personales tiene como objetivo por un lado despertar el interés del público y por otro construir la credibilidad necesaria para que la charla sea efectiva. Finalmente, otra estrategia de credibilidad, ya mencionada en el apartado anterior, es la utilización de datos estadísticos, en la mayoría de veces porcentajes, como las alusiones a personajes conocidos (ej. Viktor Frankl, Jacinto Carbajal, Eduard Punset), y sobre todo a la experiencia vital compartida.

En cuanto a Michaël Aguilar, además de las referencias a datos generalmente conocidos o anécdotas en las que el protagonista es un personaje célebre (por ejemplo utiliza una anécdota en la que Picasso es el protagonista), no se centra en datos concretos sino que se inclina más bien por mostrar lo que para él es el mundo real de la venta. Para ello propone situaciones en las que cualquier vendedor que se encuentra entre el público puede haberse encontrado en su vida profesional, y gracias a esta estrategia de identificación el discurso queda legitimado:

- (3) *L'essentiel de ce qui nous arrive dans la vie est le fruit de notre monde intérieur. Exemple : vous pensez que vous êtes cher. Vous proposez à une cliente un soin, un traitement de beauté...*

Yendo aún más allá, uno de los momentos clásicos en sus charlas de motivación es cuando propone que alguien del público suba al escenario para representar una escena en la que él mismo es el vendedor y la persona del público un cliente. Él le ofrece un objeto sin valor (un vaso de papel, una caja de camembert vacía) por un precio de 10 euros, y consigue convencerlo de que este objeto tiene mucho más valor que su precio, por lo que el comprador sin ninguna duda saldrá ganando. Una vez pagados los 10 euros, se desvela que en el interior del objeto había un billete de 20 euros. Con esta puesta en escena en la que el público se convierte en parte implicada el orador ilustra la idea principal de su discurso: si estás convencido de que lo que ofreces vale más de lo que pides, puedes vender cualquier cosa. De este modo consigue llegar al espectador de una manera amena y fija así el mensaje de manera directa, recapitulando la situación e incluyendo al espectador en una posible situación similar:

- (4) *J'avais pas peur d'insister, j'avais pas peur de vendre, pourquoi? Parce que je savais que dans la boîte il y avait 20 euros... Est-ce que vous êtes persuadé dans votre âme et conscience croyant que vous leur donnez beaucoup plus que l'argent qu'elle va vous donner ? Si oui, vous vendrez n'importe quoi. Soyez croyant.*

El uso del imperativo en contadas ocasiones, hacia el final de la exposición, le concede cierta autoridad ya que ha conseguido ser aceptado por el auditorio como alguien que posee experiencia y sabiduría y puede por tanto dar consejos y ayudarles a mejorar en su práctica profesional.

## Estategias de apelación a las emociones

Emilio Duró utiliza varias estrategias para despertar las emociones del público. Una de ellas es el uso del lenguaje coloquial, campechano, muy cercano a cualquier persona. Otra es el humor, que podemos observar en el ejemplo (1) citado anteriormente, que llega al uso de palabras inventadas, como puede ser el "jirafa". No faltan alusiones sexuales, comentarios irónicos y anécdotas de la vida cotidiana. Los recursos paralingüísticos, como un ritmo vertiginoso en el que Emilio Duró expone su discurso y los cambios de tono de voz también ejercen un efecto emocional en el público.



El ejemplo (3) muestra como la repetición, tan frecuentemente utilizada por Emilio Duró, y acompañada por los gestos y el tono de voz tiene una carga emotiva considerable.

- (3) *Es imposible estar triste si estiráis los hombros para atrás. Es imposible estar triste si inspiráis el estómago. Es imposible estar triste si saltáis, es energía cinética. Es imposible estar triste si cerráis el puño, es imposible, absolutamente imposible, es un gesto.*

En el caso de Michaël Aguilar, destaca el uso de verbos que se refieren a las emociones o a los sentimientos que utiliza de manera recurrente en su discurso: creer, amar, apasionarse..., así como sustantivos de componente positivo: pasión, oportunidades, éxito. El uso de la repetición refuerza esta voluntad de construir un discurso lleno de optimismo y pensamiento positivo: "... il faut de la passion, il faut de l'enthousiasme, de la persévérance, de l'opiniâtreté, de la résistance à l'échec". Al mismo tiempo el uso de términos contrarios (éxito-fracaso, duro-favorable...) crea relaciones de tipo positivo-negativo que apoyan la elección por parte de los oyentes de la actitud vital de positividad que él promueve, al considerar las consecuencias negativas de elegir una actitud pesimista. En este punto, de nuevo la referencia a lo conocido le sirve de muestra al comparar el pensamiento crítico y basado en la corrección de errores francés frente al positivismo y la potenciación de los valores positivos que él identifica con la cultura norteamericana.

El humor está también presente en su discurso de manera sutil, no tanto en la utilización de un lenguaje particular durante el razonamiento sino en la presentación de situaciones o ejemplos en los que sí se permite cierta licencia cómica, sobre todo con un objetivo claro de captar la atención y relajar el ambiente. De este modo se consigue alternar momentos más profundos en los que se explicitan las ideas subyacentes en todo el discurso con otros más distendidos que al mismo tiempo sirven de ejemplo o demostración de esas mismas ideas.

Todas estas estrategias que apelan a las emociones son subrayadas por numerosos recursos paralingüísticos que revelan el dominio de esta situación comunicativa por parte del orador. La entonación, las pausas, los cambios de tono en la voz o la velocidad del discurso se adaptan perfectamente al objetivo final que es convencer al oyente y que este retenga el mensaje, que lo haga suyo y sobre todo que consiga aplicarlo en su vida profesional.

## Estrategias kinésicas y de proxemia

En relación a las estrategias kinésicas, es decir al uso del lenguaje del cuerpo, estas juegan un papel primordial en las charlas de Emilio Duró. El mismo relata en una de ellas cómo activa su cuerpo antes de entrar en la sala e iniciar la charla: estirando los hombros, dando saltos y apretando los puños. El constante movimiento del presentador entre el escenario y el público deja una enorme carga de energía entre el público. Emilio Duró no deja prácticamente una distancia física entre el público y él mismo, y a menudo se inclina sobre los miembros del público cuando quiere expresar énfasis. La expresión de la cara, que abarca todos los posibles estados emocionales: sorpresa, seriedad, alegría, etc. logran que su mensaje se apoye tanto en la palabra como en este recurso kinésico. Si a esto añadimos los gestos efectuados con las manos, podemos constatar que Emilio Duró podría ser definido no sólo como un conferenciante, sino casi como un actor. Es posiblemente este conjunto de recursos kinésicos y de proxemia que le convierten en un motivador profesional de éxito.

En cuanto a Michaël Aguilar, en los ejemplos analizados siempre hay una distancia física importante entre el orador y los oyentes, se trata de grandes espacios en los que una tarima marca la distancia entre ambas partes. El movimiento continuo del orador dinamiza el discurso, ya que se desplaza continuamente de un lado a otro del escenario, deteniéndose cuando quiere destacar una idea importante en su discurso. Los movimientos de los brazos son también muy recurrentes, se trata de gestos de gran amplitud acompañados

asimismo por una gestualidad facial muy acusada. Las expresiones faciales de Michaël Aguilar intensifican los momentos más tensos o profundos de su discurso, y le aportan credibilidad.

No obstante, podemos afirmar que uno de los elementos no verbales más determinantes en la efectividad del discurso es la entonación y la utilización de las pausas. Michaël Aguilar explota al máximo este recurso vocal con diferentes objetivos, como el énfasis, al elevar notablemente el tono y el volumen de su voz sobre una palabra concreta ("ils **aiment** la vente"). Del mismo modo una pausa más larga de lo habitual atrae la atención del oyente, anuncia el desenlace de un razonamiento y le aporta más relevancia.

## Uso de medios audiovisuales

En general, hemos observado un escaso uso de los medios audiovisuales. Emilio Duró, por ejemplo, a menudo recurre a una pizarra de papel donde dibuja y escribe de forma bastante descuidada. Pocas veces, por otro lado, realiza una presentación apoyada en las diapositivas de PowerPoint. En estos casos y aunque se pueda visualizar una diapositiva con texto proyectada en la pantalla, ésta aparece durante un tiempo considerable durante una charla. En este sentido la charla motivacional de Emilio Duró claramente prescinde de los medios audiovisuales y se concentra más en recursos kinésicos y proxémicos, que parecen ser más efectivos a la hora de conseguir un fin persuasivo. Finalmente, cabe destacar que en algunos casos se realiza una escenificación teatral, con el escenario en oscuridad y la figura de Emilio Duró iluminada. Este recurso teatral claramente no sólo contribuye a la realización de los fines persuasivos sino también refuerza la figura del presentador, su mensaje y su personalidad.

En las charlas de Michaël Aguilar se utilizan diapositivas de PowerPoint pero no para seguir las partes o el hilo del discurso, sino como apoyo visual utilizando una frase clave o slogan que permanece en el fondo de todo el discurso a modo de resumen de la idea fundamental que el oyente debería retener. Para ello utiliza citas de personajes célebres como Martin Luther King que se adapta perfectamente a su idea de base: « Croyez en vos rêves et ils se réaliseront peut-être. Croyez en vous et ils se réaliseront sûrement ». El uso de imágenes alusivas al discurso también es un apoyo visual al núcleo del discurso. No obstante parece que todo gira en torno al orador, a sus movimientos y palabras que en conjunto son los que realmente transmiten el mensaje y consiguen convencer al oyente. En este sentido coincide con el caso de Emilio Duró creando una especie de sub-género que parece fluctuar entre el discurso dirigido a profesionales y el espectáculo con pinceladas teatrales, efectistas y totalmente destinado a engrandecer la figura del orador que se convierte en un personaje creíble y superior al que vale la pena seguir.

## Conclusiones

Según los resultados de nuestro análisis, consideramos que existen ciertos elementos de coincidencia en la charla profesional motivacional y el discurso persuasivo de las presentaciones de resultados de empresa, en el sentido de Bamford (2007, 2008). La utilización de la primera persona, la utilización del verbo "creer" y el uso de los adjetivos y adverbios extremos han sido observados de manera recurrente en el discurso de los dos conferenciantes estudiados. Al mismo tiempo, la utilización de la narrativa personal con fines persuasivos a la que hace referencia Bowker (2007) en su análisis del discurso de las presentaciones empresariales es también uno de los elementos clave en la construcción de estas charlas motivacionales, utilizado tanto para plantear el tema como para llegar a su resolución final.

No obstante, podemos afirmar también que en estas charlas motivacionales la figura del orador adquiere una mayor relevancia, de manera que la visión personal y la experiencia del conferenciante confiere su propio sello al discurso, que no funcionaría de la misma manera en boca de otro diferente. El discurso se convierte pues en algo único y el orador transmite al público esta sensación de exclusividad, de privilegio de

poder escuchar a un personaje que a medida que el discurso avanza va adquiriendo más y más talla y personalidad propia, ganando credibilidad no sólo gracias a sus palabras sino especialmente por su carisma y su manera particular de transmitir emociones. Algunos espectadores que asistieron a las charlas de Michaël Aguilar coincidieron en afirmar tras escuchar sus discursos que nunca habían tenido una experiencia similar, que había conseguido transmitirles su optimismo y su energía de manera sencilla y clara.

Observamos asimismo que existen diferencias en el esquema argumentativo de ambos oradores, más clásico y construido en el discurso de Michaël Aguilar que en el de Emilio Duró. En esta diferente concepción del discurso creemos que podemos encontrar rasgos que provienen de los distintos contextos culturales y lingüísticos, que podríamos analizar más adelante. No obstante estamos convencidas de que no es menos determinante en algunos de estos rasgos la personalidad del conferenciante, como también lo es en la utilización de recursos como el humor o la ironía.

Para terminar, queremos subrayar la importancia del lenguaje no verbal y los elementos de puesta en escena en la charla motivacional para profesionales, que hemos destacado como factor determinante en todo nuestro corpus. Muy por encima de la utilización de elementos audiovisuales que parecen quedar en segundo plano, estos elementos confieren a la charla motivacional una entidad propia que, sin olvidar su esencia profesional y sus objetivos concretos, la aproxima al mundo del espectáculo, logrando de este modo conectar mediante estrategias de identificación con el auditorio y transmitir el mensaje de manera efectiva.

## Referencias

- Bamford, J. 2007. Accentuating the positive. Evaluation and persuasive discourse in business presentations. In Salvi, R. & Bamford, J. (eds.), *Business Discourse: Language at Work*, Roma: ARACNE. pp. 135-153.
- Bamford, J. 2008. Telling a convincing story: a corpus-based assisted analysis of business presentations. In Martelli, A. & Pulcini, V. (eds.), *Investigating English with Corpora: Studies in Honour of María Teresa Prat*, Polimétrica International, pp. 277-292.
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., Planken, B. (eds.). 2007. *Business Discourse*, Palgrave Macmillan.
- Bowker, J. 2007. Uncovering intentionality and the process of persuasion in oral business narratives. In Salvi, R. & Bamford, J. (eds.), *Business Discourse: Language at Work*, Roma: ARACNE, pp. 47-88.
- Candlin, C. (ed.). 2002. *Research and Practice in Professional Discourse*, City of University of Hong Kong Press.
- Gunnarsson, B-L., Linell, P., Nordberg, B. (eds.), 1997. *The Construction of Professional Discourse*, Longman.
- Labov, W. 1997. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7: 395-415.
- MacKenzie, B. 2002. Entrepreneurs' storytelling: Preliminary evidence of entrepreneurs' use of oral narrative. Electronic version (bmckenzie@csuhayward.edu).
- Pan, Y., Wong Scollon, S., Scollon, R. (eds.). 2002. *Professional Communication in International Settings*, Blackwell.
- Skorczyńska, H. 2014. Metaphor and education: Reaching business-training goals through multimodal metaphor. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. Elsevier, 116: 2344–2351.
- Skorczyńska, H., Tamarit, I. 2014. *La argumentación en las conferencias de formación empresarial: estrategias, recursos lingüísticos y multimodalidad*. Université d'Artois, en prensa.
- Tamarit, I., Skorczyńska, H. 2014. Argumentative strategies and multimodality in oral business discourse: from theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 2330–2337.
- Yates, J., Orlikowski, W. 2007. The PowerPoint presentations and its corollaries: How genres shape communicative action in organizations. In Zachry, M. & Throll, Ch. (eds.), *Communicative Practices in Workplaces and the Professions: Cultural Perspectives on the Regulation of Discourse and Organizations*, Amityville, NY: Baywood Publishing, pp. 67-91.

## Discours, détours et concordanciers - du discours scientifique au discours publicitaire

Roxana Anca TROFIN et Maria Ana OPRESCU

Université Polytechnique Bucarest. [roxanaanca.trofin@gmail.com](mailto:roxanaanca.trofin@gmail.com)

Académie d'Etudes Economiques Bucarest. [m\\_anaoprescu@yahoo.fr](mailto:m_anaoprescu@yahoo.fr)

**Résumé:** Cette communication a émergé d'un besoin de réflexion et d'analyse propre à une situation pédagogique spécifique à savoir l'enseignement sur objectifs spécifiques à l'intention de futurs ingénieurs, enseignement censé entre autres sensibiliser les étudiants à la construction textuelle et discursive comme mécanisme de représentation et de construction de savoirs. La maîtrise des stratégies discursives permettant au locuteur de construire correctement son texte compte tenu de sa généricité (mémoires, thèses, article de spécialité, présentations destinées à un public de non spécialistes etc), de la situation d'énonciation, des rapports face au destinataire (partage total/ partiel du savoir, de l'univers référentiel, intention de communication) représente un enjeu important de l'enseignement sur objectifs spécifiques niveau master. En même temps le recours aux outils informatiques tels les concordanciers permet de travailler sur des corpus importants d'inventorier rapidement les occurrences d'un lexème, d'identifier les contextes, de dresser des nuages de mots et des réseaux de concepts ou ontologies.

**Mots-clés :** *discours, concordancier, position épistémologique, détours.*

### Catégories pour l'analyse

Les prémisses théoriques qui ont sous-tendu notre interrogation des textes sont de plusieurs ordres. Premièrement notre réflexion se fonde sur la spécificité de la communication scientifique qui modifie l'épistémè dans lequel elle s'intègre soit par le rajout de connaissances, d'informations soit par une présentation modifiée des connaissances destinée à rendre accessible le savoir. Cet élément a trait à la typologie des discours et des textes scientifiques. Les énoncés scientifiques pouvant se ranger dans la catégorie des énoncés appelés par Maingueneau transitifs car ayant une finalité placée en dehors d'eux-mêmes à la différence de la littérature qui est, elle, intransitive, autotélique<sup>1</sup>, provoquent et visent une modification du monde réel. Ainsi le locuteur transforme la réalité et l'épistémè qui selon la définition de Foucault donnée dans *Les mots et les choses* (1966) et *L'archéologie du savoir* (1968) renvoie à la façon de penser, de représenter le monde, de parler. En tant qu'énoncés transitifs ils actualisent un protocole discursif qui a une double visée : d'une part objectiver le contenu en le mettant en avant d'autre part rendre compte du choix cognitif de l'auteur qui veut poser et faire accepter sa thèse.

Deux cas de figure sont à prendre en compte : le discours et le texte scientifique destiné à apporter des savoirs nouveaux s'adressant à des pairs et le discours ou texte de vulgarisation énoncé soit par des journalistes spécialisés (le cas des magazines tels la Recherche) soit par des spécialistes jouant sur la

<sup>1</sup> Voir Dominique Maingueneau, « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 01 octobre 2008, Consulté le 29 mai 2014. URL : <http://aad.revues.org/351>

reformulations des termes ( terme dans le sens donné par Lerat) afin de reconditionner la connaissance et de la rendre accessible à des destinataires variés. Nous retenons néanmoins le constat de Daniel Jacobi qui dans son livre sur la communication scientifique montre combien celle-ci est protéiforme renfermant « publication ésotérique et légitime, reformulation, diffusion, popularisation mais aussi vulgarisation ». <sup>2</sup> Notre analyse a pourtant porté sur deux catégories de textes : les textes scientifiques et les textes produits par des spécialistes, textes médicaux en l'occurrence mais destinés à informer le grand public.

La communication scientifique relève ainsi à priori d'une généricité déterminée dans la mesure où elle est astreinte à opérer seulement certains choix de genre et de types textuels et se fonde sur des rapports institutionnalisés entre les participants à l'échange. Bien que le paradigme soit large nous nous situons avec la communication scientifique dans le registre vériconditionnel c'est bien pourquoi l'idée même de « roman scientifique » relève de l'impossible. Nous aurons ainsi d'une part des écrits spécialisés thèses, articles scientifiques et d'autre part les textes de vulgarisation. Le corpus que nous avons utilisé a été formé de thèses, de dossiers scientifiques et de textes médicaux d'information à l'intention des patients, de textes d'informatique.

Une deuxième prémisse concerne l'aspect langagier de la communication scientifique car bien que transmettant un contenu spécifique (technique, médical ou autre) celle-ci se réalise à travers la langue. Or la manière dont elle fait usage de la langue n'est pas indifférente elle est ancrée historiquement, épistémologiquement et répond à des fins précises. La communication scientifique se présentant le plus souvent sous forme écrite s'articule ainsi selon deux axes fondamentaux respectant d'une part les règles d'agencement des connaissances qui est lui gouverné par la raison et spécifique aux domaines de l'expérience humaine et d'autre part respectant les règles de la langue . C'est à l'intersection de ces deux types de contraintes que se place le texte scientifique. Nous rejoignons en cela le postulat de Grize (2004) conformément auquel les mécanismes de la raison et le fonctionnement de la langue ne sont observables qu'à travers les textes et que par conséquent l'analyse des textes est l'opération première qui repose nécessairement sur des catégories descriptives spécifiques <sup>3</sup>.

Il conviendrait à ce stade de notre communication de faire quelques précisions d'ordre conceptuel : nous tenons pour acquis suivant en cela les thèses de l'École française de l'analyse du discours qu'un discours, résultat d'une opération de schématisation « est une production linguistique formant avec ses conditions de production socio-idéologiques un tout accessible à la description. », (Adam, 2012: 145) et qu'il est ainsi que le montraient déjà Saussure et plus tard Benveniste l'horizon de la langue et par conséquent son étude suppose et requiert l'analyse des conditions de sa production. Le discours est ainsi porteur d'une signification référée aux circonstances de communication alors que le sens des énoncés est défini en dehors de tout cadre énonciatif (Ducrot, 1989; Charaudeau, 1983) le producteur du discours étant un locuteur.

Le texte est lui objet empirique et tout à la fois objet de la réception. Il est pourtant conditionné par deux types de liens d'une part « l'environnement extra-linguistique : contexte ou situation d'interaction sociodiscursive, les situations d'énonciation et d'interprétation décalées ou non dans le temps et/ou dans l'espace » et d'autre part « l'environnement linguistique immédiat : co- texte et savoirs construits linguistiquement par le texte » (Adam, 2012: 147) Il rend compte ainsi d'un cadre épistémologique de production, de l'intentionnalité de son producteur, de la position que celui-ci assume au moment de la production satisfaisant en cela aux postulats de la situation, des préconstruits culturels, de finalité et de représentation formulés par Grize (2004). Objet complet et complexe le texte a également ainsi que le montre Rastier une fonction communicative et s'inscrit dans une pratique sociale. <sup>4</sup>

<sup>2</sup> Jacobi, D., *La communication scientifique Discours, figures, modèles*, Presses universitaires de Grenoble, 1999, Grenoble, p. 11.

<sup>3</sup> Grize, J Argumentation et logique naturelle in *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, 2004, pp. 23-27.

<sup>4</sup> Nous suivons les définitions de François Rastier, *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989 et « Pour une sémantique des textes » *Cahiers de l'ILSL* 6, 1995, pp. 183- 212.

Un texte scientifique suppose de la sorte une connaissance partagée et unitaire de la référence par le producteur et les destinataires, rend compte d'un stade du savoir dans son domaine de référence au moment de sa production, il est destiné à modifier le système des connaissances et oriente l'interprétation selon la situation de son fonctionnement (par exemple les énoncés médicaux auront une toute autre signification que les phrases identiques produites dans une situation d'énonciation différente). Le discours scientifique se fonde sur la prémisse de l'intelligibilité de l'univers référentiel présupposé compréhensible et par conséquent communicable au destinataire dans toute sa complexité.

Ce sera donc dans cette perspective théorique que nous interrogerons le fonctionnement du texte scientifique.

Une autre prémisse théorique qui a sous-tendu l'analyse est d'ordre générique dans la mesure où le locuteur est amené à opérer un choix générique préalable compte tenu des savoirs qu'il veut transmettre ; le contenu d'un texte ou d'un discours décide de son organisation et de sa généricité car ainsi que le soulignait Bakhtine dans *Esthétique de la création verbale* « Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction de tout l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre opinion. L'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre précis de la parole, nous guide dans notre processus discursif ».<sup>5</sup>

La communication scientifique s'inscrit de par son contenu dans les genres définis par Maingueneau comme genres routiniers (1999), « de régime institué » (2004), respectant des rôles et des scripts relativement stables. Le producteur est le plus souvent un spécialiste sauf pour certains textes de vulgarisation quand le producteur est un journaliste spécialisé dans le domaine respectif ; il transmet des savoirs et renvoie à une référence existante, mesurable. Le discours et le texte scientifique se placent de par leur contenu dans l'ordre de la réalité factuelle, de l'expérience.

Sur le plan de l'énonciation le locuteur assume et valide par son assertion le contenu, il s'en porte garant de sa vérité. Nous considérons le locuteur l'instance productrice du discours qui est ancré temporellement et historiquement, oriente le discours selon ses choix épistémologiques, affectifs et conformément aux buts exprimés ou implicites. Nous nous plaçons dans le sillage de la théorie de Benveniste, Ducrot et nous rejoignons la définition que Ducrot donne du locuteur « un être qui dans le sens même de l'énoncé est présenté comme responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé. C'est à lui, à qui réfèrent le pronom « je » et les autres marques de la première personne. »<sup>6</sup> Nous distinguons en même temps l'instance de l'écriture l'auteur du texte, le locuteur – le narrateur et le ou les énonciateurs en tant que source de la focalisation. L'énonciateur lui, serait celui qui fait voir son point de vue sans être repérable par rapport à l'occurrence des mots.

Il faut remarquer que dans le texte scientifique nous assistons à une superposition entre auteur -locuteur et énonciateur avec la précision qu'on assiste parfois à un éclatement de la voix, une dramatisation du discours ainsi qu'on le verra plus loin.

## Les concordanciers : quels bénéfices pour l'étude de la langue ?

Depuis plusieurs décennies l'informatique a fait son entrée dans l'étude et le traitement de la langue, au début à travers les systèmes ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur) qui permettaient de générer des exercices et d'évaluer les connaissances linguistiques acquises. Nous sommes passés ensuite

<sup>5</sup> Bakhtine, M. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 288.

<sup>6</sup> Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Paris, Editions du Seuil, 1984, p. 175.

à l'utilisation de l'informatique de manière à générer des instruments permettant de travailler sur la langue, on peut actuellement créer des scripts permettant de générer des exercices à trous des exercices de correspondances, QCM, des exercices de traduction, faire une analyse morphologique des lexèmes. Des travaux à des programmes permettant de déceler automatiquement la référence dans un texte sont en cours.

Dans le traitement de la langue par les logiciels un premier pas est représenté par l'utilisation d'un concordancier qui sans être à proprement parler un outil TAL permet d'exploiter linguistiquement un texte à des fins pédagogiques ou autres. Un concordancier est un outil informatique, un logiciel permettant d'identifier dans un corpus numérique les concordances. La concordance est définie en lexicographie comme « un index de mots présentés avec leur contexte. Une fois réalisée, l'indexation des mots d'un texte, d'un auteur, d'une époque fournit des renseignements sur les références des mots et éventuellement sur leur fréquence »<sup>7</sup>. Un concordancier permet donc de repérer dans un texte les occurrences d'une suite de caractères qui peut être un mot isolé ou un groupe de mots. Nous avons ainsi une première information d'ordre statistique sur la présence d'un lexème ou d'un syntagme dans un document. Le concordancier nous aide également à identifier les contextes c'est-à-dire les mots ou les suites de mots placés à gauche et à droite du lexème choisi. Il permet de dresser des nuages de mots et des réseaux de concepts ou ontologies.

L'utilisation d'un concordancier présente quelques avantages incontestables elle permet premièrement de travailler sur des corpus importants qu'il serait beaucoup plus difficile de traiter par le biais d'une analyse faite par l'homme. Il devient ainsi plus pertinent de dégager les manifestations des structures linguistiques. Le plus souvent les concordanciers permettent de travailler sur des textes bruts sans nécessité d'annotation de textes ce qui les rend utilisables même par les non spécialistes en informatique, il suffit de mettre les textes en format txt. Une fois le texte traité on peut à l'aide des opérations informatiques obtenir des éléments à même d'être exploités linguistiquement.

L'inventaire des occurrences d'un lexème dans un texte permet de la sorte d'anticiper sur la représentativité du sujet dans le texte respectif basée sur la représentativité de la signification du lexème respectif. On remarquera qu'en dressant la liste des mots d'un texte les premiers rangs sont occupés par les prépositions et les articles mais en faisant le choix des verbes ou des noms et en étudiant le rang du lexème respectif nous pouvons bâtir une hypothèse sur le thème du texte sans même le lire. Un travail sur la référence est ainsi facilité par le recours aux concordanciers nous fondant sur les rapports existant entre le niveau référentiel et le niveau conceptuel.

Nous pouvons également identifier les contextes, les suites de mots qui précèdent ou suivent le lexème choisi pour détecter à un premier niveau les contraintes sélectives par exemple si on prend le lexème fichier on constatera qu'il se combine avec un adjectif du type « fichier joint » « fichier téléchargé » « fichier endommagé ». Sur le plan sémantique ce repérage des contextes permet de dégager les sèmes spécifiques car nous pouvons ainsi que le montrait Rastier (1987) déceler de la sorte le contexte d'un sémème qu'il définissait comme « l'ensemble des instructions contenues dans le texte qui permettent d'identifier un sémème et les traits qui le composent. Ajoutées aux instructions formulées d'après l'entourage elles constituent le parcours interprétatif relatif au sémème considéré »<sup>8</sup> Le repérage des contextes plus grands permet même de détecter des significations absentes parfois des dictionnaires qui indiquent la signification limitée à l'usage le plus répandu. En littérature le repérage des contextes nous aide à repérer la spécificité stylistique car certaines associations sont spécifiques à un auteur.

Le recours aux outils informatiques plus particulièrement aux composantes Tag Cloud ou Word Wanderer selon le concordancier utilisé permet de créer des nuages de mots. Le programme élimine les mots de liaison et retient les concepts ce qui permet pour des textes très grands de dresser des ontologies conceptuelles.

<sup>7</sup> *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* 1994, Paris : Larousse, p. 108.

<sup>8</sup> Rastier, F., *Sémantique interprétative*, Paris PUF, 1987, p. 94.

Après le premier niveau qui est celui du repérage on peut passer dans la pratique de classe à la conceptualisation théorique qui suppose formuler la règle, utile dans le traitement automatique de la langue. Les informations décelées de la sorte peuvent conduire par la suite à une fixation et évaluation des connaissances réalisées à travers des exercices « classiques » conçus par l'enseignant.

Il reste néanmoins que les concordanciers ne fournissent qu'une information d'ordre quantitative qui requiert en aval une analyse linguistique et qui est sous tendue au niveau de la requête par la maîtrise des catégories descriptives auxquelles nous nous sommes référées au début de cette communication. En même temps les concordanciers en libre accès ne fournissent que des informations sur les occurrences n'allant pas jusqu'à l'identification du lemme.

## Analyse de corpus – ou la spécificité du texte scientifique

Nous avons utilisé pour notre analyse le concordancier Antconc. Le corpus a été formé pour les textes scientifiques de thèses de doctorat en informatique, thèses d'habilitation à diriger des recherches, articles scientifiques informatiques et médicaux pour les textes de vulgarisation d'articles médicaux rédigés à l'intention d'éventuels patients et des textes informatiques publiés sur l'informaticien.com

Nous avons commencé l'analyse en dressant la liste des mots et nous avons pu remarquer que les termes pivot renvoyant au thème de chaque texte occupaient les premières positions exemple position 7 (fichier); position 23 (concentrés plaquettaires) positions 31 et 36 (temps) (systèmes) pour les textes *Le fichier informatique* (l'informaticien .com) *PRP - concentrés plaquettaires dossier scientifique* (Yves Guglielmetti, chirurgiedusport.com) *Dimensionnement temporel de systèmes embarqués : application à OSEK* (Franck Bimbar, Thèse en ligne). L'énonciateur posant ainsi clairement son sujet dès le début dans une démarche qui se fonde sur le statut de la référence donnée pour connue et partagée par l'énonciateur et le destinataire.

On a ensuite procédé à l'identification des marques autoriales, des verbes et des connecteurs logiques. Pour le premier groupe de texte on a identifié une très faible présence du pronom personnel « je » 4 occurrences seulement pour une thèse de doctorat, 1 occurrence pour le dossier scientifique médical, 9 occurrences pour une thèse d'habilitation à diriger des recherches formants de la première personne présents cette fois-ci dans les conclusions. Nous assistons donc dans le discours scientifique à un phénomène d'objectivation du contenu qui ne se veut pas assumé par une instance autoriale forte du point de subjectif mais par une instance d'autorité neutre, phénomène doublé d'une distanciation de l'énonciateur qui vise à conférer de l'autonomie à son texte qui vit ainsi du point de vue scientifique par lui-même. La relation intersubjective perd de son importance au bénéfice du transfert d'information. Cette validation de l'information réalisée à travers l'énonciation est expliquée par Culioli (1990) comme un phénomène de centrage de la connaissance sur elle-même.<sup>9</sup>

Néanmoins l'énonciateur a parfois du mal à s'effacer complètement il jaillit dans le discours de manière biaisée afin de signifier son choix épistémologique et de poser qu'il est incontestablement l'architecte de la construction proposée au lecteur. Par exemple dans le dossier médical il y a 1 occurrence du « je » une occurrence du « nous » mais également un autre formant de la première personne un adjectif possessif dans la proposition « une seule étude a retenu mon attention » qui renvoie de manière forte à l'auteur-locuteur-énonciateur.

Si on a longuement considéré le texte scientifique comme neutre au niveau de la prise en charge énonciative, un énoncé parfaitement transparent et univoque, en vertu du caractère objectif de l'information véhiculée,

<sup>9</sup> Culioli, A., *Pour une linguistique de l'énonciation tome I*, Paris, Orphys, (1990: 44), « Quand les lois de la rationalité logique, hors des circonstances contingentes, ou toute autre cause de connaissance validée, entraînent le certain, l'assertion ne donne pas de place à l'hésitation. L'asserteur valide donc, par son acte d'assertion la valeur centrée et exclut toute autre valeur possible ».



ne nécessitant pas d'ajustement intersubjectif car reposant sur une même représentation du contenu on constate à une analyse plus poussée qu'il est le produit d'une énonciation polyphonique. Nous pouvons bien admettre avec Kocourek que dans la langue de spécialité et surtout dans la langue scientifique et technique, l'écart entre l'intention de l'émetteur du message et la compréhension de destinataire est minimum que la communication scientifique échappe à l'interprétation plurielle car elle véhicule des concepts qui en plus, sont exprimés par d'autres systèmes sémiotiques et a comme principale fonction la fonction cognitive (référentielle), il n'en reste pas moins qu'elle renferme une dramatisation de l'énonciation.

L'énonciateur exprimé par « nous » ou « on » ( nous avons identifié 180 occurrences Nous + verbe (nous+\*ons) dans le texte 1 (*Protection cryptographique des bases de données : conception et cryptanalyse*, Stéphane Jacob) 104 occurrences dans le texte 2 ou encore 251 occurrences pour le pronom « on » texte 1) bascule entre deux positions : un « nous » de politesse destiné à objectiver la communication et un « nous » double, foyer d'une énonciation polyphonique. La voix de l'auteur fait place à celle du lecteur, pris à témoin et amené dans l'aventure de la connaissance.

Corpus files		Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
texte 3 thèse.txt		Concordance Hits 155						
texte 1 variante txt. Ro)		Hit	KWIC					
1		ct avec la technologie utilis	e. Comme nous l'avons souligné pr					
2		thode des densités de forces [SCH74].	Nous allons d'crire ici la méthode					
3		relatives d'éléments pertinentes.	Nous allons voir dans la suite comment ont					
4		$2 \times 96 = 4 \times 96 \cdot 15 + 12 = 1$	Mais si nous supposons maintenant que les éléments 3					
5		ellement les mécanismes unilatéraux,	nous avons posé le problème de fa					
6		sur un est positif ou nul.	Nous pouvons donc écrire cette condition direct					
7		ainte mettant en tension tous les	(nous supposerons dans la suite que seuls les					
8		mination des mécanismes unilatéraux,	nous nous somme appuyés dans un premier temps					
9		on des mécanismes unilatéraux, nous	nous somme appuyés dans un premier temps sur					
10		itions de longueur dans les éléments.	Nous pouvons donc terminer l' par					
11		ont tendance à tendre les.	Cela nous conduit donc à rechercher toutes des combi					
12		[D C] (constitue des vecteurs (d) c),	nous g'rons tous les					
13		ère alors un convexe [ACH78] que	nous appellerons par la suite de compati					
14		ainte à mettre en œuvre,	mais comme nous le verrons par la suite, la termin					

Figure 1. Occurrences du pronom « nous ».

Observant les clusters N / grams nous constatons que les premières positions sont occupées par les suites « nous avons vu » « nous rappelons » « nous remarquons » « nous suivrons » l'auteur guidant ainsi le lecteur dans le cheminement cognitif.

Le traitement de la référence varie d'un groupe de textes à l'autre : référence partagée par les locuteurs l'auteur et les destinataires, décalage de savoir pour les textes de vulgarisation. De même la position des participants à l'échange est différente dans le premier cas l'auteur vise à convaincre à travers la démonstration, des destinataires ayant un savoir égal ou supérieur dans le deuxième cas c'est l'auteur qui est le détenteur du savoir et il le transmet simplifié aux destinataires. Pour le premier groupe de textes on a relevé ainsi peu de structures du type «est + nom».

Les textes analysés mettent en œuvre des stratégies explicatives, descriptives ou de présentation, peu de structures argumentatives ou modales. Quant aux connecteurs logiques on remarque l'absence totale de « en revanche » « par contre » 16 occurrences seulement pour la forme « sujet +doit » (troisième personne du singulier du verbe devoir) -thèse d'habilitation à la recherche, 3 occurrences pour le dossier scientifique médical.

Corpus files	Concordance	Concordance - Print	File View	Close All / N-Grams	Collate As	Word List	Keyword List
Texte 4.txt	Concordance	17					
	Hit	KW/C					
1		9 ex					
2		de cette					
3		vitro					
4		),					
5		don					
6		comité					
7		les ostéoblastes et les fibroblastes. Il a mis en					
8		études issues d'articulations arthrosiques. Il a mis en					
9		dans					
10		, issu du propre sang du patient, n'a pas de risque de rejet					
11		le semaine d'intervalle. Miquel Sanchez a publié une petite série en 2007 (9),					
12		seule étude de R.J. de Vos (10) a retenu mon attention, randomisée, en double-					
13		prévalable au PRP. R.J. Devos (10) a retenu 3 études (16, 17, 18) pour leur m					
14		du 18 septembre 2010 de Montréal a retiré de la liste 2011 des substances et					
15		acteurs de croissance. La thrombine bovine a été abandonnée en raison					

Figure 2. Occurrences du verbe « temps prédominant ».

Au niveau de la temporalité le temps prédominant est le présent, relativement peu d'occurrences du passé composé qui renvoie au constat et des occurrences du futur renvoyant aux objectifs de la recherche. Le discours est ainsi ancré dans un présent factuel visant à poser son contenu informationnel.

Fondé sur la démonstration et non pas sur l'argumentation car étant de l'ordre de convaincre et non de persuader le texte scientifique privilégie la conséquence écartant presque entièrement les rapports d'opposition, faisant une place relativement réduite à la condition (30 occurrences dans la thèse d'informatique, 35 dans la thèse d'habilitation, 0 occurrences dans le dossier médical)

Si ainsi que nous l'avons affirmé l'auteur-énonciateur guide le destinataire de son texte dans le raisonnement il ne lui impose aucune conclusion lui laissant la liberté d'adhérer ou non à sa thèse. On peut y déceler une prise de précautions épistémologiques.

La situation est nettement différente dans les textes de vulgarisation où l'auteur-énonciateur détenteur d'un savoir qu'il veut transmettre au destinataire recourt à des stratégies affectives pour faciliter la compréhension des informations par le lecteur. Au niveau lexical il privilégie la langue commune au détriment d'un vocabulaire trop spécialisé et par conséquent ésotérique pour le grand public. Ainsi que nous remarquons ailleurs les textes de vulgarisation ont une valeur dialogique forte « car ils oscillent du « faire voir » au « faire savoir » et peuvent « viser plus qu'une composante informative, une composante formative ».

Dans un texte médical (*Je viens d'apprendre que j'ai une rupture totale de mon LCA*, Yves Guglielmetti) qui s'adresse à d'éventuels patients portant sur la nécessité de l'intervention chirurgicale en cas de rupture de LCA l'auteur assume à tour de rôle plusieurs positions énonciatives. Dans l'introduction il se pose en interlocuteur neutre du destinataire et instaure par le récit la référence. A travers le présent du récit et par le changement de voix l'auteur construit la référence bâtissant sur le plan du contenu un dialogue imaginaire médecin-patient. Le présent fonctionne ainsi à la fois comme anaphorique et comme fondateur de la référence.

On assiste ensuite à un dédoublement de l'instance de l'auteur – narrateur qui dans un jeu énonciatif et épistémologique va au-delà de la compréhension vis-à-vis du patient sympathisant avec sa douleur et se met carrément à sa place, comme s'il prenait sur soi la douleur du patient. En même temps le premier intertitre fonctionne comme signe de la polyphonie à travers l'ironie « de quoi vais-je me plaindre » qui crée l'attente d'une situation favorable alors qu'elle est grave : genou privé de LCA ; la rupture entre le contenu et l'attente

crée chez le lecteur fonctionne comme indice ironique, ironie qui ne peut pas être attribuée au patient mais qui est l'apanage du docteur moralisateur qui s'efforce par ce jeu énonciatif de dissimuler le sermon. L'éclatement énonciatif correspond ainsi à une valeur moralisatrice du texte.

Le texte continue dans un mouvement d'objectivation par la présentation des définitions des symptômes qui représentent autant d'arguments d'autorité.

On assiste au jeu énonciatif permanent de l'auteur qui a travers le balancement entre la première personne solidaire avec le patient et la deuxième personne du médecin empathisant avec son patient essaie de convaincre ce dernier du bien fondé des conseils qu'il lui donne.

L'auteur instaure à travers la deuxième personne et le dialogue, le dédoublement des instances énonciatives reléguant sur le plan du contenu le patient au statut de personne non avisée, non informée et quelque peu inconsciente car il ne voit pas l'utilité de la consultation médicale. Le médecin qui avait feint de se mettre à la place du patient donne son verdict afin d'effrayer l'interlocuteur. Il détruit tous les espoirs du patient « inconscient » en lui présentant l'évolution inéluctable de son traumatisme.

Les intertitres fonctionnent comme des repères énonciatifs et anaphoriques reprenant les questions censées être posées par le patient. La séquence suivante instaure la communion docteur -patient à travers le « nous » de partage et de solidarité et le sémantisme encourageant du syntagme « petit espoir ».

Dans la phrase « l'histoire m'incite à simplifier » c'est bien au médecin que renvoie la première personne. Le texte joue constamment sur les effets de dissimulation d'une part il y a l'intention de convaincre le destinataire d'autre part on recourt constamment à des arguments scientifiques objectifs faisant semblant de laisser le choix au patient.

La séquence argumentative se construit sur un modèle oppositionnel arguments pour arguments contre mettant en avant l'objectivité et la neutralité du médecin et surtout le libre arbitre du patient. Le texte à forte orientation argumentative- prescriptive dissimule sa nature à travers l'absence de verbes argumentatifs et le recours à la simple mise en parallèle des situations.

Dans la conclusion l'auteur assume son rôle et donne explicitement des conseils de spécialité tout en prenant garde d'avertir le lecteur que ces conseils n'ont qu'une valeur informative ne devant remplacer la consultation médicale.

La dernière phrase remet les choses en place l'auteur narrateur après s'être substitué au patient, après lui avoir répliqué parfois ironiquement parfois en lui faisant peur, affirme ou fait semblant de retrouver sa place : d'humble personne qui n'est là que pour informer le patient qui lui est le maître absolu le seul en mesure de décider.

Nous avons choisi sciemment un texte de pure vulgarisation scientifique qui met en œuvre de stratégies affectives destinées à manipuler son lecteur car il nous a semblé bien réaliser la transition entre le texte de vulgarisation scientifique et le discours de publicité soi-disant scientifique.

## **Discours publicitaire et stratégies de détour**

Si le discours et le texte scientifique se fondent sur une prémisse que nous appellerions de nécessité le discours publicitaire répond lui à un souci de complétude interactive (dans la définition de Roulet [1999])

complétude à laquelle il satisfait et qu'il crée par le même processus de production. Le discours publicitaire construit ainsi son propre contexte.<sup>10</sup>

Le même besoin d'ancrage dans une réalité extérieure apparemment objective fonctionne au niveau de la référence. Afin de se donner une légitimité autre que le marketing, fondée dans un jeu déformateur sur la vérité scientifique, le discours publicitaire construit une référence modifiée. Ainsi la publicité offre souvent des informations techniques (voire scientifiques) ou pseudo techniques, souvent d'une façon didactique ce qui confère une position de prestige à l'émetteur du message, tout en lui prêtant une aura de crédibilité.

Le texte publicitaire, surtout celui pour les appareils ou pour les voitures est un outil d'information et de différenciation, il établit un rapport de présentation et de connaissance entre le produit et le consommateur. Ce dernier n'a pas d'accès direct au produit. En plus, il possède rarement les compétences nécessaires pour juger de la valeur ou de la qualité de l'objet qu'on lui propose.

En conséquence le discours portant sur l'objet est d'une importance capitale. Le texte publicitaire se confond souvent avec le produit ou avec sa description. Si pour le texte scientifique l'opération logique principale est de l'ordre du convaincre le texte publicitaire joue à fond sur les stratégies persuasives mettant en place une opération de séduction.

Fondé sur l'argumentation, le texte publicitaire à caractère technique en l'occurrence publicité pour les voitures et différents appareils, fait appel à la description en vantant de la sorte les qualités indubitables de l'objet à acheter. La description peut être purement technique comme c'est souvent le cas dans les publicités pour les automobiles. Elle ne se limite pas à décrire elle est en plus explicative en ce sens qu'elle porte sur les modalités de fonctionnement ou d'utilisation du produit.

Le texte explique le mode de fonctionnement et les composantes de l'objet afin de créer l'illusion d'objectivité référentielle et d'orienter le destinataire vers un décodage du message fait par la raison et non pas par la passion. Le discours publicitaire modifie ainsi le postulat de finalité il prétend être lu, reçu pour les informations objectives qu'il apporte et non pas pour déclencher le plaisir et générer le besoin d'achat du produit. L'orientation argumentative du texte (Adam, 2005) est ainsi détournée.

La présence des termes techniques, la progression thématique, l'abondance des qualificatifs, témoignent de l'hétérogénéité des moyens du langage publicitaire au sein même de la description.

Combinaison de narratif et de descriptif, le texte publicitaire peut adopter l'apparence du caractère définitionnel du texte scientifique.

La description élogieuse hyperbolique, appelée par les spécialistes de la langue de la publicité « une description euphorique » vise à créer chez le destinataire l'envie et le besoin d'achat du produit en l'entraînant dans le processus énonciatif comme dans une aventure. La technologie devient une « déesse » à pouvoir absolu. A la description élogieuse du produit s'ajoute l'énonciation exclamative qui soulignent, les deux, de façon expressive, l'admiration.

Ce type de texte, appelons-le « *techno-publicitaire* » suppose de la sorte une connaissance partagée et unitaire de la référence par le producteur et les destinataires, rend compte d'un stade du savoir dans son domaine de référence au moment de sa production, mais il est destiné aussi à convaincre le destinataire

<sup>10</sup> Roulet entend par complétude interactive l'effort fait par le locuteur d'adéquation du message au contexte : « toute intervention, c'est-à-dire tout discours monologique, vise en principe à satisfaire une contrainte dite de complétude interactive. En effet, un énonciateur, qu'il soit engagé dans une conversation ou dans la production d'un texte écrit, s'efforce de construire une intervention qui ne soit pas perçue comme déplacée, incohérente ou peu claire, pour éviter que l'interlocuteur rompe le fil principal du discours en ouvrant des négociations secondaires sur les points obscurs ou pour éviter que le lecteur décroche ». Roulet Eddy, « Complétude interactive et connecteurs reformulateurs » PDF <http://www.clf.unige.ch/display.php> et *La description de l'organisation du discours*. Ed Didier, 1999

des qualités exceptionnelles du produit et à le déterminer de l'acheter, faisant le plus souvent appel à des stratégies affectives. Le message publicitaire est sous tendu par la tension entre inventivité et standardisation qui facilite le décodage du texte publicitaire.

Les procédés de présentation neutre du contenu propres au discours scientifique sont ainsi déformés de manière à créer l'illusion d'objectivité. La transparence du discours n'est qu'une construction en trompe l'œil.

Si l'énonciation scientifique est l'apanage du spécialiste même si la voix est parfois éclatée en raison de la polyphonie dans le discours publicitaire le « je » renvoie à des instances diverses c'est tantôt l'émetteur réel jouant le rôle d'un utilisateur, un utilisateur modèle tantôt même un consommateur possible. Le « nous » de l'annonceur est très fréquent indiquant la communion auteur -consommateur.

Si le discours scientifique dramatise parfois l'énonciation à travers la polyphonie dans le discours publicitaire le dialogisme est manifeste. L'allocutaire est présent dans la grande majorité des discours publicitaires par le formant *vous*, qui a un sens ambigu, car il correspond à la 2<sup>e</sup> et à la 5<sup>ème</sup> personne à la fois. Cette ambiguïté ancre l'allocutaire dans la communication de masse.

Les connecteurs logiques sont quasi absents le raisonnement se construit le plus souvent à travers la juxtaposition d'où un effet de flou employé comme technique créatrice pour individualiser la marchandise bien que le procédé produise aussi la confusion entre les marques. Les articulations logiques ou les indicateurs de force et les prédicats sont absents de la structure de surface, afin de produire un texte dynamique réduit à l'essence et pour pouvoir lui attribuer une certaine ambiguïté située quelque part entre l'affirmation, le conseil et l'ordre.

Le code pseudo-scientifique utilisé dans nombre de domaines de la pub permet ainsi au discours publicitaire de jouer sur la vérité référentielle mais aussi l'exactitude et la légitimité du raisonnement. Le langage publicitaire s'articule autour du faire-faire: moi, une autorité en la matière, je vous dis que le produit est superbe et qu'il vous faut l'acheter, coûte que coûte!

## Conclusion

Ainsi qu'on a pu le constater au long de cette communication les outils informatiques peuvent s'avérer un instrument utile dans l'analyse des textes permettant de vérifier le fonctionnement des catégories textuelles. Aborder le texte scientifique à l'aide des tels instruments nous a permis de sensibiliser les étudiants aux mécanismes discursifs d'un type textuel donné et de pratiquer un enseignement par la recherche en articulant informations théoriques dispensées pendant les cours et activité heuristique. En outre on ne peut pas ignorer l'intérêt que ce type d'activité suscite chez les étudiants désireux de vérifier les connaissances acquises.

Bien qu'ils ne permettent qu'une analyse d'ordre quantitatif ces outils fournissent des éléments statistiques qui sont importants dans l'approche de corpus. Si nous prenons comme exemple le nuage des mots fourni par tag crowd on constate que l'on peut vite déceler le réseau conceptuel du texte et que l'on a ainsi une première information sur le thème et le domaine de référence.

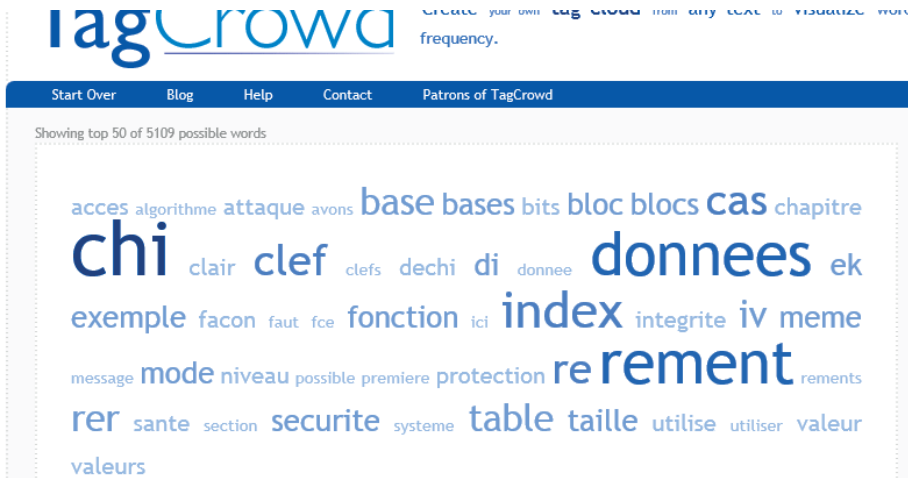


Figure 3. Nuage de mots obtenu par tag crowd.

En même temps pour un texte de vulgarisation médicale où la même instance énonciative correspond à un changement de focalisation l'analyse faite par le concordancier permet de mettre en évidence le côté manipulateur du texte et la manière dont il s'intègre dans l'univers de l'allocutaire en le modifiant. Il est vrai la manipulation est honorable car répondant à une noble cause : informer le patient et le pousser à agir pour son bien. Les contextes du pronom personnel « je » rendent compte par eux mêmes de l'action qu'un spécialiste peut réaliser à travers un texte d'information sur le lecteur, un patient en l'occurrence. Le discours ayant une composante illocutionnaire forte.

File	Global Settings	Tool Preferences	Help
<b>Corpus Files</b>			
Texte 7.txt			
Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List			
Concordance Hits 4			
Hit KWIC			
1	fais pas op\xE9rer, quelles pr\xE9cautions je dois prendre? \xA0 Vous devez retrouver un geno		
2	visager l\x92avenir. \xA0 \xA0 De quoi vais-je me plaindre avec mon genou priv\xE9 de son		
3	avez un travail tr\xE8s physique \xA0 \xA0 Je ne me fais pas op\xE9rer, quelles pr\		
4	surtout les ischiojambiers. Pour obtenir cela je vous conseille\xA0: -Une r\xE9\xE9ducation bien		

Figure 4. Occurrences du pronom « je ».

Si dans le cas du texte scientifique la manipulation discursive respecte la vérité et l'éthique de la science dans le cas du texte de publicité les mécanismes discursifs et signifiants du texte sont détournés dans un but répondant uniquement aux besoins du marketing. Le discours scientifique instaure et construit le savoir tandis que le discours publicitaire vise à manipuler le destinataire tout en créant chez celui-ci l'illusion de scientificité. Le premier répond à une éthique déontologique et épistémologique le deuxième entraîne l'allocutaire dans une aventure discursive qui n'a d'autre but que de pousser ce dernier à acheter le produit.

Et c'est précisément en raison de cette forte orientation argumentative très difficile, presque impossible à être saisie par les outils informatiques et compte tenu de ses dimensions réduites que le texte de publicité ne se prête pas à un traitement par des instruments tels les concordanciers.

Un texte se donne à lire à son lecteur et ce faisant, il crée un système permettant au lecteur de le catégoriser à travers des activités cognitives spontanées. (Adam, 2005) Autrement dit, il est à la fois objet à découvrir et générateur de normes permettant au destinataire de le décoder. Or la publicité scientifique se construit sur un leurre. Jouant sur les stratégies du discours persuasif, le discours publicitaire détourne et modifie la majorité des mécanismes partant de la création de la référence, passant par l'assomption épistémologique du contenu, les procédés d'objectivation, jusqu'aux changements de rôles entre locuteur et allocataire qui arrivent à prendre en charge le discours. Avec une visée illocutoire détournée, elle instaure un dialogisme étalé sur plusieurs paliers dans l'intention de rendre le lecteur captif de la réalité créée à travers le discours.

## Références

- Adam, J.M., Bonhomme, M. 1997. *L'argumentation publicitaire*, Éditions Nathan, Paris.
- Adam, J.M. 2005. *La linguistique textuelle Introduction à l'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Adam, J.M. 2012. *Genres de récits Narrativité et généricité des textes*, Louvain-la-Neuve Harmattan Académie.
- Adam, J.M., Grize, J., Ali Bouacha, M. 2004. *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon.
- Austin, J.L. 1970. *Quand dire c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale*, 1974,
- Charadeau, P. 1983. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique* (Théorie et pratique), Hachette, Paris.
- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* 1994, Paris : Larousse.
- Ducrot, O. 1989. *Logique, structure, énonciation*, Paris, Éditions du Seuil.
- Fischer, S. 1999. Théorie de l'énonciation et discours sociaux, in S. Fischer, *Énonciation. Manières et territoires*, Ophrys, Paris.
- Jacobi, D. 1999. *La communication scientifique Discours, figures, modèles*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2002. L'Énonciation. *De la subjectivité dans le langage*, 4<sup>e</sup> édition, Armand Colin, Paris.
- Kocourek, R. 1982. *La langue française de la technique et de la science*, Paris, La Documentation Française (pour la trad.).
- Mainqueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris Hachette.
- Mainqueneau, D. 2004. *Typologie des genres institués* (version remaniée des pages 180-187 du *Discours littéraire*, Paris, Armand Colin.
- Oprescu, M.A. 2009. *Créativité lexico-sémantique dans la langue de la publicité*. Domaines: roumain, français, espagnol, italien, Bucarest, ASE.
- Rastier, F. 1987. *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.
- Roulet, E. 1999. *Complétude interactive et connecteurs reformulateurs*. PDF <http://www.clf.unige.ch/display.php> et *La description de l'organisation du discours*. Ed Didier.
- Sanchez, G., Corral, L. 1991. *Retórica y sintaxis de la publicidad*, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Trofin, R.-A. 2005. L'énonciation scientifique entre transparence et dialogisme ou les défis de la traduction scientifique, in *La Traduction de spécialité*, ASE, Bucarest.