



PARTE II: TRABAJOS DE FOROS TEMÁTICOS

**Eje temático:
Lingüística contrastiva/Lingüística
aplicada a la enseñanza de las lenguas**

Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción¹

Cagnolati, Beatriz
Daule, Gabriela
Gnecco, María Virginia
Universidad Nacional de La Plata

El proyecto que da título a esta ponencia se propone estudiar, desde un enfoque descriptivo-contrastivo, las cadenas referenciales según la accesibilidad al referente (Ariel, 1990; Schnedecker, 1997, 2005). Los objetivos específicos de esta investigación son: la identificación de las cadenas referenciales en los corpora textuales paralelos trilingües (castellano, francés, inglés), el estudio de su organización y el análisis contrastivo de las cadenas identificadas, todos ellos inscriptos en el objetivo general de contribuir al estudio de la comprensión y de la producción discursiva en traducción. Partiendo de la base de que las diferencias de los mecanismos lingüístico-discursivos utilizados por cada lengua-cultura se visibilizan especialmente en el terreno de la cohesión (Hurtado Albir 2004: 449), consideramos que este tipo de estudios contrastivos contribuyen a producir traducciones dentro del concepto sociocultural de norma (Coseriu 1989: 83-84) y de aceptabilidad (Toury 2004: 102) en la lengua-cultura de llegada. En la presente ponencia, se hará hincapié en la descripción del instrumento de recolección y análisis generado por el equipo, se expondrán los datos cuantitativos en cada subgrupo lingüístico (castellano, francés, inglés). Por otra parte, se expondrán las etapas y conclusiones parciales hasta la fecha de las XIV Jornadas y Primer Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior.

Palabras clave: cadenas referenciales, análisis contrastivo, cohesión, accesibilidad, traducción.

Introducción

Esta investigación bianual (2012-2013) se propone detectar y describir los mecanismos cohesivos presentes en textos originales de géneros discursivos análogos. El proyecto tiene como objetivo general el de contribuir al estudio de la comprensión y de la producción discursiva en traducción y, en relación con él, se inscriben los siguientes objetivos específicos: la identificación de las cadenas referenciales en corpora textuales trilingües, el estudio de su organización y el análisis contrastivo de las cadenas referenciales identificadas. Con un enfoque descriptivo-contrastivo, se estudian especialmente las cadenas referenciales según la accesibilidad al referente (Ariel, 1990), su

¹ El proyecto de investigación bianual (2012-2013) 11H.610 lleva por título “Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción”. Está radicado en el Área de Investigación en Traductología (AIT) dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Integran este proyecto: Josefina Braschi, Gabriela Daule, María Luisa Fernández, Virginia Gnecco, Nelba Lema, Aurélie Meignan, Soledad Pérez, Guillermina Remiro, Jovanka Vukovic. Codirectora: Ana María Gentile. Directora: Beatriz Cagnolati.

constitución, la distancia entre referente o fuente y las expresiones referenciales que lo actualizan (Schnedecker 1997, 2005), sin perder de vista su incidencia en el macroproceso de traducción arriba mencionado.

Cada lengua-cultura utiliza sus propios mecanismos lingüístico-discursivos que instauran cohesión y difieren entre sí (Hurtado Albir 2004: 449), de allí que la identificación intralingüística y el posterior estudio contrastivo interlingüístico contribuyen a producir traducciones dentro del concepto sociocultural de norma (Coseriu 1989: 83-84) y de aceptabilidad (Toury 2004:102) en la lengua-cultura de llegada. La metodología abarca la actualización bibliográfica, los criterios de constitución de los corpora textuales trilingües (castellano, francés, inglés), la conformación de subgrupos según las lenguas de trabajo de las integrantes, la generación de un instrumento de análisis, el análisis intralingüístico cuantitativo y cualitativo y el contraste interlingüístico.

Esta ponencia incluye los puntos anteriores, pero se concentrará especialmente en la descripción del instrumento que hemos generado para ordenar y cuantificar los datos relevados en cada uno de los subgrupos lingüísticos (castellano, francés, inglés). Por otra parte se mostrarán los resultados cuantitativos contrastados y se expondrán las etapas y conclusiones parciales hasta la fecha de las XIV Jornadas y Primer Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior.

Marco teórico

El eje vertebrador de nuestra investigación se centra en la problemática del macroproceso de traducción en el que identificamos como fases fundamentales la comprensión y la producción discursiva. Durante 2010-2011 nos ocupamos de “La función de designación en textos paralelos castellano, francés, inglés: un estudio contrastivo” (11-H/544), trabajo que finalizó en diciembre de 2011. El presente proyecto, “Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aportes a la comprensión y a la producción discursiva en traducción”, fue iniciado en 2012 y puede considerarse una continuación del anterior ya que se inscribe en la misma problemática general.

La noción de *cadena de referencia* elaborada por C. Chastain en 1979, ha sido particularmente tratada desde dos campos de investigación. Por un lado, el de Inteligencia artificial en el que se destacan especialmente los aportes desde lo lingüístico de Corblin (2005) y Marandin (2004). Por el otro el de la cohesión textual, puesto que las cadenas referenciales participan de la solidaridad interproposicional, contribuyen claramente en la organización textual. Este último campo de investigación, cuenta con valiosos aportes de Charolles (1987,1997) y Schnedecker (1997, 2006).

Siguiendo a F. Corblin, entendemos como cadena referencial a “una sucesión de expresiones de un texto entre las que la interpretación establece una identidad de referencia”. Esta noción encuentra justificación terminológica en el número de ítems lexicales implicados —siempre superior a dos— lo que evitará la confusión con el concepto de *anáfora*.

Este mismo autor explica que las cadenas referenciales combinan relaciones lingüísticamente fundadas (relaciones anafóricas en sentido amplio) y relaciones comunicativas, surgidas de las inferencias que permiten los conocimientos empíricos compartidos por el locutor y el receptor (relaciones comunicativas). Además, la propia naturaleza de las operaciones que preservan la identidad referencial incide en la continuidad y la cohesión del discurso.

Por su parte, Schnedecker (1997), define cuatro parámetros de análisis de las cadenas referenciales que considera determinantes para su definición y que serán tenidos en cuenta en nuestra investigación, tal como se verá en la metodología de análisis propuesta. Hablamos de la cantidad de eslabones y la distancia entre los mismos, la sustancia, es decir el material lexical, su categoría gramatical y las modalidades de encadenamiento.

Asimismo, esta autora señala el impacto del género textual en las modalidades de cohesión referencial e investiga los principios que regulan la alternancia de la expresión referencial. Analiza también la teoría cognitiva de predicción denominada de *accesibilidad* desarrollada por Ariel (1990) y señala la necesidad de completar el modelo con un análisis que tenga en cuenta los géneros discursivos, ya que considera que la cohesión referencial es tributaria del género textual.

La teoría de accesibilidad desarrollada por Ariel (1990) — específicamente para el hebreo y el inglés y adaptada al español por Figueras (2002) — plantea una semántica cognoscitiva de las expresiones referenciales que permite predecir su uso e interpretación. Postula que la elección de las expresiones referenciales está condicionada por las presunciones del locutor sobre el grado de activación que el referente tiene supuestamente en la memoria de su interlocutor. Así, si el referente tiene un alto grado de activación en el interlocutor, el locutor usará un marcador de alta accesibilidad que indica que la memoria está en foco y no requiere esfuerzo cognitivo. Contrariamente, si el referente tiene un grado bajo de activación, el locutor utilizará un marcador de baja accesibilidad instruyendo al destinatario a recuperar información en la memoria a largo plazo, lo cual requerirá de un esfuerzo cognitivo importante.

En palabras de Figueras (2002: 54) “las expresiones referenciales en tanto marcadores de accesibilidad, codifican instrucciones de procesamiento que orientan la búsqueda y asignación del referente”. La escala de accesibilidad propuesta —alta, media, baja— se funda en tres principios universales (Schnedecker 2005) que son la informatividad, la rigidez o exactitud y el grado de atenuación de las expresiones referenciales o marcadores utilizados:

- la *informatividad* (cuanto más baja es la accesibilidad marcada por una expresión referencial, mayor es su información léxica);
- la *rigidez* (cuanto más baja es la accesibilidad marcada por una expresión referencial, mayor es su rigidez, lo que implica univocidad);
- el grado de *atenuación* (cuanto más alta es la accesibilidad marcada por una expresión referencial mayor será la posibilidad de que sea breve o átona, etc.).

Pensamos que analizar la sustancia de los eslabones de las distintas CR, según la escala de accesibilidad propuesta por esta teoría en la confección de nuestras herramientas de análisis, arrojará datos relevantes que permitirán un análisis más amplio en tanto se tendrán en cuenta los niveles de dificultad en el proceso cognitivo.

El hecho de que se admita que la producción discursiva no ha sido aun profundamente estudiada, al menos no tanto como la comprensión (Lederer, 126; Toury, 244, 245), nos lleva a inscribir la problemática del uso de las cadenas referenciales dentro de un marco lingüístico-contrastivo y traductológico por varias razones.

En primer lugar, toda actividad de traducción necesita del conocimiento de las características estructurales de las lenguas de trabajo. Sin embargo, un traductor debe además detectar las variaciones en el uso lo que implica identificar normas. Al respecto, recordemos que la traducción es una “actividad gobernada por normas” (Toury, 97) dentro

de las cuales figuran las normas operacionales (matriciales y lingüístico-textuales) que, supeditadas a la norma inicial y a las normas preliminares, guían las decisiones del traductor durante la producción, materializadas en las elecciones lingüístico-discursivas (97-103). El traductor, en su rol de mediador, emplea un lenguaje “considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación condicionada por las restricciones de la ‘situación-en-cultura’” (Nord 2009: 210).

En segundo lugar, según revelan las investigaciones llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP por miembros del grupo actual, los errores más frecuentes en las traducciones de alumnos hispanohablantes se ubican en el nivel morfosintáctico¹, aun cuando el castellano es la lengua hacia la cual generalmente traducen los alumnos. En tal sentido, la revisión de traducciones especializadas francés/castellano señala que las soluciones terminológicas dadas por los alumnos son generalmente correctas. Estos parámetros permiten afirmar que quien “traduce concentra su atención en la resolución de problemas terminológicos, dejando relegada la expresión sintáctica a un segundo plano, puesto que esta forma parte de las competencias de expresión que surgen automáticamente” (Cagnolati 2010: 41).

Entendemos que el hecho de reforzar la observación de los mecanismos de cohesión según el género discursivo permitiría afianzar las cualidades de un buen redactor en el futuro traductor (Delisle 1984: 124) contribuyendo al tratamiento de las subcompetencias traductorales —lingüística, extralingüística, de transferencia, profesional, psicofisiológica, estratégica— que según Amparo Hurtado Albir (2004: 395, 396, 407) actúan de manera imbricada y conforman la competencia traductora que es necesario desarrollar.

Finalmente, dado que la actividad de traducción se lleva a cabo sobre textos y no sobre lenguas, operativamente, nuestro interés radica en contrastar recursos específicos que utilizan los textos originales en las lenguas-cultura de trabajo —español, francés, inglés— con la intención de detectar normas de uso en el género discursivo cuento infantil. En este sentido, la selección del corpus de trabajo estará relacionada con la noción de *textos paralelos* definidos por Christiane Nord (2003: 28-29) como aquellos que provienen de dos culturas diferentes, son independientes uno de otro, pertenecen al mismo género, comparten situaciones comunicativas de uso, están publicados y se limitan a una variedad lingüística en cada una de las lenguas.

Para finalizar sostenemos, por un lado, que la identificación de características lingüísticas y textuales específicas contribuirá con el traductor para realizar producciones acordes con el género discursivo de trabajo y, por el otro, que podremos acercarnos al concepto psicolingüístico de transferencia que es central en toda aproximación al proceso de traducción en general y al de producción en particular.

Metodología

Funcionamiento de los grupos de trabajo

Debido a las características del proyecto, se establecieron cuatro modalidades de trabajo:

- general de lectura bibliográfica, estudio, discusión y fijación de criterios para los posteriores análisis;

¹ Análisis y cuantificación del error en la evaluación de traducciones especializadas, código 11-H306. El proceso lector: operaciones cognitivas y estrategias lingüísticas, código 11-H332.

- específica en la que se constituyen los subgrupos por idioma de trabajo (español, francés e inglés);
- contrastiva con combinación de los subgrupos español/francés y español/inglés;
- general evaluativa en la que se revisan e interpretan los resultados y se redactan las conclusiones.

Se realizan regularmente reuniones quincenales generales para coordinar el avance y monitorear la aplicación de los criterios establecidos.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de ordenamiento de los datos cuantitativos intralingüísticos y su contraste interlingüístico, lo que nos habilitará a identificar las frecuencias absolutas y relativas y abocarnos luego a la interpretación de los datos numéricamente relevantes. Los resultados finales nos darán información para establecer parámetros que contribuyan a mejorar los macroprocesos de comprensión y producción discursiva en traducción.

Criterios de selección de corpora textuales

Para el proyecto actual utilizamos una selección de los corpora textuales primarios de textos paralelos trilingües —español, francés, inglés— constituidos para el trabajo finalizado en diciembre de 2011, *La función de designación en textos paralelos castellano, francés, inglés: un estudio contrastivo* (11-H/544). En esa ocasión se estudió la frecuencia y el uso de los demostrativos, para lo cual necesitamos contrastar dos géneros: el artículo científico-técnico y el cuento infantil de los siglos XX y XXI. Sin embargo, el objetivo del proyecto en vigencia implica un relevamiento de las expresiones referenciales que integran las cadenas referenciales (de ahora en adelante, CR) centrales o estables de cada unidad de análisis o texto, colecta que necesita un abundante material de análisis por texto. Por lo tanto, decidimos estudiar un solo género, el cuento infantil, cuya característica de brevedad en extensión agiliza el análisis de la evolución de las CR en cada uno de ellos. Hemos constituido un corpora más reducido en su extensión, donde se pudieran identificar las cadenas referenciales y sus eslabones constitutivos para estudiar su categoría, su cantidad, su distancia y modalidades de encadenamiento desde los puntos de vista intra et interlingüísticos.

Otro motivo de la elección del género cuento, es que ofrece la posibilidad de observar variaciones enunciativas respecto de un mismo referente. El análisis se realiza en un total de 5.000 palabras por cada corpus (español, francés e inglés) aproximadamente.

Ordenamiento de los datos relevados y elaboración de una herramienta de análisis

Con respecto a la elaboración del instrumento de análisis, los criterios que se siguieron fueron largamente consensuados, en función de las lecturas y del objetivo general del proyecto. El instrumento presenta una serie de categorías que permite clasificar los eslabones y dar cuenta de las expresiones referenciales que los actualizan, como se puede apreciar en el Anexo 1.

Tales categorías, basadas en una combinación de criterios sintácticos, referenciales y comunicativos, se ubican según un continuo de accesibilidad al referente, siguiendo el mayor o menor grado de informatividad y exactitud, por un lado, y según el menor o mayor grado de atenuación de la categoría, siendo la elipsis la categoría de grado de atenuación Ø.

El grupo generó tres dispositivos, uno de los cuales se probó en la cátedra de Técnicas de Expresión en Castellano; los dos restantes fueron utilizados en ensayos de

recolección de datos de textos de nuestros corpora. Los resultados obtenidos nos permitieron modificar paulatinamente los instrumentos hasta llegar al ajuste actual. Este prevé dieciocho categorías, distribuidas en cuatro grandes clasificaciones —nombre propio y sus variantes, sintagma nominal, pronombres y una última clase que agrupa los tipos de mayor accesibilidad, como las marcas de género y número, los pronombres átonos y las elipsis.

Discusiones suscitadas en torno a la confección de la grilla

Entre las decisiones que hubo que consensuar, citaremos, por un lado, la problemática de las CR en sí mismas. Dado que en cada cuento aparecen varias CR, debimos determinar si analizaríamos todas, solo las encabezadas por nombre propio o las correspondientes a los protagonistas principales. En este sentido, se decidió tomar las cadenas que representan a los actantes principales de los cuentos sin importar si comienza con nombre propio. Respecto de la cantidad de eslabones, se va a dar cuenta de toda su extensión a lo largo del cuento, lo que permitirá arrojar datos sobre las condiciones que posibiliten o no el salto de párrafo a párrafo.

En cuanto al tratamiento de los eslabones constituidos por relaciones anafóricas asociativas, prevaleció el criterio de conservar todos eslabones, aun cuando estén expresados por esta relación.

Por otro lado, se acordó ubicar las distintas categorías de los eslabones en un continuo de accesibilidad. En efecto, los criterios generales de diseño de la tabla que subyacen a la accesibilidad —la informatividad, la exactitud y la atenuación— no serán considerados como criterios rígidos de accesibilidad alta, media y baja.

Las dieciocho categorías de análisis establecidas fueron testeadas en varios cuentos sufriendo algunos ajustes:

- Se modifica la categoría 7. *Sintagma nominal con y sin determinante*, para incluir al vocativo.
- El punto 8, donde se diferencia al Sintagma nominal con demostrativo, queda como continuación del proyecto anterior sobre demostrativos.
- Se discutió la categoría del pronombre sujeto que tiene una realización diferente en la estructura de superficie en las tres lenguas (en francés e inglés es obligatorio y átono, mientras que en castellano su uso da cuenta de un uso marcado ya que no es necesaria su aparición).
- Se decidió ubicar los verbos en modos no personales (gerundios, participios e infinitivos) en la categoría 17.
- En lo relativo a los SSNN que incluyan adjetivos, estos serán tomados una sola vez como expresión referencial sin descomponerse en sus partes.

Resultados intralingüísticos

En los Anexos 2 a 4, se puede observar los tres cuadros correspondientes a cada uno de los idiomas que contienen los datos cuantitativos ordenados por medio de nuestra grilla. Es de destacar que en cada cuadro se consigna el número de palabras de cada cuento, el número total de eslabones de cada cadena, es decir, su frecuencia absoluta (número total de eslabones de la cadena) y la frecuencia relativa (división del número total de eslabones sobre el número total de palabras de todo el cuento). Dado que a la frecuencia relativa se la suele expresar en porcentaje, esta magnitud estadística la calcularemos en términos de porcentaje.

Una vez que obtengamos las clasificaciones de las cadenas según los tipos de desarrollo (sucesión, entrecruzamiento, derivaciones, desarrollos paralelos, división) y su modalidad (homogénea o heterogénea) agregaremos estos datos en una última columna a la derecha de la tabla.

Estos datos cuantitativos permitirán entre otras cosas determinar tendencias particulares del género según las distintas lenguas y analizar la relación entre la cohesión y la necesidad de red denominación.

Conclusiones: aportes a la comprensión y producción en Traductología

Según lo expresado, este estudio analizará cómo se materializa lingüísticamente el continuo referencial en general y las cadenas referenciales en particular en los corpora textuales trilingües, lo que contribuirá al desarrollo de la Traductología tanto en problemáticas inherentes a ella, como compartidas con otras áreas del conocimiento. Indirectamente, este estudio será un aporte al avance del campo científico vinculado a la traducción en tanto proceso lingüístico-cognitivo y generará información de interés para su aplicación en las disciplinas vinculadas con la Traductología (Lingüística Contrastiva, Gramática, Ciencias Cognitivas, entre otras). Por último, este proyecto favorecerá el desarrollo de la Traductología en lengua castellana en nuestra región, especialmente en la variedad rioplatense. Es de destacar que la bibliografía original en idioma español sobre traducción de origen ibérico ha crecido notablemente, hallándose a la par de los estudios que tradicionalmente provienen de universidades canadienses, francesas, estadounidenses, alemanas o inglesas.

Bibliografía

- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París: Nathan.
- Alloa, H. y Miranda de Torres, S. (2001). *Hacia una lingüística contrastiva francés-español*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Ginebra: Droz.
- Ariel, M. (1990). *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. Londres, New York: Routledge.
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. París: Duculot.
- Corblin, F. (2005). « Les chaînes de la conversation et les autres ». *De la langue au style*, dirigido por Jean-Michel Gouvard. Lyon: Presses universitaires de Lyon. 233-254.
- Coseriu, E. (1989). *Teoría del lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, traducción al castellano de Irene Agoff y supervisión de Elvira Arnoux. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charolles, M (1987). "Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre". *Cahiers du centre de recherches sémiologiques de Neufchatel*, 53, 29-55.
- Charolles, M. (1997). "Identité, changement et référence pronominal. La continuité référentielle", G.Kleiber et al. (Eds), *Recherches Linguistiques* 20, 71-95.
- Charolles, M. & Schnedecker, C. (1993). "Corréférence et identité. Le problème des référents évolutifs". *Langages* 112, 106-126.

- Chastain, C. (1979). "Reference and context". En K. Gunderson (éds), *Language, Mind and Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Dancette, J. (1995). *Parcours de traduction*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática española*. Buenos Aires: Edicial.
- García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Figueras, C. (2002). "La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español". *Revista Española de Lingüística*, 32 (1), 53-96.
- García Yebra, V. (1989). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kleiber, G. & Schnedecker, C. (s/f). "L'anaphore associative". *Recherches linguistiques*, 19, Metz: Universidad de Metz.
- Larose, Robert (1989). *Théories contemporaines de la traduction*. Québec.
- Lederer, M. (2005). "Défense et illustration de la Théorie Interprétative de la Traduction ». En: *La théorie Interprétative de la Traduction*, obra colectiva dirigida por F. Israël & M. Lederer. París-Caen : Lettres Modernes Minard.
- Maingueneau, D. (1998). *Syntaxe du français*. París: Hachette.
- Marandin, J-M. (2004). "Formatage de l'information: focus et contexte". En F. Corblin & C. Gardenet (eds.) *Interpréter en contexte*, Paris: Hermes, 31, 80.
- Real Academia Española (2000). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, dirigida por Bosque, I. & Demonte, V. Madrid: Espasa Calpe.
- Riegel, M. Pellat, J. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. París: Quadriga, Puf.
- Sánchez, S. (1994). *Etude de la cohésion textuelle dans la traduction de quatre textes philosophiques du français à l'espagnol*. Montréal: Universidad de Montréal.
- Sánchez, S. (2000). *Traducción, lengua y cultura*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Schnedecker, C. (1997). "Noms propres et chaînes de référence". Serie *Recherches linguistiques*, 21. Metz: Universidad de Metz.
- Schnedecker, C. (2006). *SN démonstratifs "prédicatifs": qu'est-ce qui limite leur apport informatif? Langue française. Le démonstratif en français*. París: Larousse/Armand Colin.
- Silvestri, A. (2000). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor, 1994 [2ª ed].
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Trad. al castellano de R. Rabadán y R. Merino. Madrid: Cátedra.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. París: Didier-Hatier.
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruselas: Éditions De Boeck Université.

Sitografía inicial

- Cagnolati, B. (2010). *La producción discursiva en la traducción de textos pragmáticos francés/castellano: estudio traductológico a través de los enunciados elípticos con anomalías*. Tesis doctoral: Memoria académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata [en línea] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.359/te.359.pdf>
- Cagnolati, B. y Fernández M. L. (2012). “La accesibilidad a los referentes en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción”. *Actas de las III Jornadas Internacionales de Traductología*. 8-11 de agosto 2012, Revista Digilenguas Córdoba. Disponible en: digilenguas.fl.unc.edu.ar (en prensa).
- Cartagena, N. (2003). Las tareas de la lingüística contrastiva en España en el próximo lustro. *Actas del Congreso de Sevilla: La lengua española. Sociedad y enseñanza Centro Virtual Cervantes* [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/06/aih_06_1_080.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38. París: Larousse. [en línea] Disponible en : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/lfr>
- Charolles, M., & Schnedecker, C. (1993). Coréférence et identité. Le problème des référents évolutifs. *Langages*, 112, 106-126 [en línea] Disponible en : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-26x_1993_num_27_112_1664
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours*. Presses Universitaires de Rennes. Manuscrito bajo el título : *Les chaînes de référence dans le discours* [en línea] Disponible en : <http://fcorblin.free.fr/textes/PURreprisecomplet.pdf>.
- Figueras, C. (2002). La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español. *Revista española de lingüística*, Año nº 32, Fasc. 1 (Ene-Jun), 53-96 [en línea]
- Nord, Ch. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis Antioquía, Sistema de Revistas de la Universidad de Antioquia* (UdeA). Vol. 2, No. 2, 209–243 [en línea] Disponible en: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis
- Nord, Ch. (2003). El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua. *Quaderns, Revista de traducción*, 23-39 [en línea] Disponible en: ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n10p23.pdf
- Santos Maldonado, M. J. (2002). El error en las producciones escritas de FLE: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico. Tesis doctoral. Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11072>.
- Schnedecker, C. (2005). Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques: éléments de description. *Travaux de linguistique*, 2005/2, 51, 85-133 [en línea] Disponible en : <http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2005-2-page-85.htm>

- Martínez Soto, J. (2003). Seguimiento de la Referencia en el Cuento Seri. Tesis de Maestría en Lingüística: Universidad de Sonora [en línea] Disponible en: <http://investigacion.uson.mx/posgrados/linguistica.htm>
- Tutin, A.; Clouzot, C. & Antoniadis, G (s/f). Un corpus d'anaphores discursives pour les études en TAL. Laboratoire CRISTAL- GRESEC, UFR Sciences du Langage. Université Stendhal-Grenoble 3 [en línea] Disponible en: w3.u-grenoble3.fr/tutin/Publis/rapport.pdf

Anexo 1. Instrumento de análisis

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
1	Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción																					
2	CADENA REFERENCIAL		CONTINUO DE ACCESIBILIDAD (de mayor a menor informatividad y exactitud; de menor a mayor atenuación)																			
3			Baja-----Media-----Alta																			
4			NOMBRE PROPIO Y SUS VARIANTES							SINT. NOM.			P R O N O M B R E S								OTRA	
5	Eslabón	Exp. referencial	1.Npc	2.Ap	3.Npp	4.Hip	5.Npd	6.Npe	7.c/s	8.dem	9.Pps	10.Ppt	11.Pos	12.Pdm	13.Prl	14.Pnu	15.Pin	16.Pid	17.var	18.Ø		
6																						
7	REFERENCIAS																					
8	1.Nombre propio completo																					
9	2.Apellido																					
10	3.Nombre propio de pila																					
11	4.Hipocorístico																					
12	5.Nombre propio determinado																					
13	6.Nombre propio expandido																					
14	7. Sintagma nominal con y sin determinante																					
15	8. Sintagma nominal con demostrativo																					
16	9. Pronombre personal sujeto (átono y tónico)																					
17	10. Pronombre personal tónico (otras funciones)																					
18	11. Pronombre posesivo																					
19	12. Pronombre demostrativo																					
20	13. Pronombre relativo																					
21	14. Pronombre numeral																					
22	15. Pronombre interrogativo																					
23	16. Pronombre indefinido																					
24	17. Varias categorías: género, número, átonos/clíticos																					
25	18. Elipsis (sujeto, objeto directo, otra)																					

Anexo 2. Cuadro de análisis de cuentos en español

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W							
2	CUENTOS		CONTINUO DE ACCESIBILIDAD (de mayor a menor informatividad y exactitud. De menor a mayor atenuación)																											
3	EN ESPAÑOL		Baja-----Medía-----Alta																											
4	Cuento	Cadena	NOMBRE PROPIO Y SUS VARIANTES										SINT. NOM.					PRONOMBRES					OTRA					TOTAL	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa (%)
5		Referencial	1.Npc	2.Ap	3.Npp	4.Hlp	5.Npd	6.Npe	7.det	8.dem	9.Pps	10.Ppt	11.Pos	12.Pdm	13.Prl	14.Pnu	15.Pin	16.Pid	17.var	18.Ø	PALABRAS									
6	1.La Plapla	1. Felipito	1		8				1						1				15	15	409	41	10,02%							
7		2. La Plapla	1				14		12			1	2	2		2	1	3	7	4		49	11,98%							
8		3. La maestra				1			4										1	2		8	1,96%							
9	2.Cuento	1.El muchacho		3					27		4	1							18	14	610	67	10,98							
10	por ej.	2.Alicia y los		2					17		2	1							6	18		46	7,54%							
11	Cristóbal	alacianos																												
12	3.El	1.Cotaa		4					1										1	12	277	18	6,40%							
13	árbol	2.Mapic	1						15						3				2			21	7,58%							
14	de sal	3.Mocovies							5										4	5		14	5,05%							
15		4.Neepec		2					2										6	7		17	6,13%							
16	4.El	1-Cormorán							18			1		1	2	5		3	6	8	1060	44	4,15%							
17	gran	2-Hullin							16	2	2	1			2	6		3	6	11		49	4,64%							
18	desafío	3-Jurado							16					1					1			18	1,69%							
19	5.Enigma	1-Haroldo			27	1			28		3	3		1	1			8	57	66	1409	195	13,83%							
20		2-Guido			26				23		6	8	1		1			8	55	57		185	13,12%							
21	6.Cuento	1- Perro			34				30		11								35	77	1332	187	14,03%							
22	para socor	2- El hada				2			20		1								3	3		29	2,17%							
23	de	3- Perro vecino							7		1								4	9		21	1,57%							
24	las casillas	4- Diablo		1					5										1	3		10	0,75%							
25	TOTALES		3	107	4	14		247	2	30	16	3	5	10	13	1	25	228	310	5097	1019	19,97%								

Anexo 3 Cuadro de análisis de cuentos en francés

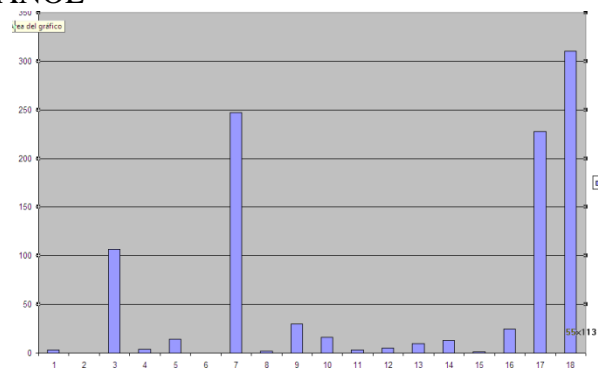
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1 CUENTOS																							
2 EN FRANCÉS																							
3 Cuento	Cadena	CONTINUO DE ACCESIBILIDAD (de mayor a menor informatividad y exactitud. De menor a mayor atenuación)																					
4 Referencial	1. Npc	2. Ap	3. Npp	4. Hip	5. Npd	6. Npe	7. det	8. dem	9. Pos	10. Ppt	11. Pos	12. Pdm	13. Pr	14. Pru	15. Pin	16. Pld	17. var	18. Ø	Alta				
5 1. Ferrazzano		15					15		13	2							11				969	56	5,77%
6 2. La femme de Ferrazzano							22		6	5			2				11	5				51	5,26%
7 3. La reine							29		8	4			1				11					53	5,46%
8 4. Le roi de Sicile							15		4								3					22	2,27%
9 2. Le dromadaire							16		12	3		1	1	1		1	3	2			377	39	10,34%
10 mécontent																							
11 3. Le petit garçon			4				25	2	33	4						1	17	6			951	92	9,67%
12 et la goutte d'eau							28		16	4							15					63	6,62%
13 4. L'arbre							27	1	3	4					2	1	22				452	60	13,00%
14 2. les humains							11		18							3	21	2				55	12%
15 5. Le coeur							46	5	8	2		1	1				23	1			669	87	13,00%
16 du babouin							19		14	1			1			1	17	8				61	9,12%
17 6. L'autruche					4		20		12	5							10	5			642	56	8,59%
18 2. L'autruche			2			2	18		12	1			3				3	2				43	6,70%
19 7. La femme							37	2	39			2			1		30	7			1126	118	10,47%
20 squelette							38	1	25	3		1					9	6				83	7,37%
21 TOTALES		15	6	4		2	366	11	223	38		5	9		3	7	206	44			5186	939	18,10%

Anexo 4. Cuadro de análisis de cuentos en inglés

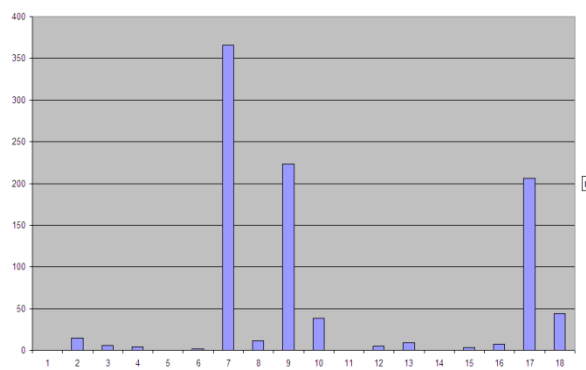
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W		
1	Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción. COD. 11H610																								
2	CUENTOS EN INGLES		CONTINUO DE ACCESIBILIDAD (de mayor a menor informatividad y exactitud. De menor a mayor atenuación)																						
3			Baja.....Media.....Alta																						
4	Cuento	Cadena referencial	NOMBRE PROPIO Y SUS VARIANTES					SINT. NOM.					PRONOMBRES					OTRA					TOTAL	ESLABONES	PORCENTAJE
5			1.Npc	2.Ap	3.Npp	4.Hip	5.Npd	6.Npe	7.del	8.den	9.Pps	10.Pp	11.Pod	12.Pd	13.Pi	14.Pm	15.Pm	16.Pm	17.val	18.Ø	PALABRAS				
6	Mr	1.Mr Sticky				12			5		19				1						1121	37	3,3		
7	Sticky	2.Aby		1	27					31		22							2			83	7,04		
8		3.Mum				12					28		18						2			60	5,35		
9																									
10	Mamal	1.Marmalade				51			11		89		48								2065	199	9,63		
11		2.The tree			2				46		27		8	1	1							85	4,11		
12		3.bean							28							3						31	1,5		
13		4.Roger			3				1		2											6	0,29		
14		5.Terrance			4				1		2											7	0,33		
15		6.Bernard			7				2		9		2									20	0,96		
16		7-Doughbert			5				1		3											9	0,43		
17																									
18	The	1.The Dragon Rock							27	1	16		11								1418	55	3,87		
19	Dragon	2.People		1					21		12		15		4				2			55	3,87		
20	Rock	3.Children							16		18		3		5				3			45	3,17		
21																									
22		TOTALES		21	104				159		256		127	1	1	13			9		4604	692	15,05		

Anexo 5. Gráficos de barras

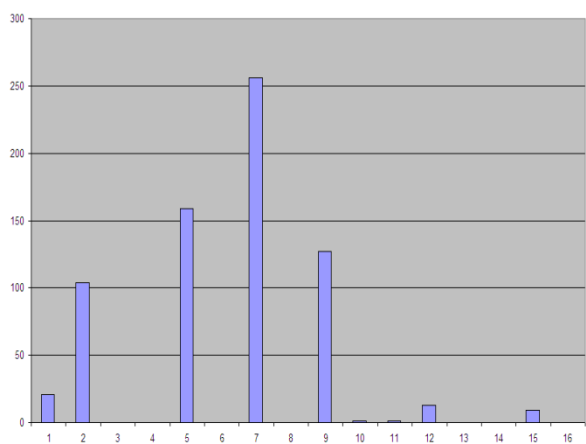
ESPAÑOL



FRANCÉS

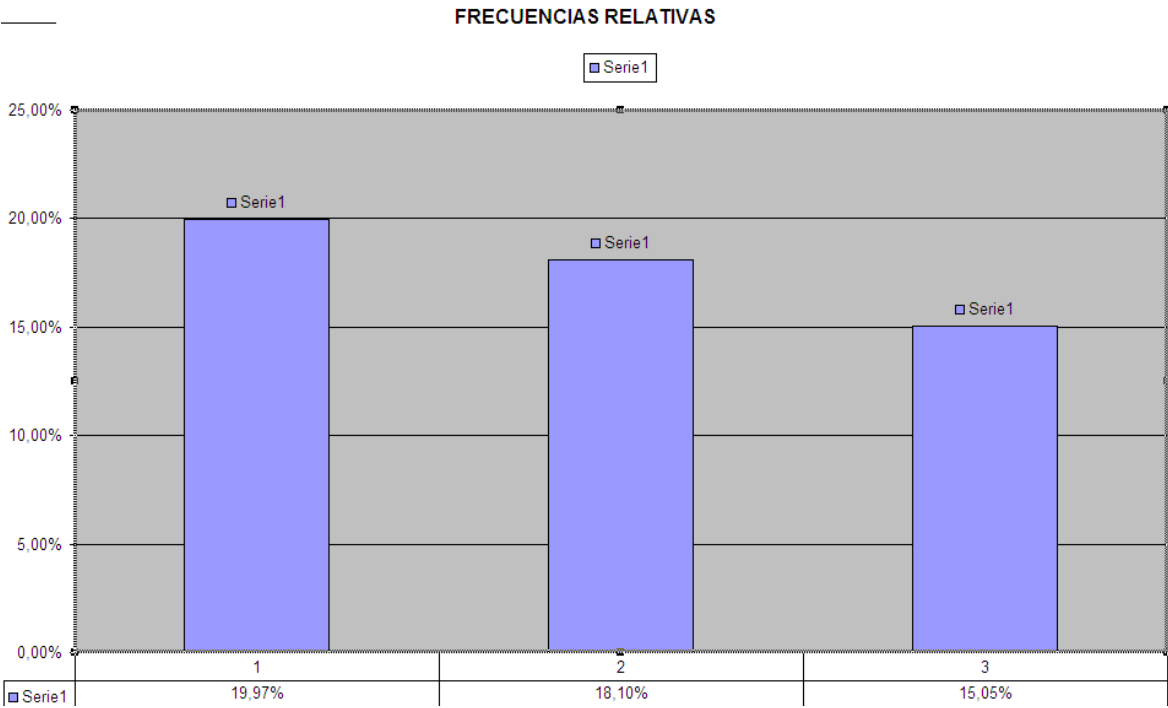


INGLÉS



Anexo 6: Cuadro comparativo de las frecuencias relativas en las tres lenguas y gráfico de barras

	A	B	C	D	E	F	G	H
1			TOTAL DE PALABRAS		FRECUENCIA ABSOLUTA		FRECUENCIA RELATIVA	
2	CUENTOS EN ESPAÑOL		5097		1019		19,97%	
3	CUENTOS EN FRANCÉS		5186		939		18,10%	
4	CUENTOS EN INGLÉS		4604		644		15,05%	
5								



Modelo de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés: relaciones contrastivas y concesivas – heteroglosia

Coordinadora: González, María Susana

Investigadores: Gandolfo, Mónica Patricia

Insirillo, Patricia Alejandra

Nerguizian, Alicia

Adem, Adriana

Otero, Ana María Amanda

De Francesco, Karina Verónica

Delmas, Ana María

Regueira, Inés Elena

Roseti, Laura Patricia

Universidad de Buenos Aires – Departamento de Lenguas Modernas

Este trabajo presenta tres estudios enmarcados en un proyecto de investigación que intenta analizar el proceso de lectura de textos académicos escritos en inglés en estudiantes universitarios con un conocimiento básico de la lengua inglesa. El primer estudio tuvo como objetivo establecer la incidencia de la ubicación del conector *however* en la comprensión de una cláusula adversativa. El segundo, analizó la presencia de la negación sintáctica y léxica en las cláusulas concesivas. El tercero se abocó a identificar los tipos de la organización textual que favorecen la comprensión lectora. Para el análisis de los datos se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa que arrojó los siguientes resultados respectivamente: a) la ubicación del conector *however* a comienzo de párrafo favoreció el seguimiento de los diferentes puntos de vista y su relación para los estudiantes con conocimientos básicos de inglés; b) las oraciones con relaciones concesivas que produjeron más dificultades fueron las que incluían el pseudonegativo *fail* y las que contenían una negación sintáctica; c) la atribución de los argumentos a los diferentes puntos de vista se dificulta cuando las posiciones opuestas se presentan de manera *alternada*, mientras que se facilita si aparecen en forma *consecutiva*.

Palabras clave: lectocomprensión, relaciones contrastivas y concesivas, heteroglosia, argumentación

El Proyecto de Investigación “Modelo de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés: relaciones contrastivas y concesivas – heteroglosia” se enmarca en la Programación Científica 2010-2012 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y es dirigido por María Susana González. El objetivo general de nuestro proyecto es profundizar la definición y análisis del proceso de lectura de textos académicos escritos en inglés que aporte al desarrollo de un modelo teórico - práctico que considera un tipo de lector especial: estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras con un conocimiento elemental o pre-intermedio de la lengua inglesa. Los estudios relacionados con el proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas, sin embargo dichos modelos no se ajustan totalmente a nuestro contexto, ni al perfil de nuestros estudiantes, ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Inglés. Debido al bajo umbral de conocimientos de la lengua meta y a la necesidad de

lograr que estos estudiantes se conviertan en lectores autónomos después de una instrucción que dura tres cuatrimestres, se intenta que gradualmente vayan adquiriendo estrategias de lectura que les permitan romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización de la información (Spath Hirschmann, 2000).

En la actualidad se considera a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri: 2004; Grabe, 2009). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos (Alderson, 2000; Grabe & Stoller, 2002) e interactúan durante el proceso. En muchos casos, alguno de estos factores actúa como mecanismo compensatorio (Bernhardt, 2005 y 2011). Por ejemplo, durante la lectura el lector integra la nueva información que le provee el texto con sus esquemas pre-existentes y, en muchas ocasiones, los conocimientos previos pueden compensar la falta de conocimientos de la lengua o viceversa. Según esta autora, el uso del concepto de procesamiento compensatorio es útil para lograr una conceptualización más satisfactoria del proceso de lectura en L2. Un modelo que utilice este concepto podría explicar cómo las distintas fuentes de conocimiento intervienen en el proceso cuando las otras son inadecuadas o inexistentes. En las últimas reformulaciones de su modelo, esta autora plantea que la experiencia lectora en la lengua madre explica el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera el 30% y el 50% restante depende de factores individuales como el uso de estrategias, la cultura, la motivación, el interés, etc. En este trabajo nos vamos a concentrar en las dificultades de microprocesamiento de fragmentos contrastivos y concesivos y del macroprocesamiento de dos tipos de tramas argumentativas. Acordamos con la distinción que realiza el psicólogo Walter Kintsch (1998) en lo que respecta a la distinción de niveles de comprensión: estructura superficial del texto, la base del texto (micro y macroestructura) y el modelo de situación.

Para abordar el análisis del texto adoptamos como marco la perspectiva del análisis lingüístico propuesto por la Lingüística Sistémico Funcional que propone el estudio de las interrelaciones entre los aspectos textuales, interpersonales y experienciales a nivel léxico-gramatical, lo que nos permite remontarnos al nivel semántico-discursivo. (Halliday 1994; Halliday & Mathiessen, 2004). Desde la perspectiva Sistémico-Funcional, Martin y Rose (2003, 2007) consideran que los textos expositivos muestran tres diferentes grados de heteroglosia: la presentación de una tesis y su defensa con argumentos, la presentación de dos posturas contrapuestas y la refutación de una postura hegemónica. Utilizamos esta perspectiva a los efectos de observar el desarrollo temático y distinguir la sucesión de argumentos y contraargumentos para individualizar la arquitectura de las argumentaciones.

Estos marcos teóricos nos aportan elementos para estudiar la complejidad del proceso de lectura en lengua extranjera.

Objetivos del Proyecto que enmarca cada estudio de investigación

Los objetivos específicos del proyecto de investigación fueron: a) establecer la incidencia de la ubicación de los conectores adversativos y concesivos, b) identificar la incidencia de la presencia de la negación sintáctica y léxica en comprensión de las cláusulas concesivas c) identificar los tipos de organización textual que favorecen la comprensión lectora.

Para la concreción de los objetivos tres grupos de investigación realizaron los estudios que se detallarán a continuación.

Grupo de investigación 1: Incidencia de la ubicación del conector *however*

Gandolfo, Mónica

Insirillo, Patricia

Nerguizian, Alicia

Hipótesis del estudio

Con el fin de alcanzar el primer objetivo del proyecto se elaboró la siguiente hipótesis: en el nivel de los significados textuales, la ubicación de los conectores adversativos y concesivos al comienzo de los párrafos en los artículos de investigación escritos en inglés favorece el seguimiento de los diferentes puntos de vista sobre los que arguye el texto en alumnos con conocimientos básicos de la lengua meta.

Metodología e instrumentos

Con el objetivo de corroborar nuestra hipótesis, se seleccionaron tres fragmentos auténticos con el conector *however* porque fue el que la mayor parte de estudiantes logró parafrasear en español en una prueba previa de reconocimiento de conectores. Consideramos, siguiendo a Paribakht, y Wesche (1997, 2000) y a Alderson (2000), que una unidad léxica ha sido adquirida cuando el lector puede proporcionar un equivalente en su lengua materna fuera de contexto.

Con el objetivo de despejar la variable de conocimientos de inglés que podría afectar los resultados, se administró un examen de pericia en inglés - diseñado por la editorial Oxford University Press - para evaluar el grado de conocimiento que los sujetos tienen de esta lengua extranjera. Teniendo en cuenta los resultados, se discriminó a los estudiantes según los niveles establecidos por el Marco Europeo: A1 corresponde al *nivel elemental*, A2 al *nivel pre-intermedio*, B1 al *nivel intermedio*, y finalmente B2 al *nivel intermedio avanzado*.

En segundo lugar se diseñó un instrumento de lectocomprensión para los fragmentos seleccionados. El grupo control recibió la prueba con los fragmentos originales con el conector en posición media mientras que el grupo experimental trabajó con los fragmentos manipulados de manera tal que el conector quedó ubicado a comienzo del párrafo. Para evitar que del resultado de la manipulación se obtuviera un texto artificial, se solicitó a dos expertos en lengua inglesa que leyeran el texto manipulado.

Ambos grupos leyeron los fragmentos seleccionados, indicaron las ideas presentes y sintetizaron su contenido en español. Los datos obtenidos fueron analizados cuantitativamente y cualitativamente para luego contrastarlos. A modo de ejemplo incluimos uno de los fragmentos seleccionados que formaban parte de la prueba lectora:

Instrumento trabajado por el grupo control

Japanese gift packaging provides aesthetic experience by inviting us to engage our bodies and to take care and time in unwrapping it. Other kinds of packages also require time to open, such as the familiar plastic blister packaging that wraps everything today from pens and scissors to toothbrushes and batteries, and at times require skill or sheer strength, engaging our bodies. However, we normally do not derive an aesthetic satisfaction from opening these packages. One difference between this experience and opening Japanese gift packages is that the task required for the former can be rather taxing, as we wonder whether the thick plastic protecting its contents is meant not only to be child-proof but adult-proof as well.

- 1- Indique concepciones sobre packaging (envoltorio) que aparecen en este fragmento. Utilice una oración bimembre para expresar cada idea en el caso que haya más de una.
- 2- Sintetice el fragmento en una oración.

Instrumento trabajado por el grupo experimental

Japanese gift packaging provides aesthetic experience by inviting us to engage our bodies and to take care and time in unwrapping it. Other kinds of packages also require time to open, such as the familiar plastic blister packaging that wraps everything today from pens and scissors to toothbrushes and batteries, and at times require skill or sheer strength, engaging our bodies.

However, we normally do not derive an aesthetic satisfaction from opening these packages. One difference between this experience and opening Japanese gift packages is that the task required for the former can be rather taxing, as we wonder whether the thick plastic protecting its contents is meant not only to be child-proof but adult-proof as well.

Saito, Yuriko (2007): The moral dimension of Japanese Aesthetics. In *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 65, Issue 1

- 1- Indique concepciones sobre packaging (envoltorio) que aparecen en este fragmento. Utilice una oración bimembre para expresar cada idea en el caso que haya más de una.
- 2- Sintetice el fragmento en una oración.

Sujetos

En la administración del instrumento participaron 103 (ciento tres) sujetos quienes realizaron todas las tareas propuestas y que constituían seis grupos intactos de estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras que, en el momento de la administración de las pruebas, estaban cursando en forma regular el Nivel Superior de los cursos de Lectocomprensión en Inglés.

Análisis de datos y resultados

Los resultados de la aplicación de la prueba de conocimientos de inglés mostraron que el 84.47% de los sujetos (87 estudiantes) tenían un nivel básico de conocimientos de inglés, es decir A1 y A2 y el 15.53 % restante (16 estudiantes), un nivel intermedio que corresponde a B1 y B2.

Se dividió a los estudiantes en dos grupos: uno de ellos estaba conformado por los estudiantes que poseían conocimientos básicos de inglés (A1 y A2) y el otro por los estudiantes que poseían un conocimiento intermedio (B1 y B2) de la lengua inglesa. Se leyeron las producciones de ambos grupos, se estimaron porcentajes y los resultados fueron volcados en dos tablas para su comparación.

En la primera tabla, la primera columna (texto) corresponde a los tres fragmentos seleccionados. En la segunda columna, la letra I se refiere al fragmento manipulado con el conector en posición inicial y la letra M al fragmento sin manipular con el conector en posición media. En la tercera columna, por *síntesis correcta* entendemos que el/la estudiante logró sintetizar las dos ideas que se desarrollan en el fragmento y pudo establecer la relación entre ambas haciendo uso de algún recurso lingüístico como un conector o una construcción que indica el tipo de relación existente entre ambas ideas y que, desde el marco de la Lingüística Sistémico Funcional podemos denominar como

metáfora lógica. Un ejemplo es el uso de la construcción *a diferencia de* en lugar de seleccionar un conector cuando sintetizaron el fragmento 2. En la cuarta columna figuran los porcentajes y en la última la cantidad de sujetos que participaron en la administración de los instrumentos.

<i>Texto</i>	<i>Ubicación conector</i>	<i>Síntesis correcta</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>
1	I	19	41.30	46
	M	11	26.83	41
2	I	17	36.95	46
	M	11	26.82	41
3	I	17	36.96	46
	M	14	34.15	41

Tabla 1: Comparación entre los resultados de síntesis correcta de los fragmentos realizado por estudiantes con conocimientos básicos de inglés con el conector en distintas posiciones.

Como se desprende de la observación de la tabla precedente, la ubicación del conector *however* en posición inicial favoreció el seguimiento de los diferentes puntos de vista sobre los que arguye el texto y el reconocimiento de la relación entre las dos ideas para los estudiantes con conocimientos básicos de inglés. En la síntesis de los tres textos se observan diferencias entre los porcentajes de síntesis correctas entre los fragmentos con el conector en distinta posición.

Sin embargo, la posición del conector no tuvo influencia importante en el parafraseo realizado por los estudiantes con conocimientos intermedios de la lengua extranjera en el caso de los textos 2 y 3 pero se observa una diferencia importante en el parafraseo del texto 1.

<i>Texto</i>	<i>Ubicación conector</i>	<i>Síntesis correcta</i>	<i>%</i>	<i>Sujetos</i>
1	I	5	62.50	8
	M	3	37.50	8
2	I	6	75	8
	M	5	62.50	8
3	I	4	50	8
	M	4	50	8

Tabla 2: Comparación entre los resultados de síntesis correcta de los fragmentos realizado por estudiantes con conocimientos intermedios de inglés con el conector en distintas posiciones.

Conclusión

La hipótesis ha podido ser confirmada ya que los datos muestran que la posición del conector *however* a comienzo de párrafo favorece el procesamiento de las dos ideas y de la relación entre ambas para estudiantes con conocimientos básicos de inglés mientras que la posición del conector no afectaría el procesamiento de los que poseen conocimientos intermedios de la lengua meta.

Grupo de investigación 2: Pistas de la restricción que indica la concesión

Adem, Adriana

Otero, Ana María Amanda

Hipótesis del estudio

Para lograr el segundo objetivo se elaboró la siguiente hipótesis: como la concesión manifiesta una restricción, el uso de la negación sintáctica o las unidades con carga negativa en las cláusulas concesivas ofrece pistas al lector de inglés como lengua extranjera para detectar el giro en las expectativas que proponen los conectores concesivos.

Metodología e instrumentos

Para esta hipótesis se seleccionaron cuatro fragmentos auténticos con el conector concesivo *although* que la mayoría de los estudiantes logró parafrasear en español en una prueba previa de reconocimiento de conectores. Uno de los fragmentos incluía la unidad léxica *unseen* en la cláusula introducida por *although*, otro el pseudonegativo *fail*, el tercero una negación sintáctica y el cuarto no presentaban ninguna marca léxica o sintáctica que advirtiera al lector sobre la restricción que introduce *although*. Caracterizamos como *pseudonegativos* a las unidades con carga negativa pero que no tienen una marca morfológica que advierta al lector cuya lengua materna es el español sobre esta connotación a diferencia de las unidades *negativas* cuya morfología advierte al lector sobre la carga negativa.

Sujetos

En la resolución de las tareas planteadas para probar esta hipótesis intervinieron 85 (ochenta y cinco) estudiantes que en el momento de la administración de las pruebas formaban parte de siete grupos intactos que estaban cursando en forma regular el Nivel Superior de los cursos de Lectocomprensión en Inglés.

Análisis de datos y resultados

Se utilizó la misma prueba de conocimientos de inglés que se había aplicado al grupo de estudiantes que trabajó con los fragmentos que contenían el conector *however*. Según los resultados, 82 (ochenta y dos) estudiantes de este grupo tenían conocimientos básicos de inglés (A1 y A2) y solamente 3 (tres) poseían conocimientos intermedios (B1 y B2).

Todos los estudiantes resolvieron las cuatro pruebas de comprensión lectora cada uno de las cuales incluía uno de los fragmentos seleccionados. Como ejemplo se incluye uno de los fragmentos:

Lea el siguiente fragmento

...An invitation in 1915 from Dr. Aletta Jacobs to attend the Women's Conference for Permanent Peace at The Hague resulted in the mobilization of highly elite Japanese women into the international women's network working for world peace. Although the letter failed to convince Japanese delegates to travel to the Netherlands, it facilitated the attempts by Philadelphia Quakers in Tokyo to establish a Japanese women's peace organization. Yasutake, R. (2009): *Women's Studies International Forum* N° 32

- 1- ¿Qué ideas sobre los efectos de la invitación para la participación de delegados japoneses a la conferencia en La Haya aparecen en la oración subrayada?
- 2- Parafrasee la oración subrayada

.....

.....

.....

- 3- ¿Qué tipo de relación se establece entre esas ideas?
 - Adición
 - Causa
 - Consecuencia
 - Contraste/adversativo
 - Contraste/concesión

Los datos obtenidos fueron volcados en una tabla con los porcentajes correspondientes para ser comparados y analizados cuantitativamente y cualitativamente. La siguiente tabla muestra los resultados del procesamiento de los fragmentos por parte del grupo con conocimientos básicos de inglés:

Texto	Correcta		Sin conector		Incompleta		Error		No completó	
		%		%		%		%		%
Negación léxica	62	75,61	10	12.20	9	10.98	1	1,18	0	0
Negación sintáctica	50	60.98	6	7.32	21	25.61	3	3.66	2	2,44
Sin marca	64	78.05	7	8,54	5	6.10	3	3.66	3	3.66
Pseudonegativo	51	62.19	6	7,32	12	14.63	8	9,76	5	6.10

Tabla1: comparación de resultados de las paráfrasis de estudiantes con nivel básico de inglés

En la primera columna de la tabla precedente se indica la presencia o ausencia de la negación sintáctica o léxica en los fragmentos seleccionados. En las columnas restantes se establecen diferentes categorías de paráfrasis: a) se considera *correcta* si el estudiante logró parafrasear las dos ideas e indicar la relación entre ambas utilizando un conector adecuado, b) se clasifica como *sin conector* cuando el estudiante reconoce las dos ideas pero no indica la relación entre ambas por medio de un conector, c) se define como *incompleta* porque el estudiante reconoció solamente una de las ideas, d) se considera *error* cuando el estudiante no comprende el fragmento y e) se indica *no completó* cuando el estudiante no realiza la tarea asignada.

Como se desprende de la observación de la tabla precedente, los estudiantes con conocimientos básicos de inglés tuvieron menos dificultades en la paráfrasis del fragmento con una unidad léxica negativa y del fragmento sin marca de negación y tuvieron mayores dificultades con el fragmento con el *pseudonegativo* no cognado *fail* y con el que contenía una negación sintáctica. En la paráfrasis del fragmento con el *pseudonegativo* se produjeron los más altos porcentajes de error y de no completamiento de la tarea.

Texto	Correcta		Sin conector		Incompleta		Error		No completó	
		%		%		%		%		%
Negación léxica	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Negación sintáctica	2	66.67	0	0	1	33.33	0	0	0	0
Sin marca	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Pseudonegativo	2	66.67	0	0	1	33.33	0	0	0	0

Tabla 2: comparación de resultados de las paráfrasis de estudiantes con nivel intermedio de inglés

Aunque el grupo de estudiantes con un nivel intermedio de conocimientos de inglés es muy pequeño, se observa que ninguno cometió errores de comprensión de todo el fragmento ni tuvo dificultades para completar la tarea asignada. Los porcentajes de paráfrasis correcta son más elevados que los obtenidos por el grupo con conocimientos básicos de inglés.

Conclusión

Según el análisis de datos llevado a cabo para verificar esta hipótesis, se observa que la negación léxica (*unseen*) tuvo un efecto facilitador para el procesamiento realizado por los estudiantes con conocimientos básicos de inglés porque obtuvieron los mejores resultados. El *pseudonegativo fail* no resultó un elemento facilitador a pesar de ser una unidad frecuentemente focalizada en las clases de los cursos regulares desde el Nivel Elemental. Este grupo de estudiantes tuvo muchas dificultades para procesar el fragmento que contenía esta unidad léxica pseudonegativa. La *negación sintáctica* tampoco fue un elemento facilitador. Por otra parte, los resultados del grupo de estudiantes con conocimientos intermedios de inglés son semejantes a los obtenidos por el grupo con conocimientos básicos de la lengua extranjera ya que las mayores dificultades se presentaron en el parafraseo de los fragmentos con *negación sintáctica* y con el uso del pseudonegativo.

Grupo de investigación 3: Dificultades de lectura de dos tipos de entramados argumentativos

De Francesco, Karina

Delmas, Ana

Regueira, Inés

Roseti, Laura

Hipótesis del estudio

Para lograr el tercer objetivo se elaboró la siguiente hipótesis: La atribución de los argumentos a los diferentes puntos de vista que aparecen en un artículo de investigación se dificulta cuando las posiciones opuestas se presentan en forma alternada y se facilita si se las presenta en forma consecutiva.

Metodología e instrumentos

Para trabajar con la hipótesis tres, en primer lugar, determinamos los rasgos constitutivos de los dos tipos de entramado argumentativo que nos interesaban. Definimos a la *argumentación consecutiva* como aquella trama en la que se incluyen posiciones opuestas, completas y de modo continuo, es decir, consecutivamente, una posición después de la otra. Estas posiciones o puntos de vista emergen en diferentes párrafos o secciones y no son contrastadas ni refutadas dentro de esos mismos párrafos o secciones, ni entre sí ni con otras perspectivas. El autor manifiesta su propio punto de vista, que puede homologarse o no con las posiciones presentadas, en un párrafo o sección claramente delineada. En cambio, en la *argumentación alternada* se manifiestan posiciones opuestas en un mismo párrafo o sección en forma intercalada. Si este tipo de dinámica argumentativa se desarrolla dentro de un mismo párrafo, los puntos de vista se contrastan y/o refutan internamente. Si, en cambio, este tipo de trama se desarrolla dentro de una misma sección, los diferentes puntos de vista se presentan de manera intercalada contrastándose y/o refutándose entre sí o con otras perspectivas en los sucesivos párrafos. El autor indica qué punto de vista adopta dentro del párrafo o sección y puede homologarse o no con alguno/s de los puntos de vista manifiestos.

En una segunda etapa, se procedió al análisis de una serie de artículos de investigación que pusieran en escena diversas posturas o voces respecto de un tópico dado. Se seleccionaron cuatro fragmentos teniendo en cuenta su pertinencia temática y tipología textual: dos de ellos presentaban un entramado predominantemente alternado, mientras que los otros dos planteaban su entramado argumentativo con características de consecutividad. Los fragmentos seleccionados pertenecen a los textos “*The Prehistory of Samba: Carnival Dancing in Rio de Janeiro, 1840-1917*” (Chasteen, C., 1996) y “*I Really Must Be an Emma Bovary*” (Leonard, S. 2010) que corresponden a la muestra de textos con entramado predominantemente alternado, mientras que “*Class in the Writings of Wallerstein and Thompson: Toward a Class Struggle Analysis*” (So, A., 1989) y “*Kuhn vs. Popper on Criticism and Dogmatism in Science: a resolution at the group level*” (Rowbottom, D., 2011) son textos con trama consecutiva.

En una tercera instancia, se diseñó un cuestionario para cada uno de los cuatro fragmentos con el propósito de evaluar la comprensión lectora de las diversas posturas plasmadas en las exposiciones según cada entramado argumentativo. Además de responder el cuestionario, los estudiantes realizaron redes conceptuales de cada texto. El cuestionario que se administró fue el siguiente:

Cuestionario

1- Conteste las siguientes preguntas después de leer el texto:

1. ¿Cuántas posturas hay en el texto? Marque la opción adecuada:
a.- 4 b.- 2 c.- 3
2. Elija un título para cada postura.
3. En el texto, encierre entre corchetes las diferentes posturas e identifíquelas con la letra que le adjudicó en el punto 2.
 4. ¿El autor adhiere a alguna postura? Marque la opción adecuada:
a.- Sí b.- No

Si eligió la opción a-, especifique a cuál adhiere:

El autor adhiere a.....

4. *Construya una red conceptual del texto*

Sujetos

Intervinieron 77 (setenta y siete) alumnos regulares que pertenecían a seis grupos intactos de estudiantes que cursaban el Nivel Superior de Lectocomprensión en inglés quienes resolvieron las pruebas que incluían los fragmentos de los textos “*The Prehistory of Samba: Carnival Dancing in Rio de Janeiro, 1840-1917*” (Chasteen, C., 1996), “*I Really Must Be an Emma Bovary*” (Leonard, S. 2010) y “*Kuhn vs. Popper on Criticism and Dogmatism in Science: a resolution at the group level*” (Rowbottom, D., 2011). El grupo que resolvió la tarea que incluía un fragmento de “*Class in the Writings of Wallerstein and Thompson: Toward a Class Struggle Analysis*” (So, A., 1989) es más reducido porque algunos estudiantes conocían el texto y por este motivo fueron excluido de la prueba.

Los resultados de la aplicación de la prueba de conocimientos de inglés nos permitió agrupar a los sujetos de la siguiente manera: 12 estudiantes (15.58%) poseían conocimientos intermedios de la lengua meta (B1 y B2) mientras que los 65 estudiantes restantes poseían conocimientos elementales de inglés (A1 y A2) según los resultados de la prueba de conocimientos de inglés administrada con anterioridad.

Análisis de datos y resultados

En un primer paso, se analizaron las reformulaciones de las tramas argumentativas realizadas por los estudiantes, luego se tabularon los datos mediante tablas de doble entrada y por último se analizaron las redes conceptuales que los estudiantes realizaron como última actividad a los efectos de evidenciar el grado de comprensión que habían tenido respecto de las posturas puestas en escena por el autor y el reconocimiento de la trama textual. De este modo, se pudo dar cuenta de la comprensión efectiva que los participantes habían alcanzado de las tramas argumentativas.

Las respuestas obtenidas fueron tabuladas de la siguiente manera: a) se consideró *trama argumentativa completa* si el estudiante detectó la postura del autor junto con todas las otras perspectivas planteadas; *trama argumentativa parcial o incompleta* si el estudiante sólo reconoció una o dos posturas manifiestas en los textos; y *trama incorrecta* si las voces identificadas no se corresponden con las planteadas en el texto.

Texto	Sujetos	Trama completa		Trama parcial		Trama incorrecta	
Samba	65	10	15.38%	46	70.77%	9	13.85%
Bovary	65	13	20.00%	23	35.38%	29	44.62%
Class	59	27	45.76%	27	45.76%	5	8.48%
Kuhn y Popper	65	28	43.08%	31	47.69%	6	9.23%

Tabla 1: Resultados de la tabulación de las respuestas de los estudiantes con conocimientos básicos de inglés

Tal como se observa en la tabla precedente, los resultados de las respuestas de los estudiantes con conocimientos básicos de inglés muestran que los porcentajes de detección de trama completa más bajos corresponden a los fragmentos con trama alternada: *Samba* (15.38%) y *Bovary* (20%), respectivamente. Por otro lado, los porcentajes de detección más alto corresponden a los fragmentos con trama argumentativa consecutiva: *Class* (45.76%) y *Kuhn y Popper* (47.69%). Se observa también que los porcentajes más elevados de fracaso en la detección de alguna postura aparecen en el trabajo con los fragmentos de argumentación alternada: *Samba* (13.85%) y *Bovary* (42.62%).

Texto	Sujetos	Trama completa		Trama parcial		Trama incorrecta	
Samba	12	2	16.67%	9	75%	1	8.33%
Bovary	12	2	16.67%	6	50%	4	33.33%
Class	8	4	50.00%	3	37.50%	1	12.50%
Kuhn y Popper	12	5	41.67%	5	41.67%	2	16.67%

Tabla 2: Resultados de la tabulación de las respuestas de los estudiantes con conocimientos intermedios de inglés

Los resultados del análisis de las pruebas del grupo de estudiantes con conocimientos intermedios de inglés son semejantes a los obtenidos por los estudiantes con conocimientos básicos. Por lo tanto el mayor conocimiento de inglés no fue un factor facilitador de la detección de la trama argumentativa.

Conclusión

Los resultados obtenidos son congruentes con la postulación de nuestra hipótesis puesto que mostraron que la atribución de los argumentos a los diferentes puntos de vista que se manifiestan en un texto argumentativo se dificulta cuando las posiciones opuestas se presentan de manera *alternada*, mientras que se facilita si éstas se presentan en forma *consecutiva*. En este caso, el grupo de estudiantes con conocimientos intermedios de inglés también tuvo dificultades con la detección de la trama argumentativa de los fragmentos con argumentación alternada.

Conclusión general de la aplicación de los tres instrumentos

Creemos que este grupo de sujetos es representativo de los estudiantes que cursan el Nivel Superior de inglés, por lo tanto y teniendo en cuenta la necesidad del desarrollo de materiales didácticos para los cursos regulares y a distancia, se espera que los resultados de esta investigación sean útiles para la selección de cotextos facilitadores de los procesos de focalización y eventual adquisición de conectores contrastivos y concesivos y de detección de diferentes tipos de trama argumentativa.

Bibliografía

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (2005). "Progress and Procrastination in Second Language Reading". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
- Chasteen, J. (1996). "The Prehistory of Samba: Carnival Dancing in Rio de Janeiro, 1840-1917". *Journal of Latin American Studies*, 28 (1), 29-47, Cambridge University Press, <http://www.jstor.org/stable/157986>.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W.; Stoller, F. (2002): *Teaching and Researching Reading*. England: Pearson Education Ltd.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, second edition. Great Britain: Arnold.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, third edition. Great Britain: Arnold.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leonard, S. (2010). "I really must be an Emma Bovary. Female Literacy and Adultery in Feminist Fiction". *Genders Presenting Innovative Work in the Arts, Humanities and Social Theories*, 51.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Martin, J. y Rose D. (2007). *Genre Relations. Mapping Culture*. Great Britain: Equinox Textbooks and Series in Linguistics.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition", En Coady & Huckins (Eds) *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. y Wesche, M. (2000). "Reading Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study". *The Modern Language Journal*, 84 (2), 196-213
- Rowbottom, D. P. (2011). "Kuhn vs. Popper on criticism and dogmatism in science: a resolution at the group level". *Studies in History and Philosophy of Science* 42 (1), 117-124.
- Saito, Y. (2007). "The moral dimension of Japanese Aesthetics". *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 65 (1), 85-97.

- So, A. Y. & Hikam, M. (1989). "Class in the Writings of Wallerstein and Thompson: Toward a Class Struggle Analysis". *Sociological Perspectives*, 32 (4), 35-50.
- Silvestri, A. (2004). "La comprensión del texto escrito". En: Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, (pp. 29-44), Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Spath Hirschmann, S. (2000): "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas". *Las teorías lingüísticas del nuevo milenio, Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, septiembre de 2000, (CD- ROM).
- Yasutake, R. (2009). "The first wave of international women's movements from a Japanese perspective: Western outreach and Japanese women activists during the interwar years". *Women's Studies International Forum* 32(1) 13-20

Descripción de la interrogación directa en francés, su uso por hispanohablantes: hacia un estudio contrastivo y traductológico de sus aspectos sintácticos, semántico-pragmáticos y discursivos¹

Slepoy Silvina

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” - ISP “Dr. Joaquín V. González”

Cagnolati Beatriz

Universidad Nacional de La Plata

Hernández, Patricia

Laboratorio LLL – Universidad de Orleáns (Francia)

Laboratorio DySoLa – Universidad de Ruán (Francia)

Este proyecto bianual de investigación se encuadra dentro del Programa de Investigación del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (convocatoria 2012). Su objetivo primordial, una vez establecido el estado del arte de la problemática, es contribuir a una descripción lingüística exhaustiva de la interrogación en francés destinada al público del profesorado y traductorado en francés, adecuada a las características y necesidades de estudiantes hispanohablantes. Para ello, nos proponemos realizar un relevamiento de las dificultades de uso de la interrogación por parte de los alumnos y de la posible visibilidad del mecanismo de interferencia con la lengua materna. A esto se agregará un estudio semántico-pragmático de los efectos de sentido inducidos por la elección entre diferentes formas de interrogación y sus implicancias en el discurso. El marco teórico del proyecto incluye diferentes corrientes lingüísticas. Con una voluntad crítica, partimos de enfoques de carácter prescriptivo (Grevisse 1964) para luego incorporar perspectivas descriptivas que tratan sobre aspectos pragmático-discursivos (Charaudeau 1992; Anscombre y Ducrot 1988, Weinrich 1989), integrando un enfoque cognitivo (Langacker 1987, Victorri & Fuchs 1996), aspectos contrastivos (Alloa & Torres 2001; Gerboin 2009; Castillo Luch 2009), como también aspectos pedagógicos (Tomassone 1988; de Salins 1996) y traductológicos (Toury 2004). La metodología contempla la constitución y el análisis de variados corpora textuales: i) producciones de alumnos recolectadas en base a un instrumento especialmente elaborado con esa finalidad, ii) relevamiento de las construcciones interrogativas en corpora de traducción, iii) intervenciones realizadas por internautas en distintos periódicos franceses. Los resultados parciales de esta investigación serán objeto de presentaciones específicas.

Palabras clave: interrogación, sintaxis, pragmática, traducción, enunciación

En este foro presentamos nuestro proyecto de investigación sobre la interrogación directa en francés que se encuadra dentro del Programa de Investigación del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (convocatoria 2012, con una duración de dos años.)

¹ Miembros del equipo investigador: Sabrina Bevilacqua, Lucía Dorin, Ana María Gentile, Patricia Hernández. Codirectora: Beatriz Cagnolati. Directora: Silvina Slepoy

Según las descripciones gramaticales, la modalidad interrogativa directa en francés no presentaría grandes dificultades al momento del empleo más allá de la elección de una de las tres variantes morfosintácticas: la prosodia; la construcción con “*est-ce que*” y la inversión sintáctica del sujeto. Estas variantes se presentan en la mayoría de los casos como sinónimas sin indicar la especificidad de cada una.

La interrogación aparece en tanto contenido gramatical y pragmático desde el nivel inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Sin embargo, los miembros del presente grupo de investigación, en tanto profesoras del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, del ISP “Dr. Joaquín V. González” y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, observamos la existencia de dificultades en el uso de la interrogación directa en francés por parte de los estudiantes. Por otro lado, un primer trabajo exploratorio (Slepy 2011) mostró las inestabilidades en el proceso de apropiación de la sintaxis interrogativa del francés.

Consideraciones teóricas

La interrogación puede manifestarse en una multiplicidad de situaciones de comunicación tales como: verificación de una información, pedido de una explicación, atenuación de una orden o de una crítica o como simple marcador fáctico (Poisson-Quinton 2002). Por lo tanto, es imprescindible separar la categoría gramatical *oración interrogativa* de la categoría pragmática *pregunta* (Dixon 2010, citamos según Rivas & Brown 2011).

Las diferencias de forma y la elección de una variante en detrimento de otra conllevan una variación de sentido a nivel semántico-pragmático. Según este enfoque, la sintaxis es generadora de sentido (Langacker 1987, Victorri & Fuchs 1996). Así, existen escenificaciones alternativas que el hablante puede construir (consciente o inconscientemente) en su discurso (Langacker 1987).

Asimismo, la interrogación se inscribe en la interlocución y posee un marcado carácter dialógico. Es en este marco donde toma especial relevancia la inscripción del hablante en el discurso (Kerbrat-Orecchioni 1980) y su posicionamiento con respecto al alocutario. La elección de una u otra forma sintáctica para la interrogación es enunciativamente elocuente.

El estudio de la interrogación en francés, situado en un ámbito hispanohablante, debe necesariamente tomar en cuenta las características sintácticas de la interrogación en español. Se entiende que un estudio contrastivo sobre un fenómeno lingüístico (pragmático o cultural) determinado incluye una primera etapa de análisis de ese fenómeno en cada una de las lenguas-cultura.

Dada la amplitud de la temática que nos ocupa, establecimos diferentes abordajes (enfoque sintáctico, semántico-discursivo, contrastivo entre otros) de acuerdo a los intereses y a la formación de cada miembro del equipo con el objetivo de integrar los resultados de este proyecto de investigación en distintas instancias curriculares de las carreras del profesorado y del traductorado.

Hipótesis iniciales

Partimos de las siguientes hipótesis de investigación, que no tienen carácter excluyente y pueden evolucionar en el transcurso del proyecto de investigación.

- En las oraciones interrogativas formuladas por alumnos de nivel terciario se visualizan formas sintácticas gobernadas por el universal de interferencia según la

influencia de la lengua materna del estudiante. Esta hipótesis general implica las siguientes hipótesis específicas a nivel sintáctico:

- Escaso empleo de la interrogación con inversión compleja del sujeto nominal. Tal fenómeno estaría motivado por la frecuencia de elipsis del sujeto en español y por el costo cognitivo que representa dicha forma sintáctica francesa.
 - No discriminación a nivel metalingüístico de la inversión simple del sujeto nominal francés. Esto se debería a un efecto de prototipicidad de la inversión del sujeto pronominal del tipo *Va-t-il ?* que resulta altamente pregnante entre los estudiantes hispanohablantes. Tal efecto enmascararía la inversión verbo-sujeto nominal naturalizada en español.
 - Calco de los patrones sintácticos del español para oraciones interrogativas parciales con sujeto nominal con incidencia en el sujeto o en el objeto directo animado.
- Desde un enfoque discursivo, la interrogación, en tanto acción ejercida por un locutor (L1), en un tiempo y en un espacio determinados, lleva en sí una fuerza ilocutiva que tiende no solo a modificar algo del universo del otro (L2), sino también a adoptar las formas sintácticas más adecuadas a la situación de enunciación. Se trata de un acto social discursivamente significativo.
 - A nivel semántico-pragmático, existe correlación entre las formas sintácticas del francés elegidas (consciente o inconscientemente) por el hablante y (entre otros fenómenos) la modulación de distancia locutor-alocutario. Como marcadores de distancia, los diferentes ordenamientos sintácticos permiten modular la relación de interlocución.

Para la verificación empírica de estas hipótesis se constituyeron análisis contrastivos y traductológicos sobre diversos corpora.

Objetivos generales

Los propósitos de esta investigación son:

- Detectar los mecanismos de interferencia de la lengua materna que pueden dificultar la apropiación de las formas sintácticas del francés.
- Abordar un estudio semántico-pragmático de los efectos de sentido inducidos por la elección entre diferentes formas de interrogación y sus implicancias en el discurso.
- Elaborar una descripción de la interrogación en francés que contemple las necesidades de los estudiantes hispanohablantes y que les permita profundizar su conocimiento del peso semántico-pragmático de las diferentes construcciones interrogativas.

Objetivos específicos

- Verificar y explicitar la existencia de correlación entre sintaxis y generación de sentido sobre la base de observación contextual de los datos empíricos (análisis cuantitativo y cualitativo).
- Contrastar con el español rioplatense (estudio sintáctico, semántico y pragmático).
- Insertar la interrogación dentro de la producción del acto comunicativo.
- Explorar la posible relación entre las formas estudiadas y las diferentes funciones pragmáticas en ambas lenguas.

- Poner esa descripción a disposición de los docentes y los alumnos de los Profesorados y Traductorados.

Metodología

El trabajo se organizó del siguiente modo:

- 1- Actualización y ajuste bibliográficos (lectura crítica, estado del arte).
- 2- Constitución de los corpora textuales (español y francés).

Para el estudio del grado de fijación de las estructuras sintácticas y las interferencias sintácticas español-francés, corpora de producciones de alumnos argentinos recolectadas en base a un instrumento especialmente elaborado con esa finalidad.

Para el estudio semántico-pragmático, relevamiento de las construcciones interrogativas en corpora de traducción.

Para el estudio de los aspectos enunciativos de la interrogación, corpus de intervenciones realizadas por internautas en distintos periódicos franceses.

Cabe destacar que los corpora son estudiados cualitativamente con el fin de observar, ya sea las oscilaciones en la elección de las formas sintácticas para contextos similares, distintos o en contraste con el español, ya sea los valores semántico-pragmáticos que se desprenden de los usos de la modalidad interrogativa. Por otra parte, se realiza un estudio cuantitativo para identificar tendencias generales de uso.

- 3- Análisis de datos y elaboración de conclusiones.

Estado de la investigación

Hemos concluido al día de la fecha la segunda fase que contempla la constitución de cinco corpora a partir de los cuales se tratarán las hipótesis formuladas en nuestro proyecto.

Los dos primeros corpora permitirán verificar o invalidar la hipótesis por la cual la interferencia, según la influencia de la lengua materna del estudiante, juega un rol fundamental en la formulación de oraciones interrogativas. Para el primer corpus se elaboró un instrumento a partir del cual produjeron preguntas 57 alumnos de 1^{er} a 3^{er} año de las instituciones mencionadas. El instrumento referido consta de nueve oraciones (con distintos sintagmas subrayados) sobre las cuales debían operar los informantes, produciendo preguntas cuyas respuestas correspondieran a los grupos subrayados. El segundo corpus reúne al mismo grupo de informantes pero en este caso operaron sobre la lectura de un breve artículo de France-Soir “*Quatre jeunes médaillés pour leur héroïsme*”. A partir de ese documento, los estudiantes formularon preguntas sobre doce respuestas sugeridas.

Los tres corpora siguientes aportarán datos empíricos para poner a prueba las hipótesis correspondientes a las características pragmático-discursivas de la interrogación.

Para el tercer corpus se han tomado los hechos lingüísticos en sus contextos reales de existencia. Se eligieron intervenciones realizadas por internautas sobre diferentes artículos periodísticos franceses, especialmente en las secciones “Política” y “Sociedad” (*Le Monde, Libération, Le Figaro, Le Point, Express*). Las variadas opiniones vertidas por los cibernautas hacen que el eje de este corpus sea la subjetividad y espontaneidad de la expresión, lo cual permite evaluar la influencia de la situación de enunciación, de la actitud de los interlocutores, y de los fines del intercambio sobre la forma lingüística escogida por el sujeto.

El cuarto corpus estudia la existencia de correlación entre las formas sintácticas del francés elegidas (consciente o inconscientemente) por el hablante y la modulación de

distancia locutor-alocutario. Se eligió el relevamiento de las construcciones interrogativas en corpora de traducción, en este caso particular, *Boquitas pintadas* de Manuel Puig y la versión en francés *Le plus beau tango du monde*, de Laure Guille-Bataillon.

El quinto corpus está conformado por formulaciones interrogativas de la novela *Cosmétique de l'ennemi* (2001, ed. Albin Michel) de la escritora Amélie Nothomb (y su traducción al español peninsular por Sergi Pàmies, 2007), que gira alrededor de un diálogo establecido entre dos personas en un aeropuerto. Resulta de interés analizar la traducción al español de las frases interrogativas en varios aspectos, en especial el pragmático, ya que la fuerza ilocutiva presente en el diálogo suele dar como resultado equivalencias de traducción de frases interrogativas a frases afirmativas (o viceversa) que no se corresponden con equivalencias formales. Este corpus fue ampliado por versiones en español rioplatense propuestas por alumnos de la carrera del traductorado. Esta decisión obedece a la necesidad de relevar, con el objeto de comparar e interpretar resultados a posteriori, traducciones realizadas al español rioplatense que enriquecen las posibilidades de cotejo entre dos variedades de español.

Conclusión

El proyecto comprende tres etapas, que no son necesariamente secuenciales, sino que pueden desarrollarse paralelamente. Cada subgrupo inició el análisis de los corpora, las primeras conclusiones parciales son objeto de presentación en el seno del grupo de investigación y serán asimismo presentadas en distintos encuentros científicos.

Con respecto a la bibliografía teórica – que no podemos enumerar aquí porque superaríamos ampliamente la extensión exigida para este artículo –, consta con más de setenta obras y artículos diversos.

Bibliografía

- Alloa, H., de Torres, S. (2001). *Hacia una lingüística contrastiva, francés – español*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Cadiot, P., Visetti, Y. M. (2001). *Pour une théorie des formes sémantiques. Motifs, profils, thèmes*. Paris: PUF.
- Dixon, R. M. W. (2010). *Basic linguistic theory. Vol. 1 .Methodology*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Grevisse, M. (1964). *Le bon usage*. Gembloux: Ed. Duculot.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Ed. Armand Colin.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire*. Paris: Clé International.
- Rivas, J., Brown, E. (2011). “Correlaciones entre forma y función en las construcciones interrogativas parciales del español de Puerto Rico”, *ELUA* 25, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 289-316.
- Slepoy, S. (2011). “Comment nos élèves posent-ils des questions?”. *Actas del XIº Congreso Nacional de Profesores de Francés*. Puerto Madryn.
- Toury, G. (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Ed. Cátedra.

Victorri, B., Fuchs, C. (1996). *La polysémie. Construction dynamique du sens*. Paris: Hermès.