

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios



Revista del Instituto
de Lenguas y
Culturas Extranjeras
de la Facultad de
Filosofía y Letras de
la Universidad
Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

Volumen 16 (2013)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 16 (2013)

Indizada por Latindex

© 2014 by Editorial FFyL-UNCuyo & Ediciones ILYCE

Centro Universitario, Parque General San Martín

5500 Mendoza, Argentina

Derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, displayed or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Editor.

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo,
Centro Universitario,
Parque General San Martín,
5500 Mendoza, Argentina

Tel./Fax: +54 261 4135000, interno 2240

E-mail: editorial@logos.uncu.edu.ar

Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

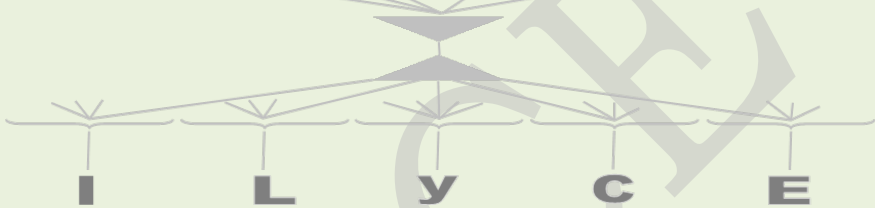
Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE)
Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo

E-mails: ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar; ilyce.revista@ffyl.uncu.edu.ar

Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?rubrique1398>

Idea, diagramación, composición y diseño: IlyCE digital

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS



LyCE Estudios

Revista del ILYCE

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina*

LyCE Estudios 16 (2013)

ISSN 2314-2529

Indizada por Latindex

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva revista de lenguas extranjeras* (NRLE) del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina

Comité Editorial

Director del ILYCE

Victor M. Castel (CONICET y UNCuyo)

Comisión Directiva del ILYCE

Ana María Filippini (UNCuyo)

Amparo Argerich (UNCuyo)

Juliana Montarcé (CONICET y UNCuyo)

Consejo Evaluador Externo

Irma Biojout de Azar (Univ. Nac. de La Plata, Argentina)

Cecilia Colombi (Univ. de California en Davis, EEUU)

Estela Klett (UBA, Argentina)

Cristina Elgue de Martini (UNC, Argentina)

Consejo de Redacción

Nora Díaz (UNCuyo, Argentina)

Adolfo M. García (CONICET y UNC, Argentina)

Patricia Hernández (Universidad de Rouen)

Laura E. Hlavacka (UNCuyo Argentina)

Estela Klett (UBA, Argentina)

Victoria Magariños (UNCuyo, Argentina)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 16 (2013)

Indizada por Latindex

Presentación

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Se prioriza la publicación de trabajos inéditos. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Contenido

Artículos

Cadenas causales y reformulación: el rol del léxico verbal en la comprensión y producción de textos académicos	
<i>Teresa Acuña, María Inés Grundnig y Reina Himelfarb</i>	9
La transferencia de los conocimientos adquiridos en la asignatura Práctica Gramatical a la clase de Lengua Inglesa: El caso posesivo	
<i>Natalia V. Dalla Costa, Fabián H. Negrelli y María José Morchio</i>	25
Breve panorama de la situación actual del idioma mapuche en Patagonia norte y central	
<i>Antonio Edmundo Díaz-Fernández</i>	41
A generic approach to doctor-patient consultations: some implications for teaching	
<i>María Laura Dorado</i>	65
La investigación en traducción orientada al proceso	
<i>Mónica Giozza</i>	93
Exploring the constraints on verbs occurring in so-called “collapsed structures” from the perspective of the Systemic Functional Model of Transitivity	
<i>Magali López Cortez y María Susana Ocampo</i>	119
Ken Bugul: sa vie, son œuvre, sa pensée	
<i>Lía Mallol de Albarracín</i>	139

LYCEE

Cadenas causales y reformulación: el rol del léxico verbal en la comprensión y producción de textos académicos

Teresa Acuña, María Inés Grundnig y Reina Himelfarb

Dpto. de Idiomas Extranjeros - Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

zuchena@yahoo.com.ar; mgrundnigqn@yahoo.com.ar; rhimelf@gmail.com

Resumen

La comprensión y producción oral del discurso científico constituyen los principales objetivos de los programas de Lenguas Extranjeras (LE) en la universidad. Aun cuando el procesamiento de textos en LE ha sido objeto de numerosos estudios desde una perspectiva psicolingüística, muchos de ellos se han centrado en las macro-estrategias utilizadas para extraer significados del texto a nivel de las representaciones mentales. Sin embargo, estas estrategias no alcanzan para explicar la actividad psicolingüística que ocurre durante la lectura y producción oral de un texto científico-académico en LE. En este artículo, planteamos la existencia de modos particulares de tratamiento de textos académicos durante la comprensión y la producción oral que se activan para tratar ciertas configuraciones lingüístico-conceptuales. Desde esta perspectiva, discutiremos ciertas características de las reformulaciones discursivas de los eventos causativos realizadas por los estudiantes universitarios tanto en tareas de comprensión como de producción oral que involucran textos científicos de tipo expositivo.

Palabras clave: causalidad, comprensión, producción, textos científicos.

Abstract

The comprehension and oral production of scientific discourse constitute the main goals of university foreign language (FL) programs. Although text processing in a FL has been widely studied from a psycholinguistic perspective, many of these studies have focused on the macro-strategies used by readers to extract meaning from the text at the level of mental representations. Nevertheless, the use of these strategies has proved insufficient on its own to explain the psycholinguistic activity that occurs during the comprehension and oral production of scientific-academic texts in a FL. In this article we propose the existence of particular modes of processing academic texts during comprehension and oral production that are activated in order to treat certain types of linguistic and conceptual configurations. From this perspective, we will discuss certain characteristics of the discourse reformulations of causative events made by university students both in comprehension and oral tasks involving scientific, expository texts.

Key words: causality, comprehension, oral production, scientific texts.

1 Introducción

La utilización de una lengua extranjera, ya sea el inglés, el francés u otro idioma, constituye un medio insoslayable de transmisión de conocimientos y de acceso a la información en la era de los intercambios y de la comunicación. Así, en la formación de los estudiantes universitarios, la enseñanza de una Lengua Extranjera (LE) debe adaptarse a las necesidades académicas y a los futuros requerimientos profesionales, siendo la lectura y producción oral del discurso científico uno de los objetivos principales que se plantean en los programas de enseñanza. En este campo, es decir, en el de la enseñanza de un idioma con fines específicos y en particular con fines académicos, la lectura en LE ha sido objeto de numerosos estudios, muchos de ellos centrados en las estrategias a las que recurren los estudiantes para extraer significados de un texto situadas a nivel de la representación mental del mismo, como por ejemplo, las estrategias relacionadas con los conocimientos previos del lector (Carrell, 1983, 1990), o con los procesamientos inferenciales (Acuña, 2000a). Estos últimos se ponen en marcha a medida que el lector va construyendo, durante la lectura, una representación mental de lo dicho en el texto; en esa representación el lector incluye sus conocimientos previos sobre la temática abordada.

Sin embargo, este tipo de estrategias distan de ser suficientes para dar cuenta de la actividad psicolingüística que tiene lugar durante la lectura y la producción oral de un texto científico-académico en LE. En particular, hemos comprobado a través de investigaciones realizadas por nuestro equipo de investigación (Acuña, 2000b, 2001), que los lectores en LE (francés e inglés) de nivel inicial, cuando encuentran componentes lingüísticos que dificultan su comprensión a nivel léxico o sintáctico-morfológico, ponen en marcha estrategias espontáneas de procesamiento del texto centradas en la superficie del mismo: restitución literal en lengua materna (LM), repetición de lo restituido y reformulación de la restitución inicial. Sin embargo, nos preguntamos si todas las dificultades relacionadas con los niveles léxico o sintáctico-morfológico se resuelven a través de estas estrategias.

Dicho de otro modo, ¿existen estrategias diversificadas, adaptadas al tipo de problema lingüístico con el que se enfrenta el lector en LE?

Además, ¿las estrategias de comprensión de un texto en LE tienen puntos en común con las estrategias utilizadas durante la producción de un texto en LE?

En este trabajo planteamos la existencia de modos particulares de tratamiento de un texto, ya sea en lectura en LE o en exposición oral en LE del contenido de un texto en LE, que los lectores ponen en marcha

para tratar ciertos tipos de configuraciones lingüístico-conceptuales. Esta última noción deriva de las concepciones de la lingüística cognitiva, según las cuales el léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuum de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido conceptual con propósitos expresivos (Langacker, 1987: 35); además, las construcciones gramaticales imponen y simbolizan estructuraciones particulares de contenido conceptual (Langacker, 1987: 38). Este autor sostiene además que ni la habilidad conceptual ni la capacidad para producir y reconocer sonidos es específicamente o exclusivamente lingüística (Langacker, 1987: 60). Para Talmy (1985a), por otra parte, las unidades gramaticales representan nociones topológicas –y no nociones de la geometría euclidiana– que se adaptan a la plasticidad de la cognición humana. Constituyen, en su globalidad, el sistema conceptual fundamental que estructura las representaciones cognitivas explicitadas por el lenguaje. El contenido de estas representaciones es dado por el léxico.

Desde esta perspectiva discutiremos ciertas características de la actividad lingüística de reformulación discursiva de los eventos causativos por alumnos universitarios, que se manifiestan tanto en tareas de comprensión como de producción oral de textos científico-académicos, en particular del discurso de tipo expositivo-explicativo.

A tal fin, revisaremos las particularidades del procesamiento psicolingüístico de los textos de tipo expositivo-explicativo, comparándolas con las de los textos narrativos. Luego expondremos brevemente un concepto central en la estructuración discursiva de estos textos, a saber la noción de causalidad, que abordaremos en relación con la generación de inferencias causales durante el procesamiento psicolingüístico del texto así como desde el punto de vista de la semántica del evento, tal como ésta ha sido tratada por la lingüística cognitiva. Relacionaremos la semántica cognitiva de la causalidad con investigaciones realizadas en el campo de la adquisición de la lengua materna y de las lenguas segundas sobre la apropiación del léxico verbal. Finalmente daremos cuenta de nuestras propias investigaciones (equipo de investigación “Lenguas, lenguaje y cognición”) sobre la comprensión y producción en LE de los verbos causativos presentes en textos científico-académicos de tipo explicativo-expositivo, mostrando cómo el procesamiento de los eventos causativos constituye un aspecto nodal en el procesamiento psicolingüístico de dichos textos, tanto en comprensión lectora como en producción oral.

2 El procesamiento psicolingüístico de los textos de tipo explicativo-expositivo

Para la psicolingüística, la diferenciación entre tipos de textos tiene por objetivo especificar cómo se comprenden, se recuerdan o se producen los diferentes tipos de discursos caracterizados por la lingüística del análisis del discurso. En este último campo, existe un consenso general en demarcar claramente el discurso narrativo del discurso explicativo. El primero, tiene como objetivo fundamental la creación de la intriga o argumento¹ y una de sus características principales es la presencia de una estructura canónica que organiza el decir. Para Adam (1992), por ejemplo, ésta está conformada por una lógica macro-proposicional que permite la creación de la intriga. El autor propone un esquema que jerarquiza la relación, de otra manera simplemente cronológica y lineal, entre los cinco momentos de todo proceso al interior de una secuencia narrativa.²

El cuanto al discurso explicativo, como su nombre lo indica, proporciona explicaciones sobre un hecho, situación o fenómeno, analizando o sintetizando representaciones; su finalidad es hacer comprender algo a alguien (Adam, 1987 y 1992), para lo cual se analiza ese fenómeno, se exponen razones, se reconstituye su desarrollo o evolución, orientando el razonamiento del destinatario.

En el campo científico, la explicación está ligada a la lógica y a la argumentación. Desde el punto de vista de la lógica, una explicación consiste en un argumento o razonamiento por el cual la explicación surge a partir de procedimientos inferenciales.³ Gianella (2000) distingue cuatro tipos de explicación: causal, genética, funcional y teleológica. En la explicación causal, a partir de condiciones iniciales que afirman causas y utilizando relaciones de causa-efecto, se infiere el fenómeno a explicar como efecto. Según esta autora, la explicación causal se

¹ El discurso narrativo intenta reconstituir lo sucedido, tratando de encontrar una secuencia lógica de causas y efectos allí donde la razón sólo logra ver un conjunto de eventos fragmentarios e incompletos. Así, la motivación narrativa es una suerte de velo de causalidad: una coartada causal que permite naturalizar, en el sentido de hacer pasar por real, la ficción, disimulando aquello que ésta tiene de artificial. (Genette, 1969, en Adam, 1992)

² Los cinco momentos o macro-proposiciones propuestos por Adam son la situación inicial; la complicación o primer disparador del proceso transformador; las reacciones o evaluación; la resolución, que puede transformarse en un nuevo disparador; y la situación final. Mientras que la situación inicial y final, que constituyen los dos extremos del proceso, se hallan en una posición jerárquicamente superior, las restantes macro-proposiciones, que conforman la transformación o proceso, se hallan en una posición jerárquica inferior.

³ Estos procedimientos inferenciales pueden actualizarse en el discurso a través de diversos procedimientos discursivos: definición, comparación, enumeración, análisis (descomponer en partes esenciales), ilustración a través de ejemplos, casos tipo, etc.

encuentra en la singularidad de los hechos: las premisas relevantes son las condiciones iniciales.⁴

Según Vergnaud (2002), en el campo científico las relaciones de causalidad remiten a dos nociones sensiblemente diferentes: por un lado, la causa como relación entre uno o varios acontecimientos anteriores y un acontecimiento posterior, considerado como consecuencia de los acontecimientos anteriores, y por otro, la noción de inclusión entre clases de fenómenos y de implicación entre sistemas teóricos, uno más general que otro; en este último caso no se trata de un fenómeno que determina un fenómeno, sino del conjunto de condiciones que presiden la aparición de ese fenómeno (Vergnaud, 2002: 37).

Según Coltier (1986), el texto explicativo surge a partir de dos situaciones. En la primera, cuando la realidad plantea un problema, ya sea porque existen hechos, experiencias o fenómenos incompatibles entre sí (“lo que es de determinado modo no debería ser así”) se plantea el interrogante: ¿Cómo y por qué se produce ese fenómeno? En la segunda situación, aunque no haya contradicción, un fenómeno “normal” se transforma en objeto de una investigación; se interroga algo evidente: ¿Cuáles son las causas de la existencia de ese fenómeno? En ambas situaciones, estas preguntas, en el texto explicativo, no necesariamente se formulan de manera directa; estos interrogantes son resueltos de manera indirecta, transformando así al fenómeno problemático en uno normal, a través de dos procedimientos: ya sea precisando y complejizando la representación previa del fenómeno a explicar a través de la integración de un elemento nuevo a esa representación, o bien modificando todo o parte de los conocimientos previos, restándole valor a esos saberes. Así, el texto explicativo, a través de un razonamiento, va construyendo un discurso que, desde una premisa – la problemática inicial – conduce a una conclusión final.

Aunque no se puede afirmar categóricamente que los textos explicativos posean una estructura canónica como el relato, la secuencia explicativa, según Adam (1992), contiene los siguientes componentes:

- un *esquema inicial* (presentación, descripción, introducción del objeto problemático),
- *problemática*: el « porqué? », y eventualmente el « cómo? » de ese objeto,
- *explicación*: « porque... » ,

⁴ En la explicación genética se exponen leyes de origen y desarrollo. En la explicación funcional se indica de qué modo interactúan propiedades y relaciones. La explicación teleológica gira en torno a la intencionalidad de sujetos dotados de una intención, y a los fines que éstos se proponen.

- *conclusión o evaluación.*

Estos componentes no necesariamente siguen ese orden lineal. Subrayamos la presencia de relaciones de tipo causal en los componentes centrales *problemática y explicación.*

De manera similar, Coltier (1986) afirma que el texto explicativo se desarrolla en tres momentos o fases: problematización, resolución y conclusión.

Contrariamente al texto narrativo, el texto expositivo posee una estructura no lineal, la cual es menos fácil de identificar que la estructura lineal del texto narrativo. La ausencia de una estructura bien especificada hace que tanto la producción (planificación y organización del texto) como la comprensión se tornen difíciles (Mazur-Palandre, 2009). A diferencia del texto narrativo, organizado temporalmente y a menudo causalmente en una estructura lineal, en el texto expositivo los locutores crean una estructura temática, exponen hechos o ideas teóricas y sus interpretaciones, requiriendo un despliegue de relaciones lógicas y no cronológicas (Britton, 1994, Mosenthal, 1985 en Mazur-Palandre, 2009). Además, las informaciones son de orden genérico: los locutores introducen una información genérica que es desarrollada y luego pasan a otras temáticas; esto también lo diferencia del texto narrativo, en el que se requiere organizar recuerdos personales, con referentes específicos (los protagonistas). El texto expositivo es un discurso orientado hacia el tópico (Berman et Nir-Sagiv, 2007; Mosenthal, 1985; Tolchinsky *et al.*, 1999 en Mazur-Palandre, 2009): el locutor debe alimentar la temática abordada, lo que se traduce en un léxico variado y abundante.

Por otro lado, el registro académico o universitario requerido por el texto expositivo, recurre a diversas relaciones retóricas tales como el ordenamiento de las ideas (Coirier *et al.*, 1996); las formas lingüísticas serán más complejas y desde el punto de vista psicolingüístico, su procesamiento será más costoso en recursos cognitivos, puesto que se deberán relacionar el nivel del contenido y el nivel retórico (Britton, 1994 ; Katzenberger, 2004 ; Mosenthal, 1985, en Mazur-Palandre, 2009). Debido a sus características, el texto expositivo se aprende más tardíamente que el texto narrativo, una vez que los individuos adquieren la capacidad de generalización y de abstracción.

Este conjunto de consideraciones nos permite afirmar que desde una triple perspectiva: lingüística del texto, psicolingüística y el campo científico entendido en un sentido amplio, se coincide en considerar que las relaciones causales poseen relevante importancia en el discurso expositivo-explicativo.

Una actividad importante en el procesamiento psicolingüístico de los textos explicativos es la generación de inferencias, especialmente causales.

3 Generación de inferencias causales durante el procesamiento psicolingüístico del texto

Se considera inferencia al proceso de recuperación de información que no está enunciada de manera explícita en un texto. Según la teoría de los modelos mentales, la representación mental del texto contiene un gran número de inferencias, incluyendo elaboraciones sobre información explícita y conexiones globales entre proposiciones.

De acuerdo con un estudio realizado por Singer, Halldorson, Lear & Andrusiak (1992), a fin de reconstruir la representación causal de un texto, luego de identificar los efectos y sus correspondientes causas y de evaluar la fuerza causal de las causas tentativas, el lector debe validar las inferencias de “puente causal” realizadas para así identificar las relaciones de causa-efecto que aparecen en el texto.

El descubrimiento de una relación causa-efecto que subyace a un mensaje resulta, de acuerdo con los investigadores, de la construcción de una estructura mental análoga a un entimema de primer orden, es decir, un silogismo al que le falta su premisa mayor. El entimema se resuelve al computar esta premisa. Finalmente, ésta debe ser validada con referencia al conocimiento del mundo.

Cabe destacar que los autores no proponen que el lector sea capaz de una lógica formal, antes bien, es probable que el análisis causal en la comprensión del discurso esté mediatizada por estructuras de razonamiento abstracto, tales como esquemas de razonamiento pragmático, modelos mentales o reglas libres de contenido (*content-free rules*) que relacionan necesidad y suficiencia.

Los descubrimientos actuales sugieren que el monitoreo de la comprensión con referencia a la red causal que subyace al discurso permite al lector mantener la coherencia global.

En nuestras investigaciones anteriores (Acuña, Aguilar & Grundnig, 2001), pudimos comprobar que son dos los factores que influyen en la elaboración de conceptualizaciones causativas en general, y en la producción de inferencias ligadas a la causalidad en particular: en primer lugar, la presencia de cadenas causales en el texto (en las cuales la relaciones causativas interproposicionales están explicitadas o no) y, en segundo lugar, conocimientos suficientes sobre la temática del texto. En efecto, los conocimientos previos sobre el contenido del texto juegan un rol de importancia en el procesamiento de la cadena causal del mismo y

en la elaboración de conceptualizaciones causales a nivel de la microestructura textual. Así, la lectura de textos que tratan sobre temática conocida por los sujetos da lugar, en general, a relatos más ricos, a conceptualizaciones ligadas a la causalidad más variadas y a una mayor producción inferencial. Estos conocimientos previos son integrados a la representación del texto (*modelo de situación* de Van Dijk & Kintsch, 1983) en forma de inferencias, entre otras, de causalidad.

4 Lingüística cognitiva y causalidad

La lingüística cognitiva ha estudiado la causalidad desde el punto de vista de la semántica del evento (Talmy, 1985b, Langacker, 1987). Para ciertos autores (Langacker, 1987, Desclés, 1998), la causalidad parece estar incluida en la noción de transitividad semántica. Así, en el “modelo de las bolas de billar” de Langacker el cual caracteriza a las oraciones finitas prototípicas (Langacker: 283), el evento y sus participantes se organizan conceptualmente, es decir, en la mente del hablante, en espacio y tiempo. Cuando hay contacto energético y transferencia de energía entre esos participantes, se produce una cadena de acciones en la que el flujo de energía traza una direccionalidad desde la fuente inicial a la disolución de la energía. Los eventos son conceptualmente dependientes con respecto a sus participantes, mientras que éstos, personas u objetos físicos, son autónomos ya que pueden ser conceptualizados independientemente del evento en el que participan. En el caso de la causación, ésta hace referencia a un cambio inducido por un participante activo que genera energía, la cual es recibida por otro participante; así, en los ejemplos: “La roca partió el hielo”, “El hombre partió el hielo con una roca”, se codifican capas de causación conceptualmente dependientes de los participantes, concluyendo en un cambio de estado. Los factores que contribuyen a la transitividad no se pueden definir en términos de configuración estructural sino cognitiva semántica. La oración transitiva refleja este modelo de evento canónico; en ella sujeto y objeto coinciden respectivamente con el participante que genera energía y el que la recibe. Para ser caracterizado como sujeto, un participante debe tener prominencia cognitiva, es decir, ser la “figura” principal en el perfil oracional; un participante caracterizado como objeto directo tendrá menor prominencia cognitiva, es decir será “figura” secundaria. Es el hablante quien decide otorgar mayor “perfil” al participante activo configurando así una oración transitiva canónica, o bien, otorgarle mayor prominencia al participante que recibe energía, configurando una oración no-canónica (pasiva por ejemplo).

5 Apropriación del léxico verbal en la adquisición de las lenguas

Los textos expositivos-explicativos, según Mazur-Palandre (cf. más arriba), presentan un léxico variado y abundante. Desde la perspectiva de su adquisición, tanto en LM como en LE el desarrollo del léxico verbal presenta particularidades que lo diferencian del léxico nominal.

El léxico verbal es central en el desarrollo de la LM. Su desarrollo es más complejo que el del léxico de los nombres, tanto lingüísticamente como cognitivamente (Noyau, 2005, Bassano, 2007). La organización del léxico verbal es también más variable que la del léxico nominal según las lenguas, ya que éstas se caracterizan tipológicamente por esquemas diferentes de lexicalización del evento, según Talmy (1985b).⁵

En cuanto a la adquisición lingüística del evento en una LE (o en una lengua segunda), la adquisición del evento sigue también un proceso más complejo que el de la adquisición de los nombres, puesto que se producen procesos de construcción metafórica recurrentes que preceden al acceso a formulaciones más simples y directas. Se ha observado también que los aprendientes de una LE recurren masivamente a verbos nucleares (*nuclear verbs*, Viberg 2002, en Noyau, 2005), es decir aquellos verbos que permiten instanciar léxicamente, por medio de una unidad frecuente y poco específica, grandes áreas semánticas. En francés, por ejemplo, en el área semántica de los verbos de manipulación, los verbos nucleares más importantes propuestos por Noyau (2005) son “prendre/mettre” (“tomar/poner”, y no por ejemplo “sostener”), en el área de los verbos de movimiento “aller” (ir), en los verbos de transferencia “dar” (y no por ejemplo “vender”), etc.

Esta tendencia es explicada por Giacobbe (en Noyau, 2005 y Giacobbe, 1994) por el hecho de que las nociones relacionadas con el evento tienden a ser reconstruidas a partir de esquemas cognitivos que se van complejizando progresivamente, más que a través de una transferencia léxica desde la LM.

Podemos considerar estos trabajos en relación con los postulados de Langacker (1987), quien sostiene que para propósitos lingüísticos diferentes, el hablante puede conceptualizar lo que quiere decir desde

⁵ De acuerdo con el autor, las lenguas muestran tres patrones básicos para los verbos de movimiento, por ejemplo. En el primer patrón de lexicalización propuesto *Movimiento + Manera/Causa*, el verbo expresa al mismo tiempo el movimiento y la manera en que se produce o la causa. Las familias de lenguas que parecen pertenecer a este tipo son el chino y todas las lenguas indo-europeas, excepto las lenguas romance. En el segundo patrón para la expresión del movimiento, *Movimiento + Trayectoria*, la raíz expresa el movimiento y la trayectoria del mismo. Las lenguas que pertenecen a este tipo son las semíticas, las polinesias y las romance. En el tercer y último patrón propuesto por Talmy (1985b), *Movimiento + Figura*, los verbos expresan varios tipos de objetos o materiales en movimiento.

diferentes posiciones. Esta capacidad de transferencia mental (Vandeloise, 1984, en Langacker 1987), tiene numerosas manifestaciones lingüísticas. El lenguaje dispone de diferentes expresiones alternativas convenientes para codificar situaciones concebidas en diferentes niveles de especificidad (Langacker, 1987: 140 y 141).

6 Lectura y comprensión de la causalidad

Consideramos esta capacidad de conceptualizar los eventos en relación a los resultados de investigaciones realizadas por nuestro equipo de investigación, tanto en comprensión de textos científico-académicos en LE como en producción oral de dicho tipo de textos en LE.

En el primer caso se trata de los resultados de una prueba experimental sobre lectura de textos expositivo-explicativos que presentaban cadenas causales, realizada con sujetos estudiantes de LE francés e inglés de carreras humanísticas y técnicas de la UNCO (Universidad Nacional del Comahue). En el segundo caso se trata de tareas de exposición oral de textos académicos, también de tipo expositivo-explicativo, por estudiantes que cursan 3er año de inglés en la carrera de Turismo, de la UNCO.

Para la prueba de lectura se conformaron tres grupos de sujetos: francés LE, inglés LE y español LM; cada grupo debía leer la versión de un mismo texto en LE (francés o inglés) o en LM español; el texto presentaba 20 eventos causativos canónicos en oraciones transitivas, instanciados por 10 verbos causativos generales (*causar, producir, generar, diseñar, evitar, etc.*) y 10 verbos causativos específicos (*remediar, reciclar, limpiar, descontaminar, etc.*). Luego, debían restituir en español LM lo que habían comprendido, es decir, poner en palabras el modelo de situación (Van Dijk & Kintsch, 1983) elaborado durante e inmediatamente después de la lectura.

Podemos definir como específicos aquellos eventos que afectan de manera específica a un paciente, por ejemplo, *limpiar* o *descontaminar*, y como generales (o específicos) aquellos que crean o hacen surgir un tema, por ejemplo, *producir* u *originar* (Acuña et. al., 2000; Acuña & Fracassi, 2001) Estos eventos causativos se sitúan en escalas continuas de especificidad, por ejemplo, *enriquecer el suelo* \Rightarrow *fertilizar la tierra*.⁶

Los resultados mostraron que la restitución de verbos causativos varía en función del grado de especificidad/generalidad de los verbos

⁶ Langacker (1987) observa que las facetas de los eventos se caracterizan por su nivel de especificidad, por ejemplo, *do something* (*hacer algo*) es más específico que *Floyd completely shattered Susan's favourite drinking glass* (*Floyd destruyó el vaso preferido de Susan completamente*).

causativos. Los lectores de los tres grupos recordaron más verbos específicos que generales, lo que evidencia una mayor focalización de la atención en los primeros. Este resultado puede ser explicado por el hecho de que los verbos causativos generales forman parte de la macroestructura del texto; una vez que han comprendido esta macroestructura, los lectores centrarían su atención en la información más específica del texto, es decir, en las proposiciones que contienen causativos específicos.

Sin embargo, se observaron diferencias en la restitución de verbos específicos según la lengua del texto leídos, LE o LM. En efecto, los lectores de los textos en LE francés o inglés recordaron menos verbos específicos que generales que los lectores en LM. Por consiguiente, los lectores en LE no pudieron restituir la cadena causal de manera específica y detallada, construyendo entonces una representación del texto menos completa que la elaborada por los lectores en LM.

Se pudo constatar, asimismo, que aun cuando los eventos conceptualizados como causativos corresponden en su mayoría a eventos causativos presentes en el texto (*implicar, amputar, soportar, padecer*, etc.), los sujetos conceptualizaron también eventos no causativos como causativos. Además, otros elementos no verbales (*intolerable, perjudicial, vector*) llevaron a la elaboración de conceptualizaciones causativas.

Este conjunto de constataciones nos permitieron, por un lado, determinar entre la multiplicidad de verbos presentes en los textos, qué tipo de eventos contribuyen a construir la representación de la causalidad a nivel micro-textual, y por otro, cómo los sujetos elaboran la conceptualización de estos eventos.

En resumen, si un evento no causativo es ubicado por los sujetos en una cadena causal, ese evento puede transformarse en causativo. En cuanto a los eventos causativos del texto, los sujetos los procesan ubicándolos en una escala de causatividad abstracta en la cual el objeto es conceptualizado con un grado mayor o menor de especificidad dependiendo de que el texto se halle en LE o en LM.

7 Producción oral y causalidad

En cuanto a la producción lingüística, Langacker (1987) sostiene que tanto las categorías como las relaciones sintácticas son parte de la estructura interna de los conceptos, considerando por ejemplo al orden de las palabras como una reacción a esas propiedades y estructuras internas; la tarea de encontrar una expresión lingüística apropiada para una conceptualización es un problema de codificación: la solución es una estructura meta (*target structure*), que se transforma en un evento de uso

(*event usage*), con circunstancias y propósitos particulares. La estructura meta no está dada directamente por la gramática (Langacker, 1987: 64).

El valor semántico o conceptual de una situación es función no sólo de su contenido, sino también de la manera cómo estructuramos ese contenido respecto a la atención, selección, organización figura/fondo, punto de vista y grado de esquematicidad. Se pueden hacer ajustes en su contenido, transformando una conceptualización en otra equivalente en contenido pero que difiere en la forma en que se lo construye (procesamiento autónomo y periférico) (Langacker, 1987: 138).

Con el fin de estudiar el procesamiento psicolingüístico de los verbos causativos en la producción oral en LE, implementamos un estudio cualitativo de las producciones orales de estudiantes de Inglés nivel 3 de la Licenciatura en Turismo de la UNCo. Se conformaron grupos de dos sujetos, cada uno de los cuales leyó un texto académico auténtico de la especialidad en LE inglés y luego preparó y realizó una presentación oral del mismo.

A partir del análisis de las transcripciones de las exposiciones orales en inglés LE, observamos que los sujetos realizaron, por un lado, restituciones textuales de construcciones que contenían verbos causativos (*protect* (proteger), *generate* (generar), *contribute* (contribuir)) y, por el otro, restituciones no textuales, es decir, que no figuraban en el texto, las cuales abarcaron paráfrasis de lo dicho en el texto así como inferencias, es decir, aportaron información elaborada a partir de la representación mental que los sujetos construyeron con elementos extraídos del texto y de los conocimientos previos sobre la temática abordada (por ejemplo, “*promote sustainable tourism development*” en lugar de “*these sustainability concerns are beginning to be addressed*”).

En lo que respecta a las restituciones textuales, cabe destacar que los sujetos recordaron igual número de verbos generales tales como *generate* (generar), *contribute* (contribuir) o *affect* (afectar), que de verbos específicos del tipo de *damage* (dañar), *minimize* (minimizar), *improve* (mejorar).

Con respecto a las restituciones no textuales, sin embargo, pudimos observar que tanto las estructuras causativas que contenían un verbo o una nominalización específica como aquellas que contenían un verbo o una nominalización de tipo general fueron restituidas utilizando verbos causativos generales. Por otra parte, también pudimos observar, al igual que en la lectura en LE y en LM, casos en los cuales estructuras no causativas fueron restituidas como causativas. En estos casos, también, los verbos empleados por los sujetos fueron de tipo general.

A partir de los resultados de la prueba de lectura por un lado, y de las observaciones sobre la producción oral por otro lado, podemos señalar estrategias diferentes para el procesamiento de los verbos causativos, según se trate de una LE o de la LM. En efecto, en lectura en LM, los verbos causativos generales o específicos son mayormente conceptualizados tal como figuran en el texto fuente. En LE, en cambio, tanto en comprensión lectora como en producción oral, los verbos causativos específicos son menos recordados o menos expresados que los verbos causativos generales. Más aún, en aquellas situaciones de producción lingüística en las que se requiere de una elaboración más compleja, es decir producción de paráfrasis o de inferencias, los sujetos recurren en su mayoría a verbos causativos de tipo general no pudiendo construir una representación del texto más completa.

Conclusión(es)

Las experimentaciones que hemos expuesto demuestran la existencia de modos particulares de procesamiento de ciertas configuraciones lingüístico-conceptuales, en este caso, los verbos causativos, que varían según se trate de la LM o de una LE. En LE, los sujetos pusieron de manifiesto una estrategia particular adaptada a las dificultades lingüísticas encontradas, en este caso, oraciones transitivas con verbos causativos específicos. Esta estrategia es de orden lingüístico-conceptual en el sentido de Langacker (1987) y no meramente lingüística y consiste en incluir conceptualmente los verbos específicos en un área semántica mayor o más general, es decir, en la de los verbos causativos generales. Dicha estrategia lingüístico-conceptual tiene lugar tanto en tareas de lectura como de producción oral en LE. En la medida en que, en el caso de la prueba de lectura, el texto en LE contenía oraciones transitivas canónicas, podemos afirmar que, aún en el caso de configuraciones sintácticas básicas, los aprendientes recurren a ese tipo de procesamiento lingüístico-conceptual.

Esta estrategia de utilización de verbos causativos generales en lugar de verbos causativos específicos funcionaría como hipótesis de comprensión y de producción en estos aprendientes. A pesar de que estas formas específicas existen en el léxico en LM, no son transferidas directamente desde la LM a la LE. Es necesario que el léxico causativo verbal en LE evolucione desde formas generales a formas específicas. Esta última consideración puede ser encuadrada dentro de las concepciones de Giacobbe (1994), quien afirma que los esquemas cognitivos relacionados con el evento son construcciones inestables, que se desarrollan y se transforman a lo largo del proceso de adquisición de la LE.

En el campo de la enseñanza de una LE, si consideramos al estudiante lector como sujeto y no como un mero “receptor”, los resultados de nuestras investigaciones pueden ser de interés para entender cómo el *input* didáctico es procesado por nuestros estudiantes, relacionándolo con el desarrollo del léxico en una LE. Las estrategias de enseñanza a implementar serán entonces acordes al proceso de adquisición. Teniendo en cuenta la tendencia de los aprendientes a utilizar verbos nucleares (Noyau, 2005) y verbos causativos generales, el docente debería introducir de manera gradual los verbos específicos.

En el caso de la lectura en LE, para ayudar a los estudiantes a comprender los textos académicos, entre las prácticas áulicas ampliamente difundidas se encuentran la explicitación de las relaciones temáticas del texto (a partir del título, de los sub-títulos, de las palabras-clave principalmente) y la reconstrucción de las relaciones retóricas. Dada la importancia de las relaciones causales en los textos científico-académicos de tipo expositivo-explicativo, es importante que el docente tenga en cuenta no sólo el aspecto retórico de estos textos (por ejemplo, los conectores de causalidad) sino en particular el aspecto temático, que este caso está dado por el léxico verbal causativo.

Referencias

- Acuña, T. (2000a) Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte. En *A.I.L.E.* N° 13. Número especial consagrado a la lectura, coordinado por Gaonac'h D. & M. Souchon. Paris, 2000, 41-66.
- Acuña, T. (2000b) Lecture en langue étrangère: stratégies de traitement des textes ou acquisition de la langue? En *Revue de la SAPPESU* n° 23, 2000, Buenos Aires.
- Acuña, T. (2001) Los procesos psicolingüísticos de comprensión en las lenguas extranjeras. En *Revue de la SAPPESU*, Año XIX, Nro. 24, junio-noviembre 2001, Buenos Aires, 48-55.
- Acuña, T., Aguilar, M. E., Fracassi, M.R. Grundnig, M.I., Herczeg, C., Himelfarb, R., Lapegna, M., Lestani, S., & F. Sandmann (2000): Textos expositivos en la lectura en Lengua Materna y en Lengua Extranjera. Informe final Proyecto de Investigación homónimo. Secretaría de Investigación UNCo.
- Acuña, T., Aguilar, M. E. & M.I. Grundnig (2001): La conceptualización de la causalidad en la comprensión de textos, *II Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua* organizadas por el Centro de Lingüística Aplicada, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, UNCo, Bariloche, Río Negro. Mayo 2001.

- Acuña, T. & M.R. Fracassi (2001) De l' "approche globale" a la comprensión integral del texto: el grado de especificidad en la construcción de una representación mental. Rol de los verbos causativos. Actas VIII Jornadas de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Adam, J.-M. (1987) Types de séquences textuelles élémentaires. En *Pratiques* 56, Metz, 54-79.
- Adam, J.-M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bassano, D. (2007) Emergence et développement du langage: enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. En Demont E. & MN. Metz-Lutz (ed.), 13-46
- Carrell, P. L. (1983) Three components of background knowledge in reading comprehension. En *Language learning* 33, 183-207.
- Carrell, P. L. (1990) Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels. En Gaonac'h D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette, 16-29.
- Coirier P., Gaonac'h D. & J.-M. Passerault (1996): *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/Masson.
- Coltier, D. (1986) Approches du texte explicatif. En *Pratiques* 51, 3-22.
- Gianella, A. (2000) *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*. U. N. de la Plata.
- Descès, J.-P. (1998) Transitivity sémantique, transitivity syntaxique, En A. Rousseau (ed), *La transitivity* : 161-180. Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Giacobbe, J. (1994) Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2 ». En *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 1994, 29-54.
- Langacker, R.W. (1987) *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, California.
- Mazur-Palandre, A. (2009) *Le flux de l'information, aspects syntaxiques et discursif. Une étude fonctionnaliste et développementale*, Tesis de doctorado. Université Lumière Lyon 2.
- Noyau, C. (2005) Le lexique verbal dans les restitutions orales de récits en français L2: Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. En Grossmann, F., Paveau, M.-A. & G. Petit (Eds.) *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, cap. 2, 61-84. Grenoble: ELLUG.
- Singer, M., Halldorson, M., Lear, J. C., & P. Andrusiak (1992) Validation of causal bridging inferences. En *Journal of Memory and Language*, 31, 507-524.
- Talmy, L. (1985a) The Relation of Grammar to Cognition. En: Rudzka-Ostyn (ed), *Topics in Cognitive Linguistics*, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Talmy, L. (1985b) Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. En *Language Typology and Syntactic Description, Vol.III: Grammatical Categories and the Lexicon*, Shopen, T. (ed.). Melbourne, Australia: CUP
- Van Dijk, T. & W. Kintch (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vergnaud, G. (2002) L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? En M.Saada-Robert & F. Leutenegger (eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Collection Raisons éducatives, De Boeck Supérieur, 31-44.

La transferencia de los conocimientos adquiridos en la asignatura Práctica Gramatical a la clase de Lengua Inglesa: El caso posesivo

Natalia V. Dalla Costa, Fabián H. Negrelli y María José Morchio

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

mariajosemorchio@gmail.com; fabiannegrelli09@gmail.com; natidc@yahoo.com

Resumen

La transferencia del conocimiento lingüístico es una preocupación constante en Lingüística Aplicada. El propósito de este estudio es investigar la transferencia del aprendizaje del caso posesivo, una estructura enseñada en la asignatura Práctica Gramatical, a la clase de Lengua Inglesa II por parte de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) a un nivel post-intermedio de competencia en el idioma. Se administró un pre-test en el que los alumnos realizaron una actividad de detección y corrección de errores. El siguiente año, se administró un post-test en el que los mismos alumnos realizaron una tarea de producción escrita que requería el uso del caso posesivo. Los resultados del análisis indican que la mayoría de los alumnos utilizaron su conocimiento declarativo y explícito de la estructura de manera apropiada al desempeñar una tarea de precisión gramatical pero no transfirieron ni proceduralizaron dicho conocimiento al desempeñar una tarea de escritura académica que requería fluidez y complejidad.

Palabras clave: Inglés como LE; práctica gramatical; transferencia del conocimiento; caso posesivo

Abstract

Knowledge transfer is a major concern in Applied Linguistics. This study seeks to investigate the transfer of knowledge about the possessive case from the subject 'Práctica Gramatical' (Grammar workshop) to the 'English Language II' class by university EFL students with post-intermediate proficiency. A pre-test was administered in which students performed an error-detection and correction activity related to the said structure in the 'Grammar workshop' class after receiving explicit instructions focusing on form. A post-test was administered a year later in which students did a writing task requiring the use of the possessive case in the 'English Language II' class. Results indicate that most students could appropriately use their declarative, explicit knowledge of the possessive case when performing a task focusing on grammatical accuracy, but were unable to transfer and operationalize such knowledge to the academic writing task demanding fluency and mastery of complexity.

Key words: EFL; Grammar practice; knowledge transfer; possessive case

1 Introducción

1.1 Marco Teórico y Antecedentes

Este estudio se centra en un área de la Lingüística Aplicada, la adquisición de lenguas extranjeras, y dentro de ella en el interés por la transferencia del aprendizaje, en especial, en la transformación del conocimiento declarativo y explícito en conocimiento procedural e implícito mediante el foco comunicativo en la forma. En los apartados que siguen estableceremos las definiciones operacionales de estos conceptos.

1.2 La transferencia del aprendizaje

Una preocupación general en situaciones de enseñanza de idiomas es el impacto de la instrucción. En particular, uno de los objetivos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) es que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en el aula fuera de ella. Este objetivo está relacionado con la transferencia del aprendizaje, que ocurre “cuando algo aprendido en un contexto ha sido útil en otro” (Perkins y Salomon, 1988: 22). Dicha transferencia del aprendizaje representa una meta fundamental de la educación formal ya que “cuando los alumnos no pueden desempeñar tareas sólo levemente distintas de las aprendidas en la clase, o cuando no pueden aplicar lo aprendido en el aula a contextos fuera del aula, entonces la educación ha fallado.” (Marini y Genereux, 1995: 51). A pesar de que muchos educadores creen que el aprendizaje en el aula se transfiere naturalmente a otras situaciones, las investigaciones sobre la transferencia del aprendizaje sugieren que este fenómeno no es automático (Detterman y Sternberg, 1993). Por lo tanto, la instrucción debe estar diseñada para promoverla. En contextos de enseñanza de ILE, aunque se puede asumir que existe la transferencia automática de habilidades básicas de lectura y escritura, este no es el caso de habilidades más complejas, como la precisión gramatical en la escritura académica, que requiere una transformación del conocimiento declarativo en conocimiento procedural.

1.3 El conocimiento declarativo y el conocimiento procedural

Entre los objetivos principales de la investigación en adquisición de segundas lenguas se encuentran definir el conocimiento de una segunda lengua y explicar cómo éste se desarrolla a través del tiempo. Como consecuencia, la metacognición ha sido un foco de interés desde mediados de 1970 (Brown, 1980). Dentro de este campo, Jacobs y Paris (1987) consideran que la metacognición implica conocimiento declarativo y conocimiento procedural. El conocimiento declarativo se refiere a ‘saber qué’ mientras que el conocimiento procedural se refiere a ‘saber cómo’.

El conocimiento declarativo se usa a veces como sinónimo del conocimiento explícito y el conocimiento procedural como sinónimo del implícito (Anderson y Labiere, 1998). La diferencia entre el conocimiento explícito e implícito o, en términos de Krashen (1981), entre el conocimiento aprendido y adquirido, radica, por un lado, en el grado de conciencia que uno posee de las regularidades que subyacen en la información de la que se tiene conocimiento, y, por otro, en el grado en el que uno puede verbalizar dichas regularidades (Ellis, 2004). Mientras que el conocimiento explícito consiste en la explicación que los aprendices son capaces de dar acerca de cierta estructura, el conocimiento implícito se determina examinando el uso de dicha estructura en actividades de producción oral y escrita. Estos dos tipos de conocimiento se asocian al procesamiento controlado y automático respectivamente.

Varios estudios (Hartman, 2001; Wong Mei Ha y Storey, 2006) han demostrado que en la metacognición, el 'saber' y el 'saber hacer' pueden ser enseñados. Sin embargo, pocos han investigado el desarrollo del conocimiento declarativo y explícito y su transformación en conocimiento procedural e implícito. Algunos autores, por ejemplo Gregg (1989, citado en Ellis, 2005), consideran que la competencia lingüística comprende conocimiento implícito ya que la adquisición es evidente en lo que los aprendices saben intuitivamente, y no en su conocimiento explícito. De manera similar, Ellis (1996, citado en Ellis, 2005) sostiene que el conocimiento explícito es el producto de la adquisición y no su causa. Aunque existe consenso en que la adquisición de una segunda lengua implica el desarrollo del conocimiento implícito, no hay consenso sobre cómo se logra. De acuerdo con Smith (1981, citado en Ellis, 2005), el conocimiento explícito se puede convertir en implícito a través de la práctica. Es decir, los aprendices pueden aprender una regla como un conocimiento declarativo y luego, por la práctica, convertirla en una representación implícita. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a la naturaleza de la práctica necesaria para realizar la transformación del conocimiento explícito en implícito. En particular, los investigadores están en desacuerdo con respecto a si esta práctica puede ser mecánica o debe ser comunicativa.

1.4 El foco comunicativo en la forma

En la enseñanza de lenguas, se hace una distinción entre la instrucción enfocada en el significado o el contenido y la instrucción enfocada en la forma (Doughty y Williams, 1998; Harmer, 1982, citados en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002). El primer tipo de instrucción se refiere a la enseñanza dirigida a involucrar a los aprendices en actos de comunicación en los que su atención está enfocada principalmente en entender el significado o transmitir el contenido de un mensaje. El

segundo tipo se refiere a instrucción en la que la atención del aprendiz se centra en la forma lingüística. El grado en que la instrucción enfocada en el significado y la forma contribuyen a la adquisición de una segunda lengua ha generado controversia.

El énfasis en comunicar un mensaje promueve el desarrollo de la fluidez (Genesee, 1987, citado en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002) pero no promueve el desarrollo de la precisión gramatical (Swain, 1985, citado en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002) como lo hace el foco en la forma. De acuerdo con Ellis (2002), “la adquisición de la lengua puede ser acelerada por la instrucción explícita” (145) y “sin ningún foco en la forma (...) es poco probable que haya precisión gramatical” (175). En este sentido, VanPatten (1990, citado en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002) ha sugerido que los aprendices pueden no ser capaces de desarrollar altos niveles de precisión gramatical a través de actividades comunicativas solamente, por lo que el foco comunicativo en la forma permitiría desarrollar tanto la fluidez como la precisión gramatical. Debido a esto, la instrucción enfocada en el significado con frecuencia se complementa con la instrucción enfocada en la forma, que, según Basturkmen, Loewen y Ellis (2002), puede ser de dos tipos: (1) intentos planificados de intervenir en el desarrollo de la interlengua, y (2) intentos incidentales de enfocar la atención del aprendiz en la forma durante instrucción que no está explícitamente diseñada para ello. Long (1988) llama a estos dos tipos de instrucción enfocada en la forma ‘foco en las formas’ y ‘foco en la forma’ respectivamente. El foco en las formas consiste en la enseñanza de estructuras gramaticales de acuerdo a un programa sintético. Krashen (1982, citado en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002) se refiere a este enfoque, que implica la pre-selección de un objetivo lingüístico para la clase, como la estructura del día. A diferencia de éste, el foco en la forma, según Long (1991: 45-46, citado en Basturkmen, Loewen y Ellis, 2002), “explícitamente llama la atención a elementos lingüísticos a medida que se presentan incidentalmente en las clases cuyo foco principal es el significado o la comunicación.” En este caso el docente y los alumnos utilizan la lengua de manera comunicativa y no para aprender acerca de la lengua solamente. Long (1991) señala que la instrucción enfocada en la forma sólo es efectiva si consiste en un foco en la forma en el contexto de una actividad comunicativa a diferencia del foco en las formas que implica la enseñanza intensiva de una estructura específica. Desde nuestro punto de vista, el foco en la forma en clases comunicativas es una manera de alentar a los alumnos a transferir el aprendizaje y transformar su conocimiento declarativo y explícito de estructuras gramaticales en conocimiento procedural e implícito.

1.5 Objetivos

El objetivo general de este estudio es investigar la transferencia del conocimiento del caso posesivo, una estructura adquirida en la asignatura Práctica Gramatical, a tareas de escritura en la clase de Lengua Inglesa por parte de estudiantes universitarios de ILE a un nivel post-intermedio de competencia en el idioma.

El objetivo específico de este estudio es determinar si el conocimiento declarativo y explícito de una estructura gramatical reflejado en el desempeño de los alumnos en una tarea de identificación, corrección y explicación de errores está disponible para su uso en una tarea de producción escrita que requiere conocimiento procedural e implícito.

2 Metodología

2.1 Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas, UNC, durante dos años académicos consecutivos con un grupo de 44 estudiantes universitarios de ILE. Durante el primer año académico, los alumnos, que se encontraban a un nivel intermedio de competencia en el idioma, recibieron instrucción gramatical con un foco predominante en el conocimiento declarativo de la forma en la asignatura Práctica Gramatical del Inglés. Durante el segundo año académico, los mismos alumnos, que se encontraban a un nivel post-intermedio, recibieron instrucción basada en el contenido en la asignatura Lengua Inglesa II.

2.2 Materiales y Métodos

2.2.1 Procedimientos de recolección y análisis de los datos

Se administraron dos pruebas diseñadas para proporcionar medidas separadas del conocimiento declarativo (explícito) y del conocimiento procedural (implícito) del caso posesivo por parte de los alumnos.

En el pre-test los alumnos realizaron una actividad de detección, corrección y explicación de errores en la estructura gramatical antes mencionada en la clase de Práctica Gramatical luego de recibir instrucción enfocada en la forma. Esta prueba consistió en 10 oraciones, siete de cuales incluían un error en el uso del caso posesivo. Los sujetos debían indicar si el uso del caso posesivo era correcto o incorrecto y, en el segundo caso, identificar, corregir y explicar el error (Ver Apéndice A). Esta actividad de verbalización de reglas fue diseñada para invocar el conocimiento declarativo y explícito de la estructura por parte de los alumnos. Esta primera prueba fue corregida por el docente a cargo de la asignatura utilizando una escala con un puntaje total de 30 puntos (Ver Apéndice B).

El siguiente año académico, se administró un post-test en el que los mismos alumnos realizaron una tarea de producción escrita (Ver Apéndice C) que requería el uso del caso posesivo en la clase de Lengua Inglesa II en la que recibieron instrucción basada en el contenido. Esta actividad de producción escrita fue diseñada para invocar conocimiento procedural e implícito, es decir, habilidades prácticas. Esta prueba fue corregida por el docente a cargo de la asignatura utilizando una escala analítica (Ver Apéndice D). Del puntaje total obtenido por los alumnos en dicha escala analítica, y a los efectos de este estudio, se consideró el aspecto lengua que representaba 30 puntos del puntaje total de 100. Luego se comparó el desempeño de los alumnos en ambas pruebas para seguir el desarrollo de su conocimiento del caso posesivo durante dos años académicos consecutivos y establecer si transfirieron los conocimientos adquiridos en una materia a la otra.

3 Resultados y Discusión

Los resultados indican que la mayoría de los alumnos pudieron utilizar su conocimiento declarativo y explícito de la estructura objeto de este estudio de manera apropiada cuando desempeñaron una tarea enfocada en la precisión gramatical, pero no pudieron transferir y proceduralizar dicho conocimiento para desempeñar una tarea que requería enfocarse en la fluidez y la complejidad como es el caso de las tareas de escritura académica. Es decir, los alumnos asimilaron la instrucción enfocada en el conocimiento declarativo de la forma (saber qué) durante el primer año académico y fueron capaces de utilizar dicho conocimiento explícito para identificar, corregir y explicar los errores detectados con metalenguaje apropiado, evidenciando precisión gramatical, pero éste disminuyó en la tarea de escritura que requería fluidez y presentaba mayor complejidad, a la que no pudieron transferir su aprendizaje para transformarlo en conocimiento procedural e implícito (saber cómo) en el segundo año académico. Los resultados de las pruebas se presentan a continuación:

Pre-test

En el pre-test se obtuvieron los siguientes resultados:

10 alumnos (22,72%) obtuvieron 30 puntos = 100%.

26 alumnos (59,09%) obtuvieron entre 18 y 29 puntos = 60% o más.

8 alumnos (18,18%) obtuvieron menos de 18 puntos = 0 a 59%.

De esto se desprende que el 81,81% de los alumnos aprobaron la prueba de identificación, corrección y explicación de errores que requería

el uso del conocimiento declarativo y explícito del caso posesivo. De hecho, el 22,72% de los alumnos obtuvieron un puntaje del 100%.

Post-test

En el post-test se obtuvieron los siguientes resultados:

0 alumnos (0%) obtuvieron 30 puntos =100% en el aspecto lengua de la escala analítica.

15 alumnos (34,09%) obtuvieron entre 18 y 29 puntos = 60% o más.

29 alumnos (65,90%) obtuvieron menos de 18 puntos = 0 a 59%.

De esto se desprende que el 65,90% de los alumnos reprobaron el aspecto lengua de la prueba de escritura que requería el uso del conocimiento procedural e implícito del caso posesivo. El 79,31% de las producciones escritas de los alumnos que reprobaron dicho aspecto presentaban errores en el uso del caso posesivo. Los errores más comunes fueron los siguientes:

Uso del genitivo en casos en que no correspondía:

- (1) Mr Willinson does not help his son enter the world's of sport.
- (2) Lionel's father's and Rob's father's have some similarities in their attitudes.

Ausencia del genitivo:

- (3) Regarding Lionel's father and Rob's father attitudes, it can be said that they are similar.
- (4) I think Lionel's father and Rob's father took different decisions concerning their children choices.

Uso de la -s sin el apóstrofo:

- (5) The two fathers think that they can decide what to do with their sons lives.
- (6) In the case of Lionels father, he tries to make his son realise that it is not very easy to become a boss from one moment to another.

Uso del genitivo perifrástico en casos en que correspondía la inflexión y vice versa:

- (7) He accepts the choice of Lionel of working at the factory.
- (8) There are two short stories' characters that are very similar when it comes to helping their sons.

Estos resultados pueden ser discutidos en el marco del debate sobre el grado en que la instrucción enfocada en la forma contribuye a la adquisición del conocimiento implícito en una segunda lengua. Mientras que Krashen (1993) ha argumentado que los efectos de la instrucción

basada en la forma son periféricos y sólo afectan el aprendizaje de estructuras simples y el conocimiento explícito, Ellis (2002) considera que la misma tiene un efecto positivo, es necesaria para la adquisición de una segunda lengua y contribuye al conocimiento implícito. Ellis (2002) señala dos variables que influyen en la efectividad de la instrucción basada en la forma: la complejidad de la estructura y la duración de la instrucción. La enseñanza extensiva de estructuras simples es más efectiva que la enseñanza limitada de estructuras complejas.

Una posible interpretación de los resultados de este estudio es que, dado que los alumnos recibieron instrucción enfocada en una forma gramatical compleja durante un periodo de tiempo limitado, no pudieron transformar su conocimiento declarativo y explícito de la misma en conocimiento implícito. De hecho, Krashen (1981) sostiene que los efectos de la instrucción basada en la forma son evidentes cuando la adquisición se mide a través de tareas que permiten el monitoreo pero no a través de tareas que se enfocan en el significado, que requieren el uso del conocimiento implícito. Esta posición es compatible con la de Ellis (2002), quien explica que la adquisición está sujeta a la ley básica del aprendizaje, según la cual el efecto de la práctica es más evidente en las primeras etapas del proceso pero luego se debilita. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso lento y gradual y el conocimiento implícito de una estructura sólo se desarrolla mediante experiencias repetidas con la misma. En efecto, la instrucción orientada al conocimiento declarativo puede no conducir al aprendizaje, en particular, cuando no hay un componente práctico que apoye la transmisión del conocimiento declarativo (Morris, 2002).

Esto revela el importante rol que cumple el docente de Práctica Gramatical en la preparación del alumno para la transferencia del conocimiento adquirido en esa asignatura, y el docente de Lengua Inglesa en el reciclaje del conocimiento adquirido en Práctica Gramatical mediante el foco comunicativo en la forma en clases en las que la instrucción se basa en el contenido. Estos resultados subrayan la relevancia de considerar el uso de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del conocimiento procedural.

Los resultados de este estudio condujeron a la búsqueda de técnicas que faciliten la transferencia del aprendizaje para permitir que los alumnos utilicen lo que saben sobre una estructura gramatical dada (conocimiento declarativo), por ejemplo el caso posesivo, en su desempeño en tareas de escritura académica (conocimiento procedural). Como primera medida, se realizó un relevamiento de la bibliografía existente que permitió elaborar una lista de técnicas y estrategias

instruccionales tendientes a la transferencia del aprendizaje que se presenta en las implicancias pedagógicas.

4 Conclusión

4.1 Resumen de resultados

Los resultados del presente estudio demuestran que la transferencia del aprendizaje no es automática y, por lo tanto, se debe instruir a los alumnos para que puedan transferir el conocimiento de estructuras gramaticales adquirido en la asignatura Práctica Gramatical a las tareas de escritura académica llevadas a cabo en Lengua Inglesa y, de este modo, proceduralizar dicho conocimiento. Esta investigación pretende destacar la importancia de conectar el ‘saber’ (conocimiento declarativo) con el ‘saber hacer’ (conocimiento procedural) en la enseñanza de ILE y podría contribuir a que los docentes de lenguas ayuden a sus alumnos a llevar a cabo en la práctica lo que ya saben hacer en teoría.

4.2 Implicancias pedagógicas

En términos de implicancias pedagógicas, este estudio sugiere adoptar prácticas pedagógicas con un mayor énfasis en el conocimiento procedural y con un foco comunicativo en la forma. Los resultados de este estudio también sugieren que la transferencia del conocimiento ocurre cuando se proporciona a los alumnos conocimiento explícito sobre determinadas formas y luego se proporciona práctica. Ya que no se puede asumir que la transferencia del aprendizaje es automática, vale la pena identificar técnicas de instrucción que promuevan dicha transferencia (James, 2006). Algunas técnicas para la transferencia del aprendizaje que han sido recomendadas por Perkins y Salomon (1988) son las siguientes: (a) hugging y (b) bridging. La técnica ‘hugging’ implica diseñar instrucción que abarque situaciones similares a aquellas en las que los estudiantes podrán aplicar lo que han aprendido. Por otro lado, la técnica ‘bridging’ implica acortar la brecha entre la teoría y la práctica enseñándoles a los alumnos a identificar futuras aplicaciones del material de instrucción. Algunos autores (Perkins y Salomon, 1988; Fogarty, Perkins y Barel, 1992) han sugerido estrategias para incorporar estas dos técnicas que proporcionan un marco para desarrollar, adoptar o adaptar actividades instruccionales y se pueden aplicar en contextos de enseñanza de ILE para fomentar la transferencia del aprendizaje de estructuras gramaticales a tareas de escritura en la clase de Lengua. Dichas estrategias se describen a continuación.

4.2.1 Estrategias instruccionales para aplicar la técnica ‘hugging’

Algunas estrategias instruccionales para aplicar la técnica ‘hugging’ son las siguientes:

Generar expectativas: Se debe recordar regularmente a los alumnos que las estructuras aprendidas pueden ser utilizadas en otras asignaturas y contextos. Señalar conexiones entre la situación de aprendizaje y la situación de transferencia puede motivar a los alumnos ya que el conocimiento adquirido tendrá una aplicación directa.

Usar tareas y materiales auténticos: Las experiencias de aprendizaje deben ser tan similares como sea posible a las futuras aplicaciones del conocimiento adquirido. La autenticidad de los materiales y las tareas es fundamental para la enseñanza comunicativa de la lengua (Richards y Rogers, 2001) y para el Inglés con Fines Específicos (Hutchinson y Waters, 1987).

Simular futuras aplicaciones del aprendizaje: La simulación, por ejemplo el juego de roles, es una práctica instruccional efectiva para la enseñanza de ILE. De hecho, Perkins y Salomon (1988) explican que la simulación facilita la adquisición de una segunda lengua ya que expone a los aprendices a una gran cantidad de input comprensible, involucra activamente a los aprendices y tiene un impacto positivo en sus sentimientos y actitudes.

Modelar: El resultado esperado del aprendizaje no sólo se debe describir sino que también se debe demostrar. Esta es una característica básica de la mayoría de las metodologías de enseñanza. Modelar para la transferencia del aprendizaje significa demostrar que el aprendizaje es directamente aplicable a situaciones futuras.

Resolver problemas: Los estudiantes pueden realizar tareas de resolución de problemas similares a problemas reales que encontrarán en otras asignaturas y contextos de aprendizaje. El aprendizaje basado en la resolución de problemas se relaciona con el aprendizaje basado en tareas (Nunan, 1989). Willis (1996) explica que un marco instruccional de este tipo reúne condiciones importantes para el aprendizaje ya que asegura que los estudiantes se exponen a la lengua meta, la usan, están motivados por lograr el objetivo de la tarea y se enfocan en una estructura en particular.

4.2.2 Estrategias instruccionales para aplicar la técnica ‘bridging’

Algunas estrategias instruccionales para aplicar la técnica ‘bridging’ son las siguientes:

Anticipar aplicaciones: Se puede pedir a los alumnos que consideren diferentes contextos en los que podrían usar el nuevo conocimiento. Anticipar y predecir son estrategias efectivas que requieren mirar más allá del aula y considerar situaciones en las que se podrían aplicar las habilidades y el conocimiento adquirido.

Generalizar: Los alumnos pueden utilizar sus experiencias en el aula para derivar principios generales relevantes en otras asignaturas y contextos. Generalizar y realizar abstracciones de la experiencia son parte del concepto de aprendizaje inductivo (Gollin, 1998). En vez de la presentación explícita de reglas gramaticales (el enfoque deductivo), un enfoque inductivo hace que los alumnos descubran la regla ellos mismos a través de ejemplos. El aprendizaje inductivo de la lengua ha sido central en metodologías tales como la enseñanza comunicativa de la lengua y la instrucción basada en el contenido (Richards y Rogers, 2001).

Usar analogías: Se puede alentar a los alumnos a encontrar analogías con el contenido de la materia. Las analogías ayudan a los alumnos a encontrar modos de aplicar el conocimiento adquirido en la clase.

Resolver problemas paralelos: Los alumnos pueden trabajar resolviendo problemas que parecen ser diferentes pero que pueden ser resueltos con las mismas o similares estrategias.

Reflexionar metacognitivamente: Los alumnos pueden ser alentados a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje. Las estrategias metacognitivas forman parte de las discusiones del entrenamiento en estrategias en la enseñanza de ILE (Chamot y O'Malley, 1994). Algunas de las estrategias que se pueden enseñar a los alumnos para desarrollar conciencia del proceso de aprendizaje y sus resultados son establecer objetivos, usar atención selectiva, y evaluar los resultados del aprendizaje.

Estas estrategias fueron sugeridas originariamente para contextos educativos generales, pero pueden ser aplicadas a contextos de ILE para lograr la transferencia del aprendizaje. Debido a que no se puede asumir que la transferencia del conocimiento ocurre automáticamente, ésta debe ser enseñada explícitamente. Las estrategias instruccionales presentadas en este trabajo proporcionan herramientas para lograr dicha transferencia.

4.3 Limitaciones

Los resultados de este estudio podrían ser limitados en su validez y fiabilidad. Por un lado, no es posible ni deseable separar por completo el conocimiento declarativo y procedural en la clase de ILE. Si bien la verbalización de reglas demuestra conocimiento declarativo y explícito y

la producción escrita demuestra conocimiento procedural e implícito, no lo garantizan. Por lo tanto, sería erróneo aseverar que los resultados de la tarea de identificación, corrección y explicación de errores son exclusivamente atribuibles al conocimiento declarativo de los alumnos y que los resultados de la tarea de producción escrita son atribuibles sólo a su conocimiento procedural. Los resultados obtenidos en el pre- y post-test podrían deberse al uso de ambos tipos de conocimiento, o a otros factores tales como estilos y estrategias de aprendizaje, actitudes, y motivación entre otros. Además, en ambas asignaturas los docentes y alumnos desarrollan ambos tipos de conocimiento. Por otro lado, el tamaño de la muestra es pequeño, por lo que los resultados podrían no ser generalizables a una población fuera de este contexto.

4.4 Vías de investigación futuras

La transferencia del aprendizaje es un tema que vale la pena considerar en profundidad en la enseñanza de ILE a nivel universitario, en la que se prepara a los estudiantes para desempeñarse en situaciones diversas en su futuro académico y profesional. El proceso de la transferencia del aprendizaje debe ser examinado ya que, aunque algunas de las estrategias aquí descritas son prácticas comunes en la enseñanza de ILE y han sido objeto de investigación, aún no se conoce el impacto que dichas estrategias tienen en la transferencia del conocimiento. La segunda fase de esta investigación consiste en diseñar materiales que pongan en práctica las técnicas descritas en las implicancias pedagógicas en las asignaturas objeto de este estudio. Investigaciones futuras podrían centrarse en determinar si estas estrategias efectivamente estimulan la transferencia del aprendizaje. Considerar estos interrogantes sobre dicha transferencia podría contribuir a aclarar el rol de este concepto central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ILE, y a informar las prácticas de docentes universitarios con el fin de formar futuros profesores de lengua que, a su vez, también tomen decisiones pedagógicas pertinentes en sus clases.

Referencias

- Anderson, John y Labiere, Christian. (1988) *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Basturkmen, Helen, Loewen, Shawn y Ellis, Rod. (2002) "Metalinguage in focus on form in the communicative classroom". *Language Awareness*, 11(1): 11-14.
- Beebe, Leslie. (1988) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, Ann. (1980) "Metacognitive development and reading". En Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce y William Brewer (1980: 453-481).

- Chamot, Anna y O'Malley, Michael. (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading: Addison Wesley Publishers.
- Crookall, David y Oxford, Rebecca. (1990) *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House.
- De Bot, Kees, Ginsberg, Ralph y Kramsch, Claire. (1991) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Detterman, Douglas y Robert Sternberg (1993). *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Ellis, Rod. (2002) "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?" *SSLA*, 24: 223-236.
- Ellis, Rod. (2004) "The definition and measurement of L2 explicit knowledge". *Language Learning*, 54: 227-275.
- Ellis, Rod. (2005) "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language". *SSLA*, 27: 141-172.
- Fogarty, Robin, Perkins, David y Barrell, John. (1992) *How to teach for transfer*. Palatine: Skylight Publishing.
- Gollin, Jacqueline. (1998) "Key concepts in EFL: Inductive vs. deductive language learning". *ELT Journal*, 52(1): 88-89.
- Hartman, Hope J. (2001) "Developing students' metacognitive knowledge and skills". En Hope Hartman (2001: 33-68)
- Hartman, Hope (2001). *Metacognition in language and instruction: Theory, research and practice*. Amsterdam: Kluwer.
- Hutchinson, Tom y Waters, Alan. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Jacobs, Janis y Paris, Scott. (1987) "Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction". *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4): 255-78.
- James. M. (2006) "Teaching for transfer in ELT". *ELT Journal*, 60 (2): 151-159.
- Krashen, Stephen. (1981) *Second language acquisition and second language research*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen. (1993) "The effect of formal grammar teaching: Still peripheral". *TESOL Quarterly*, 26: 409-411.
- Long, Michael. (1988) "Instructed interlanguage development". En Leslie Beebe (1988-115:141).
- Long, Michael. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En Kees De Bot, Robert Ginsberg, y Claire Kramsch (1991: 39-52).

- Marini, Anthony y Genereux, Randy. (1995) "The challenge of teaching for transfer". En Anne McKeough, Judy Lupart, y Anthony Marini (1995: 1-20).
- McKeough, Anne, Lupart, Judy y Marini, Anthony (1995). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, Lori. (2002) "Age and uptake in TESL training: Differing responses to declaratively- and procedurally-oriented grammar instruction". *Language Awareness*, 11(3): 192-206.
- Nunan, David. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Perkins, David y Salomón, Gabriel. (1988) "Teaching for transfer". *Educational Leadership*, 46: 22-32.
- Spiro, Rand, J., Bruce, Bertram C. y Brewer, William (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richards, Jack y Rogers, Theodore. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Willis, Jane. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Wong Mei Ha, Hebe y Storey, Peter. (2006) "Knowing and doing in the ESL writing class". *Language Awareness*, 15(4): 283-300.

Apéndice A: Pre-test

Read the sentences below. Identify the sentences that contain a mistake in the use of the genitive case and put a cross (x) next to them. Correct and explain the mistakes you identify. Put a tick (✓) at the end of sentences that do not contain any mistake.

1. The morals of Sophocles's plays are still relevant nowadays.
2. Tom's and Peter's brother lives abroad.
3. Mary and Hellen's shoes are dirty.
4. For goodness' sake do your homework!
5. What you need is a month holiday.
6. Cambridge University's library is one of the biggest in the world.
7. My cat's fur is black.
8. I went to Hartrige's store but I couldn't buy anything because everything was very expensive.
9. The girls's dolls were stolen.
10. My brother's-in-law car has broken down.

Apéndice B: Escala de evaluación

Puntaje total: 30 puntos (10x3=30)

Distribución:

Detección del error: 1 punto

Corrección del error: 1 punto

Explicación del error: 1 punto

Apéndice C: Post-test

Write a 100-word answer to this question making specific reference to the short story *The Boss* to support your ideas: Are Lionel's father's and Rob's father's attitudes similar or different when it comes to helping their children enter the worlds of work and sports respectively? In your view, are they right?

Apéndice D: Escala de evaluación analítica

Aspecto	Puntaje	Total
Contenido	30	100
Organización	30	
Lengua	30	
Formato	10	

LYCEE

Breve panorama de la situación actual del idioma mapuche en Patagonia norte y central

Antonio Edmundo Díaz-Fernández

Universidad Nacional de la Patagonia SJB

Comodoro Rivadavia

titakin_utimpa@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo apunta a dar un panorama global de la situación sociolingüística actual de la lengua mapuche o mapuzungun en tres provincias de Patagonia (Neuquén, Río Negro y Chubut). Se presentan las cifras linguodemográficas del Censo Indígena Nacional (CIN, 1968) y de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, 2005) que al compararse permiten ver el grado de vitalidad del idioma. Se considera brevemente la situación sociolingüística de la vernácula, que difiere según las zonas, los grados de competencia lingüística de los bilingües, los ámbitos de uso del mapuzungun, tanto tradicionales como los nuevos, estos últimos como parte de la praxis de los jóvenes mapuche. Seguidamente, se tratan fenómenos propios del contacto (calcos, cambio de código, transferencias, etc.) en los niveles morfosintáctico, fonológico y léxico. A continuación se considera la retracción lingüística, las variables que intervienen, el estadio de muerte lengua y los grados de peligro que se ciernen sobre los idiomas. Finalmente se presenta un breve panorama de los programas o intentos de revitalización de la vernácula en cada una de las tres jurisdicciones estudiadas.

Palabras clave: Lengua mapuche; Sociolingüística; Contacto lingüístico; Revitalización lingüística; Desplazamiento de lengua

Abstract

This article tries to give a global panorama of the sociolinguistic situation of the Mapuche language in three Patagonian provinces (Neuquén, Río Negro and Chubut). Linguodemographic figures from the Indigenous National Census (1968) and those from Indigenous Peoples' Complementary Inquiry (ECPI, 2005) are compared to see the degree of language vitality. Following this, the sociolinguistic situation of this vernacular language according to the different regions, degree of competence of bilinguals, contexts of Mapuche language usage both traditional and new ones where young Mapuche people make language use in a different way, and so on are briefly treated. Next, linguistic contact phenomena such as loan shifts, codeswitch, loanwords, etc. in the morphosyntactic, phonological and lexical levels are dealt. Then language shift and factors involved, language death and degrees of danger that threaten languages are dealt. Eventually, a brief panorama of projects and attempts to revitalize this vernacular language in these provinces is also considered.

Key words: Mapuche language; Sociolinguistics; Linguistic contact; Language revitalization; Language shift

LyCE Estudios 16/2013: 41-64

Recibido: 23/VIII/2013

Aceptado: 20/XII/2013

1 Introducción

Este artículo recoge información de trabajo de campo e interacción con vernáculo-hablantes o monolingües de comunidades mapuche en las provincias de Chubut y de Neuquén, y de material bibliográfico sobre Río Negro y Neuquén. Se toma como marco teórico de referencia trabajo de autores que han indagado el tema de desplazamiento lingüístico, los grados de competencia de los bilingües, los fenómenos y efectos del contacto. Finalmente se describe brevemente los intentos de revitalización lingüística en la región target de este estudio y se confronta con la bibliografía pertinente que se ha ocupado de la temática.

2 Glosónimo

El autoglosónimo de este idioma es mapuzungun (/mapuθuŋun/) 'lengua de la tierra', chezungun (/tʃeθuŋun/) 'lengua de la gente' o mapuchezungun (/maputʃeθuŋun/) 'lengua de la gente de la tierra'. De aquí en adelante me referiré a él como mapuzungun. También se conoce con el exoglósónimo de 'araucano', nombre acuñado por los españoles en el siglo XVI, a partir de un hidrónimo, en la zona del Bio-Bio (Díaz-Fernández 2006).

3 Linguodemografía

En este apartado se brindan brevemente datos sobre la lengua y la población mapuche que habita Patagonia norte y Patagonia central.

La Argentina parece haber sido siempre reticente a los censos de poblaciones originarias, por ello se ha carecido de datos y cifras al respecto. En Censo Indígenas Nacional (CIN), llevado a cabo entre 1966 y 1967, cuyos resultados definitivos se publicaron en 1968, fue el único realizado en toda la historia del país. Este censo reporta 33.681 personas indígenas para Buenos Aires, La Pampa y las provincias patagónicas incluyendo Tierra del Fuego (Secretaría de Estado de Gobierno 1968: 19-24), pero esta cifra incluye también población ranquel, aonik'enk y selk'nam u ona. Otra fuente da como cifra total del pueblo mapuche en Argentina, 40.000 personas, sin especificar cada provincia donde reside esta etnia (Grimes 1992: 12). Según INAI (2005) los mapuche totalizan 113.680 personas en Argentina. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) brinda las siguientes cifras: población mapuche desde Buenos Aires a Tierra del Fuego, 103.420 individuos, de los cuales los vernáculo-hablantes representan 8.413 y 9.484 son bilingües subordinados (INDEC 2005, Cuadro 3.2). Partiendo de estas cifras se observa que los vernáculo-hablantes representan el 8,13% para el total de la población mapuche en Argentina, pero el INAI lleva esta cifra al

19,8% (INAI 2005). Lamentablemente, la ECPI fue acotada a zonas rurales o urbanas pequeñas y en ciertos distritos. Pareciera que hay una intencionalidad para evitar que se conozcan las cifras verdaderas o bien se concibe a los pueblos originarios como pobladores del ámbito rural.

La carencia de verdaderos censos de poblaciones americanas originarias en Argentina no permite conocer cifras demográficas ni linguodemográficas exactas, ya que muchas personas, por razones de lealtad étnica, dicen entender y/o hablar la lengua vernácula, pero solamente entienden algunas frases y lexemas aislados y su producción lingüística evidencia la falta de competencia. Por otro lado, sería poco probable que el encuestador del censo pudiera comprobar la fidelidad de los datos, a menos que hablara el idioma de los encuestados e interactuar mediante este para detectar el grado de competencia del declarante.

3.1 Provincia de Neuquén

En Neuquén hay 57 lof o comunidades mapuche (Equipo Interdisciplinar e Intercultural 2010: 16-17). Aparentemente, esta provincia cuenta con el mayor número de mapuche-hablantes en la región. Un folleto de la Casa del Neuquén en Buenos Aires, mal redactado, afirmaba:

La gran mayoría de los indígenas neuquinos son bilingües (...) Sin embargo existen considerables diferencias de la lengua materna, en algunos, la mayoría o toda la población es bilingüe, mientras que en otro sólo los ancianos hablan mapuche (Casa del Neuquén 1986: 2).

Quizás estas afirmaciones carezcan de sustento y sean parte de un imaginario colectivo y lamentablemente no citan la fuente de la información.

Según el CIN (Secretaría de Estado de Gobierno 1968: 19-23), la población mapuche en esta provincia representaba 9.019 personas. Para otro autor, los mapuche que residen en Neuquén son 8.682 personas (Rubio Orbe 1973, en Fabre 1998: 748). Ninguna de estas fuentes brinda datos sobre el número de los vernáculo-hablantes. Fabre explicita que la lengua aún se conserva en las comunidades de Huayquillán, Manqui, Puel, Filipin, Chiquilihuín, Aucapán, Atreuco, Paineofilu y Curruhuinca (Fabre 1992: 745-746).

En 2011, fui invitado por el Consejo Provincial de Neuquén para dar una capacitación a mapuche-hablantes designados como maestros en Zapala y Junín de los Andes, allí pude comprobar la existencia de

vernáculo-hablantes con un excelente nivel de competencia dentro de la franja etaria de los 20 años. Asimismo, un kimeltufe 'maestro' de Ruca Choroy afirmó que en su comunidad aún hay niños que hablan el mapuzungun.

3.2 Provincia de Río Negro

Según el CIN (Secretaría de Estado de Gobierno 1968: 19-23) la población mapuche en Río Negro totalizaba 10.785 individuos. Por su parte, Rubio Orbe (1973, en Fabre 1998: 748) reporta que en esta provincia residen 110.023 personas mapuche. Lamentablemente, en ningún caso se brindan datos sobre el número de vernáculo-hablantes.

Malvestitti (1990) dice que con la llegada de los inmigrantes a la zona, los mapuches fueron despojados de sus tierras y se vieron obligados a abandonar el uso de la lengua vernácula, y “en pocos años el mapuche dejó de transmitirse como primera lengua en el hogar, y la condición de ser paisano y la cultura se vivió con muchísima vergüenza” (Malvestitti 1990: 15). En esta provincia los vernáculo-hablantes, presumiblemente, representan alrededor del 5% de la población mapuche (Malvestitti 2009: 120).

3.3 Provincia de Chubut

El CIN reportaba 6.916 personas mapuche en Chubut, de las cuales 2.112 eran vernáculo-hablantes, o sea el 30,5% de ellos (Secretaría de Estado de Gobierno 1968: 19-23; Fabre 1998:746-747 y Hernández 1985:16). Una encuesta realizada a 188 individuos entre 1989 y 1991 (Fernández Garay 1996:83), para establecer la situación sociolingüística de los mapuches en la provincia de Chubut, dio las siguientes cifras, que permiten ver el bajo porcentaje de vernáculo-hablantes:

Bilingües eficientes	18,61%
Bilingües deficientes	44,15%
Monolingües castellanos	29,79%
Dudosos	7,45%

El siguiente muestreo, basado en cuatro comunidades, permite confirmar ese bajo porcentaje. Sobre un total de 781 individuos los hablantes, 12 personas, representan el 1,5%:

Año	Comunidad	Población	Lengua	
			Hablantes	Porcentaje
2013	Lago Rosario	330	3	0,9%
	Sierra Colorada	134	2	1,5%
	Nahuelpán	47	4	4,2%
	El Molle	38	3	7,8%
	Cerro Centinela	181	0	0%
	El Escorial	51	0	0%
	Total	781	12	1,5%

El siguiente cuadro, que intenta medir el número de vernáculo-hablantes cada 10 años en una misma comunidad, permite ver cómo se ha ido reduciendo su número durante el transcurso de dos décadas y media:

Lago Rosario		
Año	Hablantes	Porcentaje remanente de los hablantes de 1987
1987	36	-
1997	21	58,3%
2007	8	22,2%
2013	3	8,3%
2017	?	?%

No obstante, un estudio basado en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del Censo de 2001, realizado entre 2004 y 2005 (INDEC 2005), afirma que el 3% de las personas que se reconocen como mapuches en la provincia habla la lengua cotidianamente en sus casas. Más adelante, en la misma página se afirma que “el 21,8 por ciento de los mapuches habla y/o entiende su lengua” (Tobares 2007: 4). Basado en mis propias investigaciones y experiencia de interacción con mapuche, vernáculo-hablantes o no, creo que esas cifras distan mucho de la realidad. Cuando me he dirigido en mapuzungun a personas, particularmente jóvenes, que manifiestan hablar el mapuzungun o

entenderlo pero no hablarlo, he constatado que no han podido responder preguntas elementales, tales como “¿cómo te llamás?”, “¿de dónde sos?”, “¿cómo está tu familia?”, “¿dónde vivís?”, “¿sabés hablar mapuzungun?”, “¿cuántos años tenés?”, etc. Contrariamente, cuando me he dirigido a bilingües eficientes, estos han respondido inmediatamente con una fluidez asombrosa, hecho que demuestra su competencia en la lengua. Por razones de lealtad lingüística, de auto-identificación como mapuches, de reivindicación étnica, cultural y lingüística, algunas personas dicen hablar y entender la lengua vernácula, pero la realidad demuestra lo contrario: son monolingües de español, aunque conozcan algunos lexemas aislados e incluso frases.

4 Situación sociolingüística

4.1 Grado de vitalidad del mapuzungun en estas provincias

No es fácil dar un informe exacto sobre la vitalidad de la lengua mapuche en Argentina debido a la falta de cifras linguodemográficas y a la migración constante. No obstante, la realidad muestra que la lengua mapuche atraviesa un proceso de retracción al este de Los Andes, incluso en Neuquén que es la provincia con mayor número de hablantes nativos.

El desplazamiento del mapuzungun comenzó en las primeras décadas del siglo XX y se intensificó a partir de los 40, especialmente en Chubut y Río Negro. El sistema educativo, normalizado por la ley 1420 de Educación Común, promulgada en 1884, fue el principal brazo ejecutor de una política de monolingüismo con imposición de una cultura hegemónica en detrimento de las diferentes etnias autóctonas. Se desarrolló una política de asimilación étnica y lingüística.

Por su parte, Malvestitti señala que “se pueden observar tres situaciones distintas del estado del mapuzungun”: comunidades donde la lengua tiene un alto grado de vitalidad, lugares donde la lengua se utiliza en contextos restringidos, como ceremonias y comunidades en las que casi ha desaparecido (2009: 119).

En las comunidades donde la lengua goza de cierta vitalidad, esta es más frecuente en todo ámbito y contexto. En aquellas en las que ha perdido vitalidad y hablantes, la vernácula se utiliza principalmente en ceremonias espirituales o religiosas, ceremonias funerarias, ceremonias de imposición de nombre, etc., han quedado reducidos, principalmente en Chubut y Río Negro. En comunidades donde las ceremonias son casi inexistentes, el uso de la lengua como instrumento de comunicación intraétnica es prácticamente nulo, pero cuando necesitan hacer ceremonias se busca hablantes de otras comunidades y personas que puedan llevar a cabo la ceremonia.

El contacto lingüístico del pueblo mapuche con la sociedad dominante tuvo un fuerte impacto para la nación originaria. Se pasó de una etapa de monolingüismo mapuche a un bilingüismo transicional, que se fue generalizando cada vez más, especialmente con la introducción de escuelas en el seno de las comunidades originarias, hasta desembocar en un período de sustitución lingüística donde el monolingüismo castellano fue ganando terreno.

4.2 Grados de competencia de los bilingües

Teniendo en cuenta el grado o el nivel de competencia de los individuos bilingües se pueden establecer los siguientes tipos, partiendo de la taxonomía de Rubín (1968:71-72):

a) Bilingües coordinados (también denominados eficientes o equilibrados): son los que tienen competencias balanceadas y manejan ambas lenguas con similar grado de fluidez, lo que supone el paso automático de una a la otra sin esfuerzos. De todos modos, en el caso de los vernáculo-hablantes en Chubut hay que explicitar que el grado de competencia puede estar condicionado por el tópico: un bilingüe será más fluido y más eficiente utilizando la lengua vernácula si está interactuando en un contexto ritual; en cambio, será más eficiente en la variedad impuesta si su tópico son actividades propias de la sociedad dominante, para las cuales a menudo no tiene lexemas que las indexen, e.g. vocabulario de la escuela, del banco, de la administración pública, judicial, etc.

b) Bilingües subordinados (entre los que se incluye también a los bilingües denominados receptivos o deficientes): son los que tienen una competencia activa en la lengua dominante y una competencia pasiva en la lengua recesiva. Dentro de este grupo es posible establecer diferentes grados de competencia de los individuos, a saber:

b-1) Individuos que pueden comprender la lengua vernácula y pueden expresarse con relativa fluidez en situaciones sencillas, que no requieran de una morfología muy compleja, pero no pueden expresarse más allá de ese nivel, a pesar de su comprensión. Estos individuos mantienen el sistema fonológico.

b-2) Individuos que tienen una comprensión bastante apreciable sobre un discurso vernáculo, de hasta un 70%, pero directamente no pueden expresarse en la lengua recesiva, excepto en fórmulas del saludo y lexemas y frases aisladas; igualmente, mantienen el sistema fonológico sin evidenciar desmantelamiento.

b-3) Individuos que tienen una comprensión mucho menor y solo conocen lexemas y frases aislados, asimismo pueden producir algunas

oraciones y breves textos como las fórmulas del saludo. Estos igualmente mantienen la fonología vernácula. Esta categoría sería equivalente a la de bilingüe incipiente de Rubin (1968).

c) Monolingües de castellano: no tienen ninguna competencia en mapuzungun. Estos individuos son fluidos solo en la lengua dominante y aunque conocen algunos lexemas vernáculos aislados, incluyendo las fórmulas del saludo, no mantienen el sistema fonológico de la lengua recesiva y su ínfimo conocimiento de la misma ha sido interferido totalmente por la lengua dominante.

4.3 Mantenimiento del mapuzungun

Algunos investigadores dicen que la lengua mapuche se usa en ámbitos privados e intraétnicos, a modo de ocultamiento (Censabella 1999: 96-97). Virkel y Gutiérrez (s/f: 7) señalan que “el manejo del mapuche se da casi exclusivamente en mayores de 40 años... y su uso es sumamente restringido”. Por otro lado, Golluscio (1988, in Censabella 1999: 97) piensa que el proceso de retracción del idioma mapuche es menor y que la lengua tiene más vitalidad de lo que se cree. Personalmente, he constatado que algunos bilingües deficientes, que muestran una fuerte lealtad lingüística, han intentado expresarse en mapuzungun pero no lograron su objetivo ya que su competencia era insuficiente. A partir de estas experiencias en las comunidades mapuche en Chubut en las que he estado investigando durante más de veinticinco años, pareciera que la lengua vernácula se halla en proceso de desaparición en la medida en que los hablantes nativos van muriendo. Si surgieran nuevos hablantes, no sería por adquisición del mapuzungun como L1, sino por aprendizaje como L2. (Díaz-Fernández 2000: 23; 2004 #2, #2.1 y #2.2 y 2009: 81-82). Gracias a haber logrado competencia comunicativa en mapuzungun, puedo sondear y detectar la realidad sociolingüística y el grado de competencia de los bilingües desde un rol de observador participante en los contextos étnicos y urbanos.

4.3.1 Ámbitos tradicionales del mapuzungun

En áreas donde la lengua es más vital, e.g. ciertas comunidades en Neuquén, seguramente se la utiliza con más frecuencia en la comunicación intracomunitaria, pero en otras, donde hay pocos vernáculo-hablantes, e.g. en Chubut y Río Negro, el mapuzungun está confinado a escasos ámbitos de uso (Díaz-Fernández 2004 #5.1; 2007 #3.2, #4.1). Se podría decir que los ámbitos tradicionales de esta lengua vernácula son los siguientes:

a) Comunicación cotidiana intraétnica, solo en áreas donde la lengua goza de vitalidad.

b) Ceremonias, tales como el kamarükun ‘ceremonia espiritual anual’, el ngillatun o ngellipun ‘rogativa’, üyelüwün ‘imposición de nombre’, despedidas de un difunto, etc. Durante el desarrollo ceremonial las rogativas, los cantos rituales, los saludos de bienvenida, las alocuciones formales o koyawtu y las alocuciones de despedida se hacen indefectiblemente en mapuzungun. Pero fuera del contexto formal, los vernáculo-hablantes fluidos también emplean el español, no solo para interactuar con aquellos que no son mapuche-hablantes, sino para hacerlo entre pares.

4.3.2 Ámbitos no tradicionales del mapuzungun

Los movimientos reivindicatorios organizan actos, generalmente urbanos, que visibilizan la presencia de los pueblos originarios, hacen eco de sus demandas y difunden la cultura. Entre estos actos se incluyen la celebración de la “Semana del Indio Americano”, actualmente denominada “Semana de los Pueblos Originarios” (19 al 23 de abril), el “Último día de libertad de América” (11 de Octubre), alguna manifestación en apoyo a una comunidad en conflicto, la inauguración de algún evento cultural o de un predio para uso comunitario étnico y el izamiento de la bandera de los pueblos Mapuche-Tehuelche, en Chubut, etc. En estos contextos se hacen alocuciones en la lengua vernácula e incluso se entonan los tayül ‘cantos rituales’, pero normalmente nadie los traduce, ya que el objetivo de este uso no es netamente comunicativo, sino emblemático.

Asimismo, habría que enumerar una serie de uso lingüístico en soporte no oral, que trasciende el uso tradicional y proyecta la presencia de la lengua en ámbitos muy diferentes. A su vez, sirve de estímulo para aquellos que intentan aprenderla. Frecuentemente, los que más utilizan estos soportes para expresarse son personas que tienen el mapuzungun como L2 o, inclusive, aquellos que están en proceso de aprendizaje, por ello, a veces, se detectan errores morfológicos y fonológicos. No obstante, resulta un esfuerzo válido en el intento de revitalización lingüística. Entre los diferentes géneros textuales en los que se emplea la lengua vernácula se pueden enumerar:

a) Mensaje de texto de telefonía celular

Texto: Mari mari peñi. Chum leymi? Peñi yeleftimi matetu Melipal mew?

‘Hola hermano ¿cómo estás? Hermano ¿llevarás mate al Melipal?’

(Masculino, 27 años. No vernáculo-hablante nativo con competencia limitada. 26-08-2008)

Texto esperable: Marimari peñi. ¿Chumleymi? Peñi ¿yeaymi mate Melipal mew?

b) Grafitis o pintadas murales

Organizaciones mapuche urbanas y grupos reivindicatorios suelen escribir en mapuzungun o por lo menos incluyen transferencias de esta lengua:

1. Texto: Fuera winka usurpador del walpampu?

Transferencias: wingka ‘persona de origen europeo’, wallmapu ‘territorio mapuche’

(Pintada mural en Esquel)

2. Texto: Rikos Polizias Politikos koilafe kichiu

Transferencias: koylatufe ‘mentiroso’, kūchiw ‘culo, ano’

(Pintada mural en San Carlos de Bariloche)

Frente a una falta de competencia y al no saber cómo expresar un insulto, el locutor ha yuxtapuesto dos lexemas que los percibe como injuriosos.

c) correo electrónico

d) blogs

e) chat, etc.

Por otro lado, los miembros de esas organizaciones, mayoritariamente jóvenes urbanos, utilizan transferencias del mapuzungun en su discurso oral o escrito, e.g. nuestro wall mapu ‘nuestro territorio’, el peñi ‘el hermano’, una lamwen ~ lamngen ‘una hermana’, nuestro kimún ‘nuestra sabiduría/ conocimiento’, etc., pero este uso lingüístico evidentemente es una estrategia de afirmación identitaria frente a la sociedad dominante.

5 Contacto lingüístico

Toda situación de contacto lingüístico implica influencia mutua, que se materializa en transferencias integradas, transferencias momentáneas, calco, cambio de código –fluido o emblemático, etc. La situación de retracción que experimenta la lengua potencia estos fenómenos. En los siguientes párrafos, a modo de ejemplo, se consideran brevemente algunos de estos fenómenos.

5.1 Nivel fonológico

En la actualidad no hay mapuche monolingües, por ello las transferencias actuales no experimentan adaptación fonológica como ocurría en la época en que el monolingüismo era predominante (Díaz-Fernández, 1994). Por ellos se observa la presencia de fonemas del español: /b/, /g/, /d/, /r/, /x/ que normalmente aparecen en transferencias no integradas:

- (1) Utrampüram-a-n ñi bandera (CH-FC 1995)
 Levantar-Fut.-MR 1 sg mi Tnf.
 /utrãmpĩ•an ñi bandera/
 ‘Levanto mi bandera’

- (2) Chumle-y mi pu gente (CH-MgC 1988)
 Cómo estar-MR 3 tu Pl. Tnf.
 /tʃumlej mi pu xente/
 ‘¿Cómo está tu gente?’

5.2 Nivel morfológico

En este nivel se observa la ocurrencia de formas anómalas, empleo de construcciones analíticas en vez de polisintéticas, calcos, etc.

- (3) iñchiñ ñi mapu (CH-LQ 2000)
 nosotros mi tierra
 ‘nuestra tierra’

Los calcos, a veces, afectan la morfología produciendo formas anómalas, e.g., un caso donde se suprime el aplicativo -ñma en el sintagma verbal y se genera weñengey ‘fue robado’, que calca la estructura del castellano, en vez de weñeñmangey ‘le robaron’

- (4) weñe-ñma-nge-y (NQ 2011)
 robar-Apl.-Pas.-MR 3
 ‘le fue robado (algo)’

Es agramatical la forma weñengey cuando se expresa que al paciente se le robó algo, ya que esta forma indicaría que el paciente verbal fue robado, i.e. que a él lo robaron o secuestraron.

En este caso el locutor emplea ñi ‘mi’ en vez de iñ ‘nuestro’. Inclusive he documentado la forma iñchiñ ñin donde se ha producido prótesis en el posesivo iñ.

- (5) mūte toma-y pulku asemal-ke-y (CH-LH 2003)
demasiado tomar-MR 3 vino hacer mal-Hab.-MR 3
‘tomar demasiado vino hace mal’

La forma tomay pulku ‘toma vino’ reemplaza a la forma polisintética pulkutun ‘beber vino’.

- (6) pero iñche parece que keda-ya-n (CH-ME 1997)
Tnf. yo CCquedar-Fut.-MR 1
‘pero parece que yo voy a quedar(me)’

Aquí ocurren instancias de transferencia, calco y cambio de código en una misma oración.

- (7) puede-la-y ñi nie-a-(e)l pūñeñ (CH-LQ 2000)
poder (Tnf.)-Neg.-MR 3 su tener-Fut.-FNP hijo
‘No puede tener hijos’

En este caso el calco nieael pūñeñ ‘tener hijos’ reemplaza la forma polisintética pūñeñkelay ‘no suele dar a luz’ y también ocurre la transferencia puedelay ‘no puede’, que reemplaza al modalizador pepi- que se antepone a la base verbal.

- (8) ule tripa-n temprano (RN-Malvestitti 2005: 56)
mañana salir-MR 1 sg. Tnf.
‘mañana voy a salir temprano’

Aquí ocurren instancias de transferencia y de calco de sintaxis, ya que el orden prototípico del mapuzungun implicaría que el verbo vaya al final de la emisión.

Probablemente en las áreas donde el mapuzungun ya no tiene vitalidad, las instancias de cambio de código y transferencias momentáneas son altamente frecuentes en los discursos vernáculos.

5.3 Nivel léxico

En este nivel se observan diferentes tipos de transferencias. La clasificación tradicional del préstamo léxico se basaba en dos criterios: (a) onomasiológico, que considera préstamo de ‘palabra’ y ‘cosa’ y préstamo

de ‘palabra’ solamente cuando el referente ya es conocido en la lengua receptora y (b) normativista, que gira sobre la dicotomía ‘necesario’/ ‘innecesario’, el primero llenaría una laguna léxica en la lengua receptora, mientras que para el segundo ya existe un lexema en la lengua meta (vide Gómez Capuz, 1999: 213-254). A partir de los estudios de Hope (1971) se empezó a considerar al préstamo dentro de una concepción sociolingüística, se tuvo en cuenta la valoración de las motivaciones para tomar el préstamo y se lo dejó de ver como un barbarismo o extranjerismo que debiera evitarse. Gómez Capuz (1999: 255-270) considera factores lingüísticos y extralingüísticos con relación a la motivación del préstamo. Por su parte Appel y Muysken (1987) subordinan la motivación del préstamo a la función referencial: la necesidad de nombres nuevos para objetos y conceptos nuevos y a la función expresiva y directiva que supone la necesidad constante de sinónimos.

Las transferencias integradas al sistema fueron adaptadas fonológicamente y ocurren con alta frecuencia, pero no desplazaron ningún sinónimo vernáculo porque fueron tomadas para designar referentes incorporados de la cultura dominante, que obviamente no tenían lexema correspondiente en el mapuzungun, e.g. ashukura ‘azúcar’, kawell ‘caballo’, shapun ‘jabón’, etc.

Las transferencias léxicas momentáneas son muy frecuentes especialmente en áreas donde hay mayor retracción lingüística.

- (9) ¿iney tami enseña-(e)-tew? (CH-FT 1997)
 quién tu enseñar-Inv.-FNP
 ‘quién te enseñó’

En este caso enseña-(e)-tew ha reemplazado a kimeltu-e-tew ‘(el) que te enseñó’.

- (10) müle-y fūta chaw, azul wenu kushe, azul wenu
 fūcha
 estar-MR 3 Padre Grande Tnf. cielo anciana Tnf. cielo
 anciano

(RN-Malvestitti 2005: 163)

‘está el Gran Padre, Anciana del cielo azul, Anciano del cielo azul’

Aquí ocurre la transferencia de un elemento cultural muy importante: el color azul, que reemplaza a kallfü ‘azul’ en el teónimo.

6 Retracción lingüística

Después de la independencia de Argentina, Patagonia continuaba siendo un territorio que gozaba de una independencia relativa. En 1868 se establece el primer contingente de galeses que logra mantener relaciones e intercambio con los pueblos originarios (cf. Jones 1993: 136). En 1879 se produce la campaña genocida de Julio A. Roca con la posterior derrota, deportación y repartimiento de la población originaria entre la gente urbana para servidumbre, los ingenios azucareros y otras empresas, se trata de una criptoescavitud. Asimismo, los territorios fueron enajenados en beneficio de los militares y terratenientes (Mases 2010 113-224). Todas estas situaciones coadyuvaron al desplazamiento del idioma vernáculo de las comunidades.

En la mayoría de las comunidades mapuche de esta región la lengua experimenta un proceso de retracción que podría llevar a la desaparición de las variedades sobrevivientes, a menos que se dé un proceso de revitalización. En muchos casos se cuenta con hablantes terminales, i.e., la última generación portadora de la vernácula que la adquirió como L1.

La desaparición de una lengua es un proceso complejo que ocurre de manera gradual hasta llegar a concretarse e implica diferentes variables tanto lingüísticas, como sociales, políticas, etc. Dressler señala que este proceso implica “una transición gradual desde un bilingüismo inestable al monolingüismo” (1992: 223), es decir que hay un tiempo transitorio de bilingüismo que conduce a un monolingüismo en la lengua impuesta.

Giacalone Ramat (1983), que retoma y revisa los trabajos de Dorian (1981) y Gal (1979), introduce dos conceptos en el proceso de extinción de una lengua: ‘desplazamiento’ (language shift) y ‘muerte’ de lengua (language death).

6.1 Desplazamiento de lengua

La mencionada autora lo define como:

(...) the change of habits by a linguistic community as it gradually substitutes one linguistic variety of traditional use with another variety, either long present in the community itself or newly introduced. (Giacalone Ramat 1983: 495)

El estado argentino irrumpió de manera traumática en el seno de la sociedad mapuche introduciendo sus pautas culturales y la sociedad vernácula fue sometida a cambios profundos, entre ellos la imposición de una nueva lengua en detrimento de la propia (Díaz-Fernández 2004: #5.1 y 2007: #3.3). Entre los diferentes factores extralingüísticos que

coadyuvaron al desplazamiento del mapuzungun en muchas áreas hay que mencionar los siguientes:

a) Vergüenza étnica: la sociedad dominante irrumpe en la comunidad mapuche imbuida de ser portadora de una cultura superior a la cual los aborígenes deben someterse. La sociedad dominante asignaba a los pueblos originarios una condición de inferioridad, por esta razón el mapuche se avergonzó frente a la nueva sociedad y dejó su lengua, ya que esta representaba su marca identitaria principal.

b) Cambios políticos y económicos: la pérdida de su independencia colocó a los mapuches en una situación de dependencia política y económica y los subordinó bajo un poder ajeno y hegemónico que apuntaba a su desarticulación étnica. El sometimiento a un estado asimilacionista puso a los mapuches frente a la necesidad de emplear la lengua impuesta, pues de otro modo no hubieran podido interactuar en esa nueva realidad socio-económica.

c) Prohibición de la lengua: el fuerte etnocentrismo que caracterizó a la sociedad argentina del s. XIX continuó hasta las primeras décadas del s. XX. El espíritu de asimilación de los pueblos originarios, pautado por la constitución de 1853, permanecía latente y los nuevos habitantes del territorio indígena buscaban erradicar la lengua vernácula, y, al igual que en los tiempos de la colonia española en otras partes del territorio hoy argentino, la educación formal se constituyó en el ámbito principal de represión lingüística.

d) Escolarización: esta variante fue uno de los instrumentos principales de los que se valió la sociedad nacional para lograr la sustitución lingüística en el seno de las etnias originarias. Los maestros prohibían a los educandos el uso del mapuzungun. Cuando transgredían la nueva norma al interactuar, espontáneamente, entre ellos en su lengua, eran pasibles de castigos, desde lo psicológico hasta lo físico.

e) Urbanización: este factor fue otro golpe atestado en la concreción del desplazamiento de lengua, ya que en el medio urbano el mapuche no podía interactuar por medio del mapuzungun, de modo la lengua vernácula fue desplazada de la vida cotidiana y el español fue ganado ámbitos de uso entre los miembros de la etnia.

f) Expansión religiosa: la introducción de religiones monoteístas en el seno de la comunidad étnica produjo efecto colateral, ya que al satanizar las praxis espirituales y religiosas del pueblo mapuche, la lengua fue perdiendo ámbitos de uso específicos. En los contextos cúltricos se utiliza la lengua dominante y no el idioma vernáculo. En 1997 Sociedad Bíblica Chilena publicó una versión del Nuevo Testamento en mapuzungun, posteriormente se lanzó una edición en cassettes.

6.2 Muerte de lengua

Giacalone Ramat define a este concepto como:

(...) the disappearance of a variety from a certain geographic area: death usually implies substitution of the dead language with another one, unless the community itself is suppressed by violence: it can be seen then as the terminal stage of language shift. (Giacalone Ramat 1983: 495)

Para Schlieben-Lange (1976: 382) el estadio de muerte de lengua implica algunos factores no lingüísticos, tales como (i) reducción de uso de la lengua, (ii) bajo prestigio de la variedad lingüística, (iii) ausencia de instituciones que puedan pautar normas y fortalecerla. Por su parte, Dressler (1992: 228) señala algunos síntomas del proceso de retracción lingüístico, tales como: (i) abandono de la antroponimia vernácula y (ii) tendencia al monoestilismo, lo que evidencia que la lengua se utiliza solo en contextos muy restringidos, normalmente, el familiar. No obstante, estos factores no podrían ser considerados como aplicables a todas las situaciones de desplazamiento lingüístico, en el caso que nos ocupa por ejemplo, la lengua no se usa en la comunicación cotidiana, pero sí en el contexto ceremonial, donde el estilo es diferente del coloquial.

7 Grados de peligro de la lengua

La UNESCO elaboró un documento sobre el riesgo de extinción de lenguas amenazadas y establece cinco grados de peligro (UNESCO 2003).

Nivel de peligro	Grado	Situación sociolingüística
A salvo	5	Hablada por todo el grupo social
Vulnerable	4	Hablada por todos los niños en ámbitos limitados, o hablada por un porcentaje de los niños.
En peligro	3	Hablada por la generación de los padres
Seramente en peligro	2	Hablada por la generación de los abuelos
Situación crítica	1	Conocida por muy pocos hablantes
Extinta	0	No tiene más hablantes

Teniendo en cuenta la situación del idioma mapuche y la taxonomía de peligro lingüístico de la UNESCO (2003) se puede ver que en algunas comunidades la lengua estaría en el grado 4, pero en otras, como es el caso de Chubut, la lengua está en el grado 1. Ello nos muestra la importancia que tiene una toma de conciencia en el seno de la nación mapuche, o por lo menos entre los grupos de reivindicación étnica.

8 Revitalización lingüística

La revitalización de una lengua que cuenta con algunos hablantes implica su fortalecimiento y su adecuación a la realidad social actual, aún cuando ésta ya no se emplee en la comunicación cotidiana y sólo tenga un uso esporádico, como es el caso de las variedades del mapuzungun en algunas provincias de Patagonia oriental.

Dorian (1987), que estudió la situación de muerte de una variedad del gaélico en Escocia, afirma que si bien la revitalización de una lengua no es imposible, es poco probable, asimismo señala que aún cuando la situación fuera favorable para revertir el estado de una lengua amenazada, el éxito sería casi imposible, pues el periodo de tiempo necesario para crear una ortografía estándar, producción de textos, diseñar contenidos curriculares, formar maestros, etc., coincidiría con la muerte de los últimos vernáculo-hablantes de la variedad regional debido a su avanzada edad y aún cuando las generaciones jóvenes, eventualmente adquirieran esa variedad ya no tendrían con quien interactuar y automáticamente sería reemplazado por algún otro dialecto vivo (vide Dorian, 1987: 61). En este último punto se puede discrepar con esta autora por cuanto los posibles nuevos hablantes podrían interactuar en esa variedad adquirida, fortaleciéndola y adecuándola, aún cuando tomaran préstamos de otros dialectos.

8.1 Provincia del Neuquén

Desde el ámbito oficial, la Subsecretaría de Acción Social y Asuntos Indígenas convocó a los mapuches en 1990 para tratar su problemática cultural. Entre los días 23 y 27 de julio de ese año se llevó a cabo el primer encuentro del Consejo de Habla y Lengua Mapuche del Neuquén, que contaba con la participación de representantes de 10 comunidades. Los puntos fundamentales considerados fueron:

- a) La recopilación de la memoria oral.
- b) Acordar la adopción de un alfabeto en común y la modalidad de la enseñanza para niños mapuche.

c) La constitución oficial del Consejo de Habla y Lengua Mapuche del Neuquén, para convertirlo en la máxima autoridad de la lengua, es decir, una especie de ente normativo. Obviamente ello está enmarcado dentro de una óptica normativa, posiblemente no abierta a considerar las variedades de la lengua, punto donde seguramente aparecerían conflictos.

En 1991 Carmelo Antinao presentó un proyecto de enseñanza de la lengua denominado Orientación y Capacitación Básica de Habla, Lengua y Cultura Mapuche. Posteriormente se formó la cátedra de idioma mapuche, dentro de la Universidad del Comahue. El hecho de que se pretenda enseñar el mapuzungun en escuelas insertas en las comunidades mapuches indicaría que habría población no vernáculo-hablante, en este caso niños.

Por otro lado, la Confederación Mapuche Neuquina, Newen Mapu y otras organizaciones étnicas bregan por fortalecimiento de la identidad étnica y de la revitalización lingüística.

8.2 Provincia de Río Negro

Frente a la legislación provincial del aborígen aparecen los reclamos de la enseñanza institucionalizada del vernáculo. Malvestitti afirma que “hay casos de chicos o jóvenes que, ante padres o abuelos que se han mostrado como hablantes competentes, han empezado a aprender de ellos” (Malvestitti 1990: 16). Personalmente hemos observado que algunos jóvenes de esa provincia que han aprendido el mapuzungun o están en proceso de aprendizaje tienden a una fonología influida por el castellano, hecho que lleva a una pronunciación con acento no nativo, ya que reemplazan fonemas mapuches por fonemas castellanos, e.g. antu por antü, moñen por mongen, etc.

También en esta provincia distintos grupos y organizaciones de reivindicación, generalmente urbanos, tales como el CAI, el Centro Mapuche de Bariloche, el Centro Tequel Mapu, etc., apuntan a una revalorización cultural y desarrollan experiencias de enseñanza del mapuzungun. Por otro lado, un joven de la comunidad étnica que aprendió el mapuzungun como L2 desarrolla un curso de la lengua vernácula en El Bolsón.

Entre 1991 y 1992 las lingüistas L. Bruno y M. Serafini en conjunto con una mapuche-hablante, Florinda Beltrán, llevaron a cabo un taller de lengua mapuche en Fishke Menuko, oficialmente Gral. Roca, destinado a profesionales, docentes, agentes sanitarios, etc., que actuaran en el medio indígena (Bruno & Serafini 1992). Actualmente, en esa localidad se

desarrolla la cátedra abierta de lengua mapuche, a cargo de Lucas Curapil y equipo en la sede Roca de la Universidad de Comahue.

8.3 Provincia de Chubut

Frente a la retracción lingüística surgen procesos de reetnificación, de fortalecimiento identitario e intentos de revitalización lingüística, pues se siente la necesidad de interactuar mediante la lengua vernácula. Las generaciones nacidas en zonas urbanas no son vernáculo-hablantes, por eso intentan y manifiestan el deseo de aprender el mapuzungun. Desde la década de los años '80 en algunas escuelas rurales de la provincia de Chubut se llevaron a cabo diferentes experiencias para intentar enseñar este idioma, pero la falta de un marco teórico, metodología, agentes idóneos y recursos, etc. no permitieron cristalizar el objetivo general de formar niños que pudieran hablar el mapuzungun. Por otro lado, las comunidades urbanas o grupos de reivindicación étnica, a veces organizan talleres de enseñanza, reuniones y actos públicos en donde se emplea la lengua, pero el porcentaje de personas que aprendieron o están en proceso de aprendizaje es aún bajo en relación con la población mapuche en general.

En 1997 participé del proyecto Recuperación de la Lengua Mapuche (organizado por la Iglesia Evangélica Luterana Unida, sede Esquel) en las comunidades de Cushamen y Lago Rosario, Chubut, en calidad de lingüista y docente acompañado de dos vernáculo-hablantes. Hasta hace poco la Comunidad Ñamkulawen de Comodoro Rivadavia llevó a cabo un taller de enseñanza del vernáculo. Actualmente hay talleres coordinados por miembros de la comunidad étnica en Rawson, Puerto Madryn, Gaiman y Esquel.

8.4 Falencia de los programas de revitalización

En general, las experiencias de enseñanza de la lengua mapuche no siempre logran sus objetivos, y, como lo señalan Acuña y Menegotto "... los proyectos de enseñanza del mapuche no suelen tener en cuenta las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras" (Acuña & Menegotto 1993: 17). El imaginario colectivo sitúa al vernáculo-hablante como el único "habilitado" para enseñar la lengua, hecho que lo colocaría en una perspectiva limitada y no en un proceso ad infinitum, donde el que aprendió, sea o no mapuche, puede repetir el proceso.

A modo de ejemplo cito un par de casos que relevé personalmente en escuelas de EIB en la provincia de Chubut:

(a) La docente me consultó sobre una duda que le había surgido a la vernáculo-hablante que había enseñado los numerales, pero que luego vino con una nueva versión por creer que se había equivocado la primera vez. Obviamente, influida por la grafía, esta señora pensó que: once era kiñe kiñe ‘uno-uno’ y doce kiñe epu ‘uno-dos’, etc., en vez de la forma correcta que había enseñado la primera vez: mari kiñe ‘once’ y 12 mari epu ‘doce’.

(b) En otra escuela he detectado errores semánticos, e.g.: chuchu ‘abuela materna’ usado como vocativo para dirigirse a una anciana, en vez de papay ‘señora, dama, abuela (fórmula de tratamiento, modo vocativo, en el uso popular)’. La falta de reflexión metalingüística sobre la morfología del idioma vernáculo y el escaso conocimiento por parte de la mayoría de los docentes lleva a errores, e.g. segmentación errónea de formas verbales o unir las con los elementos que las siguen como si fuera una sola unidad:

matetu a iumay en vez de matetuayu may ‘vamos a tomar mate’

(11) matetu-a-yu may
tomar mate-Fut.-MR 1 dl sí
‘vamos a tomar mate’

acuimimay ñuke por akuymi may ñuke, ‘¡llegaste madre!’, traducido erróneamente en el aula por ininteligibilidad con y del vernáculo-hablante, evidentemente se le preguntó al bilingüe como se dice ‘vino mi mamá’ y este respondió ‘¡llegaste madre!’.

(12) aku-y-m-i may ñuke
llegar-MR-2-Sg. sí madre
‘¡llegaste madre!’

Un vernáculo-hablante que nunca ha tenido reflexión metalingüística sobre las estructuras y la fonología de su propia lengua no podrá explicar cómo se articulan los fonemas ni como se realizan fonéticamente, cuáles son los procesos de formación de palabras (sufijación, composición, etc.), los paradigmas de conjugación, la sintaxis o los marcadores pragmáticos, etc. Un proyecto de revitalización lingüística no puede dejar de lado la sistematización teórica, por un lado y la práctica, por otro.

9 Conclusiones

Intentar vislumbrar el futuro del mapuzungun en Patagonia oriental no es fácil. Si se parte de la situación sociolingüística y se tiene en cuenta los datos linguodemográficos es probable que en algunas zonas la lengua

atravesase el proceso de retracción hasta concretar su muerte. Por otro lado, en las zonas de mayor vitalidad, este idioma podría fortalecerse y revitalizarse frente a la toma de conciencia del peligro de desaparición del mismo. Asimismo, también hay que considerar una nueva generación de hablantes que está surgiendo, aunque no de una manera masiva, que no adquirió el idioma mapuche como lengua nativa o L1, sino que la aprendió o está en proceso de aprendizaje como L2. En este último punto se plantea la posibilidad de que el mapuzungun sufra algún grado de creolización, como se aprecia en algunos idiolectos que tienden a simplificar la morfología y al desmantelamiento fonológico asimilándolo al del español.

Aparentemente el mayor grado de retracción que experimenta el mapuzungun dentro del área considerada sería en las provincias de Río Negro y Chubut, mientras que Neuquén, aparentemente, es la jurisdicción en la que el mapuzungun goza de mayor vitalidad, pero con situaciones diferentes que van desde el empleo de la lengua como medio de interacción cotidiana hasta aquellos en que la lengua tiene un uso esporádico. A pesar de la retracción que experimentan las variedades de la lengua hay sectores del pueblo que expresan su lealtad lingüística y consideran al mapuzungun su lengua materna, aun cuando esta no sea L1 ni L2 para esos individuos.

Asimismo, hay que explicitar que las reivindicaciones políticas no necesariamente se traducen en revitalización lingüística, ya que el porcentaje de personas que han logrado una competencia aceptable es muy bajo. En Chubut he logrado identificar cinco individuos masculinos que pueden producir discursos de relativa complejidad, mientras que el número de personas que puede producir algunas oraciones, frases y lexemas sueltos es un poco mayor. En Río Negro he detectado algunas personas que han logrado un grado de competencia bastante superior al de los neo-hablantes en Chubut, personalmente creo que se aproximan bastante a la competencia de los ancianos que tienen el mapuzungun como L1, pero no totalmente.

Pero el motor principal en un proceso de revitalización lingüística sería la voluntad de la comunidad a partir de la asunción de su propia identidad, pues de otro modo todos los esfuerzos, tecnología, insumos, recursos humanos, eficiencia posible, etc. que se emplearan resultarían vanos si la etnia no lo decide.

Notas

Codificación de los vernáculo-hablantes citados

Los locutores de quien se ha tomado los ejemplos se identifican en el texto con las iniciales de sus nombres, precedidas de la indicación de provincia (CH: Chubut, NQ: Neuquén y RN: Río Negro) y seguida del año de recolección de los datos. Los que vienen de una fuente éditada se indican como bibliografía.

FC: Francisco Calfú (1907-1998), FT: Francisca Traipe, LH: Lorenza Huenchuñir, LQ: Lorenzo Quilaqueo, ME: Meridiana Epulef (fallecida), MgC: Margarita Calfú (1902-2002).

Referencias

- Acuña, M. L. & Menegotto, A. (1993) "El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina". *Signo & Señal* 6: 235-274.
- Appel, René y Pieter Muysken (1996 [1987]) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bruno, Lidia & Mirta Serafini (1992) "Taller de Lengua y Cultura Mapuche". *Lengua y Literatura Mapuche* 5: 225-237.
- Casa de la Provincia del Neuquén (1986) "Agrupaciones indígenas". Buenos Aires (folleto).
- Censabella, Marisa (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Equipo Interdisciplinario e Intercultural (2010) *Propuesta para un Kume felen mapuce*. Neuquén: Confederación Mapuce de Neuquén Confederación Mapuce de Neuquén.
- Díaz-Fernández, Antonio (1994) "Hispanismos e Interferencias del Español en el Mapuzungun hablado en la provincia de Chubut". *Lengua y Literatura Mapuche* 6: 115-125.
- Díaz-Fernández, Antonio (2000) "Situación actual de la lengua mapuche en Chubut". *Abrazo Austral*: 22-27.
- Díaz-Fernández, Antonio (2004) "Experiencias en los intentos de enseñanza de la lengua mapuche en la provincia de Chubut". Disponible en <http://www.unisi.it/cisai/chubut.doc>.
- Díaz-Fernández, Antonio (2006) "Glosónimos aplicados a la lengua en el mapuche". *Anclajes* (10): 95-111.
- Díaz-Fernández, Antonio (2007) "La lengua mapuche en Chubut: su situación actual". Panel de Interculturalidad con Lenguas Aborígenes, 33a. Feria Internacional del Libro, Buenos Aires (inédito).

- Díaz-Fernández, Antonio (2009) "El bilingüismo mapuche y su situación sociolingüística en Chubut". En Yolanda Hipperdinger (2009: 63-95).
- Dorian, Nancy C. (1987) "The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed". *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 57-67.
- Dressler, Wolfgang (1992) "La extinción de una lengua". En Newmeyer, Frederick, Tomo IV: 223-232.
- Fabre, Alain (1998) *Manual de Lenguas Indígenas Sudamericanas*, vol. II. München - Newcastle: Lincom Europa.
- Fernández Garay, Ana (1996) "Situación de las lenguas indígenas en la provincia del Chubut". *Lengua y Literatura Mapuche*. (VII) vol. I: 75-86.
- Giacalone Ramat, Ana (1983) "Language shift and language death". En *International Journal of the Sociology of Language* (17): 495-507.
- Golluscio, Lucía (1988) *La comunicación etnolingüística en comunidades mapuches de la Argentina*. Inédito. Tesis doctoral presentada ante la Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez Capuz, Juan (1999) *El préstamos lingüístico: Concepto, problemas y métodos*. Anexo N° XXIX de la Revista Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de València.
- Grimes, Barbara, ed. (1992) *Ethnologue. Languages of the world*. Dallas: Summer Institute of Linguistics Inc.
- Hernández, Isabel (1985) *Derechos humanos y aborígenes. El pueblo mapuche*. Colección "Desde Sudamérica". Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Hipperdinger, Yolanda, ed. (2009) *Variedades y elecciones lingüísticas*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Hope, Thomas E. (1971) *Lexical Borrowing in the Romance Languages. A Critical Study of Italianisms in French and Gallicism in Italian from 1100 to 1900*. Oxford: Basil Blackwell.
- INAI (2005) "Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)". Disponible en http://www.mapasderecursos.org.ar/archivos_biblioteca/1318188139_6.InformacionEstadistica.pdf
- INDEC (2005) "Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)". Disponible en <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Institucional/6.InformacionEstadistica.pdf>
- Jones, Lewis (1993) *La colonia galesa. Historia de una Nueva Gales en el Territorio del Chubut en la República Argentina, Sudamérica*. Rawson: El Regional.

- Malvestitti, Marisa (1990) "Función y contexto de la lengua mapuche en la línea sur (Provincia de Río Negro, Argentina)". *Lengua y Literatura Mapuche* (4): 11-18.
- Malvestitti, Marisa (2005) *Kiñe Rakizuam. Textos Mapuches de la Línea Sur*, Colección Nuestra América, Serie Archivo de lenguas indoamericanas. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Malvestitti, Marisa, Arturo Hernández & Nallely Argüelles (2009) "Patagonia e Isla de Pascua". En: Sichra, Inge, ed. (2009: 101-132).
- Mases, Enrique Hugo (2010) *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Newmeyer, Frederick, comp. (1992) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, traducción de María Luisa Martín Rojo. Madrid: Visor.
- Rubin, Joan (1968) *National Bilingualism in Paraguay*. The Hague: Mouton.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1976) "A propos de la mort des langues". *Atti del XIV Congresso Internazionale di Lingüística e Filologia Romanza* (1976: 381-388).
- Secretaría de Estado de Gobierno (1968) *Censo Indígena Nacional. Resultados definitivos de Buenos Aires, Chubut, La Pampa, Santa Cruz y el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur*. Tomo IV. Buenos Aires: Ministerio del Interior.
- Sichra, Inge, ed. (2009) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tomo 1. Cochabamba: FUNPROEIB Andes UNICEF.
- Tobares, Rolando (2007) "Apenas 3 de cada 100 mapuches hablan su propia lengua". *Diario Jornada*, Dgo. 25-11-2007, secc. La Provincia, pág. 4-5, Trelew.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003) "Language Vitality and Endangerment. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages", Paris 10-12 March 2003. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>
- Virkel, Ana & Graciela Jones (s/f) *Una mirada sobre la cultura mapuche en el Chubut*. Trelew: Dirección de Cultura.

A generic approach to doctor-patient consultations: some implications for teaching

María Laura Dorado

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

mldorado@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto mayor que apunta a describir un grupo de géneros textuales frecuentemente encontrados en libros de inglés como lengua extranjera usados en nuestro medio local. Se intenta, además, analizar el tratamiento pedagógico que cada género recibe y proponer intervenciones pedagógicas que mejoren la enseñanza de dichos géneros. El punto de partida es el análisis de muestras auténticas de cada género. El presente artículo reporta nuestro análisis de consultas médicas. A partir de las herramientas que ofrece la Lingüística Sistemico Funcional y la Teoría de Géneros, presentamos la estructura esquemática de dos consultas médicas auténticas, las comparamos con la estructura de las consultas médicas que aparecen en los libros de texto, señalamos los significados estratégicos que se realizan durante las consultas y que deberían ser incorporados a una lección de inglés con sus realizaciones lexicogramaticales y sugerimos algunos aspectos mejorables de las lecciones.

Palabras clave: géneros textuales; consulta médica; implicancias pedagógicas.

Abstract

This paper is part of a larger research project which aims at describing a set of genres frequently found in EFL textbooks used in our local context. We analyze the pedagogical treatment the genres receive as objects and we highlight areas that seem to have implications for the pedagogical application of the analysis. The starting point of the analysis is always the description of authentic sample texts. This particular study reports our analysis of doctor-patient consultations. Within the framework of Systemic Functional Linguistics and Genre Theory, we describe the schematic structure of two authentic doctor-patient consultations and we compare such structure with that of sample consultations found in EFL textbooks. We also discuss strategic meanings made in consultations, meanings which should be the target of an EFL lesson, we explore the most typical lexicogrammatical realizations of those meanings, and we suggest areas for improvement.

Key words: genres; doctor-patient consultations; pedagogic implications.

1 Introduction

This article reports our observations on the schematic structure of two authentic doctor-patient consultations and several sample texts of the genre found in EFL textbooks. The analysis was carried out as part of a larger research project (“Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nivel primario y secundario en nuestro medio”) that focuses on genres frequently found in EFL textbooks used in our local context (Mendoza Metropolitan Area). Our aim is to analyze the pedagogical treatment the genres receive in order to enhance the teaching of genres by making their key features more explicit. We are particularly interested in determining whether the sample EFL texts are adequate models and whether the activities included in the lessons help students master the genre. Specifically, the purpose of the analysis of doctor-patient consultations is to analyze the sample texts that are included in EFL textbooks and to compare their contextual and key linguistic features with those of authentic sample texts. This comparison will allow us to evaluate the type of texts that students are exposed to both for comprehension and production of the genre. Therefore, this paper i) presents and discusses the textual model that is proposed for doctor-patient consultations, ii) discusses crucial meanings made and the lexico-grammatical realizations relevant for the fulfillment of the purpose of the genre, such as the resources used for the construction of the personae of the interactants, and iii) highlights areas that seem to have implications for the pedagogical application of the analysis.

Our main interest in analyzing genres is related to the way in which language is used to build texts that fulfill a social function. We chose the framework of Systemic Functional Linguistic theory (SFL) (Halliday and Matthiessen, 2004; Eggins, 2004) and the Genre-based literacy approach to teaching texts (Martin and Rose, 2003). SFL is a theory that views language as a vast set of resources that enables us to make meanings. This is the basic function of language that can be best studied in the context of authentic texts (and not in isolated sentences). SFL also theorizes three areas of meaning which allow us to express our social needs: interpersonal meaning is used to construct social roles and express attitude during an interaction; textual meaning refers to how language is structured as a message; *ideational* meaning is used to represent the world. These meanings are present simultaneously in each and all units of discourse.

SFL offers a stratified model of language in which more abstract levels are realized in more concrete levels and the relation among the strata is

one of realization. In this way, discourse semantics is realized in the lexico-grammar, which in turn is realized through graphology or phonology. Additionally, SFL has developed a model of language which also includes the social context of language production. The context has an impact on the discourse semantics and in turn on the grammar and lexis chosen. Of particular interest in this study are the context of culture or genre, and the more local context of situation or register. Martin and White (2005) describe genre as a staged, goal-oriented social process that we engage in as speakers of a language. According to this definition, a genre has a social purpose and such purpose is fulfilled in stages, that is, step by step as the social activity unfolds. Each one of these stages has a particular, local function which, in turn, contributes to the attainment of the overall goal. The register of a text includes three variables: tenor, mode and field. The tenor of the situation has to do with the relationship between the participants in the interaction; the mode with the way in which language is used in oral and written texts; and the field or subject-matter with the area of experience that is represented. This proposal allows students and teacher to explore a sample of any given genre first paying special attention to how the text is structured and to some of the key contextual factors that affect the language that is used.

One area of interpersonal meaning of particular relevance for the analysis of doctor-patient consultations is evaluative meanings. We resort to the discourse semantic system of Appraisal for the study of evaluative meanings. The system, as theorized by Martin (2000), Martin and Rose (2003), Martin and White (2005), includes the meanings used to negotiate positioning and comprises three subsystems: Engagement, which captures the meanings that allow for the construction of a textual voice in relation to other voices in a text; Attitude, that includes the expression of feelings and emotions; and Graduation, which allows us to adjust the degree of intensity of evaluative meanings. In turn, Engagement is further extended into Monogloss and Heterogloss; Attitude into Affect, Appreciation and Judgment; and Graduation into Force and Focus.

2 Study Design

This paper is based on the analysis of two authentic texts and several EFL lessons representing the genre doctor-patient consultation. The analysis was initially inspired by chapter 10 of *Introducing Functional Grammar*, by Geoff Thompson (2004), in which the author describes a conversation in the doctor's surgery in terms of the following aspects of the genre: Mood and Modality; transitivity; Theme; cohesion; grammatical metaphor; and clause complexes. This discussion provided useful insights into the genre. We derived the schematic structure of the two authentic doctor-patient consultations. We are aware that the analysis of

only two texts is insufficient to make generalizations about the genre. Yet, we described the sample texts as text types, which involved specifying the obligatory constituents, the optional constituents and the obligatory and optional sequencing of constituents within a genre. Such analysis allows us to offer some preliminary observations on the genre that can be tentatively generalized to other sample doctor-patient consultations. Next, we analyzed each and all of the texts paying special attention to those features which appeared to be distinctive of the genre, most critically the negotiation of tenor relations. Also, we tried to determine to what extent the sample EFL texts are reliable models of the genre in terms of their schematic structure, their key meanings and typical lexico-grammatical choices.

The sample was divided into two groups, authentic (two texts) and EFL texts (seventeen texts) (see Appendix for the list of texts). We will refer to the authentic texts as Group A and to the EFL texts as Group B. Next, we provide an example from each group:

Sample text from Group A (text 1)

P: I can't bend forward and I can't turn sideways, it's like the bottom of my spine it just feels like I'm sitting on a pin.

D: So it's a pain in the lower back

P: Lower back just about there

D: OK. How long did you say again?

P: I mean all last night I couldn't turn on my side, I couldn't stand up, I couldn't go to the toilet.

D: So it got worse overnight

P: Yeah

D: So the first thing is rest, secondly I'll give you some painkillers; they don't speed up the healing it's just to make life comfortable for you while it's healing. Now it's

P: What is it? Is it like a thing I've got with my spine or

D: It's a torn muscle in your back yeah it should recover

P: You wouldn't think it was so painful, would you

D: Oh, no it is, but it is all right as long as you don't move. As soon as you move it'll try and go into spasm to stop you using those muscles you've injured.

P: How long will it take to

D: I think you're going to be off work at least a week

P: A week

D: Possibly two weeks. There's your note. The tablets I'm going to give you a common side effect is indigestion, so take them with food just to protect yourself. It's one three times a day. They don't make you drowsy, you don't have to finish the course, simply when your back is fine just stop them.

P: OK

D: It's not like an antibiotic.

Sample text from Group B (text 3)

Doctor Todd: Good morning! Now, what's the matter with you, Josh?

Mum: He's got a bad headache, Dr. Todd. He had a cycle accident on Saturday.

Dr. Todd: I see. What happened?

Josh: I fell off my bike. I only hurt my knee!

Mum: He also hit his head and he's had a headache since then. So I'm a bit worried.

Dr. Todd: Mmm. Were you wearing a helmet?

Josh: Er... no.

Dr Todd: You shouldn't cycle without your helmet, you know. It's dangerous.

Mum: I always have to remind him about his helmet.

Dr Todd: Is anything else the matter, Josh? Have you got a stomachache or pain anywhere?

Josh: No, I feel OK. I've just got a headache.

Dr Todd: Well, Mrs. Banks, I think Josh should have an X-ray, just to be sure.

3 Results and Discussion

A doctor-patient consultation is an arranged meeting between a physician and a patient to discuss the symptoms experienced by the patient and obtain a diagnosis and/ or treatment of the case. The social purpose of the genre is to seek professional advice on how to treat a problem that may be compromising the patient's well-being. Thus, the patient makes an appointment with a doctor to demand a service, namely help from an expert. Because it is a central genre in our culture, one that has to do with a serious matter as is health –and even the possibility of death– many EFL textbooks devote lessons to teaching students how to go about consulting a doctor in the target language. The genre is also revealing of “the cultural and ideological expectations of the producers

and their audience”.⁷ Therefore, we believe that an analysis of doctor-patient consultations will uncover some significant aspects of our culture, especially in relation to the roles the participants of a doctor-patient consultation adopt and the relations they establish.

This genre is found in levels A2 - B1 EFL textbooks (elementary and intermediate levels – see list of textbooks in references). It was not found in upper intermediate or advanced levels, which might be related to the type of structures and vocabulary typically used in a doctor-patient consultation. For example, the genre usually functions as a vehicle for the practice of phrases and vocabulary related to ‘explaining symptoms’ (collocations such as a sore throat/ a splitting headache/ a pain in the arm) and modal verbs that express the function ‘giving advice’ to realize the doctor’s recommendations (should/ shouldn’t), the function ‘making deductions’ to express the conclusions drawn by the doctor (may be, might be, must be), and the function ‘expressing capacity/ incapacity’ to communicate the patient’s symptoms (can/ can’t). The grammar and lexis practiced in these lessons may be more complex in those sample texts used for comprehension but are relatively simple in the sample texts used for production. The textbooks surveyed showed that the typical location of the genre in EFL textbooks is towards the middle of the book, though we observed variability in this aspect. In the following sections we discuss the generic and register features of doctor-patient consultations and the negotiation of tenor relations within the genre.

3.1 Generic Structure Potential of doctor-patient consultations

On the basis of our two authentic doctor-patient consultations, we were able to identify the following schematic structure⁸:

Greeting ^ Asking for Patient’s Personal Information ^ Asking the Patient about the Reason for Visiting ^ <{Describing Symptoms ^ Asking for further Details}> ^ (Explaining Course of Action Followed by Patient so far) * (Expressing Opinion on the Case) * (Naming Concerns) * (Carrying out Physical Examination) ^ Naming Diagnosis/ Hypothesis ^ Outlining Course of Action ^ (Explaining Expected Course of Complaint) ^ Closing.

The structure proposed would be that of a first consultation, not that of a follow-up, which would obviously incorporate other stages. Also, the

⁷ Thompson, G. (2004) *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, Second Edition, p. 240.

⁸ We follow Eggins (2004: 64) for the symbols. Briefly, they are: X ^ Y means followed by; (X) means the elements is optional; * Y means not in a fixed order; < X> means recursive; <{X^Y}> means the sequence is recursive.

structure proposed includes more delicate options: the stage 'Asking for further Details' can include 'Asking for Information' and 'Asking for Confirmation', and the stage 'Outlining Course of Action' can include 'Recommendations' and/ or 'Treatment'.

The EFL texts are generally either incomplete texts (not having all the obligatory constituents that would define the genre as such) or they only include obligatory constituents as 'Describing Symptoms' and 'Naming Diagnosis'. Still, the comparison shows that the EFL texts appear as adequate models of the genre for the students to become familiar with it and practice it. The schematic structure of the sample EFL texts is quite similar to that of the authentic texts. Most of the constituents found in the authentic texts were found in the EFL texts. The tenor relations are also quite similar to those in authentic texts and so are the roles adopted by the interactants. The obligatory stages, those which define the genre, are present in both groups of texts and the functionality of the genre seems to be the same in both groups. Finally, the key meanings made in both groups are quite similar –description of an ailment or illness, statement of urgency of the situation, expression of deductions and recommendations.

The main difference seems to be related to the presence of the all the obligatory constituents or the optional ones. Most of the EFL texts are rather incomplete examples of a doctor-patient consultation. The samples found in EFL texts usually include either Greetings (to initiate the interaction) or Closing (to finish it), but they do not always include a complete interaction. For example, one of the textbooks included a doctor-patient consultation with the following schematic structure:

Greeting \wedge Asking the Patient about the Reason for Visiting \wedge
Describing Symptoms \wedge Asking for further Details \wedge Outlining Course of
Action

Another difference is that the sample EFL texts seldom contemplate the possibility of recursiveness of some stages. In the authentic texts, the sequence 'Describing Symptoms \wedge Asking for further Details' can be recursive (can re-occur). In fact, the doctor may continue to ask questions until he has formed a complete picture of the case and is ready to advance a hypothesis. The patient provides the information required and additional details that may appear relevant. The EFL texts do not seem to reflect this feature consistently. They present these two stages in a rather simplified, unproblematic manner.

3. 2 Analysis of register features of the sample texts

Next, we offer a brief description of relevant register (context of situation) variables observed in the sample texts, both authentic and EFL textbook texts. The register variables of field, tenor and mode realize the generic features that we comment on in the next section of the paper and are, in turn, realized by lexico-grammatical choices.

The field of all sample texts is similar: diseases/ complaints, which will specifically depend on the nature of the patient's condition. Mostly commonsense, everyday language is used though there might be technical terms used specially by the doctor when naming the possible cause of the complaint. It would appear that doctors try to avoid excessive use of technical terms and they frequently try to explain them in simpler words. The result is an "intersection of the technical register of medical practice and the non-technical register of the everyday discussion of personal ailments" (Halliday, [1998: 13](#)). Body parts and location of the pain are frequently mentioned by the patient, together with relational possessive processes (I have a pain in my back) and the duration and location in time of the symptoms (since Monday; for a week now).⁹

In relation to tenor, we find that a medical consultation is a formal situation in which the participants are likely to have infrequent contact and relatively low affective involvement. There is power imbalance: the doctor as an expert, is supposed to be in control, while the patient is in need of help. As a result, different choices seem to be available for the participants. The doctor's status allows him to issue commands with little or no modal softening. Still, he may frequently want to temper his role of authority by means of modals or questions that show consideration for the patient's uncomfortable situation. The doctor typically asks questions (seeking information) or queclaratives (seeking confirmation), issues commands and makes statements. The patient is less knowledgeable and tries to show deference towards the expertise of the doctor. He is in a vulnerable position and accepts the authority of the doctor because he assumes it is in his best interest. He asks questions because he is truly seeking information. Also, he makes statements explaining his situation. In terms of Appraisal choices, we observe that the doctor uses few attitudinal terms -he rarely evaluates the case openly in front of the patient- but uses the resources of Engagement to express his hypothesis more tentatively, for example using modality. The patient, on the other hand, expresses some values of attitude that communicate to the doctor-how bad he feels (terrible headache; I feel really weak).

⁹ For a more extensive discussion of pain as an element of the field of doctor-patient consultations see Halliday, 1998.

The mode in the sample texts is also similar. A doctor-patient consultation is typically a face to face conversation and an interactive genre. The feedback the participants receive from each other is immediate as they have two-way both visual and aural contact. Language is used as reflection in most stages of the genre except for Physical Examination, in which language can be used to accomplish some task (to explain symptoms, for example). In this stage, then, language is used to accompany action. The interaction is relatively spontaneous, with the possibility of overlapping, false starts and hesitations. It usually involves a rather specialized domain of experience. The subjects are 'I' and 'you', highlighting the personal interaction, though the situation could be more impersonal, focusing on 'the problem' (Thompson, [2004: 241](#)).

3.3 Analysis of constituent structure in the sample texts

We will now concentrate on the constituent structure of the sample texts that have been analyzed. We will discuss only the more central constituents and will specify the function they perform, the main lexicogrammatical features used to realizing this function and the similarities and differences that have been observed between both groups of texts. Based on our sample texts, the stages that appear central (not necessarily obligatory but those a member of the culture would easily recognize as typical of a doctor consultation) to the fulfillment of the purpose of the genre are 'Description of Symptoms', 'Asking for further Details', 'Naming Diagnosis', 'Carrying out Physical Examination' and 'Outlining Course of Action'. We will exemplify and discuss each of them in turn.

The 'Description of Symptoms' is an obligatory stage observed in all the texts. It is realized by the patient as a response to the question asked by the doctor, typically of the type 'What's the matter?/ What seems to be the problem?' Its function is to explain to the doctor the reasons for the patient visiting him. The stage should give the doctor a clear and complete view of the patient's situation. It is typically realized by declarative statements which give information. Most of the clauses are material or attributive relational. Some examples of the stage are offered next:

I can't bend forward and I can't turn sideways, it's like the bottom of my spine it just feels like I'm sitting on a pin. [1A]

I vomited about, I vomited twice, two days ago at school. And I vomited about eight or ten times last night. I got a bad headache this morning. It still aches now. It gets worse when I stand up. [2A]

Well, I've been feeling pretty dizzy for the last few days. I have to lie down all the time. I feel really weak and have so little energy- I can't even make myself lunch or dinner. [8B]

Well, I've got a bit of a cough. And I've got a sore throat and a terrible headache. [1B]

He also hit his head and he's had a headache since then. So I'm a bit worried. [3B]

Typical lexico-grammatical choices found in this stage are vocabulary related to body parts and adjuncts that specify duration and location in time of the symptoms (for the last few days; since then; two days ago). In EFL textbooks, some frequent structures are the use of 'have got' to enumerate symptoms and modal verbs expressing (in)capacity 'can/can't' to illustrate the patient's condition.

In the authentic texts we observed that the initial description of symptoms offered by the patient is generally followed by further questions by the doctor. This stage we labeled 'Asking for further Details'. It appears as an obligatory stage in the authentic texts but it does not appear as obligatory in the EFL texts, though it is sometimes instantiated. It is realized by the doctor who seeks to obtain either further information or confirmation of some details. The function of the stage is to complete the picture of the case the doctor is analyzing in order to arrive at a diagnosis.

The following examples illustrate the options observed for this stage:

Asking for information

What about the toilet, the bowels? Are you going to the toilet all right? [2A]

Are you taking anything? [11B]

Obtaining confirmation

so it got worse overnight. [1A]

I suppose that made your pain worse, did it? [2A]

You said you were skiing? [16B]

When the doctor is really requiring information necessary to arrive at a conclusion on the case he typically chooses to ask questions:

Have you eaten anything hard, or chewy or crunchy lately? [14B]

When he is seeking confirmation of something he already knows or the patient has already mentioned, the doctor may express declarative statements or queclaratives. The first of the next two examples is a declarative statement while the second is a queclarative:

So it's a pain in the lower back. [1A]

You said you were skiing? [16B]

Together with the 'Description of Symptoms' many doctor-patient consultations may include a physical examination. Based on our sample, we conclude that 'Carrying out Physical Examination' is not an obligatory stage and it is seldom instantiated in the EFL texts. This stage involves actions on the part of the interactants. For that reason language accompanies action in this stage. The congruent realization of this stage would be imperatives though we observed that most frequently it is realized by either declarative statements or questions. The following examples illustrate this observation:

Okay, I'll take your temperature... mm that's quite high. [1B]

Let me take your It's 38°- that's high. [2B]

Why don't you sit back and let me take a look. [6B]

Well, come over here and we'll lie you up on the table and have a feel of that tummy. {doctor examines patient} You show me where it's sore. All around there, is it? Do you get the pain anywhere else? {Examining throat} Say ahh. All right; up you go get. [2A]

As can be seen in some of the examples, both in the authentic and EFL texts the doctor tries to be polite by not issuing imperative commands. Instead, he uses incongruent realizations such as questions which do not really demand information but an action from the patient. This choice has an impact on the tenor relations which we will comment on in the next section of the paper.

A further relevant stage is 'Naming Diagnosis'. This is an obligatory stage in the authentic texts but it appears as optional in the EFL texts. In some of the EFL texts it is not necessary to identify the problem since the symptoms described make it quite obvious. In this stage, the doctor tries to identify the possible cause of the complaint. In so doing, the doctor provides the service requested by taking the responsibility to name the problem. The stage is typically realized by means of declarative statements that realize the speech role 'giving information'. Next, we offer some examples:

It's a torn muscle in your back yeah it should recover. [1A]

Looks like you lost a filling. [14B]

You've got a bad cold. [1B]

I don't think you can rule out an appendix here. Just you know, number one, he's got something blocking the appendix, and it's just giving him this constant pain and trouble. [2A]

Modality helps the doctor remain tentative when naming the diagnosis. We observe some instances of interpersonal grammatical

metaphor to express deduction (I don't think), modality to make a deduction and to explain the expected course of the problem (it should recover), positive and negative polarity (I don't think) to remain even more tentative or cautious. The fact that the doctor frequently chooses to remain tentative when giving his diagnosis has to do with the role he assumes in the context of a doctor-patient consultation. We will come back to this point in section 4.

After the identification of the problem we find the stage 'Outlining Course of Action'. Generally, in this stage the doctor specifies the treatment to be followed and gives all the necessary recommendations. It is an obligatory stage, typically realized by declarative statements which may give information or may demand an action from the patient. Some examples are offered next:

You shouldn't go out for a day or two. And you should drink plenty of water and fruit juice. Here's a prescription for some cough mixture and tablets. You've got to take two tablets three times a day. [1B]

Well, Mrs. Banks, I think Josh should have an X-ray, just to be sure. [3B]

I'll give you some medicine but you should stay at home for a day or two. Come back and see me if you don't feel better next week. [4B]

So the first thing is rest, secondly I'll give you some painkillers; they don't speed up the healing it's just to make life comfortable for you while it's healing. [1A]

So seeing that you've had it for some time, and seeing that he's been worse lately, I think it certainly would be wise to think about having it done. Not a must, but, you know—in view of the fact it's giving him trouble... [2A]

Most of the clauses are material since they refer to actions that are to be carried out by the patient in order to get better. We could say that the overall meaning conveyed in this stage is that of a demand 'do this/ don't do that', which would congruently be expressed as imperatives. In the examples, we see that the doctor often chooses modality (you should), interpersonal metaphor (I think) and conditional clauses (come back if you don't feel better) to soften his commands. In this way he manages to give a series of recommendations in a less threatening fashion. These resources allow the doctor to sound more tentative when explaining the possible development of the problem. It would appear that he does not want to raise too many expectations or else to unnecessarily alarm the patient. The tentativeness in the doctor's identification of the problem is slightly more marked in the authentic texts (see example 2A, for instance).

To this point, we have discussed the generic structure and some of the most relevant lexico-grammatical choices found in doctor-patient

consultations in both groups of texts. Next, we will explore the negotiation of tenor relations in some more detail.

4 The negotiation of tenor relations

In this section we will describe the way the two personae (doctor and patient) are construed in the genre doctor-patient consultation. Mood choices and Appraisal choices appear to be crucial to describe how the two participants build their tenor relationship in the context of the very complex power relations typically negotiated during a doctor-patient consultation (Halliday, [1998](#)). In general terms, we observed few differences in the negotiation of tenor relations in the two groups of texts.

As said above (p. 10), a doctor-patient consultation is a situation of power imbalance. The doctor has clearly more power than the patient. It is assumed by both participants that, because he has more knowledge, he is in a position to control the patient's behavior (Thompson, [2004: 241](#)). This situation is reflected in the Mood choices as well as in the Appraisal choices made by the doctor. The doctor has access to a greater variety of Mood choices: he can ask questions demanding information (Have you been using any medication?) or queclaratives asking for confirmation (But you're not feeling well?). He also makes declarative statements about facts that relate to the case (The dosage is one tablet in the morning, one in the evening, during meals. You'll see a full set of instructions when you pick up your prescription downstairs). The role of the doctor also allows him to issue commands with little softening. The following examples show the doctor giving recommendations in the form of imperatives:

I'm going to give you a prescription for an eye ointment. Use it twice a day, and wash your eyes several times a day. [13B]

Keep taking the painkiller for that headache. But you can stop taking the antacid. I'm going to give you a prescription for your nausea. Take it twice a day. [13B]

The tablets I'm going to give you a common side effect is indigestion, so take them with food just to protect yourself. It's one three times a day. They don't make you drowsy, you don't have to finish the course, simply when your back is fine just stop them. [1A]

The doctor may occasionally choose to temper his commands by asking questions, for example to sound more polite (Why don't you sit back and let me take a look?).

The patient is the participant who is in a more vulnerable position and is in need of help. The unequal distribution of power is shown in the fact

that the questions that the patient asks demand information (Thompson, 2004: 240). For example, when the patient is given the medication, he may ask about possible side effects or he may express his concerns, as can be seen in the following examples:

Does it have any side effects? [11B]

You wouldn't think it was so painful, would you? [1A]

As Thompson points out, these questions show that the patient is really seeking to obtain information he does not possess (Thompson, 2004: 241). The questions also allow the patient to voice his concerns and get some relief from the doctor's explanation. The other speech roles that seem to be available for the patient are those of giving information in the form of declarative statements and receiving orders from the doctor. The statements are mostly used to explain the symptoms experienced (I've been feeling pretty dizzy; I vomited). The patient accepts the doctor's commands because it is implicit in the situation that to comply with them is in his best interest. His acceptance is evident in his providing all the information required and in his performing all the actions indicated by the doctor.

One interesting difference between the two groups of texts is that because in the EFL texts the patient asks fewer questions and tends to more easily accept the doctor's diagnosis, he is construed as less worried or affected by his problem or alternatively as quite submissively accepting the doctor's opinion. In the authentic texts concerns expressed by the patient are more frequently found. This difference may have an impact on the teaching of the genre. For instance, students may not be prepared to voice concerns, ask for clarifications or repetition when necessary, express anxiety, etc, during a consultation in the real world.

Engagement choices are also useful to understand the negotiation of speech roles. For example, in both the authentic and EFL texts it is the doctor who expresses most of the meanings of Engagement found. However, the authentic and the EFL texts differ in that we observe more heteroglossic choices in the authentic texts. In these texts, the doctor is more tentative when naming the diagnosis and explaining the course of action to be followed. In the following examples, instances of heteroglossia are underlined:

so the first thing is rest, secondly I'll give you some painkillers; they don't speed up the healing it's just to make life comfortable for you while it's healing. [1A]

So seeing that you've had it for some time, and seeing that he's been worse lately, I think it certainly would be wise to think about having it done. Not a must, but, you know- in view of the fact it's giving him trouble... [2A]

In the examples we can see that the doctor wants to sound tentative and cautious when explaining how the illness might develop. In 1A, he contracts the dialogic space by means of a denial (they don't speed up... it's just to...) which aims at responding to a potential question and keeping the patient's expectations on his immediate recovery relatively low. In 2A, the doctor first opens up the dialogic space by entertaining his position –that the patient should undergo surgery– as one among others by means of modalization and projecting clauses. He then contracts the negotiation by means of a denial (not a must) but only for a brief instant since next he counters himself and entertains again. Overall, the doctor appears to be justifying himself and his diagnosis, which involves an unpleasant situation: the patient needing surgery. Because he is giving the patient bad news, he opens, closes and re-opens the dialogic space to create a space for potential disagreement with his diagnosis. The doctor's choices may also show compassion for the patient's condition.

In contrast, in the EFL texts the doctor appears to express his recommendations in more direct language: there is scarce presence of modalization when naming the diagnosis and explaining the course of action, which results in less tentativeness on the part of the doctor. Also, the more monoglossic statements made by the doctor show that in these texts there is less need for the doctor to justify his diagnosis and recommendations. The result is that the diagnosis sounds more blunt, less dialogic. The following examples illustrate this observation:

You've got a bad cold. You shouldn't go out for a day or two. And you should drink plenty of water and fruit juice. [1B]

I see. I'll give you some medicine but you should stay at home for a day or two. [4B]

Well, I can take care of that. But you should see your dentist when you get back home. [10B]

In the examples, we see that there are few instances of heteroglossic resources, only modalization (to give advice) and a contractive 'but' in 10B. The effect of these choices is that the statements made by the doctor sound less polite, he seems less concerned for the patient's uncomfortable situation, less humane. Such model texts in EFL lessons may paint a slightly distorted picture of the expected roles in a doctor-patient consultation.

In other EFL sample texts we observed more heteroglossic ways to identify the source of the problem and explain the course of action to be followed. In the examples, heteroglossic meanings have been underlined:

Well, Mrs. Banks, I think Josh should have an X-ray, just to be sure. [3B]

That might explain the pain you've been feeling in your neck. I'm going to give you something for that cold. [9B]

F: Does it have any side effects?

M: Very rarely. In some people it causes nausea or vomiting. But I really don't think you'll have to worry. Call me if you feel at all nauseous, OK? [11B]

In these last three examples the doctor is more tentative, especially as to the expected development of the illness. He entertains his opinion in 3B and 9B and he answers the questions asked by the patient contracting the heteroglossic space by countering and proclaiming his position in 11B. These last three examples appear as more effective models for EFL students.

With respect to the patient, we observe that, in order to express his demand for help, he needs to convey the 'urgency' of his case and to explain his symptoms as vividly as possible. Appraisal choices help the patient describe his case. He typically selects meanings of inscribed Attitude and some instances of Graduation: Force: Intensity or Quantity to stress the inconveniences (their persistence or intensity) caused by the symptoms the patient experiences. The most frequent choices are negative Appreciation: Reaction (a bad headache; it gets worse), meanings which can be amplified. The following examples illustrate these choices. Instances of negative Appreciation: Reactions are in bold types and meanings of Graduation in italics:

Well, I've got a **splitting** headache, and I've been *kind of* nauseous *since Monday*. [12B]

Well, I've got *a bit of* a cough. And I've got a **sore** throat and a **terrible** headache. [1B]

I've got a **bad** stomachache. I've had it *for two days*. [5B]

It is interesting to point out that most of the information negotiated by the patient is experiential. In fact, the values of Appraisal are many times evoked rather than inscribed. The following examples show little use of evaluation, yet they convey the urgency of the case by evoking negative Affect:

I feel *really* weak and I have *so little* energy– I *can't even* make myself lunch or dinner. [8B]

I *can't* bend forward and I *can't* turn sideways, it's like the bottom of my spine *it just feels like I'm sitting on a pin*. [1A]

We could argue that the presence of certain details, such as what the patient can't do, and the meanings of Graduation to intensify, both used to explain the symptoms experienced by the patient, form a prosody of urgency which is used by the patient to realize the demand for a service. What the patient seems to be saying through the description of his symptoms is 'I feel terrible. Please, help me'. The meta-evaluation of what the patient seems to be saying is evoked negative Affect. As we said before, the overall function of the genre is to demand a service: to ask for help. Therefore, the genre seems to function as a macro-proposal. The lexico-grammatical choices made by the patient to explain his problem, realize his request for help, though he rarely directly states 'Please, help me'. The doctor responds to that request by naming the diagnosis and explaining the course of action to be followed.

In general, it would appear that the roles and the negotiation of those roles is quite similar between the two groups of texts though there are some interesting differences. On the one hand, in the EFL texts the patient may appear to be in a less distressing situation since he asks fewer questions and more easily accepts the doctor's diagnosis and advice. The doctor has more authority in the EFL texts since he needs to acknowledge the possibility of other voices (opinions) less frequently than he does in the authentic texts. When he identifies the source of the complaint and outlines the expected course of development, he less frequently uses heteroglossic resources. He then sounds more confident. As a result of these differences in the expected roles, the whole interaction runs more smoothly and is less problematic in the EFL texts. Obviously, the main aim here is to facilitate understanding. Still, we may wish to expose our students to more realistic models of the genre, at least for comprehension.

5 Some additional observations

The comparison between authentic doctor-patient consultations and samples included in EFL textbooks reveals some additional features worth commenting on. In the authentic texts, it was observed, there may be a co-construction of the interaction as the two interactants cooperatively construe the text. This is especially evident in the sequence 'Description of Symptoms ^ Asking for further Details', in which doctor and patient contribute, by means of questions and answers, to complete all the details necessary to arrive at an accurate diagnosis. Sample EFL texts do not frequently reflect this feature because there is a simplification of the sequence 'Description of Symptoms ^ Asking for Further Details'. Thus, the schematic structure of the texts is unproblematic, neat. Besides, those texts do not contemplate the possibility of genre embedding or switching, or interruptions of any kind

(Ventola, [1987: 83](#)). For instance, in one of the authentic texts the doctor asks the patient 'How long were you at camp for? Was it good?', which is a little detour he takes most likely to make the patient feel more comfortable. Also, there are no overlaps, very typical of oral genres. The next examples illustrate two unproblematic interactions from EFL textbooks:

Doctor Todd: Good morning! Now, what's the matter with you, Josh?

Mum: He's got a bad headache, Dr. Todd. He had a cycle accident on Saturday.

Dr. Todd: I see. What happened?

Josh: I fell off my bike. I only hurt my knee!

Mum: He also hit his head and he's had a headache since then. So I'm a bit worried.

Dr. Todd: Mmm. Were you wearing a helmet?

Josh: Er... no.

Dr Todd: You shouldn't cycle without your helmet, you know. It's dangerous. [3B]

M: So tell me, Mrs. Ochoa, what happened?

F: Well we were about to go sightseeing, and suddenly I felt something.

M: What was it?

F: Well that's what my husband said. 'What is it?' he says. So I say, 'I can't believe it. My bridge is loose!'

M: Oh, I see. [7B]

In contrast, the next fragments of authentic texts show interruptions and overlaps. As a result, they do not unfold so neatly:

D: So the first thing is rest, secondly I'll give you some painkillers; they don't speed up the healing it's just to make life comfortable for you while it's healing. Now it's

P: What is it? Is it like a thing I've got with my spine or

D: It's a torn muscle in your back yeah it should recover [1A]

Doctor: And you've got a sore throat too, have you? This has been when?— over the last few days?

Patient: Er, my sore throat—

Mother: He didn't even complain about it. We just found out about it when we went to Dr. M--{Patient is talking quietly to Doctor at the same time}

Doctor: Yes... mmm.. have you?— Sorry... so the tummy's the main problem, is it? How have you been— [2A]

As we said before, a doctor-patient consultation is an oral, face to face genre which takes place in a shared context and as such, it usually includes features like interruptions, overlaps and hesitations (Ventola, 1987; Gilmore, 2004; O'Halloran and Coffin, 2005). Samples from EFL textbooks rarely include these features. This may be motivated by the need to keep these texts simple and clear from elements that may interfere with the understanding of the structural focus of the lesson. Still, it is possible to include such features to some extent, as they reflect what most likely occurs in real interactions. These features realize aspects of the context of situation –the tenor of the situation realized with hesitations, the mode of the text with ellipsis, interruptions and overlaps. It becomes clear that the lexico-grammatical concerns of the lessons seem to focus on some but not all the contextual variables that are part of an authentic interaction.

6 Conclusions

We believe our observations raise several important issues in relation to the way we teach doctor-patient consultations. Above all, there is the need to use sample texts which contain as many as possible of those features of the genre which are crucial in its negotiation in our culture. While EFL lessons may not always offer such effective models of the genre and, more often than not, focus on specific linguistic features rather than on the genre itself, it is possible for teachers to improve the treatment of the genre on the basis of what the lesson proposes. For instance, the teacher can introduce an authentic text from the greetings to the closing and discuss all the steps (stages) of the genre and their contribution to the overall purpose; use the samples included in the textbook and modify them maybe drawing upon authentic texts to include requests for clarifications or repetitions or even switching to other genres such as more casual conversation between the participants (for more ideas see Boccia et al, 2013). It would also be crucial to first spend some time discussing the contextual features of the genre: who take part in it, where it takes place, what function it has in our culture, what key meanings are expected.

We hope our discussion encourages teachers to work on critical features of the genre and design activities that target those features so as to train students to understand and produce more realistic texts. In this way, they will be better preparing their students to face the demands of a real life situation in the target language.

References

- Boccia, Cristina et al. (2013) *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: Ediunc.
- Eggins, Suzanne (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Gilmore, Alex (2004) "A comparison of textbook and authentic interactions", *ELT Journal*, 58, 4. Oxford University Press.
- Halliday, Michael (1998) "On the grammar of pain", *Functions of Language* 5, 1: 1-32. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, Michael and Christian Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, Third edition.
- Martin, James Robert (2000) "Beyond exchange: Appraisal systems in English". In S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp.142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, James Robert and David Rose (2003) *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
- Martin, James Robert and Peter White (2005) *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Martin, James Robert and David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- O'Halloran, Kieran and Caroline Coffin (2005) *Describing the grammar of speech and writing. E303 English Grammar in Context*. Milton Keynes: The Open University.
- Thompson, Geoff (2004) *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, Second Edition.
- Ventola, Eija (1987) *The Structure of Social Interaction. A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Pinter.
- Authentic sample texts
- Text 1 from Thompson (2004: 272-273) (reprinted with permission).
- Text 2 from Halliday (1998: 8-9) (reprinted with permission).
- EFL textbooks
- Saslow, Joan and Allen Ascher (2006) *Top Notch 3*, teacher's Edition. London: Pearson Longman.
- Abbs, Brian and Ingrid Freebairn (2005) *Sky 3*, student's book. London: Pearson Longman.
- Harris, Michael, David Mower and Anna Sikorzynska (2007) *Challenges 3*, student's book. London: Pearson Longman.

Appendix

Group A

1A (taken from *Introducing Functional Grammar*, by Geoff Thompson (p. 240) (See section 2 of the article) (used with permission)

2A (medical consultation recorded by Ann Cowling, included by C. Matthiessen in classnotes, 2006. Reprinted with permission by C. Matthiessen)

Doctor: Yes, come on in! There we are. Seat yourselves over there. Now-- it's Paul, isn't it?

Patient: Yes.

Doctor: And you're eleven. What have you been doing, getting some pains in the tummy, have you? How long for?

Patient: Oh, about five months; but it's started to get worse.

Doctor: Has it? Oh, that's no good. It's been worse over the last few days, has it? Have you been vomiting?

Patient: Mmmm. Em, yeah. I vomited about, er ... I vomited twice, two days ago at school. And I vomited about, em, eight or ten times last night.

Mother: Oh, just sort of all together, you know. Dr. M.-- gave him antibiotic capsules for him to take because he's also got...

Doctor: A throat.

Mother: A bit of infected tonsils, yeah; and he said that, you know, for him to spit the capsule out. I don't know whether he was trying to swallow it down or what, but he did and he ... sort

Patient: Yeah.

Doctor: Does it get worse when you're doing something, or does it get worse ... any old time? (sic)

Patient: It gets worse when I stand up.

Doctor: It gets worse when you're standing up. Does it?

Mother: He hasn't actually done anything for the last two days. He's been home, you know.

Doctor: That's not good, is it? What about the toilet, the bowels? Are you going to the toilet all right?

Patient: Yeah.

Doctor: Normal?

Patient: Yeah, normal.

Doctor: No diarrhoea?

Patient: No.

Doctor: Water works all right?

Patient: Yeah.

Doctor: Good. Have you had a headache?

Patient: Yeah. I've had a headache.

Doctor: Have you? And you've got a sore throat too, have you? This has just been when?-- over the last few days?

Patient: Er, my sore throat--

Mother: He didn't even complain about it. We just found out about it when we went to Dr. M--.

Doctor: Yes,... mmm... have you?-- Sorry... so the tummy's the main problem, is it? how have you been?

Mother: Excuse me-- he went to camp about, what? -- two weeks ago, or three weeks ago, and had to have a tetanus shot before he went, and when I took him to Dr. M-- to get the tetanus shot, at the time he was complaining about a bit of a sore stomach; and he looked down there, you know, but didn't seem to be particularly tender.

Doctor: It wasn't too bad.

Mother: No, no, no.

Doctor: How long were you at camp for? Was it good?

Patient: Yeah. Ten days.

Doctor: Oh beautiful, eh? Normally he's very healthy, is he?

Mother: He used to get tonsilitis quite a bit, but, er... this is the first bout he's had for quite a while. Very active.

Doctor: Is he?

Mother: Mm.

Doctor: Not like you to be sick. Well come on over here and we'll lie you up on the table and have a feel of that tummy. {Doctor examines Patient} You show me where it's sore. All around there, is it? Do you get the pain anywhere else? {Examining throat} Say ahh. All right; up you go get. Er, look-- I don't think you can rule out an appendix here. Just you know, number one, he's got something blocking the appendix, and it's just giving him this constant pain and trouble. So seeing that you've had it for some time, and seeing that he's been worse lately, I think it certainly would be wise to think about having it done. Not a must, but, you know in view of the fact it's giving him trouble...

Mother: Well I know there's one question with him in particular. My husband was talking. I've got two other boys too about, erm, taking them to the country, trail riding, this weekend; and Paul was so terribly disappointed because he didn't think he'd be able to go. You know is there a danger that of, you know, if he went away this weekend and they like, make an appointment for next week to have it done? How, er, do these things work? I don't--

Doctor: Er, well now, how far are you going away?

Mother: They are going to Cowra.

Doctor: Cowra, mm.

Mother: Em this is-- I mean if there's any question about it at all...

Doctor: No, I don't think there's any immediate danger--

Mother: Of them bursting or anything like that.

Doctor: No, not at present. He's got to get worse before that happens, and even though he has been vomiting last night and -- this morning, you said, didn't you?

Mother: No, not this morning.

Doctor: Not this morning; yesterday, eh?

Mother: But he also had only fluids since yesterday afternoon.

Doctor: Yes, that's all the better really. I think really if you just keep a good eye on him and keep him quiet, and just keep him mostly to fluids and light things over the next few days, there's a good chance that it will settle down enough for you to go away and come back next week.

Group B

1B (Challenges 3, student's book, p. 30) (reading and listening)

Dr: So what can I do for you?

Matt: Well, I've got a bit of a cough. And I've got a sore throat and a terrible headache.

Dr: Okay, I'll take your temperature... mm that's quite high. You've got a bad cold. You shouldn't go out for a day or two. And you should drink plenty of water and fruit juice. Here's a prescription for some cough mixture and tablets. You've got to take two tablets three times a day.

Matt: Okay, thank you.

Dr: Not at all.

2B (Challenges 3, student's book, p. 34) (to complete the dialogue)

Doctor: What can I do for you?

Patient: I've got a of a sore throat.

Doctor: Let me take your It's 38°- that's high.

Patient: Mm, I feel quite hot.

Doctor: You've got a cold. You..... drink plenty of fruit juice.

Patient: Right.

Doctor: And you've to take these tablets three times a day before meals.

Patient: Okay. What about school?

Doctor: Well, you..... go to school for a couple of days.

Patient: Can you give me a note for my teacher?

Doctor: Yes, sure.

3B (Sky 3, student's book, p. 66) (model listening) (See section 2 of the article)

4B (Sky 3, student's book, p. 67) (to role play conversation)

A: Good morning! Now what's the matter with you?

B: I've got a sore throat, Dr. Jones. I've had it for a week

A: I see. I'll give you some medicine but you should stay at home for a day or two.

B: Thank you.

A: Come back and see me if you don't feel better next week.

5B (Sky 3, student's book, p. 72) (to number sentences in the correct order)

a) Good morning. Now, what's the matter with you?

b) Have you got a temperature too?

c) All right. Thank you.

d) Come back and see me if you've still got a stomachache on Friday.

e) No, I haven't. Just a stomachache.

f) I see. Well, I'll give you some medicine and you should drink lots of water.

g) I've got a bad stomachache. I've had it for two days.

6B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 16) (listening)

F: Hello, Mr. Lee. What brings you in today?

M: Well, I was skiing at Mount Gladding and I had a bit of an accident.

F: Oh really...

M: Yeah. I fell down pretty hard and I guess I hit a tree. My mouth hurt pretty bad, and when I got up I realized that I had lost a tooth.

F: Oh, no! I hope you're not in a lot of pain.

M: It isn't too bad. I just can't believe it happened. I feel so stupid.

F: Hey, it happens all the time. Why don't you sit back and let me take a look.

7B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 16) (listening)

M: So tell me, Mrs. Ochoa, what happened?

F: Well we were about to go sightseeing, and suddenly I felt something.

M: What was it?

F: Well that's what my husband said. 'What is it?' he says. So I say, 'I can't believe it. My bridge is loose!'

M: Oh, I see.

F: So he says, 'Maybe you'd better see a dentist.' And I'm thinking, Where am I going to find a dentist here? Luckily we asked at the hotel and they gave me a referral.

M: Well, I'm glad I could help.

8B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 19) (listening)

M: What seems to be the problem today, Mrs. Gilles?

F: Well, I've been feeling pretty dizzy for the last few days. I have to lie down all the time. I feel really weak and have so little energy- I can't make myself lunch or dinner.

M: I'm so sorry to hear that.

F: And I can hardly walk up stairs. I'm so short of breath whenever I try.

M: Any pain?

F: Funny you should ask. I have a pain in my shoulder too.

9B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 19) (listening) (tenor)

F: Is there anything bothering you today, Mr. Baker?

M: Well, when I woke up this morning I felt terrible. I had this pain in the back of my neck, and I thought I'd better get in to see the doctor right away.

F: Have you been coughing?

M: A lot, actually. I've had a bad cold for over a week now.

F: That might explain the pain you've been feeling in your neck. I'm going to give you something for that cold.

10B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 20) (listening)

F: Hello, Mr. Aboud. I'm doctor Patel.

M: Hi. Thanks for fitting me in. Did they tell you I'm from out of town?

F: Yes. Where from?

M: Lebanon... Beirut.

F: And you had a dental emergency? Too bad. OK, Mr. Aboud. Tell me what happened.

M: I'm afraid one of my fillings came out.

F: How do you think that happened?

M: Well, I went out to dinner last night at a pretty nice restaurant. But about halfway through the meal I felt something funny.

F: Your filling, huh? Does it hurt?

M: A little bit. Whenever I drink something cold.

F: Well, I can take care of that. But you should see your dentist when you get back home.

11B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 22) (listening)

M: Ms. Ramazan? I'm Dr. Kim. I understand you're a long way from home.

F: That's right. I'm here on business. From Turkey.

M: But you're not feeling well?

F: It's my back. It's really been killing me for several days now.

M: Are you taking anything?

F: Just some painkillers. But they are really not helping.

M: Let me give you a prescription for Percotrol. It's a very effective painkiller. I think you might find it very helpful.

F: Does it have any side effects?

M: Very rarely. In some people it causes nausea or vomiting. But I really don't think you'll have to worry. Call me if you feel at all nauseous, OK?

F: Thanks.

M: The dosage is one tablet in the morning, one in the evening, during meals. You'll see a full set of instructions when you pick up your prescription downstairs.

F: Thank you, Dr. Kim.

12B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 22) (listening)

M: Lucy Fernández? I'm Dr. Hirano.

F: Thanks so much for fitting me in.

M: My pleasure. Where are you from?

F: Mexico. I'm here on business.

M: You're a long way from home! What can I do for you today?

F: Well, I've got a splitting headache, and I've been kind of nauseous since Monday.

M: You must feel terrible. Are you currently taking any medication?

F: I've been taking an antacid and a painkiller.

M: Are you allergic to any medications?

F: I think I might be allergic to penicillin. But I'm not sure.

M: Well, that's OK. Keep taking the painkiller for that headache. But you can stop taking the antacid. I'm going to give you a prescription for your nausea. Take it twice a day.

F: Will there be any side effects?

M: It might make you a little tired during the day. But chances are you'll be fine. Call me if you don't feel better.

13B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 22) (listening)

M: Dr. Benson? Hi, I'm Mark Goh.

F: Hello, Mr. Goh. I hear you're from around here.

M: Right. I'm visiting from Hong Kong for a few weeks.

F: You've come a long way to see a doctor! Well, what can I do for you today?

M: My eyes have been really red for about a week now.

F: Have you been using any medication?

M: Well, I got some eye drops at the drugstore, but they aren't helping.

F: For your condition, I think you might want something stronger. I'm going to give you a prescription for an eye ointment. Use it twice a day, and wash your eyes several times a day.

M: OK.

F: It's a strong medication, but there aren't any side effects you need to worry about. If you keep your eyes clean, the ointment should do the trick.

M: Thanks.

F: Will you be still here next week? I'd like you to come back to see me.

M: Yes, I'll still be here.

F: Good. You can make an appointment at the front desk on your way out.

M: Thanks, Doctor.

14B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 24) (listening)

M: So what's bothering you today?

F: Well, I've had some pain in my tooth. Here on the right side.

M: Let's have a look. Hmm... Looks like you lost a filling.

F: Really? My regular dentist just put that in a month ago!

M: Have you eaten anything hard, or chewy or crunchy lately?

F: Uh-oh. I think that's it. It was probably that candy I ate two days ago.

M: Well, how about we take care of that right now, OK?

F: Thanks.

15B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 24) (listening)

F: Thanks for fitting me in. I've been sneezing like crazy all day. I thought I'd better come in and get something.

M: Allergies?

F: Mm-hmm. I get them every spring at this time. I don't know if it's the trees or the flowers or what. But my eyes get red. I sneeze.

M: Well, I can give you a prescription to take care of that. Clear Aid is a very good antihistamine.

F: Thanks. I'd really appreciate that.

16B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 24) (listening)

F: You must be in a lot of pain.

M: I am. My leg really hurts a lot.

F: You said you were skiing?

M: Yes. I guess I went a little too fast.

F: Well don't worry about that now. Let's get you into radiology and then we'll know if you've broken anything or not. Have you ever been X-rayed before?

M: Just for my teeth.

17B (Top Notch 3, teacher's edition, p. 24) (listening)

M: You look like you're in a lot of pain.

F: Yes. My back's been killing me for several days now. I've been taking some painkillers several times a day.

M: And that hasn't helped?

F: Not really. I still can't sit. I can't stand. All I can do is lie down.

M: Well, I could write you a prescription for a stronger medication if you like. That might help.

F: I don't know. Everyone says acupuncture is good for pain. Do you think I should try that?

M: Sometimes it helps. I could give you a referral if you like.

F: I'd like that. I need to try something else.

La investigación en traducción orientada al proceso

Mónica Giozza

Universidad del Aconcagua

Mendoza, Argentina

mgiozza@uda.edu.ar

Resumen

Desde las primeras investigaciones empíricas enfocadas en el proceso traductor de textos escritos a mediados de la década de los 80 (Gerloff 1988; Krings 1986 en Göpferich, 2009) hasta la actualidad, se han producido importantes variaciones metodológicas, acompañadas por un constante avance tecnológico. Teniendo en cuenta esta perspectiva de cambio y evolución, el presente trabajo ofrecerá una breve descripción del proceso traductor como objeto de estudio y su vinculación con la competencia traductora para luego informar acerca de los métodos de observación y recolección de datos más utilizados en la actualidad dentro de este ámbito de estudio. A tal fin, se abordará la combinación de métodos y la aplicación de triangulación de datos. Por último, se presentarán los resultados y conclusiones de un proyecto de investigación orientado al proceso, realizado con alumnos avanzados de una carrera de Traductorado Público de Inglés.

Palabras clave: proceso traductor; triangulación; competencia traductora; recolección de datos

Abstract

Since its origins in the mid-80s, empirical research on translation processes in written texts (Gerloff 1988, Krings 1986 in Göpferich 2009) have been marked by significant methodological and technological breakthroughs. Following this perspective of ongoing evolution, this paper will provide a brief description of the translation process as an object of study and its relationship to translation competence. Then, it will report on the data collection methodology currently in use in the field and address the issue of mixed methodologies and data triangulation. A final section summarizes the results and conclusions of a process-oriented research project made with advanced translation students at a local translation program.

Key words: process-oriented research; triangulation; translation competence; data collection

1 Introducción

Hacia la segunda mitad del siglo XX, alrededor de la década del 60, se inicia un proceso de reflexión sistemática sobre la traducción que genera múltiples planteos epistemológicos y que perfilan a la traducción como una disciplina con una clara matriz interdisciplinaria. Trabajos seminales como *Towards a Science of Translating* (Nida, 1964) y *On Linguistic Aspects of Translation* (Jakobson [1959] 1992) y *The Name and Nature of Translation* (Holmes, 1972), entre otros, sientan las bases para nuevos planteos que permiten superar la clásica dicotomía fondo-forma hasta llegar a una noción graduable entre ambos extremos y, por otra parte, abren el juego a una diversidad de enfoques para el estudio de la traducción. En el ya clásico mapa disciplinar sobre Estudios de Traducción propuesto por Holmes (1972) y modificado por Toury (1991), se proponen tres variantes a partir de las cuales se desprenden diversos tipos de estudios sobre traducción: los estudios teóricos, los descriptivos y los aplicados. Dentro de los descriptivos, Holmes propone tres subcategorías: orientados al producto, orientados al proceso y orientados a la función. Cagnolati reflexiona sobre la vigencia del mapa de Holmes al expresar que:

La evolución que han experimentado las teorías actuales de la traducción desde aproximaciones prescriptivas hacia descriptivas – no prescriptivas, se ha ido materializando en estudios orientados al producto, al proceso y a la función de la traducción. (2012:60)

Los estudios orientados al producto se basan en una perspectiva lingüístico-textual en donde el objeto de estudio es el texto de llegada mismo. Pueden tener carácter comparativo con el texto fuente o bien se puede observar el grado de adecuación a la nueva situación comunicativa en la que estará inserto el texto de llegada. Por estudios orientados a la función se entiende la función o la posición que ocupará la traducción en el ámbito socio-cultural de la lengua de llegada. Al respecto, Holmes, con carácter profético, perfila el término “sociología de la traducción” como una futura área de investigación. Esta rama, tal como lo señala Chesterman (2009:16) en su artículo “The Name and Nature of Translator Studies”, podría clasificarse en sociología de la traducción (como producto), sociología del traductor y sociología de la traducción (como proceso) y abarcar temas como el derecho de autor, la función social de la traducción, la imagen social del traductor, las asociaciones profesionales y la ética profesional, entre otras. El estudio orientado al proceso tiene como centro u objeto de estudio al traductor mismo, con énfasis en sus procesos mentales. Sobre este tema nos centraremos en la siguiente sección.

2 El proceso traductor como objeto de estudio. Su vinculación con la competencia traductora

Según Ricardo Muñoz Martín (2008) la traducción tiene dos entidades físicas, el texto y el traductor. Este último es una unidad constante y observable, desde una perspectiva cognitiva, y cuenta con la ventaja de que los procesos mentales mantienen una cierta regularidad, como es el caso de la abstracción, la comparación, la asociación, las inferencias, entre otros procesos cognitivos. Así, el estudio orientado al proceso se aborda, no como un fenómeno interlingüístico, ni tampoco intercultural, sino como un fenómeno interpersonal en donde la traducción se concibe como “un conjunto de tareas, procesos y rutinas cognitivas” (2008:07) que parten de la necesidad de resolver un problema traslativo. De esta manera, las fases traductorales de comprensión, reformulación y revisión serán observadas, descritas y relacionadas con actividades como el análisis lingüístico y textual, la recontextualización, la toma de decisiones, la búsqueda de fuentes de información, la construcción de un esquema textual basado en elementos tanto del texto fuente (autor, intencionalidad, situación espacio-temporal) como del texto de llegada (encargo de traducción, destinatario, preferencias del iniciador) e incluirá, inclusive, aspectos como la inteligencia emocional y los aspectos ergonómicos que influyen durante el proceso.

Hurtado Albir (2001: 375) define al proceso traductor como un proceso cognitivo complejo de naturaleza interactiva y no lineal, que incluye procesos conscientes e inconscientes y que requiere de estrategias específicas de procesamiento. En este sentido, advierte que:

Además de la dificultad intrínseca que comporta el estudio de cualquier proceso cognitivo (la denominada caja negra de los conductistas) al no ser directamente observable, se añade la dificultad que genera el análisis de un proceso, como es el traductor, que se desarrolla en diversas fases y en el que intervienen numerosos conocimientos y habilidades. (2011: 311)

En el artículo publicado por Alves y Hurtado (2009: 62-63. Mi traducción), luego de un relevamiento de seis de los principales modelos cognitivos sobre proceso traductor, se enumeran las siguientes características que dan cuenta de su complejidad:

1. La existencia de fases o etapas básicas relacionadas con la comprensión y la reformulación.
2. La necesidad de recurrir a recursos internos (cognitivos) y externos.
3. La importancia de la memoria como espacio de almacenaje y recuperación de información.

4. La naturaleza dinámica e interactiva del proceso, que incluye elementos lingüísticos y no lingüísticos.
5. El carácter no lineal del proceso.
6. La existencia de procesos conscientes (más controlados) y de otros no conscientes o automatizados (más intuitivos).
7. El rol que cumple la recuperación de información, la solución de problemas y la toma de decisiones dentro de todo el proceso traductor, así como la utilización de estrategias traductoras específicas.
8. La existencia de características específicas (estrategias de resolución de problemas, competencias), dependiendo de los problemas específicos que genera cada modalidad de traducción.

Continuando con la línea de pensamiento de Hurtado Albir (2001: 40), la actividad traductora es, simultánea y esencialmente, un acto de comunicación, una operación textual y un proceso mental. La investigación orientada al proceso se concentra en este último aspecto y busca caracterizar el funcionamiento de los procesos mentales que se derivan de la acción traductora, según una perspectiva cognitiva. También se pretende describir las secuencias o fases operativas que ocurren durante la labor traductora, así como sus componentes, organización interna y funcionamiento. Algunos proyectos, como los del grupo PACTE (2005) intentan caracterizar las subcompetencias necesarias en la labor traductora, para validar su modelo holístico de competencia traductora así como lograr una mejor comprensión de la adquisición de dicha competencia. En este sentido, define la competencia traductora como el sistema de conocimientos necesarios para traducir conformado por cinco subcompetencias (bilingüe, traslativa, extralingüística, instrumental y estratégica) junto con un componente psico-fisiológico que enmarcaría a los demás subcomponentes. La literatura reconoce, además, distintos modelos de competencia traductora que difieren, básicamente, en cuanto al número y a la naturaleza de las subcompetencias y los tipos de conocimientos que la integran. Entre los modelos existentes podemos mencionar el de Presas (1996), inspirado en el modelo de traducción desarrollado por Neunzig y Presas (1994). Éste distingue dos categorías básicas de conocimientos: epistémicos y operativos. Los primeros forman parte de la competencia bilingüe, mientras que los segundos caracterizan la competencia traductora. Basándose en su modelo psicolingüístico de traducción, Kiraly (1995), entiende que la competencia del traductor está integrada por tres tipos de conocimientos y habilidades: los conocimientos acerca de los factores situacionales que rodean a la tarea traductora; los conocimientos lingüísticos específicos tanto en la lengua de partida como

de llegada; y, por último, una habilidad traductora para iniciar los procesos lingüísticos apropiados, formular el texto de llegada y controlar su adecuación al texto original.

Los estudios empíricos sobre el proceso traductor han ofrecido bases sólidas para la descripción de los componentes de la competencia traductora y las relaciones sistémicas entre ellos y han ayudado a enmarcar el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y destrezas puntuales que caracterizan esta competencia, que es lo que identifica al traductor como tal. La vinculación de estos conocimientos ha tenido y tendrá, sin duda alguna, un impacto profundo en la didáctica de la traducción.

3 Métodos de observación y recolección de datos

La observación del proceso implica un cierto grado de complejidad no solo por la dificultad intrínseca de acceder al proceso de cada sujeto sino también por la falta de una metodología sistemática ampliamente probada. Ya Hurtado Albir (2001:170) advertía sobre la necesidad de buscar un marco metodológico propio. En este sentido, en la página de inicio de la Red Temática Empírica y Experimental en Traducción del grupo TREC, se plantea que si bien existen

“diversos enfoques, las investigaciones empíricas y experimentales sobre la traducción, que combinan proceso y producto, aún se enfrentan a diversos desafíos teóricos y metodológicos. Se necesita validar instrumentos para la recogida de datos y establecer modelos de análisis, lo que requiere un mayor intercambio entre investigadores de modelos teóricos, instrumentos y herramientas tecnológicas”. (<http://pagines.uab.cat/trec/>)

Sumándose a esta visión, Susanne Göpferich y Riitta Jääskeläinen (2009) evidencian la necesidad de contar con marcos metodológicos sistemáticos y estudios longitudinales sobre competencia traductora y concuerdan en que uno de los principales problemas es que:

Aun se tiende a utilizar herramientas que provienen de otras disciplinas. El mayor problema que debe enfrentar la investigación empírico- experimental es, precisamente, la validación de sus propios instrumentos para la recolección de datos. (2009:170. Traducción mía)

Las autoras abogan, además, por la validez ecológica, la confiabilidad y la posibilidad de replicabilidad de los estudios en el sentido de que un mal diseño puede llegar a alterar, inclusive, al mismo objeto de estudio o puede arrojar datos que no sean confiables. A modo de ejemplo, durante

el año 2003 nuestro equipo de investigación observó a un grupo de estudiantes de traducción basándose exclusivamente en los Protocolos de pensamiento en voz alta como única herramienta de observación. El resultado fue que, al cambiar la situación normal de trabajo de los alumnos y al estar estos conscientes de que su verbalización era grabada, en lugar de verbalizar procesos de tomas de decisiones, expresaron conocimientos de tipo declarativo sobre el hecho traductor, como si estuviesen en una situación de evaluación frente a un docente.

Desde las primeras investigaciones empíricas enfocadas en el proceso traductor a mediados de la década de los 80 (Gerloff 1988; Krings 1986) se han producido importantes variaciones metodológicas, acompañadas por un constante avance tecnológico. Los primeros estudios utilizaron una herramienta propia de la psicología cognitiva, los Protocolos de pensamiento en voz alta (*Thinking Aloud Protocols* o *TAPs* por sus siglas en inglés). Originalmente propuestos por Clamarde en 1936, fueron continuados por Ericsson y Simon (1984/1993), quienes proponen la base teórica más sólida y ampliamente aceptada. Si bien son numerosas las investigaciones que han aplicado esta herramienta tanto en forma retrospectiva como introspectiva (Jensen, 1996, Lörscher, 1996, Jakobsen, 1999, Jääskeläinen, 1999, Lorenzo, 2000)), son también numerosos los estudios que ponen en duda la fiabilidad de este método como única herramienta de observación. Algunos de los puntos más notables son la ralentización del proceso traductor (Rydning 2002) y la sobreactivación de un estado de conciencia metacognitiva no deseada durante el estudio, ya que el sujeto ejecuta la tarea de manera más analítica (Krings 2001: 227). Por otra parte, se sospecha que la concreción simultánea de ambas actividades (traducción y verbalización) imponen una sobrecarga cognitiva sobre el sujeto y que, además, no necesariamente refleja el orden en el que ocurren los procesos mentales (Jääskeläinen, 2000: 79).

En la actualidad, la combinación de métodos de observación y el uso de triangulación para el análisis de los datos (Alves, 2003) se ha convertido en el diseño metodológico preferido para los estudios sobre proceso en traducción. Los métodos para recolección de datos podrían clasificarse de la siguiente manera:

Métodos basados en informes verbales:

TAPs: A través de estos protocolos de pensamiento en voz alta se pretende observar los procesos de pensamiento consciente por parte del sujeto mientras realiza su labor traductora. La información se obtiene al mismo tiempo en que se ejecuta la acción traductora (*concurrent*) o puede tener un carácter retrospectivo, luego de terminada la misma (*retrospective*).

Verbalizaciones con carácter retrospectivo (Verbal reports): Informes verbales guiados con carácter retrospectivo. Especialmente utilizados en combinación con programas como *Translog* en donde el sujeto puede verbalizar mientras visualiza su propio proceso.

Diálogos con carácter retrospectivo (Immediate retrospective dialogue): se establece el diálogo con el objeto de clarificar subjetiva e intersubjetivamente algunos fenómenos dentro del proceso, como un problema traslativo, decisiones y estrategias aplicadas. (Hansen, 2006)

Cuestionarios y encuestas: pueden aplicarse antes o después de la sesión de traducción.

Anotación integrada de problemas y decisiones traslativas con carácter retrospectivo (IPDR o Integrated Problem and Decision Reporting por sus siglas en inglés): Método retrospectivo sistemático, integrado a la tarea traductora, en donde el sujeto debe informar sobre la naturaleza de los problemas encontrados y el proceso de toma de decisiones para resolverlos. (Hansen, 2006)

Herramientas con base tecnológica:

Registro de operaciones en el teclado (Key-loggers): *Translog* es un programa de observación relativamente reciente. Este programa de computación fue desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen & Lasse Schou en la Universidad de Copenhague con el fin de optimizar la obtención de datos cuantitativos en el campo de la investigación teórica en materia de procesos de traducción. El programa tiene las funciones de un procesador de textos que guarda un registro total de las pausas, correcciones y demás operaciones que el traductor realiza durante el proceso de traducción. Registra, además, el tiempo dedicado a cada operación y cuenta con la ventaja de reproducir en tiempo real lo realizado por el traductor, de modo tal que el sujeto puede visualizar sus acciones.

Registro de pantalla (Screen recordings): Programas que permiten la grabación de pantalla en tiempo real, como *Camtasia Studio*. Este programa permite registrar cada una de las pantallas que abre el alumno/traductor mientras realiza su tarea traductora, y también permite registrar el tiempo en que se detuvo en cada una de ellas. De esta manera permite rastrear, especialmente, el proceso de toma de decisiones a nivel léxico.

Monitoreo remoto (Remote monitoring): Programas de monitoreo remoto a través de los cuales se puede observar todos los movimientos del sujeto durante su labor traductora en tiempo real y con un mínimo de interferencia, como es el caso de *WebWatcher*.

Programas de rastreo ocular (Eye-trackers): programas que permiten el rastreo ocular del sujeto mientras ejecuta su labor y que parten de la hipótesis de que existe una relación entre los movimientos oculares, la dilatación de la pupila y la carga cognitiva, como por ejemplo *Tobii*. En breve se podrá utilizar la última versión de *Tranlog 2.0* que contará con esta aplicación.

Programas para etiquetar textos (Tagging texts): una de las formas más frecuentes de anotación de corpus. Algunos programas disponibles son *CLAWS* para inglés y *Petratag* para español.

Programas para alineación de textos (Aligning texts): consiste en la alineación de dos textos a partir de los cuales se establecen vínculos entre sus unidades lingüísticas, se los representa en pantalla y se los almacena. *Abby Aligner* es una de los programas que ofrece este servicio.

Analizadores de registros de audio y audiovisuales (Audio and audiovisual analysers): programas como *Atlas.ti*, *EdEt* y *ELAN* codifican los segmentos extraídos de los protocolos y luego los integran en categorías útiles para la construcción de teorías o comprobación de hipótesis.

Métodos importados de la neurociencia:

Durante los últimos 20 años se han llevado a cabo una serie de estudios de neuroimagen a fin de estudiar la actividad cerebral del sujeto mientras realiza alguna actividad traductora o de interpretación (García 2013:372) ya sea de palabras aisladas, oraciones aisladas o textos breves con más de una oración. García (2013) reúne y revisa 9 experimentos en donde se utilizan las siguientes técnicas: Electroencefalografía (EEG), potenciales evocados (ERPs), resonancia magnética funcional (fMRT), espectroscopía funcional de infrarrojo cercano de onda continua (fNIR_{cws}), tomografía por emisión de positrones (PET) y mapeo cortical con electroestimulación directa.

También el electrocardiograma (ECG) se utiliza para establecer una conexión entre las actividades neurovegetativas (nivel de alerta, emoción) y el procesamiento cognitivo. Los programas que el grupo TREC propone como recursos son BESA y g.MOBilab+ (<http://pagines.uab.cat/trec/content/resources-recursos>).

Las ventajas, desventajas, mayor o menor conveniencia de cada uno de estos métodos dependerá, fundamentalmente, del objetivo del estudio, de la porción de proceso que se desee observar y de la incidencia de factores como la validez ecológica y la replicabilidad. Asimismo, las posibles combinaciones entre ellos solo queda limitada a la creatividad y necesidades de cada investigador. A modo de ejemplo, si el objetivo de investigación es la descripción de las secuencias del proceso traductor y

la verificación de la presencia de las etapas descritas en modelos teóricos, el uso de un programa como Translog, que registra los tiempos, movimientos del cursor y lo realizado en el teclado (escritura y eliminaciones) garantizará la visualización del proceso y la medición del mismo desde una visión objetiva. Ahora bien, si se desea encontrar las causas de ciertas conductas, será necesario complementar Translog con una herramienta que permita conocer el razonamiento del sujeto, manifestado por él mismo, tal sería el caso de las verbalizaciones con carácter retrospectivo mientras el sujeto visualiza su propio proceso desde la pantalla de Translog, o las anotaciones o diálogos también con carácter retrospectivo. A continuación, se ilustra la aplicación de triangulación metodológica en un proyecto de investigación llevado a cabo entre alumnos avanzados de una carrera local formadora de traductores públicos de inglés.

4 Ilustración de una investigación orientada al proceso

Durante el período 2008-2010 se realizó un proyecto de investigación orientado hacia el proceso traductor subvencionado por el CIUDA (Consejo de Investigación de la Universidad del Aconcagua) denominado “La secuencia del proceso traductor en estudiantes de la carrera del traductorado”.¹⁰

El proyecto partió de la siguiente hipótesis: “La utilización de una metodología de triangulación de datos permitiría la observación e identificación de las diferentes secuencias en el proceso traductor en alumnos traductores”. Las secuencias o fases se basaron en el modelo de proceso traductor propuesto por Delisle (1988) quien distingue cuatro operaciones, la comprensión, la desverbalización, la reformulación y la verificación y en el Modelo de Competencia Traductora propuesto por el Grupo PACTE (2003). Los objetivos de la investigación pretendían identificar las fases o secuencias traslativas en cada uno de los sujetos, cantidad de tiempo parcial dedicada a cada una de ellas, cantidad de tiempo total requerido para completar su tarea, unidad de traducción (UT) predominante y encontrar explicaciones a las conductas observadas.

¹⁰ El equipo de trabajo estaba compuesto por el Dr. Gabriel Del Moral, como Director del proyecto, Trad. Públ. Mónica Giozza como co-directora, Trad. Públ. Ana Paulina Peña Pollastri en calidad de asesora temática y Trad. Públ. María del Mar Gatti como miembro del equipo. Debido al muy lamentable fallecimiento del Dr. Del Moral ocurrido el 1° de enero de 2009, la Trad. Públ. Giozza asumió la dirección del proyecto.

4.1 Metodología

El diseño fue de carácter no experimental, empírico y observacional, basado en la triangulación metodológica de datos. Se partió del supuesto de que la combinación y contraste de métodos de observación concurrentes y retrospectivos, cualitativos y cuantitativos, permitiría una validación más precisa y, por ende, sería posible llegar a una generalización de los resultados del estudio empírico del proceso. Para ello, se recurrió al uso del programa informático *Translog* (versión 2006), verbalización y luego encuesta con carácter retrospectivo. Se aplicaron los siguientes pasos: información y preparación del sujeto, traducción del texto, registro concurrente de movimientos a través *Translog*, verbalización retrospectiva del proceso a través de la utilización de Protocolos de pensamiento en voz alta (TAPs) con visión del proceso y encuesta retrospectiva dirigida. Una vez obtenido los datos, se procedió a su codificación, segmentación y análisis con un modelo triangular.

4.2 Participantes

La muestra comprendió 15 alumnos, 4 pertenecientes a la carrera del Traductorado de Inglés de la Universidad Nacional de la Rioja y 11 de la Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Universidad del Aconcagua, Mendoza, que hubieren cursado un mínimo de cuatro asignaturas específicas de traducción y que demostrasen fluidez en el manejo del teclado. A fin de comprobar el manejo fluido del teclado, se solicitó una prueba en el programa MECAMAX en donde el mínimo aceptable se estableció en 35 palabras por minuto.

4.3 Especificaciones acerca de la traducción y selección del texto

La traducción debía ser directa (inglés – español) y con encargo de traducción. El encargo solicitaba una traducción para ser publicada en una revista argentina de negocios vitivinícolas, destinada a un público empresarial. El texto fuente presentó las siguientes características: Texto original escrito en idioma inglés, 114 palabras, publicidad de un vino espumante publicado en una revista especializada en vinos.

4.4 Proceso de relevamiento de datos

La sesión experimental se desarrolló de manera individual en una oficina con una computadora equipada con el programa *Translog*, diccionarios monolingües y bilingües y el encargo de traducción. El texto a traducir ya se encontraba cargado en el programa informático. La recolección de información se desarrolló en tres etapas:

a) Información y preparación del sujeto en donde se le explicó el objetivo del proyecto y la metodología a aplicar. Los sujetos podían realizar preguntas sobre el proyecto y se les solicitó que, previo a la traducción del texto elegido, utilizaran *Translog* a fin de familiarizarse con el programa.

b) Traducción del texto y registro de movimientos en *Translog*. En esta etapa el alumno desarrolló la tarea de traducción de manera individual utilizando el programa *Translog* sin aplicar presión de tiempo.

c) Reproducción del proceso en la pantalla de la computadora y verbalización (*TAPs*). Inmediatamente después de realizada la traducción, se reprodujo el proceso en la computadora a una velocidad adecuada y haciendo las pausas necesarias en presencia del alumno-traductor quien verbalizó las acciones realizadas durante la traducción, especialmente aquellas vinculadas a las fases de planificación, monitoreo y resolución de problemas traslativos y las estrategias aplicadas. Se partió de la pausa significativa (5 segundos como mínimo) como principal indicador de instancias de planificación, monitoreo o resolución de problemas.

d) Encuesta retrospectiva. Al finalizar la verbalización se realizó una encuesta dirigida, de tipo retrospectiva, que incluía indicadores metacognitivos, con el fin de elicitación información específica que revelara la presencia de estrategias metacognitivas.

4.5 Resultados

En este apartado se presentan, en primer término, los análisis descriptivos realizados sobre los datos relevados. A tal fin, se conocieron algunas medidas de tendencia central y dispersión que permitieron describir y enumerar las características del proceso traslativo en la muestra. En segundo término, se analiza un caso particular aplicando la triangulación metodológica.

4.5.1 Datos cuantitativos extraídos de Translog

Se registró el tiempo invertido en cada una de las fases. Para este análisis se utilizaron horas, minutos y segundos, no obstante la referencia a horas, sólo se hará en muy pocos casos por lo tanto cuando se encuentre, por ejemplo: 24'20", se entenderá que son 24 minutos y 20 segundos.

	COMPRESIÓN (1)	REFORMULACIÓN (2)	VERIFICACIÓN (3)	TIEMPO FINAL (1+2+3)
1	00:01:19	00:14:25	00:10:42	00:26:26
2	00:01:11	00:16:51	00:10:51	00:28:53
3	00:03:48	00:22:58	00:13:42	00:40:28
4	00:01:26	00:13:34	00:51:20	01:06:20
5	00:02:58	00:23:25	00:15:15	00:41:38
6	00:02:09	00:26:08	00:06:36	00:34:53
7	00:02:15	00:11:13	00:00:21	00:13:49
8	00:00:00	00:13:01	00:03:55	00:16:56
9	00:00:00	00:10:46	00:14:31	00:25:17
10	00:02:05	00:15:58	00:01:19	00:19:22
11	00:00:50	00:21:44	00:07:20	00:29:54
12	00:01:30	00:27:55	00:18:44	00:48:09
13	00:00:21	00:12:31	00:05:07	00:17:59
14	00:00:00	00:14:13	00:08:24	00:22:37
15	00:00:44	00:24:41	00:20:13	00:45:38

Tabla 1: Registro de las operaciones del proceso traductor.

La Tabla 1 permite una primera aproximación al tiempo total invertido por cada uno de los integrantes de la muestra, mientras que en la Tabla 2 se ordenaron de acuerdo con el tiempo que cada sujeto invirtió en el proceso total de traducción, el tiempo promedio y las desviaciones de este tiempo.

En la Figura 1 y Tabla 2 se puede apreciar que el tiempo promedio asignado a la resolución de la traducción o media es de 31'53". Como se observa en la Figura 1, los valores extremos de la muestra son 01° 06' 20" y 13' 49" (casos 4 y 7 respectivamente). A partir del valor central, 28'53", se trabajó sobre la desviación estándar que dio un valor de 14'22"; por tanto, sería esperable estadísticamente que la totalidad de los casos consignaran tiempos entre 17'31" y 46'15". Son cuatro los casos que caen fuera del rango de estos valores. Esta medida podría tenerse en cuenta a efectos de plantear los tiempos necesarios para realizar una traducción dado determinado nivel de complejidad del texto fuente, las características particulares de la muestra con que se trabajó y las condiciones en que se desarrolló la experiencia.

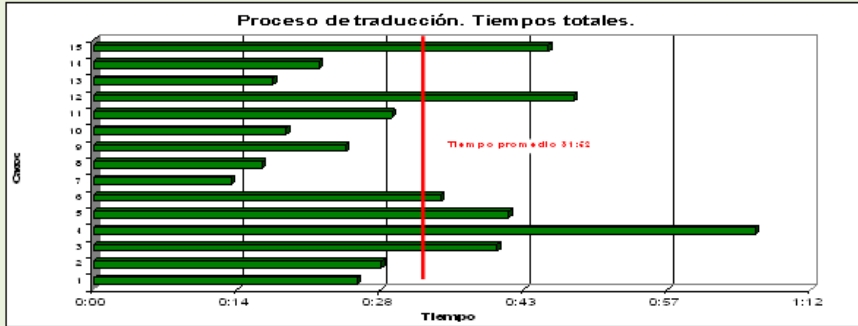


Figura 1: Tiempos totales. Proceso traductor.

Casos	Tiempos totales
7	0:13:40
8	0:16:56
Media - Promedio de desviación estándar	0:17:21
13	0:17:59
10	0:19:22
14	0:22:37
9	0:25:17
1	0:28:26
2	0:28:53
11	0:29:54
Media	0:31:02
6	0:34:53
3	0:40:28
5	0:41:38
15	0:45:38
Media + Promedio de desviación estándar	0:46:15
12	0:48:09
4	1:06:20

Tabla 2: Tiempos totales. Media y desviaciones.

En los próximos cuadros se observarán las medias y desviaciones en cada una de las fases del proceso.

Casos	Tiempos de comprensión	Casos	Tiempos de reformulación	Casos	Tiempos de verificación
8	00:00:00	9	00:10:46	7	00:00:21
9	00:00:00	7	00:11:13	Media + Promedio de desviación estándar	00:00:43
14	00:00:00	Media + Promedio de desviación estándar	00:12:17	10	00:01:19
Media + Promedio de desviación estándar	00:00:00	13	00:12:31	8	00:03:55
13	00:00:21	8	00:13:01	13	00:05:07
15	00:00:44	4	00:13:34	6	00:06:36
11	00:00:50	14	00:14:13	11	00:07:30
2	00:01:11	1	00:14:25	14	00:08:24
1	00:01:19	10	00:15:58	1	00:10:42
Media	00:01:22	2	00:16:51	2	00:10:51
4	00:01:26	Media	00:17:58	Media	00:12:33
12	00:01:30	11	00:21:40	3	00:13:42
10	00:02:05	2	00:22:36	9	00:14:31
6	00:02:09	5	00:23:25	5	00:15:15
7	00:02:15	Media + Promedio de desviación estándar	00:23:38	17	00:15:44
Media + Promedio de desviación estándar	00:02:28	15	00:24:41	15	00:20:13
5	00:02:55	6	00:26:08	Media + Promedio de desviación estándar	00:24:24
3	00:03:48	12	00:27:55	4	00:31:00

Tabla 3: Tiempos parciales. Media y desviación en fase de comprensión, reformulación y verificación.

En la fase de comprensión, la media es de 00.01' 22" y son 5 los casos que se encuentran fuera de los parámetros esperables, es decir, el 33% (casos 8, 9, 14, 5 y 3). En la fase de reformulación, la media es de 00.17' 58" y nuevamente son 5 los casos cuyos tiempos caen fuera del rango esperable (casos 9, 7, 15, 6 y 12), de los cuales solo uno (caso 9) se repite en ambas fases. En la etapa de verificación, la media es de 00.12' 33" y son 2 los casos fuera de los parámetros (casos 7 y 4), es decir, el 13%. Estos 2 casos también figuran en comportamientos fuera del rango esperable en los tiempos totales.

En el 80% de los casos podemos encontrar patrones de comportamiento regulares (12 casos). En cinco casos: 1, 2, 10, 11 y 13 los tiempos de cada una de las operaciones siempre se mantuvieron dentro de los parámetros esperables. En los casos 3, 5, 6, 8, 12, 14 y 15 se observa desviación en una sola de las secuencias y, en general, siguen el comportamiento general.

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de tiempo asignados a cada fase del proceso. En este gráfico se observa que la operación de comprensión no presenta un comportamiento uniforme. Su media es de 5% en relación con el proceso total. En el 54% de los casos la medición se aleja notablemente de la media. Se presentan tres casos extremos (8, 9 y

14) que no dedican tiempo a una primera aproximación al texto. La lectura se va realizando a medida que reformulan el texto.

Menor es la diferencia de comportamiento al observar los porcentajes de tiempos de la secuencia de reformulación, su media es de 61%, sólo un caso se aleja de ella; el caso 4, que presenta una distribución del tiempo muy irregular.

En la fase de verificación, la media es de 34%. Los valores extremos corresponden a los casos 4 (77%) y 9 (54%) y los casos 7 (3%) y 10 (7%).

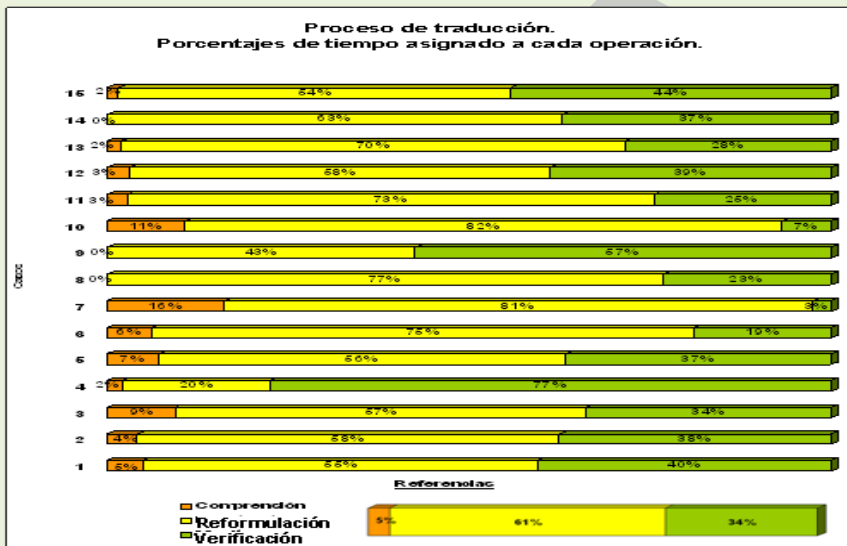


Figura 2: Porcentaje de tiempo asignado a cada fase del proceso.

4.5.2 Secuencias en el proceso traductor observados desde Translog

Si bien la figura 2 muestra 3 fases del proceso (comprensión, reformulación y verificación), el proceso traductor no es de naturaleza lineal. Las actividades dominantes en cada fase pueden ser recurrentes y aparecer junto con otras actividades complementarias como la revisión parcial y la corrección dentro del proceso. Por este motivo, se intentó identificar un patrón o secuencia estable en el proceso traductor de los sujetos bajo estudio. Se identificaron tres patrones:

a. COMPRENSIÓN > REFORMULACIÓN > REVISIÓN PARCIAL > (CORRECCIÓN) > VERIFICACIÓN > (CORRECCIÓN)

Los casos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, es decir, el 67% de los sujetos realiza esta secuencia durante el proceso traductor. Estos casos reflejaron un proceso muy ordenado que culmina con una etapa de verificación final corta y con muy pocos cambios. Refleja seguridad y control a lo largo del proceso.

b. REFORMULACIÓN > REVISIÓN PARCIAL > CORRECCIÓN > VERIFICACIÓN > CORRECCIONES

Los casos 8, 9, 13 y 14, es decir, 26 % del total de la muestra, realiza esta secuencia. La diferencia fundamental con el esquema anterior es la ausencia de fase de comprensión, es decir, los sujetos no realizaron lectura previa a la etapa de reformulación o el tiempo de lectura no superó los 25 segundos.

c. COMPRENSIÓN > REFORMULACIÓN > VERIFICACIÓN > CORRECCIONES

Solamente el caso 4 realiza esta secuencia. Este caso presentó conductas atípicas no solo en la secuencia sino también en el tiempo total absoluto y en los tiempos parciales, especialmente en la relación que deriva de la etapa de reformulación y verificación, y se comentará con mayor detalle más adelante.

4.6 Explicación de algunos resultados a partir de triangulación metodológica (Translog, TAPs con carácter retrospectivo y encuesta)

Si bien la información de tipo cuantitativa expresada anteriormente refleja tendencias, permite identificar secuencias y la presencia o ausencia de fases traductoras durante el proceso de los sujetos, esta información puede complementarse con datos cualitativos que explicarían algunas conductas. A tal fin, se seleccionó el caso 4 por presentar un comportamiento muy diferencial a los restantes. También se profundizará en las unidades de traducción (UT) de algunos sujetos y la disparidad entre los conocimientos declarativos de los sujetos y sus acciones durante el proceso.

4.6.1 El caso 4

Este caso presenta un comportamiento muy diferente con respecto al resto en relación con el tiempo total y con el tiempo asignado a la fase de verificación. Además, fue el único en presentar la siguiente secuencia:

COMPRENSIÓN > REFORMULACIÓN > VERIFICACIÓN > CORRECCIONES

A simple vista, aparece como un proceso ordenado aunque llama la atención la linealidad del mismo y la ausencia de revisiones parciales. Los tiempos destinados a las dos primeras fases (comprensión y reformulación) se encuentran dentro de los parámetros esperables, mientras que el tiempo asignado a la etapa de verificación (verificación + correcciones) fue de 51 minutos y 20 segundos, es decir, el 77% del tiempo total del proceso, frente a una media de 34 % del resto de la muestra (Fig. 2). El sujeto necesitó 1 hora 06 minutos y 20 segundos para finalizar la labor traductora, frente a una media de 31 minutos y 52 segundos de los demás sujetos (Tabla 3). La triangulación de datos entre la información aportada por *Translog* y los Protocolos de pensamiento en voz alta permitió describir internamente cada una de las fases del proceso y aproximar algunas explicaciones sobre lo actuado por el sujeto.

Fase de comprensión: Durante los protocolos, el sujeto reconoce haber leído el texto completo pero no evidencia análisis del mismo. El objetivo de la lectura del texto no es comprenderlo sino identificar rápidamente el tema. La evidencia de análisis y de búsqueda de expresiones equivalentes con parámetros de adecuación al destinatario y al encargo aparece en la etapa de verificación.

Fase de reformulación: Esta fase comienza inmediatamente luego de la lectura, con la traducción literal del título. El sujeto reconoce que esta práctica no es la recomendada por los profesores pero lo hace “para redondear mejor sus ideas (sic.)”. Luego de traducir el título, busca en el diccionario bilingüe un elemento cultural, “Napa Valley” y un término polisémico, “match”. No soluciona ninguno de los casos y deja alternativas o notas dentro de su texto borrador. En el primer caso, el problema se debió a una deficiencia en la sub-competencia extralingüística ya que desconocía el valor evocativo de este lugar geográfico, mientras que en el caso del segundo término, el problema se debió a que el sujeto no pudo liberarse de los significados que tenía almacenados en su memoria semántica, a saber: “fósforo”, “partido” y “unir con flechas”, a pesar de que el término en el texto aparecía dentro de una expresión de alta frecuencia como lo es “a perfect match”. Luego de estas dos búsquedas sin resultado, el sujeto informa: “Fui traduciendo de a poco, sin correcciones, directamente las palabras y las oraciones. Cuando terminé, recién comencé a corregir errores de tipeo, sintácticos y a adecuar el texto al público al que estaba dirigido”. Esta aseveración es fácilmente identificable a partir de la observación del proceso en *Translog* y refuerza la idea de que el sujeto, hasta este momento, habiendo transcurrido 15 minutos y 45 segundos (23% del tiempo total del proceso) aún se mantenía en un esquema de trabajo descontextualizado.

Fase de revisión: Tal como lo señalara el mismo sujeto durante el protocolo, es aquí donde recién inicia el proceso de traducción propiamente dicho. Es decir, vuelve a realizar lectura global, a corregir el texto traducido y a realizar búsquedas en el diccionario. Los cambios que realiza en esta fase son muy numerosos y, cuando se le pregunta sobre la razón de estos cambios, los fundamenta desde la función persuasiva del texto fuente y desde el destinatario del texto de llegada (previamente descrito en el encargo de traducción). Recién en esta etapa se encuentra evidencia de búsqueda de equivalencias contextualizadas. Sin embargo, su proceso de análisis no es espontáneo, solo llega a niveles más profundos de análisis a través de preguntas guiadas. Por otra parte, las respuestas del sujeto no son completas, abre diferentes posibilidades de respuestas pero las ideas quedan inconclusas. En estas respuestas acude en varias oportunidades a la cita de sus profesores de traducción, a sus enseñanzas, pero en calidad de teoría, sin la posibilidad de transferirla al texto en el que está trabajando. La tarea de verificación se transforma en una tarea de edición + traducción en donde el sujeto trabaja simultáneamente con tres textos al mismo tiempo (el texto fuente, su propio borrador y el texto de llegada), lo que implica un esfuerzo cognitivo extra y explicaría la ralentización del proceso en esta fase.

Si bien la incidencia de los factores psico-fisiológicos en el proceso traductor no es el objetivo del presente trabajo, se sugiere que esta variable pesó fuertemente en la calidad del proceso. Específicamente, se considera que esta conducta tan atípica podría ser el reflejo de una ansiedad extrema frente a la tarea traductora, que lleva al sujeto a la necesidad de crearse la ilusión de terminar su tarea lo más rápidamente posible. Recién una vez que los niveles de ansiedad han disminuido al ver que ya ha producido un texto meta, puede recomenzar su proceso traductor con una secuencia ordenada y equilibrada en cada fase.

4.6.2 Unidades de traducción observadas durante el proceso de traducción

Se observaron 5 variantes utilizadas por los alumnos: a nivel de palabra, de sintagma, de oración, de párrafo y de combinaciones entre ellas. El 93% trabajó con UT iguales o superiores al sintagma, conducta esperable en alumnos con experiencia en traducción. Si bien este dato es positivo, no podemos olvidar que algunos de ellos trabajaron a nivel de sintagma debido a que producían traducciones literales para luego depurarlas, lo que ralentizaba todo el proceso.

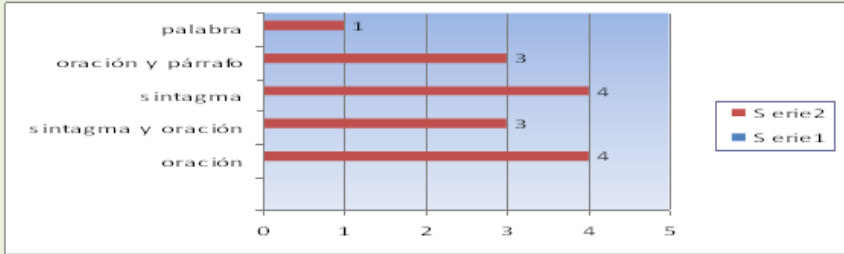


Figura 3: Unidades de traducción observadas durante el proceso de traducción.

La triangulación de información de cuatro casos con tiempos totales similares (Tabla 5) permitió observar las diferencias en la asignación de los tiempos y la cantidad de movimientos aplicados para cada etapa del proceso y, además, permitió observar la unidad de traducción predominante. En este caso, es notable la diferencia del caso (2) con respecto a los demás. El alumno en este caso realiza 344 movimientos en *Translog* contra un promedio de 95 movimientos en los demás alumnos. Esta diferencia se explica, fundamentalmente, por la unidad de traducción utilizada por el alumno (en este caso la palabra), lo que nos indica un nivel de procesamiento textual por debajo de la media esperada. Un análisis más detallado del protocolo de verbalización de este caso refleja un fuerte desequilibrio entre el procesamiento *bottom-up* y *top-down*. La alumna asigna significados y busca equivalentes basándose casi exclusivamente en sus conocimientos del mundo sobre vinos y prescinde de la construcción de un esquema textual basado en los elementos del texto fuente.

Caso	Tiempo total	Cant.mov. totales	Tiempo lectura global	Movimientos reformulación	Tiempo reformulación	Movimientos verificación	Tiempo verificación	UT
1	00.26.26	89	00.01.19	60	00.14.25	29	00.10.42	sintagma oración y párrafo
9	00.25.17	98	00.00.00	42	00.10.46	56	00.14.31	sintagma y oración
11	00.29.54	92	00.00.50	85	00.21.44	7	00.07.20	palabra
2	00.28.53	344	00.01.11	230	00.16.51	114	00.10.51	palabra

Tabla 4: Distribución de tiempo y movimientos en cuatro casos con tiempos totales similares.

4.6.3 Comparación entre los conceptos teóricos y la práctica real

La Tabla 4 muestra el nivel de divergencia entre lo que los sujetos indican como conocimiento teórico sobre algunas fases traductoras y lo que efectivamente realizan durante la labor traductora. Esta información se logra gracias a la confrontación de los resultados de las encuestas con los hechos observados en *Translog*. Los elementos observados fueron 4 y se enfocaban en aspectos de la planificación de la labor traductora: a) la necesidad de realizar lectura global antes de comenzar a traducir, b) la anticipación de dificultades también antes de traducir, c) la revisión parcial a medida que se desarrolla el proceso y d) la necesidad de la etapa de verificación final. En el caso de la lectura global, la divergencia entre lo que los sujetos dicen saber y lo que realmente realizan fue del 47%. En 3 casos no se realizó ninguna lectura (8, 9 y 14) y en otros 3 casos, la lectura fue parcial con una duración inferior a los 25 segundos (13, 6, 11 y 12) En el caso de la anticipación de dificultades, el porcentaje de divergencia fue de 33%, mientras que en la revisión solo llegó al 9% y en la verificación final no se registró divergencia alguna.

casos	Lectura global		anticipación de dificultades		Revisión parcial		Verificación final	
	encuesta	protocolo	encuesta	protocolo	encuesta	protocolo	encuesta	protocolo
1	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
2	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí
3	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí
5	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
6	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
7	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no	no
8	sí	no	sí	no	no	sí	sí	sí
9	sí	no	no	no	sí	sí	sí	sí
10	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
11	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí
12	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
13	sí	no	sí	no	sí	sí	sí	sí
14	sí	no	sí	no	sí	sí	sí	sí
15	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
% de divergencia	47%		33%		9%		0%	

Tabla 4: Comparación entre conceptos sobre algunas fases y práctica efectiva de las mismas.

La comparación entre el conocimiento declarativo de los sujetos y lo que efectivamente realizan durante su labor traductor abre interesantes posibilidades para estudiar las teorías implícitas de los estudiantes. En

este caso particular, los datos recabados en los protocolos sobre la lectura inicial indican que los sujetos perseguían diferentes objetivos: anticipación del tema del texto, anticipación de dificultades léxicas con inicio de búsqueda en diccionario, análisis de elementos determinantes como clase textual y destinatario. Esta información reveló, en el caso específico de la institución en que se llevó a cabo el proyecto, que la etapa de comprensión era un área de formación que debía ser revisada.

5 Conclusiones

Los Protocolos de pensamiento en voz alta abrieron la puerta a trabajos seminales sobre el proceso traductor y sentaron las bases de una buena parte del conocimiento actual sobre el tema. Sin embargo, esta herramienta como único medio de observación resultó insuficiente para asegurar la validez ecológica y replicabilidad de los estudios. Gracias al avance tecnológico de los últimos años, se han desarrollado numerosas herramientas de observación más precisas que permiten la combinación de métodos para observar al objeto de estudio, en este caso el proceso traductor, desde diferentes perspectivas. El uso de triangulación metodológica es la tendencia creciente en los estudios de traducción orientados al proceso, a partir de la combinación de herramientas tecnológicas que permiten la observación y medición del proceso y de métodos como la encuesta o las verbalizaciones que ayudan a conocer la forma en que los sujetos construyen estos procesos. Es decir, no solo permiten visualizar el proceso y cada una de sus fases sino también identificar el origen de algunas conductas y toma de decisiones. Esta doble capacidad descriptiva-explicativa del método lo coloca en una posición privilegiada para aportar información especialmente útil para la formación de traductores. En particular, los estudios longitudinales podrían ayudar a comprender las diferentes etapas de aprendizaje por las que atraviesa el sujeto que aprende a traducir. La incorporación, a modo de ejemplo en el presente artículo, de un proyecto de investigación en que se aplicó triangulación metodológica, pretendió demostrar las ventajas y potencialidades del método para obtener una verdadera radiografía del proceso de cada sujeto. En el caso específico de la institución en la que se aplicó, ayudó a relevar fortalezas y debilidades en la formación de los alumnos y a tomar decisiones institucionales a nivel curricular.

A pesar de lo realizado hasta la fecha, autores como Hurtado Albir (2001), Göpferich y Jääskeläinen (2009), Hansen (2006) y grupos de investigadores como TREC están conscientes de que aún hay un largo trayecto que recorrer y abogan por la necesidad de contar con marcos metodológicos propios, validar los instrumentos de recolección de datos y fomentar un mayor intercambio entre investigadores en el área. Por todo lo expuesto, dejamos abierta la invitación a utilizar esta modalidad en

proyectos de investigación orientados al proceso a fin de crear un corpus de evidencia empírica que permita no solo comprender el proceso traductor con mayor profundidad sino contribuir con la validación de los diversos aspectos metodológicos.

Referencias

- Alves, Fabio, comp. (2003) *Triangulating Translation*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Baker, Mona (1992) *In other Words*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Baker, Mona, ed. (2006) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Cornwall: Routledge.
- Belinchón, Mercedes, José Igoa y Ángel Rivière (1994) *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría de la Colección Estructuras y Procesos, Serie cognitiva*. Madrid: Trotta.
- Boren, Ted y Judith Ramey (2000) "Thinking Aloud: Reconciling Theory and Practice". *IEEE Transactions on Professional Communications*, Vol. 43: 261-278.
- Cagnolati, Beatriz, comp. (2012) *La Traductología. Miradas para comprender su complejidad*. La Plata: FaHCE – UNLP
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Chesterman, Andrew (2009) "The Name and Nature of Translator Studies". *Hermes. Journal of Language and Communication Studies* Vol. 42:13-22.
- Colina, Sonia (2002) *Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for teachers*. Arizona: Mc.Graw Hill.
- Delisle, Jean (1988) *Translation: An Interpretive Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Ericsson, Anders y Herbert Simon (1993) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: MIT Press.
- García, Adolfo M. (2012) *Traductología y Neurocognición. Cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor*. Córdoba: Ferreyra Editores.
- García, Adolfo M. (2013) "Brain activity during translation: A review of the neuroimaging evidence as a testing ground for clinically-based hypotheses". *Journal of Neurolinguistics*, 26(3), 370-383.
- Giozza, Mónica y María del Mar Gatti (2009) "La secuencia del proceso traductor". *Revista Digilenguas* Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Vol. 3:305-313.
- Göpferich, Susanne y Riita Jääskeläinen (2009) "Process research into the development of translation competence: where are we, and where do we need to go?" *Across Languages and Cultures* Vol.10: 169-191.
- Hansen, Gyde (2006) "Retrospection Methods in Translator Training and Translation Research". *JoStran: The Journal of Specialised Translation*. Vol.5. [en línea]. Disponible en http://www.jostrans.org/issue05/art_hansen.php Fecha de búsqueda: 01-08-2013.

- Hatim, Basil y Jeremy Munday (2004) *An Advanced Book of Translation*. Amsterdam: Routledge.
- Holmes, James (1975) *The Name and Nature of Translation Studies*. Translation Studies Section. Department of General Literary Studies. University of Amsterdam: Amsterdam.
- Hurtado Albir, Amparo (1996) *La Enseñanza de la Traducción*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, Amparo (2001) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, Amparo y Fabio Alves (2009) "Translation as a cognitive activity" en J. Munday, ed. *The Routledge Companion to Translation Studies*, 54 – 73. Nueva York: Routledge.
- Jakobsen, Arnt (1999) "Logging target text production with Translog". En Hansen, Gyde, comp. *Probing the Process in Translation: Methods and Results*, 9-20. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Jakobson, Roman (1959) "On Linguistic Aspects of Translation". En R. Brower ed. (*On Translation*, pp 232-239. Harvard University Press: Cambridge)
- Kussmaul, Paul (1995) *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- La Rocca, Marcella (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Inédita. Barcelona, Universitat de VIC.
- López Guix, Juan y Jacqueline Minett Wilkinson (1997) *Manual de Traducción Inglés – Castellano*. Madrid: Gedisa.
- Lorenzo, María (2001) "Combinación y contraste de métodos de recogida y análisis de datos en el estudio del proceso de la traducción". *Quaderns. Revista de traducción*. Vol. 6: 33-38.
- Newmark, Peter (1988) *Approaches to Translation*. Nueva York: Prentice Hall.
- Nida, Eugene (1964) *Toward a Science of Translating*. Brill Archive: Países Bajos.
- Nord, Christiane (1991) *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Muñoz, Ricardo (2008) "Apuntes para una traductología cognitiva". En Luis Pegenaute, Jane DeCesaris, Mercé Tricás y Elisenda Bernal, eds. *La traducción del futuro: Mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Vol. II. La traducción y su entorno, 65 – 74. Barcelona: Editorial PPU.
- PACTE (2005) "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", *Meta L*, 2:609-618.
- Peña Pollastri, Ana (2007) "Investigación Traductológica: Translog como instrumento para observar los procesos de traducción". *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, N° 83: 20-23.

- Rydning, Antin (2002) "Brief Introduction to the Methodology of Translog and Think Aloud Protocols (TAPs)". Inédito. [en línea]. Disponible en <http://www.hf.uio.no/ilos/forskning/forskningsprosjekter/expertise/workshops/oslo/introduction.pdf>. Fecha de búsqueda: 15-10-2007.
- Tirkkonen – Condit, Sonja y Riita Jääskeläinen (2000) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Toury, Gideon (1991) *Introducing Translation Theory. Selected Articles*. Dyonun. Tel Aviv University: Tel Aviv.
- TREC (2014, en prensa) "A Retrospective and Prospective View of Translation Research from an Empirical, Experimental, and Cognitive Perspective: the TREC network". *Translation and Interpreting.org*. Edición especial [En línea].

LYCEE

Exploring the constraints on verbs occurring in so-called “collapsed structures” from the perspective of the Systemic Functional Model of Transitivity

Magalí López Cortez y María Susana Ocampo

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina

magali.lcortez@gmail.com; msusana.ocampo@gmail.com

Resumen

El presente artículo informa los resultados de un estudio que se propone explorar, desde el modelo Sistémico Funcional de Transitividad, las restricciones que operan en los verbos de las denominadas “estructuras colapsadas” (Swales 1990, 2004), es decir, construcciones clausales comúnmente encontradas en el Resumen y en la Introducción del Artículo de Investigación (AI) y las cuales son usadas para anunciar la investigación propiamente dicha (ej.: “este trabajo argumenta que”). Los propósitos de este estudio fueron i) comprender la significancia de las estructuras colapsadas como recursos léxico-gramaticales, ii) generalizar sobre las restricciones a las que los procesos son sujetos, y iii) generalizar sobre los factores contextuales y textuales que determinan el uso de estructuras colapsadas. Los resultados demostraron, entre otras cosas, la importancia de las estructuras colapsadas al posicionar un artículo de investigación o una investigación *per se*.

Palabras clave: discurso científico, estructuras colapsadas, transitividad

Abstract

This article reports the results of a study designed to explore, from the perspective of the Systemic Functional Model of Transitivity, the constraints operating on the verbs occurring in what John Swales calls “collapsed structures” (Swales 1990, 2004), i.e. clausal constructions commonly found in the Abstract and the Introduction to the Research Article (RA) and which are used to announce the research to be reported in it (e.g.: “this paper argues that”). Purposes of the study were i) to gain a better sense of the significance of collapsed structures as lexicogrammatical resources, ii) to generalize about the constraints processes are subject to, and iii) to generalize about the contextual and textual factors determining the use of collapsed structures. The results showed, inter alia, the significance of collapsed structures in positioning a research article/research *per se*.

Key words: scientific discourse, collapsed structures, transitivity

1 Introduction

“Collapsed structures” (Swales, 2004: 160) are clausal constructions commonly found in the Abstract and the Introduction to the Research Article (RA) and are used to announce the research to be reported in it. Collapsed structures constitute a more impersonal alternative, together with passive voice clauses, to other –more personal– choices such as active voice clauses with personal pronouns realizing the “-er Participant”, such as:

(i) **In this article, we describe** a parallel implementation of the nested sampling algorithm and its application to the problem of protein folding in a G_o-like force field of empirical potentials that were designed to stabilize secondary structure elements in room-temperature simulations. (Burkoff, N., et al., 2011: 878)

In these types of constructions, what would be a Locative in a congruent configuration (e.g. *in this paper*; *in this research*) is assigned a process and made the er- Participant in the clause. In such a clause, the locative is endowed with consciousness and takes over the position of the Subject and Unmarked Theme, in the parallel interpersonal and textual structures. Examples of these in our corpus are:

(ii) **The present work reports** the result of investigation on the effect of boron and hydrogen (B&H) codoping on the structural, electrical, and optical properties of CdO for suggested applications based on IReTCO. (Dakhel, A. A., 2011: 1)

(iii) **The objective of the present study is to analyze** the results of a letter-detection task among younger students (ages 5 to 8) in an attempt to answer the following question: when does sensitivity to content/function word distinction emerge? (Foucambert, D., Baillé, J., 2009: 5)

In his book *Genre Analysis: English in academic and research settings*, John Swales (2004: 160) presents an in-depth study of Research Article Introductions, in which he identifies the Steps and Moves within the genre. He observes, in what he calls Move 3 (“occupying the niche”), that:

[...] there may be an opportunity, depending somewhat on style-sheet instructions, for using either a standard descriptive form or a *collapsed* structure:

a. In this paper, we argue that... standard

b. This paper argues that... collapsed

Although collapsed structures are quite common, there are little-understood constraints on the co-occurring verb:

This paper utilizes the notion of...

? This paper hopes to show that...

?? This paper measures the extent of...

The use Swales makes of question marks in the previous examples suggests his own concerns about the constraints on these combinations.

Thus, this study intends to explore these and other constraints on collapsed structures drawing upon the SFL model of Transitivity in order to:

1. gain a better sense of the significance of collapsed structures as lexico-grammatical resources;
2. generalize about the constraints that verbs/processes in collapsed structures are subject to;
3. attempt to generalize about the contextual and textual factors determining the use of “collapsed structures”.

2 Study Design

In this study, we drew upon an interdisciplinary corpus of 143 RAs, which we classified into Natural and Social Sciences. Seventy-seven belong to Physical or Natural Sciences, namely Applied Physics, Biological Chemistry, Biophysics, Botany, Molecular and Cellular Biology, Medicine, Neuroscience and Zoology, and sixty-six belong to Social Sciences, namely Cognitive Psychology, Language Sciences, Language Teaching Research, Psychiatry, Psycholinguistics, Social Sciences and TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). In grouping the disciplines in this way we have followed a traditional classification of sciences into Natural Sciences and Social Sciences and Humanities and, even though this classification is sometimes questioned, it was justified by differences in the results obtained in both groups.

First, we extracted the structures that announce the research to be reported in the RA, both “collapsed structures” and “non-collapsed structures,” referred to by Swales as standard descriptive forms. Second, we analyzed the frequency of collapsed structures in RAs in the different disciplines and groups of disciplines. Third, we identified different types of collapsed structures taking into account differences in the Locative participants, and sub-classified them into two main types. Finally, we analyzed the processes that occur in collapsed structures, in the light of the system of Transitivity as proposed by SFL, in order to generalize about the constraints that verbs/processes in collapsed structures are subject to.

3 Results and Discussion

In this section we will report on the results obtained after the analysis of the corpus described above. We will discuss the results in terms of:

- i. frequency of collapsed structures in RAs;

- ii. types of collapsed structures; and
- iii. constraints on processes in collapsed structures.

3.1 Frequency of Collapsed Structures in RAs

Out of 143 RAs, we identified 137 collapsed structures and 192 non-collapsed ones. Although non-collapsed structures are more common, there is a high proportion of collapsed structures, which shows that these are common resources employed by researchers to announce the purpose of their work. Tables 3.3.1 and 3.1.2 below show the number of structures per science and field. The number between parentheses indicates the number of articles per discipline.

NATURAL SCIENCES		Collapsed structures	Non-Collapsed structures
Applied Physics	(9)	8	10
Biological Chemistry	(6)	1	13
Biophysics	(7)	2	12
Botany	(10)	4	19
Medicine	(11)	3	10
Molecular and Cellular Biology	(10)	1	24
Neuroscience	(19)	7	30
Zoology	(5)	4	5
Total	(77)	30	123
SOCIAL SCIENCES		Collapsed structures	Non-Collapsed structures
Cognitive Psychology	(10)	11	7
Language Sciences	(10)	22	3
Language Teaching Research	(9)	20	4
Psychiatry	(10)	19	20
Psycholinguistics	(12)	6	8
Social Sciences	(10)	16	27
TESOL	(5)	13	0
Total	(66)	107	69
TOTAL	(143)	137	192

Table 3.1.1: Frequency of Collapsed Structures in Natural and Social Sciences.

We can observe that collapsed structures are more frequently used in Social Sciences (107) than in Natural (30), whereas non-collapsed structures are more frequent in Natural Sciences (123) than in Social (69). Fields such as Language Sciences, Language Teaching Research and TESOL show a high occurrence of collapsed structures (22/25, 20/24 and 13/13 respectively); while disciplines such as Biological Chemistry, Molecular and Cellular Biology and Biophysics show the lowest numbers (1/14, 1/25 and 2/14 respectively).

It seems that there is a preference among Social Scientists to adopt a more impersonal stance when writing and thus to use more collapsed structures where their voice diminishes to give rise to another voice: that of the article or research. On the other hand, researchers from the Natural Sciences tend to make explicit reference to their participation in their papers and acknowledge it on the article or research, preferring the use of personal pronouns rather than collapsed structures. Since Social Sciences deal with more abstract issues (issues of the mind, languages), there seems to be a need among researchers to discuss their findings in more objective, depersonalized terms. This might be done to demonstrate that their studies and results are concrete-or *scientific*- enough. Natural Scientists, conversely, do not seem to need to adopt an impersonal style; they explicitly position themselves as the responsible for the experiments, probably because the scientific nature of their research is unquestioningly accepted. This, however, is a simple observation based on the authors' intuition. The motivation behind this difference should be carefully considered under stern eyes.

3.2 Types of Collapsed Structures

We identified two types of collapsed structures: collapsed structures with locative participants with focus and collapsed structures with locative participants without focus. We will consider locative participants without focus first in this section because they are, as we will see, more frequent. Locative participants without focus are constituted by a Deictic and a Thing (*this paper*) and sometimes by a Deictic, a Classifier and a Thing (*the current paper*). Locative participants with focus are constituted by a Deictic and a Thing preceded by an embedded word group (*the objective of*), which (re)directs our attention to one aspect of the nominal group and functions as a focus of the nominal group. Examples of these are:

Locative participants without Focus (D+(C)+T):

(iv) **This work** examined rear surfaces with respect to controllable process factors such as ramping and cooling rates during rapid thermal processing, and the fineness of aluminum powder used in the screen-printed paste. (Park, S., et al., 2011: 17)

Locative participants with Focus (F+D+T):

(v) **The main objective of this research** was to characterize the storage behavior and dormancy of seeds of *Humboldtia laurifolia*. (Gehan Jayasuriya, K.M.G., et al., 2009: 15)

Table 3.2.1 shows that locative participants without focus are more frequent (97 instances) than those with focus (40 instances). Among structures without focus, we found three subtypes, two of them constituted by a Deictic and a Thing, where the Deictic is realized by a demonstrative (*this*):

(vi) **This article** reports on gender patterns identified in a cross-national study of mobile phone use by university students in Sweden, the US, Italy, Japan and Korea. (Baron, N. S., Campbell, E. M., 2011: 13)

Or a possessive adjective (*our*):

(vii) Overall **our work** describes a potential thermodynamic and kinetic model for kissing-complex formation and associated structural changes. (Salim, N., et al., 2011: 1099)

The third subtype is constituted by a Deictic, a Classifier and a Thing (*the present study*):

(viii) **The present study** examined the growth of receptive lexical skills in preschoolers over an academic year in relation to teacher speech. (Bowers, E., Vasilyeva, M., 2010: 221)

In all cases, the Thing can be any of a number of semiotic objects realized in a variety of ways, namely *paper*, *report*, *work*, *article*, *review*, etc., or reified investigative processes such as *research*, *investigation*, etc. We will return to consider the different values Thing can take later in the paper.

In the case of locative participants with focus, the structure within this group remains the same (Focus, Deictic and Thing) but what changes is the choice of focus: *objective*, *aim*, *purpose* and *goal*. The most frequently observed was *aim*. This, however, seems to be a question of style and personal choice.

(ix) **The aim of our study** was to circumvent these limitations and more directly test the hypothesis that the thalamus functions abnormally in schizophrenia. (Guller, Y., et al., 2012: 2)

(x) **The purpose of this paper** is to provide a comparative analysis of three different modeling approaches for exploring structural theories of violence. (Grubestic, T. H., et al., 2011: 92)

Types of Locative participants	Natural Sciences (30)	Social Sciences (107)
Locative participants without Focus (D+(C)+T):		
This study	11	44
The current study	4	28
Our study	2	5
Total	17	77
Locative participants with Focus (F+D+T) The aim of this study:		
Aim	5	10
Objective	3	2
Purpose	3	10
Goal	2	8
Total	13	30

Table 3.2.1: Types of Locative participants.

Regarding types of locative participants in collapsed structures within different disciplines, in Natural Sciences both structures are used almost with the same frequency; yet, in Social Sciences, where we find more collapsed structures, the most prevalent one is locative participants without focus. In structures without focus, the article is represented as having *potency*, that is, the ability to perform an action usually associated with human beings (the result), whereas in structures with focus, the article is represented as having *intention* with the *objective* to perform an action, which in turn makes the process – not the result – the *focus*. Structures without focus lend themselves to the more impersonal style used by Social Sciences, which may account for the more extensive use of these structures in this type of Science.

3.3 Constraints on processes and participants in collapsed structures

We have already pointed out that in collapsed structures prototypical circumstances of spatial location are conflated with the participant associated with the process. When this occurs, the locative is endowed

with the semantic attributes of a conscious participant. Yet, according to Swales, “there are little understood constraints on the co-occurring verbs” (2004: 160).

In this section, we specify the processes that are more commonly used in collapsed structures and some common associations with participants according to our corpus. We want to note that collapsed structures with focus in the noun group realizing the Locative participant constitute a relational identifying clause, where the Value is realised by an embedded clause of purpose:

(xi) **The objective of the present study is** [[to analyze the results of a letter-detection task among younger students (ages 5 to 8) in an attempt to answer the following question: when does sensitivity to content/function word distinction emerge?]] (Foucambert, D., Baillé, J., 2009: 5)

It is the process in this embedded clause that we considered for the analysis since this is ultimately the action to which the main participant is associated. Table 3.3.1 shows the types of processes we found in the corpus.

Type of Process	Collapsed Structures/Locative Participants without Focus (94)	Collapsed Structures /Locative Participants with Focus (43)
Mental Behavioural	33	19
Verbal Behavioural	15	7
Material Middle	14	10
Relational Attributive	11	2
Verbal with Verbiage	8	4
Material Giving Type	3	3
Verbal with Projection	2	-

Table 3.3.1: Processes in Collapsed Structures.

(xii) **This work examined** rear surfaces with respect to controllable process factors such as ramping and cooling rates during rapid thermal processing, and the fineness of aluminum powder used in the screen-printed paste. (Park, S., et al., 2011: 17)

(xiii) **The aim of the present study is** to investigate the potential pre-learning vocabulary may have as a method of improving comprehension of television programmes. (Webb, S., 2010: 502)

Verbal Behavioural (15, 7) and Material Middle (14, 10) processes are also frequent in both structures:

(xiv) [...] thus **this paper describes** an appropriate theoretical treatment for the calculation of the surface tension of liquids aluminium and iron as a function of temperature. (Aqra, F., Ayyad, A., 2011: 31)

(xv) **The main objective of this research** was to characterize the storage behavior and dormancy of seeds of *Humboldtia laurifolia*. (Gehan Jayasuriya, K.M.G., et al. 2009: 15)

Material Middle:

(xvi) **This paper adds** to the etymological explanations traditionally offered to account for such cases (see Goldberg 1995) by presenting a complementary and semantically-driven account. (Colleman, T., De Clerck, B. 2008 : 187)

(xvii) **The goal of this study** was to test the hypothesis that the extent to which orthography affects spoken word recognition in literate adults is related to their spelling proficiency. (Dich, N., 2009: 169)

Relational Attributive (11, 2), Verbal with Verbiage (8, 4) and Material Giving type (3, 2) are less common.

Relational Attributive:

(xviii) **This paper focuses on** the recent proposals of Daniel Hutto and colleagues regarding the role played by the child’s developing skills in narrative discourse in his/her acquisition of folk-psychological understanding. (Taylor, T.J., 2011: 1)

Verbal with Circumstance of Matter/Verbiage:

(xix) **This article reports on** gender patterns identified in a cross-national study of mobile phone use by university students in Sweden, the US, Italy, Japan and Korea. (Baron, N. S., Campbell, E. M., 2011: 13)

(xx) **One of the aims of the present paper** is to propose an account of this change. (Mosegaard Hasen, M.B., 2011: 76)

Material Giving Type:

(xxi) **This paper offers** a principled account of the integration processes of Levin’s (1993) say verbs into two constructions, the dative and the as construction. (Galera Masegosa, A., Ruiz de Mendoza Ibañez, F.J., 2011: 54)

(xxii) **The purpose of this paper** is to provide a comparative analysis of three different modeling approaches for exploring structural theories of violence. (Grubestic, T. H., et al., 2011: 92)

Projection seems to be quite scarce among collapsed structures; only two instances were observed:

(xxiii) **This paper argues** that facets of a new approach are starting to emerge and that these can be broadly isolated according to four principles that comprise: embodied learning, conceptualization, the lexico-grammatical continuum, and usage. (Holme, R., 2012: 6)

Based on the processes used in collapsed structures, we designed a continuum (Fig. 3.3.1) which tries to capture the degree of consciousness that Locatives are endowed with when becoming participants. This we did according to the types of processes they are associated with, and consequently, the fields of experience they are allowed to enter.

Relational processes are the closest to the –conscious end and the ones that appear less frequently. When they do, they are instances of variants of the verb “be”:

(xxiv) **The present research** is centered on two shrub species of Leguminosae, *Cytisus multiflorus* (L ‘ H é r.) Sweet and *C. striatus* (Hill) Rothm., endemics from the western Mediterranean region. (Valtueña, F., et al., 2010: 124)

Relational processes constitute the field of Being and Having, and the ones particularly used in collapsed structures all make meanings of Representation (= *represent*) and Space (= *deal with, cover*) (Matthiessen, 1995: 219-220). They were placed towards the –conscious end precisely because of these meanings, which take the participant as a more static entity than other processes which commit the participants more actively as we shall see.

Although we have previously said that the use of collapsed structures centres the attention on the article or research as the doer of the action, Material processes are not the most used ones. When they are used in collapsed structures, they are doings closely related to the Sensing/Saying fields:

(xxv) **This study** examined and compared the effectiveness of two types of output tasks (reconstruction cloze tasks and reconstruction editing tasks) for learning English phrasal verbs. (Nassaji, H., Tian, J., 2010: 397)

(xxvi) **The present study** attempted to test this hypothesis by exploring individual differences in orthographic effect size in spoken-word recognition in adults. (Dich, N., 2009: 172)

In fact, in many cases they are combined with Behavioural processes, as in the first example. This suggests that when locatives are made participants and constitute collapsed structures, their commitment revolves around activities related to the construction of conscious experience *as activities*. Material processes of the Giving type are less common, possibly because of their closeness to the +consciousness pole of the continuum:

(xxvii) [...] **this article** provides insight into how mass imprisonment may have shaped the mortality experience of the population in recent decades. (Wildeman, C., 2011: 75)

(xxviii) **This paper offers** a principled account of the integration processes of Levin’s (1993) say verbs into two constructions, the dative and the as construction. (Galera Masegosa, A., Ruiz de Mendoza Ibañez, F.J., 2011: 54)

Even so, it should be observed that the Material processes of the Giving type used in these examples are verbs that are light in meaning, whose meaning is completed by a Range or Scope that happens to be a reified mental process or noun comparable to a reified/nominalized mental process in meaning (*insight* = *understanding*) or a nominalized/reified verbal process (*account*). This shows, once again, the strong relation between happenings and sensing to which these participants are associated.

As already anticipated, the most common processes among collapsed structures are Behavioural ones. Rather than Carriers representing or possessing certain attributes, or than Actors performing observable actions, inanimate participants like *study*, *paper*, *report*, come to share the qualities of a *conscious* participant. As stated by Matthiessen in Lexicogrammatical Cartography (1995: 227), Behavioural processes constitute a “region of behaviour that is the active version of Verbal and Mental processes” and like Mental processes, one participant is endowed with consciousness. Therefore, participants in collapsed structures are mostly capable of Sensing/Saying as *activity*, i.e as Behavers:

(xxix) **This work examined** rear surfaces with respect to controllable process factors such as ramping and cooling rates during rapid thermal processing, and the fineness of aluminum powder used in the screen-printed paste. (Park, S., et al., 2011: 17)

(xxx) **The present study explores** gender and mobile telephony by analyzing data from a cross-national investigation of mobile phone use by university students in Sweden, the US, Italy, Japan and Korea. (Baron, N. S., Campbell, E. M., 2011: 13)

Yet, the Behavior participant is seldom endowed with the ability to project, and when it is, it projects a locution but not an idea. As Matthiessen points out, “sensing is inert; it is not construed as activity” (1995: 217). This shows the constraints on the degree of consciousness possessed by Locative participants. It seems that the scope of experience that an inanimate participant is permitted to be involved in as a conscious one is limited to Sensing/Saying as active behaviour. Only in some cases do these participants enter the semantic space of external

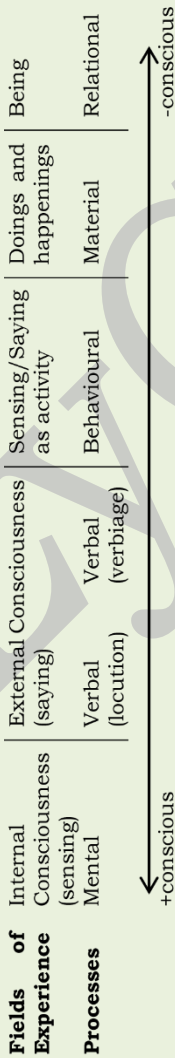


Figure 3.3.1 Continuum of

Consciousness.

consciousness (Saying), represented by Verbal processes in cases such as:

(xxxix) **This paper argues** that facets of a new approach are starting to emerge and that these can be broadly isolated according to four principles that comprise: embodied learning, conceptualization, the lexico-grammatical continuum, and usage. (Holme, R., 2012: 6)

Within external consciousness, it is more common to find Verbal processes with Verbiage/Circumstance of Matter than with projection, though. We want to point out that *report* is the only Verbal process with Circumstances of Matter or with Verbiage that was found in the corpus:

(xxxix) **This article reports on** gender patterns identified in a cross-national study of mobile phone use by university students in Sweden, the US, Italy, Japan and Korea. (Baron, N. S., Campbell, E. M., 2011: 13)

(xl) **This paper reports** the synthesis and photovoltaic characterization of two ICT copolymers: poly[5,11-di(90-heptadecanyl)indolo[3,2-b]carbazole]-alt-[2,5-di(thiophen-2-yl)thiazolo[5,4-d]thiazole-5,50-diyl] (PIC-TZ) and poly[6,6,12,12-tetraoctylindeno [1,2-b]fluorene]-alt-[2,5-di(thiophen-2-yl)thiazolo[5,4-d]thiazole-5,50-diyl] (PIF-TZ). (Jeong, E., et al., 2011: 12)

In the continuum (Fig. 3.3.1), Verbal processes with projection are located furthest towards the +consciousness end and, precisely because of this, they are less common. When Locatives are endowed with the quality of saying of a conscious participant, they seem to prefer a Verbiage rather than a projection of a Locution, which requires a higher degree of *consciousness* from the participant's side.

The extreme pole end in the continuum would be internal consciousness represented by Mental processes. There are no such examples in our corpus, which suggests that inner experience is out of the scope of collapsed structures.

Tables 3.3.4 and 3.3.5 show the Participants used in collapsed structures without and with focus and the processes associated to them. The tables also show the tense of the processes, which might give us some insight into the way researchers perceive their work.

Participant	Process (Past)	Process (Present)
study (51)	address, compare, (aim to) examine, explore, extend, highlight, investigate, show, (attempt to) test, take up	(aim to) build (on), (aim to) clarify, (aim to) contribute, (aim to) investigate, (aim to/intend to) explore, (seek to) address, argue, blur, compare, describe, examine, indicate, report, represent, set out, test
paper (18)	(aim to) address, investigate	add, (seek to) address, argue, describe, examine, focus on, investigate, offer, present, report
article (17)		discuss, draw on, examine, explore, extend, offer, present, provide, report, study, take (a step)
work (4)	Examine	build on, examine, report
review (2)		Analyse
report (1)		Describe
experiment (1)	Address	
analysis (1)		Extend
manuscript (1)		Represent

Table 3.3.4: Participants in Collapsed Structures with Locative Participants Without Focus.

Participant		Process (past)	Process (present)
study	(28)	ascertain, circumvent, elucidate, examine, explore, investigate, test, use	address, analyse, consider, determine, examine, (begin to) explore, investigate, report, test, use
paper	(8)		assess, investigate, propose, provide
article	(2)		Propose
work	(2)	investigate	
research	(1)	characterise	
review	(1)	Explore	
experiment	(1)		Test

Table 3.3.5: Participants in Collapsed Structures with Locative Participants With Focus.

We identified two types of participants: *semiotic objects* (Halliday and Matthiessen, 2000: 246) and *reified investigative processes* (Matthiessen, 1995: 269). It seems that when the Participant is a semiotic object (a means of verbal interaction= *paper, article, manuscript*, etc.) then the Simple Present is used. Present is the time of communication. When the Participant is a reified investigative process (*investigation, research*), the Past is preferred as the time of the research itself.

In the case of *study*, it can behave as either of two types of participants depending on the context. When *study* is considered the participant that does the reporting (after the experiment was carried out), it functions as a semiotic object and thus, the tense preferred is the Simple Present:

(xxxiv) **This study examines** the effects of subtitled similar task videos on language production by non-native speakers (NNSs) in an online task-based language learning (TBLL) environment. (Arslanyilmaz, A., Pedersen, S., 2010: 377)

(xxxv) **This study describes** the diet of Eurasian otter *Lutra lutra* before (2000) and after (2003) the Prestige oil spill in Costa daMorte (north-west Spain), the most affected coastal area (see Montero et al., 2003). (Romero, R., et al., 2011: 23)

In cases where *study* refers to the experiment itself, it functions as a reified investigative process and the Past is preferred:

(xxxvi) **This study was carried out** to investigate the effect of prenatal pentylentetrazol (PTZ)-induced kindling on learning and memory of offspring. (Pourmotabbed, A., et al., 2011: 205)

(xxxvii) **The present study attempted to test** this hypothesis by exploring individual differences in orthographic effect size in spoken-word recognition in adults. (Dich, N., 2011: 172)

Regarding process choice, Behavioural processes collocate extensively with the three prevailing locatives (*study, paper, article*); *examine* and *investigate* being the most common ones. However, although Behavioural processes are very frequent all throughout our corpus, their presence seems to diminish as the participant becomes more “specific” (*experiment, analysis, manuscript*). This may be so because more specific participants carry out more specific actions (an experiment *tests*), and so the scope of these participants is restricted to concrete activities they may perform.

4 Conclusions

Our work explored the constraints on processes and participants in collapsed structures in the light of the SFL model of Transitivity. Our main concluding remarks follow:

Collapsed structures are more frequently used in Social Sciences than in Natural Sciences, which suggests that researchers among the former prefer a more impersonal approach to their work – thus foregrounding their articles or research – while researchers among the latter adopt a more personal stance – becoming the main participants. As noted in Section 3.1, this should be explored in a more detailed manner.

There are two types of collapsed structures: collapsed structures with locative participants without and with focus. In structures without focus, the article is represented as having potency, whereas in structures with focus, the article is represented as having intention. Structures without focus are more common – especially in Social Sciences, where researchers seem to give centrality to their articles/research.

Collapsed structures are clauses that involve as main participants semiotic entities or investigative reified processes – which occur as Locatives in a congruent version – with a high degree of CONSCIOUSNESS. This enables them to be involved in *Mental* or *Verbal Behaviours* or in *Material* processes, or sometimes, even though less frequently, to be *Sayers*. Yet, they do not seem to be able to enter the semantic space of internal consciousness, which suggests that they are limited in their combination with *Mental* processes.

Participants in collapsed structures may be of two kinds: semiotic objects and/or reified investigative processes. The former seem to prefer the Simple Present tense, whereas the latter, the Past tense.

Even though we found notable differences as to the preference of collapsed/non-collapsed structures between Social and Natural Sciences, we did not find striking differences within the use of collapsed structures altogether, which allowed us to make some generalizations beyond disciplinary distinctions regarding processes and participants constraints.

Future research could focus on other sections of the RA to compare the frequency and the use of collapsed structures in other contexts. It might be possible to reach generalizations about the configuration of these structures throughout the RA.

It would also be interesting to analyze the use of collapsed structures in English and in other languages to look for similarities and differences not only in how the language is used but also in how each language conceives Science.

The use of collapsed structures denotes, as we have seen throughout the paper, the degree of involvement each researcher has in connection with their article. By effacing themselves, they confer consciousness to their work, which in turn demonstrates how language is at the service of Science not only to *communicate* Science, but to *construe* it.

Corpus Bibliography

- Aqra, Fathi and Ahmed Ayyad (2011) “Surface tension (γ_{LV}), surface energy (γ_{SV}) and crystal-melt interfacial energy (γ_{SL}) of metals” *Elsevier Current Applied Physics* Volume (12): 31-35.
- Baron, Naomi S. and Elise M. Campbell (2011) “Gender and mobile phones in cross-national context.” *Elsevier Language Sciences* (34): 13-27.
- Bowers, Edmond P. and Marina Vasilyeva (2010) “The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers” *Cambridge University Press, Applied Psycholinguistics* Volume (32): 221-241.
- Burkoff, Nikolas, et al. (2011) “Exploring the Energy Landscapes of Protein Folding Simulations with Bayesian Computation” *Biophysical Journal* Volume (102): 878-886.
- Colleman, Timothy and Bernard De Clerck (2008) “Accounting for Ditransitive Constructions with *envy* and *forget*” *Functions of Language* Volume (15): 187-215.
- Dakhel, A. A. (2012) “Near infrared transparent conducting CdO nanocrystallite films codoped with boron and hydrogen” *Elsevier Current Applied Physics* Volume (12): 1-6.

- Dich, Nadia (2009) "Individual differences in the size of orthographic effects in spoken word recognition: The role of listeners' orthographic skills" *Cambridge University Press, Applied Psycholinguistics* Volume (32): 169-186.
- Foucambert, Denis and Jacques Baillé (2009) "Evolution of the missing-letter effect among young readers between 5 and 8" *Cambridge University Press, Applied Psycholinguistics* Volume (32): 1-17.
- Galera Masegosa, Alicia and Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibañez (2011) "Lexical class and perspectivization constraints on subsumption in the Lexical Constructional Mode: the case of say verbs in English" *Elsevier Language Sciences* Volume (34): 54-64.
- Gehan Jayasuriya, K. M. G., et al. (2009) "Recalcitrancy and a new kind of epicotyl dormancy in seeds of the understory tropical rainforest tree *Humboldtia Laurifolia* (Fabaceae, Ceasalpinioideae)" *American Journal of Botany* Volume (97): 15-26.
- Grubestic, Tony H., et al. (2011) "Comparative modeling approaches for understanding urban violence" *Elsevier Social Science Research* Volume (41): 92-109.
- Guller, Yelena, et al. (2012) "Probing Thalamic Integrity in Schizophrenia Using Concurrent Transcranial Magnetic Stimulation and Functional Magnetic Resonance Imaging" *Arch Gen Psychiatry* Volume (69): 662-671.
- Holme, Randal (2012) "Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom" *TESOL Quarterly* Volume (46): 6-29.
- Jeong, Eunjae. et al. (2011) "2,5di(thiphen-2-yl)thiazolo[5,4-d]thiazole-based donor-acceptor type copolymers for photovoltaic cells" *Elsevier Current Applied Physics* Volume (12): 11-16.
- Mosegaard Hasen, Maj-Britt (2011) "On the evolution of temporal n-words in Medieval French" *Elsevier Language Sciences* Volume (34): 79-91.
- Nassaji, Hossein and Jun Tian (2010) "Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs" *SAGE Language Teaching Research* Volume (14): 397-419.
- Park, Sungeun, et al. (2011) "Effects of controllable process factors on Al rear surface bumps in Si solar cells" *Elsevier Current Applied Physics* (12): 17-22.
- Salim, Nilshad, et al. (2011) "Thermodynamic and Kinetic Analysis of an RNA Kissing Interaction and Its Resolution into an Extended Duplex" *Biophysical Journal* Volume (102): 1097-1107.
- Taylor, Talbot J. (2011) "Understanding others and understanding language: how do children do it?" *Elsevier Language Sciences* Volume (34): 1-12.
- Valtueña, Francisco J. et al. (2010) "Self-Sterility in Two *Cytisus* Species (Leguminosae, Papilionoideae) due to Early-Acting Inbreeding Depression" *American Journal of Botany* Volume (91): 123-135.

Webb, Stuart (2010) “Pre-learning how low-frequency vocabulary in second language television programmes” *SAGE Language Teaching Research* Volume (14): 501-515.

Wildeman, Christopher (2011) “Imprisonment and (inequality in) population health” *Elsevier Social Science Research* Volume (41): 74-91.

References

Halliday, Michael A. K and C. M. I. M. Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Halliday Michael A.K. and C.M.I.M. Matthiessen (2000) *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.

Matthiessen, Christian M. I. M. (1995) *Lexicogrammatical Cartography*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.

Swales, John (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

Swales, John (2004) *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: CUP. London: Continuum.

LYCEE

Ken Bugul: sa vie, son œuvre, sa pensée

Lía Mallol de Albarracín

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

liamalloldea@gmail.com

Résumé

Depuis les années des indépendances, les femmes africaines ont commencé à faire entendre leurs voix dans des œuvres littéraires fraîches et séduisantes, de portée notamment sociale ou autobiographique. Tel est le cas de la sénégalaise Ken Bugul dont la vie et la production littéraire ne sont pas sans intérêt pour nous, habitants d'un Occident qu'elle découvre, analyse et confronte. Écrivaine de talent, elle introduit dans ses œuvres son imagination, son expérience et ses jugements à partir d'un profond besoin d'auto-connaissance et d'auto-revendication. Après une jeunesse pleine de mésaventures et d'égarements, elle retrouve le sens de la vie en contact avec ses racines culturelles et apprend que c'est dans son pays natal et parmi les siens que le bonheur peut finalement arriver, l'écriture lui permettant de mieux comprendre ces épreuves.

Mots clés : Ken Bugul; littérature francophone sénégalaise; littérature féminine; auto-connaissance ; racines culturelles.

Abstract

From the years of independence, African women have begun to make their voices heard in fresh and seductive literary works, embracing both the social as well as the autobiographical issues. Such is the case of the Senegalese Ken Bugul, whose life and literary production are of great interest to the West that she discovers, analyzes and faces. She, as a talented writer, introduces into her works imagination, experience and judgement from a deep need for self-knowledge and recognition. After a youth marked by misfortunes and deflections, she rediscovers the meaning of life in touch with her cultural roots and learns that it is in her hometown where happiness can be found. Being literature the means to understand this.

Key words: Ken Bugul; francophone literature of Senegal; women literature; self-knowledge; cultural roots.

1 Introduction

La littérature africaine en général, et francophone en particulier, est assez jeune. Les critiques situent la naissance d'une littérature écrite dans la première moitié du XXe siècle signée par des hommes. Ce ne sera que plus tard, bien après les Indépendances, que les femmes s'y intégreront elles aussi. Dans un premier moment, les écrits répondent à une vision folklorique et nostalgique d'un Continent méconnu dont l'idéalisation vient suppléer les préjugés méprisants des colonisateurs. Dans une deuxième étape, les œuvres rendent compte des mouvements indépendantistes, devenant aussitôt des instruments de dénonciation sociale et politique, engagées dans la recherche d'un être national. Un troisième élan situe les pièces littéraires dans une étape dite « du désenchantement » (Chevrier, 2008 :55), lequel correspond à l'expérience des Africains exilés en Europe et à un nouveau bilan des relations des pays décolonisés non seulement avec les étrangers mais avec leurs propres habitants.

C'est dans ce mouvement et dans ce sentiment que s'inscrit la production romanesque de Ken Bugul, écrivaine d'origine sénégalaise dont nous nous occupons dans ce travail.

Tel est le pseudonyme littéraire de Mariétou Mbaye Biléoma, née en 1947 au Ndoucoumane, ancienne province du Royaume du Saloum, dans l'ouest du Sénégal. Le Ndoucoumane étant une des provinces les plus puissantes, il abritait diverses tribus dont les Wolofs, les Serreres et les Peuls. Ken Bugul signifie, en langue wolof, « personne n'en veut ». Le parcours proposé dans les lignes qui suivent à travers sa vie, son œuvre et sa pensée nous permettra de bien comprendre pourquoi elle a choisi cette expression pour se nommer elle-même.

Diplômée de Langues à l'Université de Dakar, elle s'est après spécialisée dans le domaine du développement et de la planification familiale et a bien participé dans des programmes internationaux d'aide aux pays de l'Afrique Noire, tels que le Congo. Actuellement, elle habite à Porto-Novo, au Bénin, où elle vit entièrement consacrée à l'écriture, non seulement en tant que romancière, mais aussi comme directrice d'ateliers d'écriture dans des milieux académiques, informels et même socialement défavorisés. Elle dédie son temps également au centre culturel « Collection d'Afrique » pour la promotion d'objets d'art et d'artisanat.

Elle a reçu en 1999 le Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire pour son roman *Riwan* ou le chemin de sable. Attribué chaque année par l'association des écrivains de langue française (ADELF) fondée en 1925 afin de promouvoir la littérature francophone par des événements et des prix, le Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire a aussi été décerné entre

autres à Aminata Sow Fall en 1980, Mariama Bâ en 1982, Léopold Sédar Senghor en 1996, Véronique Tadjo en 2005 et dernièrement – en 2012 - à Venance Konan.

Riwan ou le chemin de sable est le troisième volume d'une trilogie autobiographique commencée en 1976, dont le premier roman s'intitule *Le baobab fou* et le deuxième, publié en 1994, *Cendres et braises*. Parmi d'autres romans de sa production nous pouvons citer *La folie et la mort* (2000), *De l'autre côté du regard* (2003), *Rue Félix- Faure* (2005), *La pièce d'or* (2006) et *Mes hommes à moi* (2008). Ken Bugul a participé aussi à la publication d'œuvres collectives comme *Nouvelles du Sénégal* où nous trouvons également des textes appartenant à d'autres importants et renommés auteurs de ce pays voire Nafissatou Dia Diouf et Fatou Diome.

2 Écriture et identité

Notre romancière est arrivée à la littérature de la main d'un besoin cathartique. Elle déclare que c'est en écrivant qu'elle trouve les explications et les réponses à ses questionnements intérieurs, gênes issues d'une angoissante quête existentielle qui trouve son origine dans de diverses expériences malheureuses vécues depuis son enfance. Lors d'un reportage qui a eu lieu au Portugal à l'occasion de la présentation d'un de ses livres, Ken Bugul parlait de sa vocation littéraire en disant : « J'ai décidé de me reconstruire moi-même. J'ai trouvé dans l'écriture mon chemin vers l'identité ». ¹¹

Elle est née la dernière fille d'un homme âgé de 85 ans et de sa deuxième épouse, qui abandonne le foyer quand Ken avait à peine 3 ou 4 ans. Elle rejoint sa mère quelque temps après mais la douleur de l'abandon restera pour toujours son obsession et sa grande désillusion. Depuis cet épisode, les rapports avec sa mère deviendront de plus en plus compliqués, aggravés par la décision d'aller à l'École Française où la petite aura à confronter l'éducation traditionnelle reçue au foyer et l'éducation « moderne et progressiste », mais surtout étrangère, transmise par l'école. À cette confrontation il faut ajouter le désaccord de la grand-mère maternelle qui haïssait la petite du fait de sa scolarisation, puisque jusqu'à ce moment-là les études n'étaient réservées qu'aux garçons.

L'École Française, « l'école des Autres » selon les mots de Bugul, instruisait les enfants colonisés dans une culture complètement étrange qui n'avait aucun rapport avec le monde des écoliers. Ceux-ci apprenaient qu'en hiver il fait froid, qu'en automne il pleut et il y a du vent, que la neige est blanche ou qu'à la Cathédrale de Reims on

¹¹ Extrait de www.revistafrida.com/frida/septiembre2006/cultu.pdf consulté le 17 mars 2013. La traduction m'appartient.

couronnait les rois Wisigoths. C'est-à-dire, des réalités tout à fait éloignées de celle à laquelle appartenaient les enfants sénégalais. Alphabétisés en français, ils ne trouvaient pas chez leurs parents les mêmes connaissances ni pouvaient parler avec eux dans une même langue. Leurs aspirations devenaient bien différentes, puisque la modernisation occidentale était le sommet de leurs projets d'avenir. Le témoignage de Ken Bugul résume le sentiment de beaucoup de jeunes lui ressemblant:

[...] J'avais toujours été en dehors des événements de la famille. Les chemins de nos mondes avaient pris des sens différents. [...] Je fonçais de plus en plus dans la colonisation des temps nouveaux. Une année scolaire s'écoula à nouveau [...]. Les mêmes questions se chevauchaient, les mêmes aspirations vers l'Occident s'amplifiaient de plus en plus. L'identification était difficile. Je consommait deux réalités d'une façon contradictoire. Bugul (2010:174)

L'éducation académique, au lieu de construire des ponts entre les générations, devenait une cause de mésentente autant dans les familles que tout au long du pays. Et ce désaccord régnait non seulement entre les enfants et les parents mais aussi parmi les jeunes eux-mêmes, car ceux qui avaient été scolarisés ne se reconnaissaient pas dans des congénères non instruits, leurs rêves de réalisation étant tout à fait ailleurs. Le pays des colonisateurs devenu « la terre promise », leurs habitudes et leurs savoirs constituaient le modèle à atteindre ; en même temps, ils méprisaient la culture propre, celle de la terre natale transformée désormais en une patrie étrangère. C'est ce qu'explique notre romancière : « L'École Française, nos ancêtres les Gaulois, la coopération, les échanges, l'amitié entre les peuples avaient créé une nouvelle dimension : l'étranger ». Bugul (2010: 157).

L'École Française était donc à l'origine d'un profond désir d'occidentalisation qui se traduisait par le souhait de vivre et d'être comme les Européens. Pourtant : « Être occidentalisé ne semblait plus si facile. Ce n'était pas seulement l'École Française. C'était tout un mode de vie ». Bugul (2010 :172).

Voilà pourquoi Ken Bugul s'est depuis très tôt sentie partagée entre deux mondes différents qu'elle a eu grand mal à réunir dans sa vie : d'une part, la France de ses rêves, le sentiment de supériorité, d'épanouissement, de progrès; et d'autre part, le pays de sa naissance et de ses parents dont elle n'arrivait pas à valoriser la culture et les coutumes. Sa trilogie autobiographique rend compte de l'itinéraire parcouru depuis son enfance jusqu'au retour définitif en Afrique ; elle y raconte sa quête intérieure et reconnaît le rapport que celle-ci avait avec

la recherche de son identité, une identité qu'elle n'a pu accepter qu'après un long et douloureux chemin plein d'échecs.

2.1 Les trois premiers romans

Dans *Le baobab fou*, Ken expose son enfance, ses sentiments vis-à-vis de l'abandon de sa mère, ses études à l'École Française et, surtout, son premier contact avec l'Europe quand elle arrive en Belgique avec une bourse de l'Université afin de poursuivre des études supérieures qu'elle n'achève pas. Ce premier contact s'avère décisif. Elle pensait être arrivée au pays de ses ancêtres : « le pays des Blancs, le pays des Gaulois, le pays des sapins, de la neige, le pays de mes « ancêtres » », dit-elle ; pourtant, elle n'y rencontre que du refus, du soupçon, de la discrimination. La couleur de sa peau et les préjugés existants à l'encontre de sa race (notamment en rapport avec l'attraction et le commerce sexuel) séparent Ken du reste des Occidentaux qui ne reconnaissent pas en elle leur semblable : « Oui, j'étais une Noire, une étrangère. [...] Oui, j'étais une étrangère et c'était la première fois que je m'en rendais compte », saisit-elle, qui crie : « Qu'est-ce qui se passait donc ici ? [...] Vous ne m'avez pas vue ? Vous ne m'avez pas reconnue ? Mais c'est moi ! » Et elle ajoute : « j'étais plus frustrée encore : je m'identifiais en eux, ils ne s'identifiaient pas en moi ». Elle découvre alors la dimension de l'étranger et malgré ses efforts, son esprit ouvert à l'amitié et sa capacité d'adaptation elle ne parviendra jamais à se faire une place en Occident.

Deux tristes anecdotes résument sa première expérience en Europe. L'une, à l'occasion de l'achat d'une perruque ; la vendeuse lui fait remarquer : « [...] pour vous, il faut des perruques afro. C'est votre genre. Ces perruques ici, c'est pour les Blanches qui en portent et vous, vous êtes noire ; enfin vous n'avez pas une tête à ça ». L'autre épisode concerne le médecin qui lui pratique un avortement : « Je suis absolument contre le mélange. Chaque race doit rester telle. [...] Vous êtes Noire, restez avec les Noirs. Les Blancs entre Blancs ».

C'est ainsi que « l'idylle »¹² qui attirait notre écrivaine vers « la terre promise »¹³, finit par se briser non sans lui provoquer de profondes blessures spirituelles, d'autant plus saignantes qu'elle portait toujours la douleur du manque de tendresse maternelle.

¹² “[...] idylle en Occident. Idylle qui me servait à m'expliquer, à m'intégrer, à montrer que j'étais comme eux : qu'il n'y avait aucune différence entre nous, qu'eux et moi, nous avions les mêmes ancêtres”. Bugul (2010 :64)

¹³ « Je ne pensais pas à mes études. C'était le pays des Blancs qui m'intéressait. [...] La Terre promise ». Bugul (2010 :44-45)

Bien plus tard dans sa vie, lorsqu'elle sera définitivement de retour au Sénégal après un deuxième séjour en Occident, Bugul parviendra enfin à se réconcilier avec sa mère, âgée et fatiguée déjà, mais disponible. C'est une rencontre qui soulage Ken et l'introduit dans la voie de la récupération de ses racines et de la réconciliation avec elle-même. Ces émotions sont exprimées dans les premières pages de *Cendres et braises* :

Un mélange de sentiments et de sensations divers m'habitaient.
Dire que la Mère et moi, nous ne nous étions pas beaucoup
connues. Elle était la Mère et maintenant, presque trente ans après,
je la découvrais.

La Mère. La créature indissociable.
Le sentiment de la culture. Bugul (1994:13-14)

Dans *Cendres et braises*, elle raconte son deuxième voyage en Europe, cette fois-ci à la suite d'une liaison amoureuse avec un Blanc dont elle s'était éprise à Dakar et qui l'installe à Paris, rue des Augustins à Saint Germain-des-Près. Elle vit avec lui une relation tumultueuse régie par la violence et la jalousie de son amant, qui était marié en France. L'homme mène donc une double vie que notre sénégalaise accepte d'abord, mais qu'elle a de plus en plus de mal à supporter, surtout parce qu'elle n'arrive pas à comprendre les principes occidentaux qui gèrent l'amour et le mariage. Elle aurait bien accepté d'être sa « coépouse » tel qu'en Afrique elle l'aurait été soutenue par les lois musulmanes ; mais son ami ne l'admet pas ; encore moins sa femme qui finalement sollicite le divorce. Cependant, il n'épouse pas Ken et continue de lui faire vivre des jours et des nuits intolérables. Se sentant ardemment attachée à cet homme qu'elle aime malgré tout, elle insiste à rester à ses côtés. Mais sa santé physique et psychique finit par s'ébranler gravement et notre jeune femme n'a qu'à rentrer en Afrique. Ce sera une décision définitive.

Elle retourne alors chez sa famille, au village, dans son pays natal. Cette expérience est évoquée dans *Riwan ou le chemin de sable*, où Bugul raconte comment elle récupère l'amour de sa mère, les traditions auxquelles elle appartient et son identité. C'est le moment où elle trouve enfin une place parmi les siens. Elle avait déjà 35 ans. Elle finit par se marier à un « serigne » de 80 ans qui la prend pour sa 28^e épouse. Il s'agit d'un religieux, un sage, une sorte de « saint » qui l'instruit dans l'amour, la simplicité de la vie, la profonde valeur des racines culturelles ; enfin, un homme qui l'aide à se connaître elle-même et à s'accepter, tout en estimant son milieu. Elle réfléchit après son mariage :

Dans le village où j'avais retrouvé ma place, une place que je n'espérais pas aussi importante, j'étais épanouie à plus d'un titre. J'avais sous-estimé la capacité des sources, des origines à récupérer les siens. J'avais retrouvé mon village, mes sens, mon milieu, mon moi-même posé dans un petit coin et qui m'attendait depuis. J'étais réintégrée dans la société et remplissais mes engagements vis-à-vis d'elle avec beaucoup de bonheur. Je ne me sentais plus isolée. Je fonctionnais dans un milieu familial, avec les repères de mon environnement et les références de mon éducation traditionnelle. Je me rendis compte que l'homme n'était pas un objet à posséder mais un interlocuteur, quelqu'un avec qui on pouvait s'éprouver. Bugul (1999 : 181)

Le retour au pays natal et le mariage qui conduisent Ken Bugul à son auto-reconnaissance et à l'acceptation d'elle-même pourraient bien être définis comme « des trouvailles identitaires » ; elles lui inspirent la décision de se consacrer à l'écriture afin d'y trouver le moyen « d'exorciser ses démons », c'est-à-dire, de justifier sa vie, d'expliquer ses choix, ses échecs, ses douleurs. Et, en même temps, de partager avec les siens une expérience qui la séparait d'eux puisqu'ils l'ignoraient complètement. Vers la fin de *Riwan ou le chemin de sable* on lit : « Pendant cette période [...] je décidai d'aller à la ville, à la plus grande ville, [...] faire quelques achats, notamment une machine à écrire pour dactylographier le livre que je venais de commencer » Bugul (1999 : 212). C'était une décision inspirée dans le besoin de communiquer aux siens les expériences d'une vie égarée et retrouvée :

[...] j'avais connu autre chose. Mais cette autre chose je ne l'avais pas partagée avec les miens. [...] Il fallait aussi que je réserve aux miens une partie de ma vie, que nous en vivions ensemble ne serait-ce qu'une seule portion, mais c'était nécessaire si je voulais mourir chez moi. Bugul (1999: 112)

2.2 La présence des Autres et la spéculation

Mais il n'y a pas que le besoin de se retrouver elle-même qui apparaît dans les trois romans présentés : notre écrivaine parle aussi des Autres. Sa quête intérieure se déroule dans un espace peuplé de gens et d'histoires dont elle est le témoin ou sur quoi elle veut s'exprimer. Ainsi Bugul introduit-elle différents personnages et diverses anecdotes et en profite pour réfléchir sur de nombreux sujets, notamment la polygamie, la sexualité, l'homme, la femme, la ville, les traditions, la modernité, l'Occident, l'éducation. Le fil du récit autobiographique est constamment interrompu par des digressions concernant la vie d'une amie, son frère, des voisins, les Européens rencontrés à l'occasion de ses voyages. Ken évoque alors les histoires des Autres, leurs expériences (généralement

heureuses quand il s'agit des Africains) face auxquelles sa vie contraste et apparaît plus misérable encore.

Ces événements soutiennent aussi ses réflexions et son parti pris pour certaines coutumes de sa terre natale qu'elle trouve beaucoup plus authentiques. Par exemple, elle préfère les moyens de séduction des filles du village, qu'elle juge plus purs et pleins de grâce que ceux employés par les femmes occidentales. Les Européens, au contraire, sont plutôt présentés comme des gens insensés, insatisfaits, indifférents, trompeurs, incapables d'établir des liens affectifs respectueux et sincères. Bugul critique leur sens du féminisme et leurs préjugés par rapport aux étrangers, tout spécialement les habitants des ex-colonies. Il y a chez notre romancière une forte critique des principes occidentaux vis-à-vis de l'économie, la politique, la modernisation, la technologie, le travail, les relations familiales, les rapports entre les sexes ; elle met l'accent sur le mépris et le manque de respect dont les Européens ont fait preuve envers les Africains pendant la colonisation et aussi après les indépendances. Dans ses romans, il y a fréquemment des interpellations envers ses compatriotes : « N'écoutez plus les racontars des autres. Nous devons nous raconter nos propres histoires pour en prendre conscience et faire le point. [...] Ne laissons plus les autres nous analyser et décider pour nous » Bugul (1999 : 187).

Parmi les sujets les plus intéressants auxquels réfléchit Ken Bugul dans ses romans, on peut distinguer la polygamie. Son avis par rapport à cette pratique répandue et consacrée en Afrique comme dans tout le monde musulman diffère complètement du point de vue qu'en ont d'autres femmes écrivaines comme Mariama Bâ¹⁴ ou Aminata Sow Fall¹⁵. En effet, Bugul revendique la polygamie « qui peut se révéler comme une des voies par lesquelles les femmes peuvent passer pour se réaliser et se valoriser », la polygamie étant à son avis « comme une reconnaissance par les coutumes de sa féminité et de son authentique rôle de femme »¹⁶. Remarquons qu'elle-même est devenue la 28^e épouse de son mari et qu'elle a vécu l'expérience de la polygamie comme une sorte de renaissance et de revendication. C'est parmi ce « gynécée » qu'elle a bien trouvé le sens de la vie, son rôle de femme et le bonheur.

Bugul insère également dans ses romans de vieilles légendes de son pays de sorte que fantaisie, histoire, méditation et même lyrisme sont tous des éléments qui trouvent bien place ensemble dans le tissage du récit. C'est le cas de la première partie du *Baobab fou* intitulée

¹⁴ Une si longue lettre (2005) Paris : Groupe Privat/Le Rocher.

¹⁵ La Grève des battu (2006) Paris : Groupe Privat/Le Rocher.

¹⁶ http://www.seneweb.com/news/couple/les-femmes-n-rsquo-ont-pas-a-craindre-la-polygamie-selon-ken-bugul_n_65933.html.

« Préhistorie de Ken », où elle raconte l'apparition magique de cet arbre autour duquel naît le village de son enfance. C'est également ce qui arrive dans *La folie et la mort* où la romancière introduit un être invisible, un monstre anthropophage, un songe qui s'avère réel, un long voyage dans l'air et des cailloux magiques, en plein milieu d'une histoire tout à fait réaliste. Celle-ci se correspond avec la situation sociopolitique des pays noirs après les indépendances. Bugul dénonce la manipulation subie par les secteurs moins favorisés de la part des autorités politiques.

2.3 Encore deux romans à citer

Mes hommes à moi, dernier roman publié jusqu'à présent par notre écrivaine, reprend le sujet de ses rapports avec les hommes tout au long de sa vie, depuis l'âge de lycéenne à Dakar. Elle reconnaît d'abord n'avoir jamais joui avec aucun homme. Et elle explique que tous ceux qu'elle a connus répondaient d'une manière ou d'une autre aux deux modèles masculins qu'elle s'était forgés : son père et son frère. Le premier lui rappelait l'assurance, la compréhension, la tendresse, l'affection chaleureuse et inconditionnelle. Le deuxième, l'endurance physique d'une part, et d'autre part le rival à vaincre, car n'ayant pas su la protéger dans son enfance, son frère représentait pour elle une figure qu'il fallait mépriser et même détruire. Voici l'origine des deux types de relations entamées par Bugul avec « ses hommes », les unes inspirées dans le besoin de se sentir protégée, les autres nées d'une sorte de soif de vengeance quasi sadique.

Ken revisite sa vie et ses expériences sexuelles pour justifier sa quête de l'homme idéal, toujours douloureuse parce qu'échouée. Mais en même temps elle réfléchit sur les possibles rapports entre les sexes, sur les femmes elles-mêmes, sur l'amour, la séduction, la liberté sexuelle, le mariage. Voilà ce qu'elle en pense :

Les femmes devraient sortir les hommes de leur tête. Il faut qu'elles pensent à elles. [...] Ce n'est pas une institution la polygamie, ni la monogamie. Est-ce que la réalisation de notre existence, c'est par rapport à un homme ? Nous avons les mêmes responsabilités devant Dieu. Nous devons nous préoccuper de la vie, de la mort, de Dieu, de notre entrée au paradis ou en enfer. Il faut qu'on soit responsable de notre vie et non accrocher notre vie à un homme¹⁷.

Dans *La folie et la mort* il ne s'agit plus de sa vie, quoique l'histoire lui permette d'introduire ses réflexions personnelles sur les sujets qu'elle

¹⁷ http://www.seneweb.com/news/couple/les-femmes-n-rsquo-ont-pas-a-craindre-la-polygamie-selon-ken-bugul_n_65933.html.

envisage tels que la vie dans la ville, la décomposition des mœurs après la décolonisation, la corruption du pouvoir politique, la fonction des mass-médias, la présence du christianisme, certaines pratiques traditionnelles voire le tatouage des lèvres. Mom Dioum, protagoniste du roman, vient de finir des études universitaires qui représentent toutes ses espérances de promotion sociale et de bonheur ; mais elle subit dans la grande ville les pires épreuves, les plus humiliantes concessions afin de trouver du travail. Déçue et désespérée, elle rentre alors dans son village avec l'intention de « se tuer pour renaître » et ainsi récupérer une place dans sa société ; pour y parvenir, elle décide de se faire le tatouage des lèvres. Mais elle ne supporte pas la douleur que cette pratique lui provoque et elle s'en fuit, restant pour toujours prisonnière de ce choix inacceptable, à mi-chemin entre la folie et la mort.

Dans ce roman, nous voilà face à un autre des thèmes préférés de Ken Bugul : le rapport entre la ville, le village et l'identité. D'après son avis il y a dans la ville une évidente décomposition des valeurs traditionnelles qui soutiennent et les gens et le pays tout entier. Elle dénonce les gouvernements qui, depuis l'indépendance, n'ont pas su promouvoir les habitants mais les avilir en encourageant exclusivement l'adhésion servile et craintive aux autorités. Elle accuse les politiciens de ne satisfaire que leurs ambitions personnelles ou les intérêts étrangers. Bugul considère que la ville est le lieu de la corruption et du mensonge, où l'argent règne tout en appauvrissant pourtant les poches et les âmes de ses habitants, qui ne trouvent refuge que dans l'adhésion aveugle au système politique, la fuite à l'étranger ou la folie. C'est donc le lieu de l'aliénation. Alors que le village est l'endroit des valeurs, des racines, de la vérité, de l'authenticité, le respect, l'auto-reconnaissance ; en un mot : l'identité.

La quête identitaire est certes un souci omniprésent dans l'œuvre de notre romancière. Sa propre identité, celle de ses congénères femmes ou de ses compatriotes africains, ce sont des aspects d'une même préoccupation qui est à la base de sa vocation littéraire. Au fait, le choix du pseudonyme Ken Bugul signifiant « personne n'en veut », annoncé au début, a pour cause son profond besoin de raconter son histoire faite d'égarements, de refus, de confusions, aspiration engendrée par le sentiment de n'avoir pas pu appartenir pendant longtemps ni à sa culture ni à celle des Autres. C'est un choix issu de sa perception d'avoir été considérée une étrangère parmi les Blancs tout comme parmi les siens. Elle se souvient avec douleur du mépris dont elle a été l'objet lors de son retour au pays natal, car étant rentrée sans mari, ni enfants, travail ou richesses, elle est sévèrement jugée par la famille et les voisins qui n'y voyaient que de la défaite et de la honte. Elle fait dire à un personnage de

Cendres et braises : « Ici ne t'appartient pas, toi, tu n'es pas d'ici; je ne sais pas d'où tu es mais tu n'es pas d'ici ». Bugul (1994 : 40).¹⁸

À propos de cette expérience, il est opportun de reproduire, malgré la longueur, les paroles que nous pouvons lire dans *Riwan ou le chemin de sable*, très significatives parce qu'elles expriment les émouvantes réflexions de Bugul concernant son dépaysement :

Ah, que n'avais-je connu, moi, ces instants-là [de bonheur], ni d'un côté ni de l'autre !

Comme je regrettais d'avoir voulu être autre chose, une personne quasi irréaliste, absente de ses origines, n'avoir été entraînée, influencée, trompée, d'avoir joué le numéro de la femme émancipée, soi-disant moderne, d'avoir voulu y croire, d'être passé à côté des choses, d'avoir raté une vie, peut-être [...].

Comment avoir vécu autre chose ailleurs, avoir cru y être même heureuse, loin de mon village natal, loin des miens, loin de mes camarades d'enfance [...] J'avais vécu tant de choses dont il ne restait plus aucune trace...

Voilà pourquoi mon bonheur était si triste, par la rupture avec mon atmosphère et ces parades d'ailleurs, parades de vie à mi-chemin entre la farce et la tragédie. Bugul (1999 :111-113).

3 Conclusion

La littérature est une vocation tardive chez Ken Bugul, associée principalement à une quête identitaire déchirante et au profond besoin de s'expliquer vis-à-vis d'elle-même et de ses compatriotes.

Mais il ne serait pas exact de renfermer sa production littéraire dans les limites exclusives de l'autobiographie. Bien qu'elle ait commencé à écrire pour se reconnaître elle-même, il n'y a pas que sa vie qui soutient ses romans. Elle est capable de créer des personnages divers et des histoires différentes, qui dépeignent un monde où les Autres aussi trouvent leur place, parfois à mi-chemin entre la réalité et la magie. La critique sociale est également présente, surtout la réflexion lucide d'une femme qui a parcouru le monde et connaît d'autres réalités et des sociétés opposées qu'elle n'a pas peur de contraster.

¹⁸ Au Portugal, à l'occasion de la présentation d'un de ses livres, Ken Bugul déclarait: "El sueño se había roto, sucedieron cosas que me marcaron y me hicieron regresar a mi país con una visión decepcionante de la Europa imaginada. [...] Mi familia me rechazaba al volver de Europa porque me consideraba una fracasada, eso supuso una decepción muy grande para ellos". (Lu sur www.revistafrida.com/frida/septiembre2006/cultu.pdf consulté le 17 mars 2013).

Elle fait partie d'une génération de femmes écrivaines renommées représentatives d'une nouvelle littérature africaine féminine, dont elle résume la tendance magistralement. Au dire d'Odile Cazenave :

Ken Bugul est la première à poser directement des questions sur la vie, sur la vie d'une femme, d'une Noire, ainsi qu'elle se désigne de façon récurrente. Avec elle, commence une prise de conscience d'identité pour la femme africaine en fonction de sa race mais aussi de son sexe. De fait, Ken Bugul inaugure un nouveau type d'écriture, tant par la dimension de la voix que par le langage qu'elle utilise. Cazenave (1996 : 305)

En lisant les livres de notre sénégalaise, nous devenons rapidement attachés à sa prose et aux histoires qu'elle raconte. Il est possible de reconnaître un même style s'imposant dans tous ses écrits et qui en fait des œuvres séduisantes: un ton méditatif, un langage naturel et direct, des images issues du quotidien, beaucoup de lyrisme pour les descriptions surtout des coutumes et des choses simples de la vie, l'introduction d'éléments de la tradition orale africaine, une attitude dialogique avec ses lecteurs.

Les romans de Ken Bugul sont riches, profonds et captivants. En tant que lecteurs occidentaux, nous sommes saisis par des œuvres qui nous introduisent dans un monde plein d'intérêt à cause des histoires tout comme des sentiments. Il s'agit de romans qui nous révèlent un univers méconnu mais attirant, en même temps lointain et proche parce que l'auteur priorise une énonciation sincère et émouvante où la duperie ne trouve pas lieu.

La littérature est bien représentée par cette femme africaine qui est sans doute aujourd'hui l'une des écrivaines majeures du Continent Noir et dont la lecture est vivement recommandée.

Références

- Bâ, Mariama (2005) *Une si longue lettre*. Paris: Groupe Privat/Le Rocher.
- Bugul, Ken (1994) *Cendres et braises*. Paris: L'Harmattan.
- Bugul, Ken (1999) *Riwan ou le chemin de sable*. Paris, Dakar: Présence Africaine.
- Bugul, Ken (2000) *La folie et la mort*. Paris, Dakar: Présence Africaine.
- Bugul, Ken (2008) *Mes hommes à moi*. Paris, Dakar: Présence Africaine.
- Bugul, Ken (2010) *Le Baobab fou*. Paris, Dakar: Présence Africaine.

Cazenave, Odile (1996) *Femmes rebelles; Naissance d'un nouveau roman africain au féminin*. Paris: L'Harmattan.

Chevrier, Jacques (2008) *La littérature africaine*. Paris: Libro.

Sow Fall, Aminata (2006) *La Grève des bàttu ou Les Déchets humains*. Paris: Groupe Privat/Le Rocher.

<http://revistafrida.com/frida/septiembre2006/cultu.pdf>

http://www.seneweb.com/news/couple/les-femmes-n-rsquo-ont-pas-a-craindre-la-polygamie-selon-ken-bugul_n_65933.html



ISSN 2314-2529

Volumen 16 (2013)

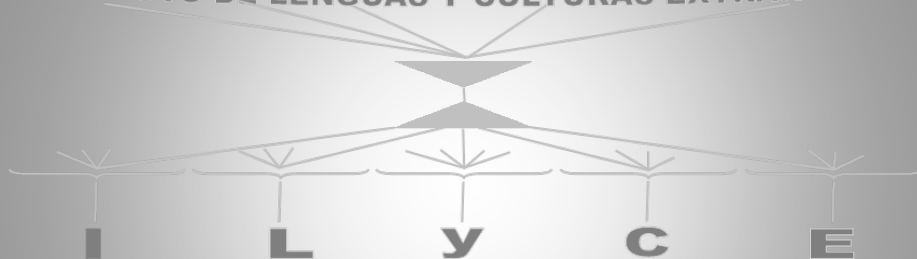
LyCE Estudios

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Para publicar en *LyCE Estudios* 17 (2014), hacé clic [aquí](#).

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina