

Dificultades en la gestión
de los factores cotextuales
y contextuales en tareas
de traducción

Nora Vera de Tamagnini

Dificultades en la gestión de los factores cotextuales y contextuales en tareas de traducción

En la bibliografía anglófona, las diferencias de competencia en comprensión y en producción entre locutores nativos y extranjeros de una lengua está en la base de numerosos estudios, sobre todo en relación con la adquisición de LE y en didáctica de lenguas (Coppetiers, 1987, entre otros). Nos parece que esta noción podría ser útil para comprender las dificultades que tienen los estudiantes que deben realizar tareas de traducción de textos de especialidad en el marco de la formación prevista en ciencias humanas en las universidades argentinas.

El análisis de los resultados obtenidos en tareas tanto de comprensión como de traducción por alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, a lo largo de dos años lectivos muestra la importancia crucial de las relaciones cotextuales y contextuales para la estructuración de enunciados coherentes en una perspectiva de traducción de textos. Los puntos de contacto con los resultados obtenidos en estudios referidos a la adquisición de F.L.E. por aprendientes argentinos en producción y comunicación son ciertamente interesantes. Otro factor digno de interés es la dominancia de las formas de nivel morfo-fonológico y, sobre todo, de las primeras sílabas de ciertas palabras en LM para el acceso léxico y la traducción. En este punto, coincidimos con la perspectiva de Acuña (1993, 1997).

Después de caracterizar brevemente el tipo de enseñanza de lenguas del que se trata, lectura comprensiva y traducción de textos de especialidad en el medio universitario, presentaremos la encuesta realizada. Del análisis de los resultados obtenidos resultarán las conclusiones y perspectivas de un trabajo de tipo empírico y comparatista.

La lectura comprensiva en relación con la traducción

Formando parte de lo que se conoce como *français de spécialité*, *français pour des publics spécifiques* o también *français sur des besoins spécifiques*, existe en la Argentina y en otros países de América Latina un cierto tipo de estudios que, formando parte del cursus universitario en ciencias humanas y en algunas carreras de orientación técnica, responden a la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas de acceso a la información contenida en textos tales como artículos de revistas especializadas, capítulos de libros y *abstracts* en la mayoría de los casos. Estos cursos tienen un carácter instrumental y se orientan a estimular el interés de los estudiantes por la investigación y la formación de una manera más autónoma.

Los textos propios del discurso de especialidad han sido caracterizados a partir de criterios tales como la comunidad en el seno de la cual ellos circulan, la función dominante –divulgación y transmisión de la información nueva, por un lado y, eventualmente, argumentación y construcción del saber disciplinario–, el léxico esencialmente monosémico y una construcción de micronivel, es decir, a nivel del enun-

ciado, que está a menudo dotada de una orientación explicativa. (Cf. los trabajos de S. Moirand y el CEDISCOR sobre la noción de didacticidad 1985, 1987, 1992).

Secuencia didáctica en tareas de traducción

Después de una sensibilización a los caracteres más generales de la LE en cuestión y de una formación general en lo que respecta a los formatos textuales o géneros discursivos más conocidos, la actividad de clase se orienta hacia la traducción. La progresión de los programas responde a criterios tales como la estructura de la LE con un enfoque descriptivo o contrastivo en relación a la LM, los niveles de análisis lingüístico concernidos en los textos de especialidad o los tipos de textos discursivos más importantes. En el aula, el trabajo comienza ya sea por medio de técnicas tales como el *rémue-méninges*, ya sea –más frecuentemente– con actividades de *approche globale* de los textos. El trabajo con documentos seleccionados responde a consignas específicas que buscan orientar la observación, la puesta en relación de las informaciones nuevas con las informaciones conocidas y la sistematización de cuestiones morfológicas bajo dos aspectos: lo que es similar y lo que es diferente en función de los rasgos de la LM. El grado de complejidad de las construcciones y la longitud de los textos de la práctica progresa con el tiempo en base a las características de los textos de la disciplina de formación.

Pero ocurre que, muy a menudo, la dimensión discursiva y textual anunciada en el programa no se refleja directamente en la secuencia didáctica, lo que induce en los estudiantes una focalización sobre aspectos morfológicos y gramaticales en una perspectiva reductiva.

Sin embargo, muchos autores considerados referentes en traductología incluyen la dimensión discursiva y textual en sus modelos, lo que implica considerar en su justo valor las relaciones que el texto establece con los elementos del cotexto¹ y del contexto.² En efecto, J. Deslile, 1980 (citado por Larose, 1989) intenta mostrar la posibilidad de poner de relieve los rasgos más característicos del *proceso cognitivo de la operación de traducción* en el marco de una nueva disciplina que él llama la *textología o lingüística de los textos*. En el modelo de E. Nida, la primacía está explícitamente acordada al sentido y al contexto (1964:51). Con mayor razón, el abordaje de la traducción a través de la interpretación que proponen M. Lederer y D. Seleskovitch³ implica considerar el cotexto y el contexto como pilares sobre los cuales se efectúa el trabajo de interpretación del texto en cuestión por un traductor determinado, en un momento determinado y con destino a un determinado destinatario.

1- El cotexto corresponde al contexto lingüístico de las unidades analizadas; son las unidades que anteceden y siguen inmediatamente. El cotexto se relaciona con el texto por medio de elementos de cohesión y coherencia que son estudiados por la Gramática Textual. Ibáñez, R., 1990.

2- Emplearemos esta última noción en una dimensión exclusivamente situacional.

3- Lo que García Landa llama la "Teoría del sentido" y que en su formulación se presenta acompañada de una teoría de la comprensión.

Es evidente que lo que plantea problemas es la aplicación de los modelos, trátase de modelos del proceso de la traducción o de modelos de la didáctica de la traducción. Justamente, en relación a este último tipo de modelización pueden considerarse los aportes de F. Grellet (1991) y Ballard (1991) en la tónica de renovación de la enseñanza de la traducción en la universidad.

La encuesta

Estudiar la dinámica de las relaciones cotextuales y contextuales en un marco textual y discursivo requiere un abordaje de base empírica. El material de este estudio está constituido por trabajos de estudiantes de las carreras de Psicología, Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación, Geografía y Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Cabe señalar que dichos trabajos no forman parte de un proyecto o programa de investigación.

La recolección de datos se efectuó en dos grupos de observación. Los relevamientos se efectuaron en dos meses sucesivos, con un distanciamiento de dos meses aproximadamente, en dos años, 1998 y 2000. Se recolectó material en dos períodos diferentes a efectos de obtener datos confiables. El material de trabajo estuvo constituido por artículos de revistas especializadas (Veánse los anexos.). Esta elección permite neutralizar las diferencias explicables a partir de grados diferentes de conocimiento del dominio de referencia (Cf. los trabajos de Vos, Vesonder y Spilich, 1979; Afferbach, 1990, citados en Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). Las tareas solicitadas fueron: determinación del tema, resumen y mapa conceptual o semántico. Los resúmenes siguen siendo un instrumento de observación muy interesante y muy usado en didáctica de lenguas y en psicología cognitiva. Los mapas semánticos permiten acceder a la representación del nivel semántico-referencial de los textos propuestos, nivel crucial en la estructuración de los textos de especialidad.

Al comienzo de esta ponencia invocamos las dificultades que tienen los aprendientes para manejar el contenido de información de los documentos trabajados en clase como la causa de las bajas performances que ellos tienen. Este aspecto del rendimiento se encuentra tanto en los datos del corpus como en las observaciones del tipo de interacción propio de las clases. Los cuadros que siguen muestran la amplitud y la distribución de las dificultades experimentadas por los alumnos. Los datos fueron ordenados en columnas según el tipo de tarea solicitada –determinación de tema, resumen y mapa semántico– y según el procedimiento usado para la construcción del sentido, sea por activación de unidades ya existentes en la memoria de largo plazo (Cf. los modelos de activación propuestos a partir del modelo en red de J. R. Anderson, 1983), sea por integración semántica (Cf. la estrategia *given-new* de Haviland y Clark, 1974), sea por elaboración de unidades semánticas sintéticas (Walker y Meyer 1980, citado en Coirier, Gaonac'h y Passerault, 1996).

En las producciones de los informantes aparecen dificultades ligadas al cotexto. Éstas resultan ya sea de la ubicación de un concepto erróneo en la microestructura

—con la consiguiente dificultad para organizar la macroestructura—, ya de una acumulación de informaciones no jerarquizadas, también de una recuperación incompleta de informaciones pertinentes para la construcción de la macroestructura.

En cuanto a las dificultades ligadas al contexto, recordemos que, de la clasificación tripartita propuesta por Meyer (1986) contexto, contexto individual situativo y contexto institucional y de la clasificación ampliada propuesta por Ibáñez, *ibid.*, restringiremos nuestras consideraciones al contexto de tipo situacional en un sentido lato. Así, las dificultades de los informantes están relacionadas con la no realización de suficientes operaciones de control o *monitoring* que les permitan ajustar sus elaboraciones en el modo en que lo hacen los locutores nativos, en una serie de operaciones descendentes y ascendentes. Respecto de la relación texto-contexto, evidentemente la elaboración del sentido de éste último se verá resentida si hay elementos faltantes o si los elementos presentes no están adecuadamente puestos en relación con el conocimiento del dominio de referencia.

Por razones de tiempo, sólo se analizarán los resultados relacionados con la continuidad referencial, primera dimensión de continuidad de las tres reconocidas en la constitución del objeto texto desde la perspectiva de la Psicolingüística Textual (Coirier, Gaonac'h y Passerault, 1996, *ibid.*). Esta decisión obedece además a la tendencia de los aprendientes de los cursos de grado de lecto-comprensión en el medio universitario de basarse casi exclusivamente en este nivel de configuración de los textos trabajados en clase para tratar de acceder al sentido de éstos. Para analizar el contenido y las soluciones encontradas por los informantes a los diversos problemas que encontraban, se trabajó comparando las producciones con macroestructuras propuestas por nosotros para los diferentes textos.

Resultados

Del análisis de los resultados se desprenden tres aspectos fundamentales: las características de la construcción del sentido en los aprendientes, la influencia de la tarea solicitada y las relaciones entre LM y LE.

Cabe señalar que sólo se tuvieron en cuenta las respuestas correctas (+) para la cuantificación de los aspectos observados. Cuando la evaluación aparece acompañada de un arterisco, se trata de una respuesta no proporcionada.

Psicología 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G1a	-	+ -	+ -	X
G1b	+ -	+	+ -	X
G1c	+	+	+ -	X
G1d	-	+ -	+ -	X
	25%	50%	0%	75%

Geografía 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.	
G2 a1	+ -	+ -	+ -	X	
G2 a2	+	+ -	+ -	X	
G2 a3	+ -	+	-	X	
G2 a4	+ -	+ -	+ -	X	
G2 a5	+ -	-	-	X	
G2 a6	+ -	+	+		X
G2 a7	+ -	+ -	+ -	X	
	0 %	38,57%	0%	90%	10%

Geografía 2000

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G2 b1	-	-	- *	X
G2 b2	-	-	+ -	X
	0%	0%	0%	100%

Historia 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G3 a1	+ -	+ -	-	X
G3 a2	-	-	-	X
G3 a3	+ -	+ -	-	X
G3 a4	+ -	-	- *	X
G3 a5	+ -	+ -	- *	X
	0%	0%	0%	100%

Historia 2000

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G3 b1	-	+ -	+ -	X
G3 b2	-	-	-	X
G3 b3	+ -	+ -	-	X
G3 b4	+ -	+ -	+	X
G3 b5	+ -	+ -	-	X
G3 b6	+ -	+ -	-	X
G3 b7	+	-	- *	X
	10%	0%	10%	100%

Filosofia 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G4 a1	+	+ -	+ -	X
G4 a2	+	+	+	X
	100%	50%	50%	100%

Filosofia 2000

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G4 b1	+	+	-	X
G4 b2	+ -	+ -	-	X
	50%	50%	0%	50% 50%

Letras 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G5 a1	-	-	-	X
G5 a2	+	+	+	X
G5 a3	-	+ -	+ -	X
G5 a4	+	+ -	+ -	X
G5 a5	+ -	+ -	-	X
G5 a6	-	-	-	X
G5 a7	-	-	-	X
	28,57%	10%	0%	90% 10%

Letras 2000

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.
G5 b1	-	-	+ -	X
G5 b2	-	-	-	X
G5 b3	-	-	-	X
G5 b4	-	-	+ -	X
G5 b5	+	+	+	X
G5 b6	-	-	-	X
G5 b7	+	+	+	X
	28,57%	28,57%	28,57%	71,41 28,57%

Ciencias de la Educación 1998

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.	
G6a1	+	+ -	+ -	X	
G6 a2	+	-	-	X	
G6 a3	+	+ -	+ -	X	
G6a4	-	+ -	-	X	
G6 a5	-	-	-	X	
G6 a6	+	+	+		X
	66,6%	10%	10%	90%	10%

Ciencias de la Educación 2000

Informante	Tema	Resumen	Mapa sem.	Activ. integ.	
G6 b1	+ -	+ -	+ -	X	
G6 b2	+	+ -	- *	X	
G6 b3	+	+	+		X
G6 b4	+	+	+		X
G6 a5	+	+ -	-	X	
	80%	40%	40%	60%	40%

a) Debido a que las tareas solicitadas a los informantes constituyen esencialmente actividades de comprensión de textos en LE, consideraremos dos etapas en la construcción de la representación textual integrada: la activación de la memoria a largo plazo y la integración semántica.

Para el primer caso, se acepta generalmente el modelo en red de J. R. Anderson (1983). Por una parte, el sentido de una palabra, de una frase, corresponde a la parte de la red momentáneamente activada; de allí su carácter incompleto y provisorio. Por otra parte, no se puede dejar de lado que, al menos en la primera fase, la significación se construye con una intervención mínima de los factores contextuales. El modelo de Kintsh (1988) da cuenta de este segundo momento de la activación. Se trataría de una fase estrictamente *botton-up*, es decir, exclusivamente dependiente de las unidades de entrada (*input* lingüístico). La activación propagada hace posible la producción de inferencias y la determinación de macroproposiciones. El carácter automático de los factores que intervienen en esta etapa hacen necesaria la intervención de un segundo proceso.

El proceso de integración semántica comprende dos aspectos: la elaboración de un red coherente de unidades (proposiciones), operaciones de supresión de unidades no pertinentes y estabilización de los lazos que unen las unidades conservadas. De este modo, quedan definidas dos componentes: una de tipo 'horizontal',

relacionada con la necesidad de que, en un texto, toda unidad que se incorpore esté unida o integrada a los elementos ya procesados. Hay también una componente “vertical” que corresponde a la elaboración de unidades semánticas sintéticas y de un modelo de situación.

El nivel de procesamiento descrito corresponde a los hablantes nativos de una lengua. En el caso de nuestros informantes, alumnos de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T., observamos que tienen problemas con los dos tipos de componente de la integración semántica. El primero se relaciona con el nivel contextual; el segundo, con el nivel contextual y los diferentes tipos de contexto situacional. También se observa un monitoreo o control insuficiente de los productos del sistema de procesamiento.

En efecto, el análisis en particular de los resúmenes de informantes muestra fraccionamiento de la información en proposiciones aisladas (G3 b1, G3 b7, G2 b1, G2 b2). El punto de partida de esta construcción del sentido es la forma léxica de las unidades en LM. Así, la forma más frecuentemente atestada en los trabajos es la de activación de los conocimientos ya almacenados en lugar de apelar con mayor frecuencia a la integración semántica sintética. Salvo los alumnos de Filosofía, que acuden a uno y otro tipo en un orden del 50%, los informantes de las restantes carreras apelaron al primer tipo de construcción del sentido de manera dominante. En este sentido, efectuamos un redondeo debido a que las tareas propuestas para observar el procesamiento de la información no estaban específicamente dirigidas a cuantificar aspectos de detalle como pueden ser las causas de fallas: confusión de planos en el análisis, producción de una traducción y no de un resumen, exceso de generalidad en la formulación, etc.

b) Respecto de la influencia de la tarea solicitada, observamos que, a semejanza de lo que se registra en otros trabajos de este tipo y a pesar de que el resumen tiene un status intermedio en lo que hace a la separación de tareas en comprensión y producción, sigue siendo un instrumento muy interesante de observación del procesamiento de la información, a condición de poder neutralizar la influencia de patrones o defectos de producción discursiva en LM sobre el recuento de errores y aciertos. Los informantes evidenciaron serios problemas para realizar las operaciones de integración semántica.

En el caso de la determinación del tema, la regla de supresión de informaciones complementarias o secundarias de Van Dijk (1988) no siempre se aplica, o bien se cae en un grado de generalidad que torna imposible el análisis. Finalmente, el mapa semántico o conceptual es usado como una fuente de información complementaria. Esto es así por la especificidad de esta tarea que requiere un tiempo de entrenamiento para realizarla adecuadamente. En el caso de producción de resúmenes deficientes en longitud o contenido, se considera el trabajo del mapa conceptual como revelador de la identificación y jerarquización de conceptos pertinentes para la construcción del sentido en la macroestructura. En síntesis, integramos la respuesta a los tres tipos de tareas para asignar un modo de construcción del sentido.

c) En cuanto a las relaciones LM / LE, los trabajos de los alumnos revelan la mar-

cada preferencia de éstos por lexemas cuya forma gráfica o fónica sea idéntica o parecida a la de los lexemas en LM. Es decir, la forma de estos lexemas en L1, sobre todo la forma de la primera sílaba, es un elemento que parece condicionar la activación desencadenada al tomar contacto con lexemas en L2, francés, y es la base de las operaciones de construcción del sentido a un nivel microproposicional.

- G5 b1, de Ciencias de la Educación, a partir de la primera frase '*Les contacts entre les langues enseignées à l'école et entre leurs enseignants sont maigres...*' afirma que 'Las lenguas enseñadas en la escuela y la que aprenden los maestros es insuficiente'.

- G3 a1, de Historia, confundió el párrafo destinado a destacar el volumen de la información tratada en la obra reseñada con partes de la obra en sí misma. De '*L'ampleur de l'information se traduit: 1. d'une part,... 2. d'autre part*', el informante afirma que 'La información de la primera parte centra su atención en...; y en la segunda parte...'

- El mismo informante, de '*L'historien n'en reconnaît pas moins toute la valeur d'un texte non pas de tolérance, mais de compromis et de concorde*' elabora 'El edicto será recordado por pregonar la tolerancia a pesar de la imposible coexistencia con los católicos'.

- G3 a3, de Historia, a partir de '*Parmi la floraison de publications à laquelle a donné lieu le 400e anniversaire de l'Edit de Nantes*' propone 'Con motivo del 400º aniversario del Edicto de Nantes, afloraron obras sobre el tema'.

- G1 a, de Psicología, a partir de '*Les représentations cognitives, stockées dans la mémoire à long terme, sont pourvues d'une valence (valeur affective) terme qu'il rapproche partiellement des notions d'affect et d'investissement*', el informante concluye 'El término *valor afectivo* permite unir dos nociones, afecto e investigación'.

- G2 a5, de Geografía, a partir de '*La présence de deux principaux phénomènes métastables dans l'atmosphère est à l'origine d'une modification du temps*' afirma 'Trata sobre la actividad atmosférica y los numerosos fenómenos que existen en estado de inestabilidad de los cuales podemos nombrar dos que modifican el origen de los tiempos'.

Construcción del sentido en los estudios de adquisición

En este punto resulta interesante observar la convergencia de ciertos fenómenos propios de la adquisición de idiomas con fines instrumentales o propedéuticos –el caso de nuestro medio de observación– con otros que se encuentran en el ámbito de la adquisición de lenguas con fines de comunicación y expresión. En efecto, los estudios realizados sobre aprendientes hispanófonos de francés revelan la importancia de la forma morfofonológica de los lexemas en L1, español, sobre las elecciones de unidades operadas en situación de producción discursiva en L2, trátase de medio institucional como de medio social de adquisición (Cf. la hipótesis de *bala-yage* o barrido, identificada por Giacobbe, 1986, 1990).

Asimismo, ya en el plano de la didáctica de lenguas extranjeras, la focalización

sobre la forma característica de las clases de F.L.E. contribuye a acrecentar la importancia de este aspecto de micronivel, la forma de los lexemas, a nivel de la construcción del sentido y la producción discursiva.

En este punto, nos resulta muy útil establecer puntos de contacto con los aportes al estado del conocimiento en la materia originados en otros medios universitarios; el equipo dirigido por Teresa Acuña que trabaja en el Comahue (1993 a y b, 1997) ha abordado aspectos de la adquisición de la lectura en LE desde una perspectiva cognitiva y lingüística. En estos trabajos se caracteriza al medio de estudiantes universitarios que estudian lenguas en términos similares en cuanto a procesamiento de información en base a los niveles inferiores casi exclusivamente.

Un segundo punto de contacto entre las tareas de comprensión y producción planteadas en LE se encuentra a nivel del tipo de estrategias a las que apelan los aprendientes que estudian una LE con fines de comunicación o de instrumentación para la lectura. En efecto, las estrategias de simplificación o reductivas tempranamente identificadas en los estudios de adquisición (Cf. Cyr, 1996) encuentran en los trabajos de nuestros informantes un reflejo. La construcción del sentido se efectúa en base a algunos elementos, no siempre los que resultan de una jerarquización de la información contenida en los textos de trabajo. Y el grado de generalidad excesivo o el apoyarse sobre los elementos conocidos aunque éstos no sean temáticamente relevantes son las formas atestadas en el corpus. Por ejemplo, de manera casi generalizada, los informantes de Letras redujeron el contenido informativo del texto de experiencia al nombre de la obra de crítica mencionado en el interior.

- Para G3 a1, de Historia, 'El tema del texto es la publicación de Bernard Cottret en ocasión del 400 aniversario del Edicto de Nantes'.

- Para G3 a2, de Historia, 'El tema del texto sería el Edicto de Nantes y la reforma religiosa'.

- Para G 1b, el tema del texto está concentrado en el nombre de una obra de referencia mencionada en el cuerpo del texto a trabajar.

Conclusiones

Más allá de cuestiones relacionadas con el dispositivo metodológico –que pueden mejorarse–, creemos que los elementos aportados por este trabajo de corpus pueden contribuir a la reflexión sobre los modos en que puede mejorarse la enseñanza de la traducción en la universidad con fines instrumentales. Estimamos que quedan definidas cuatro direcciones:

- el interés por la circulación de la información respecto de los avances en la materia producidos a nivel nacional e internacional;
- la importancia de la perspectiva translingüística y tipológica para los estudios realizados en traducción y en adquisición de lenguas;

- la necesidad de dinamizar los modos de intervención didáctica a efectos de estimular a los aprendientes a enriquecer sus prácticas discursivas en LM y en LE, y a elaborar los contenidos nuevos desde una secuencia no sólo onomasiológica sino también semasiológica, como lo hacen los locutores nativos (Pasquale y Dorronzoro, 1997);
- la influencia positiva de la orientación cognitiva que están tomando las actividades en clase de idiomas extranjeros con propósitos específicos.

Bibliografía

- ANDERSON J. R., *The architecture of cognition*, Harvard University, Cambridge Mass, Press, 1983.
- ACUÑA, T., LEGROS, D. & NOYAU, C., *Texte préparatoire au IXe Colloque "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*, France, Saint Etienne, 1993.
- LESTANI, S., "Lectura de textos a nivel local: interfaz perceptivo-lingüística", en *Actas de las IV Jornadas de Enseñanza de Idiomas en la Universidad*, S. M. de Tucumán, 1997, pp. 211-218.
- BALLARD, M., "Propositions pour un enseignement rénové de la traduction à l'université", en *Triangle 10*, "Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères", Paris, Didier Erudition, 1991, pp. 143-152.
- CAMMAROTTA, M. A. y GIACOBBE, J., "L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones", en *Langages* 84, 1986, pp. 65-78.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J. M., *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin, 1996.
- COPPETIERS, J., "NS vs NNS" en *Champs Educatifs* N° 7, 1987.
- CYR, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, C.L.E. International, 1996.
- GARCÍA LANDA, M., "La 'théorie du sens', théorie de la traduction et base de son enseignement. L'enseignement de l'interprétation et de la traduction. De la théorie à la pédagogie", Ottawa, Eds. de l'Université d' Ottawa, Canadá, 1981.
- GIACOBBE, J., "Le recours à la langue première: une approche cognitive", en D. Gaonac'h éd., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, N° spécial LFDLM. Paris, Hachette, 1990, pp. 115-123.

- GRELLET, F., "Vers une pédagogie communicative de la traduction", en *Triangle 10*, "Le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères", Paris, Didier Erudition, 1991, pp. 85-93.
- HAVILAND S. E., CLARK H. H., "What's new ? Acquiring new information as a process of comprehension", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 13*, 1974, pp. 512-521.
- IBAÑEZ, R., "El contexto del evento verbal", en *Actas del IX Congreso Internacional de A.L.F.A.L.* Campinas, Brasil, 1990.
- KINTSH, W., "The use of knowledge in discourse processing: construction- integration model", in *Psychological Review 95*, 1988, pp. 163-182.
- LAROSE, R., *Theories contemporaines de la traduction*, Paris, 1987.
- LEHMANN, D. et al., *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier, 1980.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit en langue étrangère*, Paris, C.L.E International, 1979.
- MOIRAND, S., *Lecture de textes de spécialité en Français Langue Etrangère*, Buenos Aires, B.A.L., 1990.
- NIDA, E., *Toward a Science of Translating*, Leiden, E. J. Brill, 1964.
- PASQUALE, C. R., Y DORRONSORO, M. Y., "Las operaciones discursivas: un nuevo elemento para optimizar la lectura-comprensión de textos de especialidad en lengua extranjera", en *Actas de IV Jornadas de Enseñanza de Idiomas en la Universidad*, S. M. de Tucumán, 1997, pp. 317-328.
- SELESKOVITCH, D., *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, 1985.
- VAN DIJK, T., *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- VIGNER, G., *Lire: du texte au sens. Exercices pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, C.L.E., 1979.