

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

*TEACHING CULTURE:
STRATEGIES FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION*
DE H. NED SEEYLE

TRADUCCION Y MEMORIA

TRABAJO DE GRADUACION PARA ASPIRAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN TRADUCCION
(INGLES-ESPAÑOL)

PRESENTADO POR

CARLOS ADOLFO MENDEZ BONILLA

1998

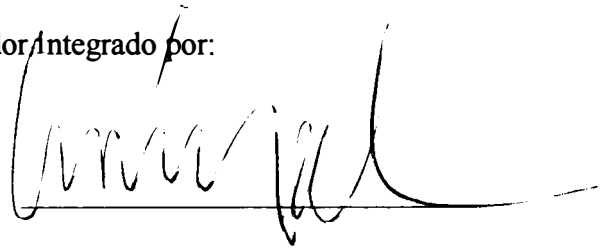
HOJA DEL TRIBUNAL

TEACHING CULTURE:
STRATEGIES FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION,
de H. Ned Seeyle
Traducción y Memoria
Trabajo de Graduación para aspirar al
Grado de Licenciado en Traducción (Inglés-Español)
Presentado por Carlos Adolfo Méndez Bonilla
el día

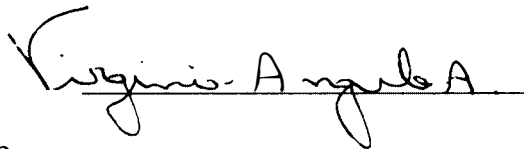
21 de abril de 1998.

Ante el tribunal calificador integrado por:

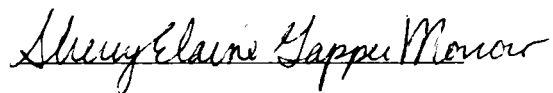
Lic. D. Lisandro Gastón Gaínza Alvarez
Representante del Decano
Facultad de Filosofía y Letras



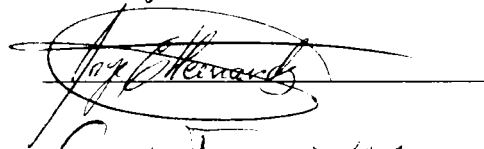
M.A. Da. Virginia Angulo Angulo
Directora
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje



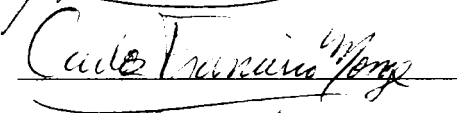
Licda. Da. Sherry Elaine Gapper Morrow
Profesora Guía



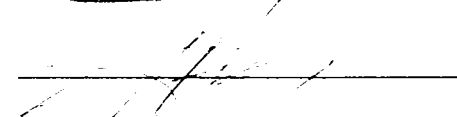
Dr. D. Jorge Enrique Hernández Villalobos
Lector



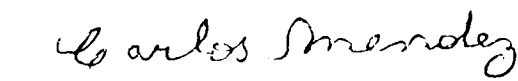
Dr. D. Carlos Francisco Monge Meza
Lector



Dra. Da. Judit Tomcsányi Major
Lectora



Postulante:
D. Carlos Adolfo Méndez Bonilla



La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular de obtener el grado académico en el Plan de Licenciatura en Traducción, de la Universidad Nacional.

Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, ni el traductor, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.

Corresponderá a quien desee publicar esa versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que es depositario el traductor. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.

INDICE GENERAL

CONTENIDOS	PAGINA
PROLOGO.....	1
TRADUCCION.....	2
MEMORIA.....	78
BIBLIOGRAFIA.....	127
APENDICE.....	132

PROLOGO

El presente trabajo tiene como finalidad aspirar al grado académico de Licenciado en Traducción (Inglés-Español) del Programa de Licenciatura en Traducción que imparte la Escuela de Literatura de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional

Su contenido se encuentra dividido de la siguiente manera: en primer lugar, se incluye la traducción del texto *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, de H. Ned Seelye. Dicho texto fue traducido parcialmente pues el haberlo traducido en su totalidad se saldría del requisito estipulado por el programa en cuanto al número de páginas. Se tradujo específicamente, la introducción y los capítulos uno, cinco y seis del texto original.

De seguido, se incluye la Memoria de Trabajo que, contiene una introducción, tres capítulos sobre los temas analizados en la misma, las conclusiones a las que se llegó al finalizar el trabajo y la bibliografía consultada. En esta sección se hallan los aspectos que presentaron dificultades durante el proceso de traducción y se analizan y comenta la manera en que se lograron resolver.

Por último, se presenta como Apéndice, el texto escrito fotocopiado en su versión original, con el fin de que se pueda recurrir al mismo para realizar la comparación con la traducción propuesta.

TRADUCCION

**LA ENSEÑANZA DE CULTURA:
ESTRATEGIAS PARA LA COMUNICACION
INTERCULTURAL**

INTRODUCCION

La comunicación interpersonal requiere desarrollar ciertas destrezas. Cuando se establece la comunicación entre personas cuyos antecedentes culturales son distintos es preciso contar con destrezas especiales que permitan que los mensajes recibidos sean similares a los enviados. Esta introducción versará sobre el por qué debe ser así y sobre qué debe hacerse al respecto.

Fue en un frío viernes en otro estado del Medio Oeste, y el día lo había pasado ayudando a los profesores a elaborar unidades cortas para sus estudiantes, con las que buscarían en los periódicos y revistas material para producir ejemplificaciones culturales.

"¿Cómo?" pregunté algo ingenuamente, "se imaginan a ustedes mismos utilizando estas unidades en sus clases la próxima semana?"

Dos profesores sentados atrás (¿por qué será --me pregunto-- que los problemáticos siempre se sientan atrás?) se mostraban definitivamente negativos. No se podían imaginar utilizando algunas de estas unidades. "Utilizamos mucho tiempo esforzándonos por abarcar lo que se supone debemos cubrir, la estructura del idioma. Sencillamente, no nos queda tiempo para también enseñar cultura".

No recuerdo qué les respondí. Más tarde, el supervisor educativo del estado me llevó de vuelta al aeropuerto.

"¿Recuerdas a los dos profesores que decían no tener tiempo para enseñar cultura? Son profesores de lenguas extranjeras que provienen de escuelas que han ido eliminando los idiomas del

currículo. En dos años, ambos estarán sin trabajo".

"Entonces", pregunté, "¿por qué son tan obstinados en apegarse a una organización del aula que no está funcionando? Me los imagino usando un libro de texto como si fuese un cinturón de seguridad. ¿Por qué no se arriesgan un poco y hacen algo diferente? Simplemente movió su cabeza con vacilación.

Todo docente que tiene que ver con la comunicación intercultural como los profesores de estudios sociales, inglés como segunda lengua, inglés como lengua materna, educación bilingüe y capacitación intercultural, se enfrentan típicamente con la misma clase de dudas cuando se les pide que amplíen los contenidos de sus cursos. ¿Cómo reorganizaría usted el tiempo en el salón de clase para introducir actividades adicionales? Los profesores que utilizaron la primera edición de este libro, encontrarón que presenta muchas sugerencias prácticas, que se ajustan adecuadamente a los cursos existentes, donde se aborda el tema de la comprensión entre personas de culturas distintas.

En el presente libro, mencionan siete destrezas extralingüísticas que debe desarrollar todo aquel interesado en entender las actitudes confusas que adoptan individuos de otras culturas y que nos resultan incomprensibles. Un tema permanente es que la enseñanza debe contar con un propósito si se pretende que conduzca al desarrollo de determinadas destrezas.

Al formular objetivos para la comunicación intercultural, intento mostrar cómo redactar objetivos que, además de facilitarnos la comprensión del idioma, también resulten útiles para entender el comportamiento real que adoptan los individuos que hablan otra lengua. Los objetivos destinados a lograr una identificación intercultural señalarán destrezas básicas, en lugar de ofrecer simple información, que el estudiante necesitará para desarrollar una empatía intelectual y emocional hacia otras culturas. Los hechos son intrascendentes, además de insignificantes, hasta que se les

interprete dentro de un contexto que conlleve a la resolución de un problema.

Por una serie de accidentes históricos, los conocimientos se transfieren y se desarrollan las estrategias a través de la formación de agrupaciones curiosas y etnocéntricas constituidas por los departamentos en instituciones de secundaria o de nivel superior. El concepto de cultura que se desarrolla en este libro se mantiene invariable deliberadamente. No le da crédito a la astucia que se encuentra tras las agrupaciones pequeñas y cerradas. A veces no parece reconocerse, ni siquiera, la diferencia entre las humanidades y las ciencias sociales. La forma en que se aborde la cultura requiere, en pocas palabras, de un tratamiento interdisciplinario. Es insuficiente contar con una unidad que trate sobre arte, otra sobre música, otra sobre comida e incluso otra sobre la Guerra de Independencia. En lugar de aproximarnos a la cultura desde el punto de vista de uno u otro campo, se aboga por un método interdisciplinario para la resolución de los problemas. Nuestra intención no es aprender más sobre arte, música, historia y geografía, sino aprender a comunicarnos con mayor eficacia y comprender en su totalidad el efecto de la cultura sobre la humanidad.

A los educadores, con frecuencia, les preocupa que su propio conocimiento sobre cultura sea deficiente; erróneamente, consideran imprescindible hallar las fuentes de información que proporcionen a sus estudiantes todo sobre la cultura meta. Este tipo de preocupación deja entrever la existencia de una confusión en cuanto al papel del educador. La información se encuentra disponible dentro de la gran cantidad de publicaciones que abordan el tema de las culturas extranjeras. El educador debe ayudar a los estudiantes a desarrollar todo tipo de estrategias necesarias que les permitan hallarle sentido a algunos hechos.

El momento propicio para enseñar cultura

La cultura debe enseñarse cuando tenemos estudiantes a quienes enseñarles. En las clases de lenguas extranjeras, por ejemplo, el grado de deserción nacional de los E.E.U.U. es del 90% al finalizar el segundo año de estudio de un idioma, indica que se debe enseñar cultura durante los primeros dos años de estudio de la lengua extranjera. Solamente una fracción de nuestros esfuerzos por enseñar comprensión cultural debe orientarse hacia los niveles superiores. Los conceptos culturales deben introducirse recurriendo a medidas específicas dentro del aula. Mientras muchos educadores ven la cultura como simplemente presentar los antecedentes de asuntos de interés lingüístico, Debyser (1967) insiste en que, a menos que esto sea muy bien hecho, no debe depositarse la esperanza en la eficacia de este método.

Otros educadores identifican obstáculos relacionados con el idioma mismo como medio de comunicación, como un factor que debe ser llevado por el educador de lenguas extranjeras al salón de clases. Pero los problemas particulares de comunicación que son propios del idioma --muchos de los cuales no son del todo obvios para quien todavía no ha intentado comunicarse en un segundo idioma-- deben ser afrontados por cualquier educador interesado en mejorar las estrategias de comunicación intercultural en sus estudiantes. Puede anticiparse cierto tipo de malentendidos que inevitablemente se presentan en una conversación entre dos personas que están pensando en un idioma diferente independientemente de que estén hablando en inglés o no en ese momento.

La enseñanza de la comunicación intercultural se omite, con frecuencia, por una variedad de razones: falta de tiempo, la creencia de que los estudiantes tendrán contacto con ella en algún momento, y la concepción del idioma como una estrategia comunicativa que no tiene relación alguna con los intereses sociales o como un interés social divorciado de los factores lingüísticos. Este tipo

de razones no son convincentes.

No hay tiempo. Si estuviéramos formando estudiantes con un nivel aceptable de competencia en comunicación intercultural, la falta de tiempo representaría una razón importante para que limitáramos la enseñanza de cultura a actividades extra clase. En la actualidad, debemos preguntarnos, sin embargo, si el mismo fastidioso material es la respuesta para lograr que los estudiantes tengan éxito.

Se enfrentarán a eso luego. ¿Cuándo? Si los objetivos de la comunicación intercultural no se enseñan al inicio de los cursos introductorios, tan pocos estudiantes estarán matriculados en los cursos avanzados que para los propósitos prácticos el objetivo no se conseguirá. Los estudiantes de física, por ejemplo, estudiarán menos la lengua y la cultura cada año lectivo. Debe enseñarse cultura mientras la mayoría de los estudiantes asistan a los cursos.

La lengua y la cultura abordan estrategias comunicativas que se divorcian una de la otra. Si un estudiante (o un educador) no es consciente de la connotación cultural de una palabra, entonces no conoce su significado, independientemente de si es capaz de pronunciarla o traducirla. En ocasiones, esta ignorancia tiene consecuencias de vasta proyección. Con frecuencia, al estudiante se le pide realizar ejercicios de repetición para mejorar la fluidez que se necesita en preguntas tales como "Where do you work? [¿Dónde trabajas?]" y "Are you married? [¿Estás casado?]" que ofenderían al receptor en muchas situaciones. Enseñarle a un estudiante una frase específica no es suficiente. Debe enseñársele las circunstancias en que se puede utilizar la frase y aquellos casos donde debe evitarse definitivamente. Motivado por la curiosidad, una vez les solicité a unos estudiantes de segundo año que estudiaban español la traducción de "How is your mother?" [¿Cómo está tu madre?]. El mejor estudiante lo hizo utilizando uno de los peores epítetos existentes

en el español de la mayoría de los países latinoamericanos.

Los ejemplos sobre la interrelación entre el idioma y la cultura no se limitan a este tipo de torpeza. ¿A cuántos estudiantes se les enseña algún elemento lingüístico y extralingüístico de las clases sociales de Latinoamérica, Francia o Alemania? Tómese la inocente oración "My little brother goes to school" [Mi hermano menor asiste a la escuela]. Con un poco de contexto como la clase social de la familia y el lugar de residencia, aquellos que se han iniciado en la cultura pueden intuir bastantes detalles de información cultural apropiada con preguntas como ¿A qué clase de escuela asiste? ¿Es pública o privada, religiosa o laica? ¿Se asiste hasta el medio día o todo el día? ¿Se usa uniforme?

Muchos de los errores básicos que cometen los estadounidenses en el extranjero podrían haberse evitado si sus clases hubiesen incluido connotaciones sobre las unidades lingüísticas como parte del contenido del curso. Si un estudiante no se da cuenta de la naturaleza de estas referencias culturales, ¿qué tipo de estrategias para la comunicación intercultural podría decirse que ha adquirido?

Todo idioma cuenta con propiedades --patrones de entonación, palabras de función, un sistema de sonidos-- que son elementos indispensables del idioma pero que carecen de significado propio. Las palabras utilizadas aisladamente no producen significado. Solamente dentro de un contexto mayor las palabras tienen algún significado. La palabra en inglés "get", por ejemplo, tiene cientos de posibles significados y solo dentro de un contexto se transmite un significado particular. ¿Qué proporciona este contexto significativo? Con frecuencia, el referente cultural no lingüístico nos permite lograr la comunicación. Por ejemplo, hace unos años, varios profesores de español me visitaron en Guatemala, donde estuve enseñando. La criada les preguntó si deseaban tomar algo y le

respondieron *agua*. Unos quince minutos después la criada volvió con bebidas de Coca Cola. En Guatemala, *agua* se refiere comúnmente a bebidas gaseosas. Para obtener H₂O, se debe pedir *agua pura*. Pero una vez que la barrera del idioma ha sido superada y que se logra obtener *agua*, ¿qué se hace con ella? ¿Puede tomarse? Podría resultar no ser la bebida local que calma la sed.

Un ejemplo interesante de un malentendido producto de la ignorancia de la connotación cultural de una unidad lingüística tuvo lugar en una clase avanzada de pregrado sobre literatura latinoamericana. En el proceso de preparación para el curso se ordenaron libros en rústica de México que luego se venderían en la librería de la universidad. Una vez mencionados los títulos de los libros en clase, los estudiantes se dirigieron obedientemente a la librería a comprar el material que se les había pedido y luego se fueron a sus habitaciones. En el lapso de una hora, tres cuartas partes de la clase intentó devolver los textos a la librería porque los *libros* se hallaban "defectuosos" ya que las páginas no habían sido cortadas. Aunque estos estudiantes de la carrera de español habían usado la palabra *libro* por al menos seis años, no pudieron distinguir un libro defectuoso de uno "normal".

Esto no quiere decir que el no poderse comunicar exitosamente sin algún conocimiento de la cultura extranjera significa que podemos enseñar automáticamente cultura cuando enseñamos una lengua. El conocimiento de una estructura lingüística por sí sola no representa ninguna comprensión especial al sistema político, social, religioso o económico. Aunque un lugar conveniente para comenzar a aprender sobre la cultura meta es la clase de idioma extranjero, se debe enseñar cultura de forma sistemática además de los aspectos puramente lingüísticos. Y debe hacerse ya. Los cursos de estudios sociales ofrecen un oportuno punto de partida para ello. Pero así como la cultura no puede dejarse de lado en las clases de lengua extranjera, no puede hacerse caso omiso del papel de la lengua en el pensamiento humano en las clases de estudios sociales que pretenden desarrollar

estrategias de comunicación intercultural.

El idioma en que se debe enseñar cultura

Aunque se esperaría que los profesores de inglés y de estudios sociales enseñen estrategias interculturales recurriendo al inglés, ¿qué hacen los profesores de idiomas extranjeros?

Cualquier cosa que se pueda enseñar en el idioma extranjero debe hacerse en ese idioma. Muchas de las actividades que este libro sugiere pueden llevarse a cabo en el idioma extranjero incluso durante los primeros dos años de estudio de la lengua.

Cuando no sea práctico, hágalo en su propio idioma. La otra opción lógica (no hacer la actividad) es ignorar la importancia del desarrollo de estrategias culturales. La convicción bien intencionada de que las actividades culturales deben mantenerse en suspenso hasta que puedan ser llevadas a cabo en la lengua extranjera ha resultado demasiado limitante. La comprensión y la comunicación intercultural son extremadamente importantes como para no ponerles atención por más tiempo.

Las actividades realizadas en la lengua materna no tienen que consumir el tiempo de la clase, necesariamente. Pueden realizarse fuera de clase como proyectos o tareas en muchos casos.

El éxito de la experiencia con una lengua extranjera puede medirse fácilmente. ¿Cuánta fluidez en el idioma y cuánto interés mantiene un individuo con la cultura extranjera cinco años después de haber llevado un curso? La enseñanza inteligente de conceptos y estrategias culturales puede motivar al educando al estudio de la cultura extranjera para toda la vida.

La cultura se ve con mucha frecuencia como una colección elitista de hechos relacionados con el arte, la literatura, la música, la historia y la geografía. Tal concepción tiene dos debilidades.

Primero, la cultura no es principalmente una lista de hechos exiguos y segundo no se refiere solamente al arte, la literatura, la música, la historia y la geografía. El elitismo –en que se restringe el estudio de un campo en particular para los disciplinados y premiados académicamente, mientras se divorcia el contenido cultural de aquellos aspectos de la vida que le preocupan a la mayoría de la gente la mayor parte del tiempo-- es responsable en mucho por lo fastidioso que resulta la gran cantidad de programas de estudios sociales e idiomas hoy en día.

Organización del libro

¿Cuán amplio es el concepto de cultura? El primer capítulo es una revisión sistemática de la controversia que ha enmarañado esta respuesta; en el capítulo se llega a la conclusión de que el tema es espurio. La cultura incluye todo aquello que los individuos han aprendido a hacer. En el segundo capítulo se realiza un análisis tanto de la motivación tras la conducta como de las razones por las que la nacionalidad afecta esa conducta.

Tres pasos iniciales deben tenerse en cuenta al enseñar cultura. El primero consiste en que el educador identifique las estrategias involucradas en la comprensión y la comunicación interculturales que pueden desarrollarse en nuestros salones de clase. Siete de esas estrategias se explican en el tercer capítulo. Estas estrategias se convierten en los objetivos de la enseñanza de cultura. Un cuadro al final del capítulo ejemplifica, cómo actividades triviales e inútiles pueden mejorarse si se las relaciona con un objetivo al proponer preguntas sustanciales. Los objetivos son:

I. El sentido o funcionalidad de la conducta condicionada culturalmente

El estudiante demostrará que comprende que la gente suele actuar en la forma en que lo hace porque recurren a opciones que la sociedad permite para la satisfacción de las necesidades físicas y psicológicas.

II. La interacción de las variables sociales y lingüísticas.

El estudiante demostrará que comprende la forma en que las variables sociales como la edad, el sexo, la clase social y el lugar de residencia afectan la manera en que las personas hablan y se comportan.

III. Las conductas convencionales en situaciones comunes.

El estudiante mostrará que entiende el papel que los convencionalismos juegan en la formación de la conducta mediante la ilustración de la forma en que las personas se comportan, tanto en situaciones críticas como ordinarias en la cultura meta.

IV. Las connotaciones culturales de palabras y frases.

El estudiante demostrará ser consciente de que las imágenes condicionadas culturalmente se asocian incluso con las frases y palabras más comunes de la lengua meta.

V. La evaluación de los enunciados que se refieren a la cultura meta.

El estudiante demostrará su capacidad para establecer, evaluar y perfeccionar generalidades concernientes a la cultura meta.

VI. La investigación sobre la otra cultura.

El estudiante mostrará que ha desarrollado las habilidades necesarias para hallar y organizar la información que se encuentre en la biblioteca, los medios de comunicación, la gente misma y la observación personal concernientes a la cultura meta.

VII. Las actitudes hacia otras sociedades.

El estudiante desarrollará curiosidad intelectual sobre la cultura meta así como un sentimiento de empatía hacia su gente.

El cuarto capítulo describe el segundo paso: la redacción de objetivos de rendimiento que el estudiante deberá alcanzar al final del curso y que tienen relación con una meta específica. Estos objetivos de rendimiento determinan lo que el estudiante debe ser capaz de hacer al finalizar el curso.

Las estrategias o el conocimiento necesario para alcanzar los objetivos del curso no se desarrollarán a menos que el profesor pueda ofrecer las experiencias necesarias en la clase o asigne trabajos extra clase. El quinto capítulo ilustra las actividades de aprendizaje relacionadas con la meta, el tercer

paso en el planeamiento de la enseñanza de cultura.

Entre los capítulos sexto y noveno se presentan ejemplos adicionales de diversos tipos de actividades de aprendizaje. En el sexto capítulo se analizan dos técnicas para el desarrollo de la sensibilidad hacia una segunda cultura. El séptimo capítulo presenta dos técnicas que permiten focalizar diferencias críticas sobre la forma en que dos culturas responden ante circunstancias similares. Una tercera técnica demuestra, cómo situaciones interculturales distintas pueden ser llevadas al salón de clase como un todo para una dramatización. El octavo capítulo ofrece cuatro estrategias para ayudar a los estudiantes a formular preguntas importantes y localizar información apropiada.

Las técnicas de evaluación se examinarán en el noveno capítulo. Las debilidades que suelen presentarse en los exámenes de cultura también se tratan en este capítulo. Algunas de las consideraciones especiales que ayuden a los estudiantes biculturales (chicanos o los indígenas de los EEUU) a acrecentar sus estrategias de comunicación, constituyen el tema del décimo capítulo. La educación como un todo, incluyendo el currículo completo, se tratará en el undécimo capítulo. Unas ochocientas fuentes de información cultural que incluyen todas las referencias citadas en los capítulos anteriores del libro han sido incluidas en el duodécimo capítulo.

Reconocimientos

A la primera educadora que conocí fuera de mi círculo familiar, y quien inculcó en mí el interés por conocer el mundo existente más allá de la puerta, mi maestra de tercer grado en Selinsgrove, Pennsylvania, la señorita Anna Troutman, ya pensionada. Algunas de sus unidades sobre los países extranjeros fueron tan reales que todavía las recuerdo cuatro décadas después, y su entusiasmo por

el aprendizaje continúa siendo una inspiración para mí.

Luego de una tormentosa permanencia en secundaria que terminé por abandonar al finalizar el "tercer ciclo", logré llegar a México pidiendo aventones, donde unos meses después me las arreglé para entrar a la universidad con la ayuda del padre William B. Wasson, entonces un profesor de sociología en la Universidad de la Ciudad de México (ahora llamada Universidad de las Américas). El padre William contribuyó a desarrollar mi gusto intelectual, incluyéndome con frecuencia en muchos viajes fuera de la capital en compañía de intelectuales reconocidos, en su mayoría mexicanos. Unos de ellos, el recién fallecido Fernando Horcasitas ejerció una profunda y especial influencia en mi crecimiento académico. Fue él, de hecho, quien me dio mi primer curso de español y mi primer curso de antropología hace más de treinta años.

Fue un gran privilegio haber estudiado con la señorita Troutman, el padre Wasson y Fernando Horcasitas.

La amistad de otros tres colegas, especialistas en comunicación intercultural, me ha permitido organizar el contenido de este libro; ellos son: Howard Lee Nostrand, William F. Marquadt, quien falleció hace poco, y Ann Garcelon.

Mi agradecimiento a los colegas que me brindaron sugerencias para esta edición revisada: Frances B. Nostrand, Howard L. Nostrand, Genelle G. Morain, Dale L. Lange, Ernest Frechette y Frederick L. Jenks.

Margaret D. Pusch, presidenta de Intecultural Press, con gusto me permitió incluir en esta edición revisada de *Teaching Culture [La enseñanza de cultura]* una versión revisada y actualizada de un capítulo que originalmente apareció en un libro que editó y publicó, titulado *Multicultural Education: A Cross-cultural Training Approach [Educación multicultural: procedimientos para*

capacitación intercultural] (Chicago: Intercultural Press, 1979). Ambas versiones de este capítulo (el undécimo capítulo en *Teaching Culture*) son de coautoría de Jacqueline Howell Wasilewski, a quien también agradezco por permitir que apareciera en esta edición.

Finalmente agradezco a Leonard I. Fiddle, director de la National Textbook Company, por su paciencia y estímulo, quien representa un factor determinante para la salida al mercado de esta versión revisada, así como de la primera edición de *Teaching Culture*.

1

DE QUÉ HABLAMOS AL HABLAR DE CULTURA

La mayoría de las discusiones sobre la definición de cultura han significado una gran pérdida de tiempo. El objetivo de este capítulo es sepultar el tema de manera que los educadores puedan dedicarse a describir el concepto operacionalmente, en lugar de definirlo. También serán abordados los enfoques antropológicos y literarios de cultura y la relación del lenguaje con el pensamiento. La cultura se concibe como aquello que abarca todo lo que los individuos aprenden a hacer.

Tempestad en un vaso de agua

Prácticamente, todas las discusiones llevadas a cabo entre los educadores de lenguas extranjeras durante las décadas de los cincuenta y los sesenta se centraron en la interrogante sobre cómo definir cultura. Estas polémicas, difíciles, y con frecuencia, acaloradas discusiones resultaron valiosas para mantener presente el tema de la cultura ante la renuente audiencia de una profesión preocupada por la gramática, la literatura, la geografía y la historia.

Un característico intento fracasado por combinar la enseñanza de la lengua y la cultura tuvo lugar en 1960, en la Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (Conferencia del Noreste sobre la enseñanza de lenguas
enojo como si su sistema básico de valores fuese atacado por personeros con tendencias socializantes imperfectas. Defendieron, entonces, con justificada indignación lo que consideraban adecuado del enfoque literario para tratar los temas culturales. (Unos doce años después, una Segunda Conferencia del Noreste sobre cultura [Dodge, 1972] se caracterizó por una mayor

aceptación hacia el uso válido de la cultura en las clases de idiomas extranjeros; sin embargo, se presentaron pocas señales de progreso en su incorporación al aula).

La controversia sobre la definición de cultura no terminó en otra cosa más que una gran pérdida de tiempo. No conozco mejor manera de no hacer nada productivo como el que un departamento de lenguas extranjeras comience a abordar el tema de la cultura con un enfoque teórico como la definición del término.

El concepto de cultura

El primer esfuerzo realmente actual por definir "cultura" fue realizado por los antropólogos. Para ellos, "cultura" era todo aquello de lo que su ciencia se ocupaba. Por tanto, se volvió imprescindible hallar una definición precisa. ¿De qué otra manera, se preguntaban los antropólogos de mente teórica, podía llevarse a cabo una investigación válida en ese campo?

Parecía lógico y evidente que para hablar de cultura debe saberse lo que ésta es. Pero cada antropólogo tenía su propia definición. Deseosos por encontrar el común denominador en las diversas definiciones del término, hace tres décadas, dos conocidos antropólogos, Kroeber y Kluchohn examinaron un promedio de 300 definiciones en un estudio titulado "*Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*" (Revisión crítica de conceptos y definiciones sobre cultura) (1954).

Nunca se halló un común denominador preciso. Al contrario, cuando se tiene que abstraer la universalidad del concepto a partir de esta gran cantidad de definiciones, la cultura emerge como un concepto muy amplio que abarca todos los aspectos de la vida humana. El antropólogo Leslie White (1968) concluye un artículo sobre el tema citando a Alfred North Whitehead: "Es una

generalidad histórica bien fundamentada que lo último que se descubra en cualquier ciencia es su verdadero objeto de estudio".

Los profesores de idiomas han tardado en aceptar el concepto de cultura en sentido amplio. Para muchos, la cultura se define casi exclusivamente en términos de las bellas artes, la geografía y la historia. Esta estrecha definición de cultura, desafortunadamente no prepara a cabalidad a un estudiante para que comprenda la vasta gama de conductas que presenta nuestra especie. (Murdock, 1980).

Comprender el estilo de vida de un pueblo extranjero es importante para sobrevivir en un mundo con sistemas de valores en conflicto, donde las fronteras que antes aislaban y protegían al hombre de ideas foráneas, han sido borradas por los avances de la tecnología de las comunicaciones, o han sido derribadas por el airado clamor de los oprimidos en su búsqueda por una vida mejor. ¿Cómo se puede uno liberar de sus propias ideas, las cuales se tienen tan arraigadas como producto de los restos del etnocentrismo y a lo que Francis Bacon llamaría la "falacia de la tribu", si no es por medio del estudio de otras culturas? Es crucial que reconozcamos que para penetrar en otra cultura, el conocimiento de la lengua extranjera es indispensable. Paul Simon (1980) inicia enérgicamente su libro *The Tongue Tied American (El estadounidense sin habla)* con la advertencia de que se debería colocar el siguiente letrero en cada puerto de entrada de los Estados Unidos de América:

–BIENVENIDOS A LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA–

NO HABLAMOS SU IDIOMA

El ya fallecido Nelson Brooks (1968), quien ha ejercido gran influencia para que la profesión reconociera la importancia de la cultura y su ligamen con la lengua, identifica cinco

diferentes tipos de cultura: el crecimiento biológico, el refinamiento personal, la literatura y las bellas artes, los estilos de vida y la totalidad de una forma de vida. Brooks enfatiza la importancia de nunca perder de vista al individuo cuando hablamos de cultura y su valor en las clases de idiomas. Este mismo punto es también válido en cualquier curso que busque mejorar la comunicación intercultural. El tipo de cultura que Brooks considera más apropiado para las clases de principiantes es el de los "estilos de vida", un concepto que se define como "... el papel del individuo en el interminable caleidoscopio de las vivencias de todo tipo y las reglas y modelos de actitudes y conductas que se asumen ante las mismas". Estos patrones le permiten al individuo relacionarse con el "orden social" al cual pertenece. La literatura y las bellas artes, así como la cultura, deben ser ejemplificadas a grandes rasgos. La cultura en el aula, tal y como lo dice Brooks, "no sólo debe responder la pregunta: '¿Dónde está la librería?' si no también '¿Dónde está el baño?'

La naturaleza cultural del idioma

El conocido ensayo de Dewey (1987) "Mi doctrina pedagógica" apareció en una revista de educación hace 80 años. Dewey observó que "la lengua es casi siempre vista en los libros de pedagogía como la expresión del pensamiento. Es cierto que la lengua es un instrumento lógico, pero es fundamentalmente y en primer lugar, un instrumento social". Si la lengua es "en primer lugar un instrumento social", ¿cómo se la puede abordar desligada de la sociedad que la usa? Más de 70 años después de Dewey, Chao (1968) destaca en su estudio sobre el lenguaje que "la acción y el habla están por completo enlazadas". Chao también hace notar que la lengua no se manifiesta, por lo general, en la forma de discurso interrelacionado como es el caso de las oraciones o los párrafos.

Es probable que exista una considerable correlación entre el cambio lingüístico y el cambio social. Cuando, por una u otra razón, los miembros de una comunidad lingüística se ven obligados a convivir y desenvolverse en otro idioma, resulta inevitable que su lengua y su estilo de vida experimenten cambios. Ilbek (1967) presenta un análisis interesante sobre el efecto que ejerce el inglés en la lengua materna de las minorías francohablantes en los Estados Unidos de América. Ilbek da ejemplos de cambios de significado, causados por la presencia de cognados en la lengua, por préstamo directo de elementos léxicos para designar objetos nuevos, por préstamo de estructuras debido a la traducción y por préstamo de frases hechas, ya sea de forma directa o por traducción. Sin embargo, en lugar de utilizar estos datos para observar la naturaleza del cambio lingüístico o la aculturación, el autor desafortunadamente, concluye que "como profesores de francés estamos empeñados en enfrentar este tipo de interferencia y mantener nuestro idioma puro..."

Muchos educadores cometen este mismo error. Se sienten fascinados por las implicaciones culturales de los datos lingüísticos, pero se apegan a la forma y son incapaces de llegar a una comprensión cultural de los datos más allá de una evaluación purista. A pesar de dos décadas de lingüística descriptiva, todavía queda mucho del puritanismo normativo. Chao (1968) caracteriza con precisión al lenguaje cuando afirma que "no existe uniformidad total en ninguna comunidad lingüística, hay siempre una mezcla de dialectos dentro la misma localidad; hay diferencias sociales, hay diferencias en la forma de hablar de las distintas personas hasta dentro del dialecto o la misma clase social; y aun más, existen diferencias en el estilo de un mismo individuo". Chao agrega que además de conversar, también se les debe escuchar hablar entre sí, para aprender a entender los dialectos que se apartan de la lengua estándar. (El intercambio entre dos variedades dentro del mismo idioma se conoce como "diglosia").

El papel de la literatura en la enseñanza de cultura

Algunos profesores que se dedicaron a analizar el estilo literario sostienen que la literatura proporciona la mejor herramienta para enseñar el estilo de vida de la gente. En esto debemos ser cautelosos, como nos advierte Nostrand (1966) "al generalizar sobre la literatura. Muchos rusos, hoy en día, se han formado sus propios conceptos de los empresarios norteamericanos y de Wall Street en parte por las novelas norteamericanas como *Babbit*, la cual muestra una actitud hostil de parte de una subcultura en los Estados Unidos de América, los escritores, frente a otra subcultura, la de los empresarios".

En un artículo que resume muy bien los problemas asociados con la enseñanza de cultura en las clases de idiomas, Lewald (1968) comenta el uso de la ficción para representar a una cultura extranjera de la siguiente manera: "Éste se ha defendido sobre la base de que toda manifestación artística parte de un contacto consciente e inconsciente con la realidad social y los patrones culturales presentes en la mente del escritor creativo. El problema surge, al determinar qué tipos de literatura o formas artísticas son los más efectivos para evocar representaciones o patrones culturales. Debe pensarse en aquellos casos en que las formas reflejan fuertemente una realidad externa". Lewald va aún más lejos y sugiere que la contribución de las obras psicológicas, surrealistas o experimentales es cuestionable. Si el interés está en la cultura contemporánea, y no en el período histórico preindustrial, la cantidad de documentos útiles disminuye mucho.

Un autor (Ihmhoof, 1968), conocedor de los endémicos sesgos culturales que presentan las lecturas elaboradas para nuestros cursos, señala la necesidad de controlar las variaciones culturales que aparecen en los materiales. Sin embargo, al hacer énfasis en los aspectos universales de la cultura, tampoco podemos esquivar las manifestaciones contrastantes de la cultura que queremos

enseñar. Las obras literarias se vuelven importantes cuando abordan temas de interés universal, pero si queremos comprender la particularidad de una cultura también deben estudiarse los patrones culturales locales que no son universales.

Aun en los casos donde el verdadero objetivo del curso es el estudio de la buena literatura, el conocimiento cultural es importante. Otro escritor, que simpatizaba por completo con la literatura, tras haber impartido un curso en inglés como segunda lengua, llegó a la conclusión de que, muy posiblemente, en el estudio de la literatura el área de la comprensión cultural causa más dificultades que la lengua misma, (Povey, 1967, p.44). Youself (1968) llega a la misma conclusión y encuentra peligroso intentar darles demasiada importancia a las generalizaciones culturales que se extraen de la literatura. Al relatar la experiencia de unos profesores que impartieron clases a empleados árabes de una compañía norteamericana, explica que

...resultaba claro para los profesores que los valores literarios no son universales. Estos estudiantes de inglés como lengua extranjera nunca podrían comprender al pueblo y la cultura de los Estados Unidos de América mediante el estudio de la literatura. Por el contrario, incrementa los malos entendidos y la confusión. Al parecer, los estudiantes necesitaban una orientación cultural apropiada antes de llevar cualquier buen curso de literatura.

Beaujour y Ehrmann (1965) sostienen que el estudio mismo de la cultura es una disciplina humanística que debe encontrar y desarrollar sus propias herramientas. No se le puede tratar como una serie de notas dispersas a partir de obras literarias.

Lo que está en discusión no es el valor de la literatura o del arte como medios que muestran las formas de vida de los extranjeros, sino la incursión demasiado limitada que la ficción ofrece como fuente principal de información. Como muchos profesores de lenguas extranjeras se sienten incómodos al tratar conceptos y datos de las ciencias sociales, tienden a recurrir demasiado a la literatura para enseñar cultura. En consecuencia, la mal llamada asignatura de "literatura y cultura"

se ha tomado dudosa: con mucha frecuencia, significa un poco de cultura y mucho de literatura. A pesar de ello, "el estudio de la cultura y el de la literatura, que deben estar claramente separados, no son ni irreconciliables ni antagónicos" (Beaujour and Ehrmann, 1967, p.154).

Marquadt (1967) sugiere que ciertas obras literarias cuidadosamente escogidas son valiosas como ayuda para enseñar comunicación intercultural. En su tesis doctoral, Christian (1967) combinó el análisis de 25 novelas latinoamericanas contemporáneas y entrevistas grabadas con 15 novelistas con estudios literarios y de ciencias sociales de América Latina, con el propósito de determinar las reacciones de las diferentes clases sociales de Latinoamérica hacia los valores modernos de la clase social urbana. La interpretación de Christian de los datos empíricos y "míticos" fue muy difícil. Los métodos literarios como los de Marquadt y Christian hacen mucho por revivir la esperanza de una posible aproximación entre quienes se interesan en la Cultura, con letra mayúscula, y quienes lo hacen con letra minúscula.

En este contexto, la literatura puede verse mejor como una forma de ilustrar los patrones culturales de una sociedad, una vez que éstos han sido identificados por los métodos de las ciencias sociales: la ciencia social como fuente y la literatura como ejemplo (véase el capítulo 2 donde se desarrolla más esta idea).

El folclor

Morain (1968) y J. Dale Miller (1973) sostienen con convencimiento que el folclor brinda un enlace lógico útil para los profesores de lenguas extranjeras, formados en estudios literarios, que se interesan en acercarse a una comprensión antropológica de la cultura, pero que no cuentan con la disposición o la preparación para tratar las orientaciones empíricas de los científicos sociales.

Morain toma como definición de folclor la descripción convenientemente amplia que hace

Taylor (1965):

El folclor es el material que se transmite por tradición, ya sea oralmente o por la práctica y las costumbres; incluye canciones populares, leyendas, proverbios y otros materiales preservados de forma oral. Abarca también herramientas tradicionales y objetos como cercas y lazos, rosquillas o huevos de pascua; arreglos tradicionales como los muros de Troya o símbolos tradicionales como la esvástica. Puede comprender también procedimientos tradicionales como tirar sal hacia atrás por encima del hombro o tocar madera. Puede además incluir creencias tradicionales como la idea de que el saúco es bueno para las enfermedades del ojo. Todo esto es folclor.

Morain afirma que el folclor es superior a la literatura en la capacidad de reflejar la conducta de grupos grandes. La inmortalidad que tienen los cuentos populares, los proverbios, las calumnias y los chistes indican la validez que tienen para un pueblo determinado. Un estudio de materiales folclóricos seleccionados con cuidado puede aclarar algunos de los temas culturales importantes que están en el fondo del pensamiento y las actitudes de un país. Morain utiliza ejemplos tomados de los franceses y Campa (1968), por su parte, lo hace con ejemplos sacados de temas de la cultura hispánica. Proverbios de una oración, versos pequeños, coplas y acertijos ilustran con claridad temas como la "picardía de los españoles" o su sentimiento de confianza en sí mismo.

Un artículo de Khanbikov (1976) que apareció en *Soviet Education* sostiene que el folclor que resulta valioso para los fines educativos es "la pedagogía folclórica". Afirma que esta pedagogía del folclor es por naturaleza democrática; es el resultado de la contribución creativa de muchas generaciones de gente trabajadora a su cultura espiritual, su componente inalienable. Miles de filósofos, psicólogos y profesores de folclor han trabajado sobre ello. Es la expresión de los ideales del esfuerzo de la mayoría trabajadora y representa de acuerdo con las necesidades del pueblo, los

ideales más humanísticos y democráticos en la educación de la generación que emerge rechazando todo lo que contradiga estos ideales. Esta disposición marxista de creer en la cultura de masas contrasta de manera interesante con la renuencia de algunos profesores "democráticos" de lenguas extranjeras a discutir en términos amistosos el estilo de vida de los trabajadores franceses, españoles y alemanes.

Para muchos estudiantes que han adquirido fluidez en la lengua extranjera luego de un período de entre cuatro y hasta doce años de estudio sistemático, y que han pasado la prueba de ubicación para estudiantes avanzados, al seguir en clases avanzadas en la universidad les resulta desilusionante darse cuenta de que de continuar llevando cursos en su segundo idioma, tendrán que estudiar literatura o "gramática avanzada". Incluso, el curso, aislado de "Civilización y cultura" está, por regla "sólidamente" fundamentado en literatura. Si un estudiante desea satisfacer cualquiera de los muchos intereses que llegaron a despertarle sus profesores de secundaria, con frecuencia debe abandonar o evitar por completo la escuela de lenguas extranjeras de la universidad, porque es más sencillo localizar profesores en otras escuelas de la universidad que, además de tener fluidez en la lengua extranjera, tienen interés en su cultura. Quizás sea el folclor aquella puerta a través de la cual pueden introducirse materiales culturales más apropiados en una árida oferta universitaria, orientada hacia estilos artísticos particulares.

¿Piensa como hablante nativo quien es capaz de hablar el idioma?

Una ingenua presunción que hacen en ocasiones los profesores es que el manejo de los patrones lingüísticos de una cultura extranjera conduce, por sí mismo a "pensar como hablante nativo". Tal y

como Lewald (1968, p. 302) lo indica con propiedad, esta creencia no tiene fundamento. A menos que el estudiante esté aprendiendo el idioma dentro de la cultura meta, los referentes culturales necesarios para comprender a un hablante de su lengua materna deben aprenderse por añadidura.

Jay (1968) apoya este punto en términos amplios:

Debe quedar completamente claro, sin embargo, que el bilingüismo por sí mismo no asegura ipso facto un respeto por patrones culturales ajenos. La hostilidad tradicional entre Francia y Alemania ha sido, hasta hace poco, una amarga realidad, aunque el idioma de cada país fue enseñado con amplitud y entendido por el otro. El bilingüismo no es en sí mismo, la respuesta a la comprensión cultural entre los pueblos. Como una ventaja indispensable, debe fortalecerse por la mayor sensibilidad educativa posible. Junto al conocimiento de la lengua debe existir un conocimiento similar de las actitudes sociales, religiosas y económicas de la gente [pp. 85-86]

Hace algunos años, Benjamin Lee Whorf (cf. Carroll, 1956), al citar un trabajo anterior de Sapir (1921; también en Mandelbaum, 1962), presumió teóricamente que la visión del mundo de una comunidad lingüística se ve reflejada en los patrones lingüísticos que utilizan. Esto implicaba que la forma en que la "realidad" se categoriza por los patrones subyacentes de una lengua refleja la visión que los hablantes de ese idioma tienen del mundo; y a la inversa, la forma en que perciben el mundo depende del sistema lingüístico que tengan. La gran cantidad de palabras esquimales para la nieve, de acuerdo a lo que se ha venido a llamar la hipótesis de Sapir y Whorf, refleja la importancia que la nieve tiene en la cultura de los esquimales. Casos similares son la multiplicidad de términos utilizados por los habitantes de la Isla Trobriand para los ñames, que son la base de su economía; así como la gran variedad de términos utilizados para referirse a los automóviles en la cultura contemporánea estadounidense.

Todas las percepciones del color, de las relaciones familiares, el espacio y del tiempo,

difieren de lengua a lengua, y de cultura a cultura. La clave es demostrar una conexión entre lengua y cultura. (Cabe recordar que Whorf se empeñaba en contrastar lenguas como el navaho y el inglés o el francés y el chino, pero no lenguas dentro la familia indoeuropea). Desafortunadamente, los pronunciamientos espontáneos sobre la relación entre lengua y cultura son la regla general en las clases de estudios sociales y de idiomas. El hecho de que la estructura lingüística de algunos idiomas permite convertir al hablante en el objeto de la acción ("se me quebró el vaso") en lugar del sujeto de la acción ("quebré el vaso"), para dar un ejemplo, no es señal en sí de que el hablante del primer ejemplo percibe a la naturaleza como un agente activo y al hombre como pasivo (ej. Seeyle, 1966b). Sacar una conclusión cognoscitiva de datos puramente lingüísticos es dedicar muchas horas a la tautología. Para llegar a una deducción sobre la conducta en forma legítima a partir de un análisis de la estructura lingüística, debe asociarse empíricamente el patrón lingüístico con algún patrón de conducta.

El hecho de que la hipótesis de Sapir y Whorf haya sido aceptada por tantos educadores de la comunicación es un ejemplo interesante del esfuerzo por hacer realidad un deseo.. La teoría es interesante; existen pruebas que la corroboran y hay inevitablemente evidencias en su contra. La idea ha estado presente suficiente tiempo para que la mayoría de los profesores hayan olvidado que es una especulación muy grande; y si la teoría fuese correcta infundiría a los cursos de lengua y comunicación de un nuevo valor. Es lamentable que muy poco de lo que han escrito los lingüistas es, en este nivel de la lucha de la ciencia por su respetabilidad, comprensible para la mayoría de los educadores; y pocos educadores han mostrado suficiente familiaridad con la literatura lingüística para que sea "lingüísticamente respetable". En consecuencia, nuestra aceptación de la hipótesis de Sapir y Whorf debe esperar una evidencia más empírica o una mejor comunicación con los

lingüistas.

Farb (1974) resume la importancia de estas teorías de la forma siguiente: "El verdadero valor de las teorías de Whorf no es el que con tanto afán procuró demostrar --que el idioma tiraniza a los hablantes al hacerlos pensar en ciertas formas. Más bien, su trabajo enfatiza algo mucho más importante: la cercana alianza entre el idioma y toda la cultura de la comunidad lingüística" (pp. 186-187).

Algunos de los libros que durante las últimas tres décadas han tratado este tema incluyen a Hoijer (1954), Carroll (1956), Romney y D'Andrade (1964), Gumperz y Hymes (1964), Hammel (1965), Hymer (1964), Greenberg (1966), Lander (1966), Witucki (1966), Mathiot (1967), Manners y Kaplan (1968), Fishman (1968), Niyekawa-Howard (1968) y Pike (1971).

La comunicación entre culturas

Asediado por una interminable lista de estudios culturales desde campos como la antropología, el arte, la historia, la economía, las ciencias políticas, la psicología social, la música y la literatura, el educador debe preguntarse, cuáles conocimientos son importantes y cuáles destrezas se deben desarrollar en los estudiantes. Nostrand (1966b) propuso que los educadores se concentraran en dos objetivos a la hora de enseñar sobre un estilo de vida extranjero: la comunicación y la comprensión entre culturas.

El objetivo básico de una clase sobre comunicación es que el estudiante aprenda a comunicarse con gente de la cultura extranjera. Si los de la cultura meta no hablan inglés, el estudiante debe aprender otro idioma. Es obvio que si emociones y pensamientos medianamente comunes no se pueden entender separadas de sus connotaciones culturales, estas connotaciones

deben aprenderse. Varios autores relatan algunos ejemplos de las dificultades en la comunicación entre culturas que se producen por desconocimiento de la cultura meta.

Barrutia (1967), en un artículo que aborda la relación del desarrollo del idioma con las barreras culturales, ejemplifica un problema cultural al contrastar sinónimos cercanos del inglés. Las posibles consecuencias sociales de un intercambio descuidado de términos relacionados con roles que se desempeñan resultaría graciosas –pero si uno mismo no está involucrado. Barrutia presenta un poema que exagera la connotación sexual de muchas palabras comunes.

La mujer tiene figura, el hombre musculatura;
El padre ruge de furia, y la madre de amargura;
Los atletas fornidos arrojan lo que delicadas jovencitas apenas agitan;
Las jefas supervisan, mas los jefes ordenan;
Los chicos se zambullen, las chicas chapucean;
Los muchachos muerden, las damas mordisquean;
Los marineros trapean, las féminas limpian;
Los bravos guerreros negocian, las mujeres compran;
Un caballero suda, una mujer apenas transpira;
Un marido sospecha, pero la esposa ya lo sabe.

Debyser (1968) recurre a ejemplos del francés para ilustrar la forma en que las connotaciones culturales de términos y frases comunes pueden enseñarse desde el nivel elemental. Conocer las palabras que se refieren a los distintos miembros de la familia (madre, hijo, tío) no es suficiente. Para poder usarlas sin temor, se debe conocer el contexto social específico en el cual cada una de ellas se emplea. La palabra *maman* (mami), por ejemplo, puede ser usada por una persona cuando habla con su madre, pero raramente la usaría para hablar de ella con otras personas.

Muchos de los malentendidos que ocurren en las profesiones de la comunicación referentes al grado de esfuerzo requerido para hacer que los estudiantes actúen como hablantes nativos son el resultado de confundir la habilidad de comunicarse eficazmente y las actitudes indicadas por las costumbres extranjeras. No debería haber controversia sobre el propósito de la comunicación

efectiva y que incluye comprender las bases culturales del pueblo meta, pero no necesariamente significa practicarlas o internalizarlas.

La comprensión entre culturas

El segundo propósito básico de la enseñanza de cultura según Nostrand --la comprensión-- puede implicar la reestructuración de nuestras actitudes y nuestra visión de mundo. Nostrand incluye en el rubro de comprensión, por ejemplo, aspectos intangibles como la "capacidad psicológica de ser magnánimo ante los costumbres extrañas" (1966b, pp. 5-8). Al final, no importa cuán especializada técnicamente sea la capacitación de un estudiante en la lengua extranjera, si éste evita hacer contacto con hablantes nativos de ese idioma si no respeta su visión de mundo. ¿Cuál sería el valor de la capacitación? ¿Dónde puede ponerse en práctica? ¿Qué profundidad educativa ha inspirado?

Desafortunadamente, hay hasta algunos profesores no se sienten cómodos ante la presencia de hablantes nativos de una lengua extranjera. En parte, esto sucede porque los profesores no han aprendido a seguir una conversación a una velocidad natural; no han aprendido, de qué se debe conversar y de qué no, no se han acostumbrado a la de distancia que deben mantener frente a un hablante nativo, o las reglas que rigen el contacto visual, no han aprendido a compartir el sentido del humor extranjero o sus canciones, no han aprendido los referentes culturales de los temas de conversación y han sucumbido a una lamentable tendencia etnocentrista de subestimar al individuo de la otra cultura.

Una enseñanza progresiva de elementos culturales seleccionados puede preparar a un estudiante para que no sólo entienda a un hablante nativo sino que también disfrute de su compañía. No se disfruta de lo que no se entiende y no se entiende a un nativo hablante si sus referentes

culturales, su visión de mundo y sus estructuras lingüísticas son diferentes. El profesor de comunicación intercultural puede construir puentes entre un sistema cognoscitivo y otro.

En búsqueda de consenso

El uso generalizado, hoy en día, se refiere a la cultura como un concepto amplio que comprende todos los aspectos de la vida del hombre desde las historias folclóricas hasta las ballenas esculpidas. Incluso, en unos pocos artículos publicados que se refieren a la enseñanza del antiguo concepto de cultura, como la limitada pero loable producción de artistas creativos, se ha reconocido cada vez más la importancia de conocer los patrones de la vida diaria. Algunas señales alentadoras auguran una posible armonía entre los educadores cuyo interés principal es la literatura y aquellos preocupados en especial por otros aspectos culturales. En resumen, se hace cada vez más evidente el hecho de que el estudio del idioma no puede ir divorciado del estudio de la cultura, y viceversa.

Los profesores de comunicación intercultural no necesariamente han logrado definir cultura en casos donde otros no han podido; por fin hemos podido contentarnos con encoger los hombros y admitir que, en realidad, la definición no interesa, mientras que sea amplia. Lo importante es que la comunicación intercultural abarca muchas características que con frecuencia no están presentes en nuestras clases.

Se considera que la cultura tiene relación con patrones de la vida diaria que permiten a los individuos relacionarse con su ambiente. Cuando le echamos un vistazo a la gente que está "estableciendo relaciones", la vemos mezclando acción y habla. Hacen cosas ingeniosas con las palabras extranjeras para incorporarlas a su propio idioma. Hablan dialectos no estandarizados dentro de la misma área lingüística, hablan de una manera con los extraños y de otra entre ellos. Las

palabras que usan evocan connotaciones culturales de formas y estilos novedosos. El habla de una persona es indicador del sexo, la edad, la clase social, y el lugar de residencia y evoca imágenes culturales peculiares.

Los parámetros de una enseñanza basada en la cultura se hallan limitados solo por la imaginación del profesor. Los capítulos siguientes comienzan a describir, en lugar de definir operacionalmente, el término.

Actividades recomendadas

1. Prepare una lista de 10 formas en que el idioma y la cultura están relacionados.
2. Dé un ejemplo específico de la mezcla entre habla y acción en uno de los idiomas que habla.
3. ¿Cuáles son cinco connotaciones culturales extralingüísticas de la palabra "niño" en uno de sus idiomas?
4. Mediante un ejemplo, demuestre cómo un elemento del folclor puede reflejar las actividades o temas culturales del pensamiento y los actos de un país.
5. Redacte un diálogo con tres personajes en el cual el habla demuestre diferencias en la edad, el sexo, la clase social y el lugar de residencia del hablante.
6. Explique la diferencia entre comunicación y comprensión intercultural.
7. Identifique y anote 25 ideas para realizar actividades culturales. Cada idea debe estar relacionada con una categoría distinta del modelo de Murdock o el modelo emergente de Nostrand.

DÉMOLES UN PROPOSITO A LAS ACTIVIDADES EN CLASE

Que los estudiantes adquirieran el conocimiento y las estrategias que el profesor espera en un curso depende del número y la pertinencia que tengan las actividades que los estudiantes pongan en práctica. Este capítulo muestra el proceso de elaboración de actividades de aprendizaje que persiguen un objetivo específico. Se han seleccionado ejemplos de elaboración de actividades en varios idiomas organizadas de acuerdo a los siete objetivos culturales.

Los objetivos de fin del curso enumerados en el último capítulo (así como cualquier otra serie de objetivos) no se podrán alcanzar a menos que el estudiante pueda realizar previamente las actividades necesarias. Algunos estudiantes requieren de muchas actividades para desarrollar una destreza mientras que otros no necesitarán de tantas. El profesor debe acudir a una combinación de actividades en clase y extra clase que les permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos previstos para el fin del curso.

Un profesor cuenta con poco tiempo y energía para redactar objetivos. La mayor parte del tiempo la debe dedicar a la redacción de objetivos de ejecución del curso puesto que es en este aspecto que las diferencias entre las expectativas del profesor y las de sus estudiantes resultan dolorosamente evidentes. No debe existir confusión entre los conocimientos y las destrezas necesarias para que un estudiante tenga éxito.

Las actividades diarias o semanales en el salón de clase presentan una situación distinta. En el diario intercambio de ideas que se una gran oportunidad para clarificar y retroceder sin mayor

problema a reorientar el trabajo. Las actividades de aprendizaje que utilizamos las seleccionamos arbitrariamente. Su selección depende de los materiales disponibles, de nuestros gustos personales o de la habilidad del profesor para desarrollar actividades de aprendizaje. Dado que todos hemos pasado por experiencias diferentes y contamos distintas cantidades de tiempo y energía, utilizamos diferentes medios para conseguir los mismos objetivos culturales. Así es como debe ser.

El presente capítulo completará la descripción iniciada en el capítulo 3 sobre la manera efectiva en que pueden organizar los profesores la enseñanza de cultura. En el capítulo 3 se profundizó sobre los siete objetivos que comprenden tanto la comprensión básica como las destrezas que deben aprenderse. En el capítulo 4 se explicó el segundo paso para la organización de la enseñanza de cultura: el desarrollo de objetivos de ejecución para el fin de curso. Estos objetivos se derivan de cada uno de los siete objetivos principales. El tercer paso en la organización de la enseñanza de cultura es la presentación de las actividades de aprendizaje necesarias para que el estudiante lleve a cabo las acciones identificadas en el paso anterior.

Las ideas para el contenido de las actividades de aprendizaje se derivan de los mismos objetivos, de los libros de texto (si se lee entre líneas) y de los artículos sobre cultura que aparecen en las revistas. Una mina de oro para obtener ideas es la publicación anual "*ACTFL Review of Foreign Language Education*" (ACTFL Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras). Hasta este momento, han aparecido allí cuatro artículos en los que se hace una reseña de ideas sobre actividades culturales publicadas en docenas de revistas (Seeyle, 1969b; Morain 1971; Nostrand, 1974; Jarvis, 1977; ver también Allen y Valette, 1972). Las actividades de aprendizaje que, a manera de ilustración, se presentan en este capítulo, las desarrollaron profesores experimentados en cursos o talleres que he dirigido. Como es de esperar, los formatos de estas actividades varían, así

como la especificidad de los objetivos de las mismas. Es contraproducente que los profesores se preocupen demasiado por las imperfecciones en la redacción de los objetivos de ejecución en este nivel.

Las actividades que un educador utilice para transmitir conceptos culturales en el curso siguiente deben incluir aquellas que encontró acertadas y provechosas además de algunas nuevas descritas en este libro.

Actividades de aprendizaje para el primer objetivo

Una actividad de aprendizaje puede ser simple. Para adquirir el conocimiento necesario con el fin de realizar las cuatro actividades sobre la religión en San Pedro descritas en el último capítulo (véase el objetivo de ejecución No. 1) referentes a la funcionalidad de la conducta condicionada culturalmente, una de las siguientes experiencias extra clase sería suficiente.

- A. Realizar una investigación para determinar cómo la religión se ajusta al mosaico cultural latinoamericano rural , entrevistando a alguien del lugar.
- B. Leer las páginas 72-78 en *San Pedro, Colombia: Small Town in a Developing Society* (San Pedro, Colombia: Un pueblo pequeño en una sociedad en desarrollo), de Miles Richardson (1970).

Actividades de aprendizaje para el segundo objetivo

Un método completamente diferente, mediante el cual los estudiantes obtienen la experiencia necesaria para alcanzar un objetivo de fin de curso (en este caso, el objetivo de ejecución número 2, cual se relaciona con la interacción de las variables sociales y lingüísticas), se ejemplifica con una actividad para clases de español. Esta fue preparada por Pilar Aurensanz, Hildegard Bals y E. S. Dife bajo la supervisión de Madeline A. Cooke.

Dicha actividad consiste en una serie de diálogos ya sea interpretados o grabados y mostrados en diapositivas. El propósito es demostrar cómo en los saludos el lenguaje y los gestos se ven influenciados por la edad, el sexo, la clase social, el lugar de residencia, y la relación entre los hablantes.

Saludos

Después de observar los cuatro diálogos de esta unidad, el estudiante llevará a cabo dos de las siguientes cinco actividades:

1. Se le pedirá al estudiante que recuerde lo que ocurrió.
2. Según las aseveraciones hechas en los diálogos, podrá identificar la relación entre los hablantes.
3. Ante la presencia de circunstancias similares y aseveraciones hechas en el diálogo, el estudiante será capaz de variar adecuadamente las expresiones y gestos utilizados para saludar a un(a) amigo(a) del mismo sexo, a un(a) amigo(a) del sexo opuesto y a distintos familiares.
4. El estudiante redactará y presentará una situación similar con una o más de las circunstancias presentadas en los diálogos.

Los estudiantes investigarán sobre otras situaciones sociales y otros lugares geográficos que

con!even cambios en los saludos y los procedimientos presentados.

Diálogo 1. La familia Pérez se encuentra con el tío y la abuela en el parque. ()*

Personajes: Papá María Rosa

Mamá Abuelita (madre de papá)

Juan Tío

PAPÁ: *(besando a la abuelita en la mejilla)* Buenas tardes,

mamá. ¿Qué tal están todos?

ABUELITA: Bien, hijo. ¿Y vosotros? ¿Cómo estáis?

PAPÁ: Juan está con catarro. *(dando un abrazo al tío)* ¿Cómo van los negocios?

TIO: *(acercándose)* Así, así.

ABUELITA: *(besando a mamá)* Ya sé que Juan está con catarro.

¿Tienès mucho trabajo?

MAMÁ: María Rosa me ayuda mucho. Es muy buena ella.

ABUELITA: *(besando a María Rosa)* ¿Trabajas mucho? ¿Sacas buenas notas?

MARÍA ROSA: Sí, abuelita. Ud. lo sabe, ¿verdad?

ABUELITA: *(besando a Juan en la frente)* ¿Pobrecito? Vas al colegio, ¿verdad?

JUAN: ¡Claro!

TIO: *(dándole la mano a mamá)* María Pilar, ¡qué guapa estás!

MAMA: *(sonriendo ampliamente)* Anda, anda, no seas mentiroso.

(*) NT: En el texto original los diálogos se encuentran en español, la segunda lengua en que se está enseñando.

Diálogo II. Dos estudiantes de clase media del área urbana.

EDUARDO: ¡Hola, Daniel! *(sonríe y saluda con la mano)*

DANIEL: ¿Qué hay de nuevo. Eduardo? *(sonríe y saluda con la mano)*

EDUARDO: ¿Cómo te va?

DANIEL: Pasándola. ¿Adónde vas?

EDUARDO : Voy al cine. ¿Quieres venir?

Diálogo III. Dos muchachas adolescentes de clase media.

CELIA: ¡Hola, Inés!

INÉS: ¡Hola, Celia *(se dan un abrazo y se besan en la mejilla)*

CELIA: ¡Cuánto tiempo sin verte!

INÉS: Sí, de veras. ¿Qué me cuentas?

CELIA: Pues, es el cumpleaños de mi prima Margarita y voy a su casa para felicitarla.

INÉS: Ah, qué bueno. Felicítala de mi parte. *(se besan de nuevo en la mejilla y se dan un abrazo).*

CELIA: Entonces, ¡hasta luego!

INÉS: Chao.

Diálogo IV. Una muchacha adolescente y un muchacho adolescente.

MARIO: *(camina hacia la muchacha con la mano abierta)*

Hola, ¿qué tal? *(se estrechan las manos)*

BELITA: *(lo saluda de manera casual)* ¡Holá! Cómo te fue en el examen de matemáticas?

MARIO: No sé. Creo que ve bien. Regular, ¿y a tí?

BELITA : Bastante mal. No lo terminé.

MARIO: ¿No quieres tomar un helado?

BELITA: Bueno. Encantada. *(a un gesto con la cabeza de Mario en dirección al heladero, Belita responde: "Vamos". Mario paga el valor de los dos helados al heladero).*

Actividades de aprendizaje para el tercer objetivo

En el capítulo 4 (objetivo de ejecución No. 3) se dio una lista de guiones que pueden presentarse en clase para capacitar a los estudiantes a dar respuestas convencionales en situaciones de la vida diaria. Cada uno de estos guiones pueden desarrollarse en diálogos, solicitando a los estudiantes que obtengan la información necesaria de informantes nativos, libros o del profesor.

Un ejemplo de cómo podría realizarse esto dentro del salón de clases, se llevó a cabo en una unidad alemana desarrollada por Adele Farger, David K. Aacladan, Dzidra Schllaku, Celia C. baumann y Richard O. Whitcomb, bajo la supervisión de James Hammers. La actividad se limita a encuentros que tienen lugar en la calle y que los estudiantes observan a través de diapositivas o que actúan en diálogos y dramatizaciones.

Begrüssung

Diálogo I

1. Se observa la primera diapositiva acompañada de una grabación con el diálogo (escena en la calle, dos jóvenes se saludan estrechándose la mano).

2. Se les pide a dos muchachos o muchachas que pasen al frente y representen la escena. El profesor explica detalles sobre el apretón de manos (por ejemplo: se estrechan las manos

firmemente).

C. Los muchachos se vuelven a saludar al tiempo que el profesor hace de modelo lingüístico. Se coloca detrás del estudiante que supuestamente le toca hablar y sirve de modelo.

HANS: Guten Tag, Klaus!

KLAUS: Guten Tag, Hans! (*los muchachos se sueltan las manos*)

D. En parejas con compañeros(as) del mismo sexo, los estudiantes imitan el acto de estrecharse las manos e imitan el diálogo una vez que el profesor ha servido de modelo.

E. El profesor llama a varias parejas de estudiantes para que demuestren el acto de saludarse. Si el 30% de las parejas lo realiza correctamente, se continúa con el diálogo II. De lo contrario se repiten los pasos D y E.

Diálogo II

A. Se observa una diapositiva (un muchacho saluda a una muchacha en la calle) y se escucha la grabación.

B. Un muchacho y una muchacha imitan la diapositiva. El profesor explica el procedimiento apropiado (es decir que la muchacha extiende la mano primero y el muchacho se inclina un poco al estrecharle la mano).

C. La pareja repite los pasos mientras el profesor modela de nuevo las líneas del diálogo.

D. Los estudiantes buscan un(a) compañero(a) del sexo opuesto, imitan el patrón del apretón de manos y a la vez imitan las líneas del diálogo.

E. El profesor llama a varias parejas de estudiantes para que demuestren el acto de saludarse entre ellos. Si el 90% de las parejas lo realiza con precisión, se continúa con el diálogo III. De lo contrario se repetirán los pasos D y E.

Diálogo III

A. Se observa la diapositiva y se escucha la grabación. (Un estudiante se encuentra con un amigo adulto de su padre)

B. El profesor hace el papel del amigo del padre del estudiante y llama a un estudiante para que demuestre el procedimiento adecuado. El adulto extiende la mano primero, el muchacho se inclina levemente al estrechar las manos.

C. El profesor y el estudiante repiten el acto de estrecharse las manos mientras el profesor modela las líneas del diálogo.

Amigo: Guten Tag, Hans. Wie geht es dir?

Hans: Guten Tag, Herr Schulz. Es geht mir gut, danke. Und Ihnen?

Amigo: Danke, auch gut.

D. Los estudiantes forman parejas, uno hace el papel del adulto. Imitan el acto de estrechar las manos y el diálogo.

E. Varios estudiantes pasan al frente para saludar al profesor. Si el 90% de ellos lo hacen correctamente, se continúa con la siguiente evaluación. De lo contrario se repetirán los pasos D y E.

Procedimiento de evaluación

A. Se solicita a varios estudiantes que:

1. Saluden a un estudiante de su mismo sexo.
2. Saluden a un estudiante del sexo opuesto.
3. Saluden al profesor.

Cada dramatización debe incluir el procedimiento adecuado de estrecharse las manos, el saludo propiamente dicho y alguna pregunta acerca del estado de salud.

B. Si más del 90% de los estudiantes realizan las tres situaciones correctamente, la unidad termina.

De lo contrario, se repetirán los pasos D y E de aquella situación representada incorrectamente, y se repetirá la evaluación.

Actividades de aprendizaje para el cuarto objetivo

En la explicación del cuarto objetivo en el capítulo 3 se recomendó una actividad fuera de clase para ejemplificar las connotaciones culturales que implica el recorte de fotografías de diarios y revistas de la lengua meta como un medio para ilustrar la forma "auténtica" del concepto de mujer tal y como se presenta en esa cultura.

Una actividad realmente intrigante para demostrar las connotaciones culturales fue preparada por Gwen Shimono para estudiantes de la cultura japonesa. Esta actividad puede ser presentada en dos formas: escuchando la situación ejemplificada por el profesor o leyendo después de clase la situación ilustrada. Se puede ganar mucho con la presentación directa del profesor de una lección ya que inspira muchas direcciones que pueden resultar útiles para una investigación posterior. Después de escuchar la lección presentada por Shimono, me convencí de que se podría

utilizar para introducir al estudiante a todo lo que fuera japonés. Por ejemplo: ¿Por qué los japoneses se sientan en el suelo?, ¿Cómo se refleja esto en su arquitectura? ¿Cómo se preparan los rábanos y de qué forma se comen? ¿Qué juegos de palabras presentan las palabras **rábano** y **actor**? ¿Qué otro tipo de juegos de palabras utilizan los japoneses?

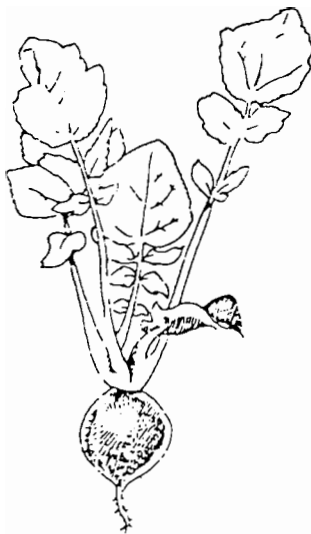


Figura 5.1 La variedad europea

Futoi Daikon Monogatari (La leyenda de los rábanos gruesos)

Daikon significa literalmente "raíz gruesa" y no se refiere a los rábanos (con raíces) pequeños y rojos. La variedad europea tiene hojas más cortas, una raíz más pequeña, y además en Japón se usa para alimentar al ganado. Los más grandes, que son originarios de la parte sur de China, los

consumen los japoneses diariamente, en distintas formas. No hay lugar donde el *daikon* sea cultivado en mayor cantidad y variedad que en Japón. El *daikon* es tan importante en Japón que su precio se registra en el reporte general del alza de precios. Existen alrededor de 34 variedades de *daikon* que van desde el tipo y tamaño del *Sakurajima daikon*, que pesa como máximo 23 kilogramos, hasta la variedad del *Moriguchi daikon* que llega a medir hasta dos metros.

El *daikon* es una fuente nutritiva muy importante en la dieta de los japoneses, porque provee diastasa, vitamina C, y lisina, que no se encuentran en el arroz. Además, ayuda a la digestión y por más viejo esté, nunca hace daño, o *ataru* (ataque o golpe) al estómago. Por esto, los japoneses se refieren a los malos actores como actores *daikon*, porque ni el *daikon* ni los actores producen "golpes [de éxito]" (*ataru*).

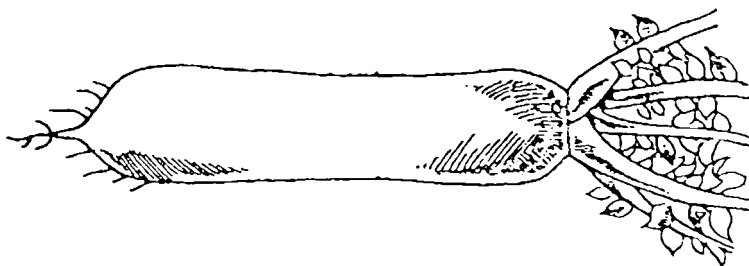


Figura 5.2 El daikon más grande

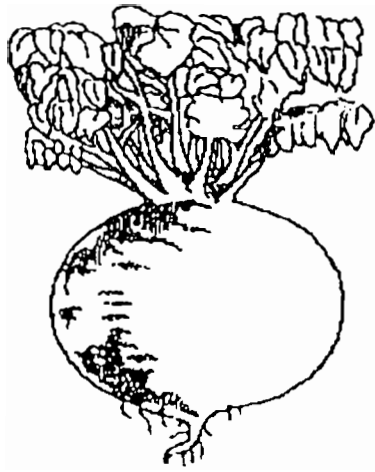


Figura 5.3 El sakurijama daikon

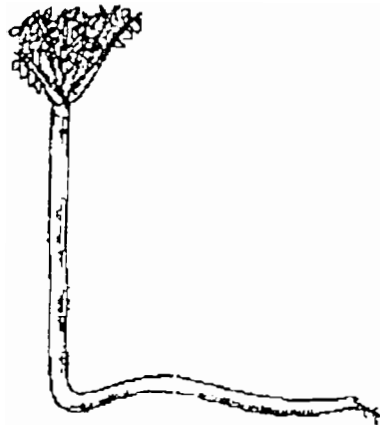


Figura 5.4 El moricuchi daikon

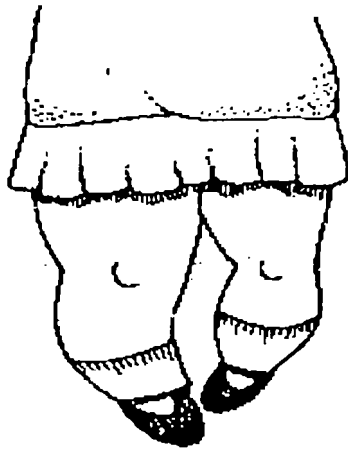


Figura 5.5 Una dama con daikon-ashi

Otra expresión idiomática en que se utiliza la palabra *daikon* es *daikon-ashi* (piernas gordas). El *daikon* da la connotación de un rábano largo y grueso que se asemeja a una pierna gorda. No existe un término como "piernas de rábano" en español, porque la connotación de rábano es completamente diferente.

Las piernas gordas son el resultado de sentarse en tapetes llamados *tatami*. Cuando la persona se sienta en el piso al estilo japonés, con las piernas dobladas hacia atrás, casi sobre sí mismo, la mayor parte del peso del cuerpo se redistribuye debajo de la cintura. Por eso, no es de extrañarse que muchos japoneses tengan *daikon-ashi*.

Las connotaciones culturales de daikon

Compare a la dama con *daikon-ashi* (ver la Figura 5.5) con el *daikon* que se come usualmente en Japón. (ver la figura 5.2). Los kimonos japoneses cubren bien este tipo de piernas, pero en la actualidad, la mayoría de las japonesas usan vestidos. Para deshacerse del exceso de

carne en sus piernas, muchas han desistido de la práctica de sentarse en el piso y prefieren sentarse en sillas. Como es natural, los japoneses también tienen este tipo de piernas. Sin embargo, no se ha hecho mucho a este respecto porque ellos suelen tener las piernas cubiertas, y las mujeres no se interesan en las piernas de los hombres con la excepción, quizás, de las piernas del señor Takamiyama.

Takamiyama, el gigante luchador hawaiano de sumo que primero fue jugador de fútbol americano, tuvo la reputación de tener piernas "débiles". Esto y el hecho de que tiene que hacer ciertos ejercicios para aumentar la fuerza en sus piernas (los ejercicios que la mayoría de los luchadores de sumo no consideran necesarios) ha sido muy publicitado. Como es norteamericano, nunca se sentó en el piso al estilo japonés antes de ir al Japón y aficionarse al sumo.

El valor del queso en la cultura francesa

Otra forma de abordar las connotaciones culturales se observa en una unidad en francés que prepararon Carol Larson, Joyce Lopas, Dorann Klein, Carolyn Amelung, y Madeleine Kent.

Los estudiantes indicarán los significados culturales asociados con la palabra "queso" en la cultura francesa, realizando todas las actividades siguientes:

- A. Los estudiantes serán capaces de mencionar un dicho popular que ejemplifique el papel del queso en la cultura francesa.
- B. Los estudiantes serán capaces de citar un ejemplo de la literatura francesa en la cual el queso juega un papel importante (*La Fontaine, Le corbeau et le renard*).
- C. Los estudiantes serán capaces de citar ejemplos, tomados de anuncios y fábulas en francés, acerca de la interrelación del queso y la cultura.

Los estudiantes serán capaces de hacer una lista con un número determinado de ejemplos sobre la relación entre queso y cultura después de la presentación de una pequeña dramatización.

E. Los estudiantes serán capaces de identificar un número determinado de tipos de queso mediante los sentidos del gusto y la vista.

Actividades que realiza el profesor

A. Presentar dichos populares. ("No hay comida completa sin queso".)

1. Mostrarles a los estudiantes menús en francés que sirvan como apoyo al dicho.
2. Hacer que los estudiantes memoricen el dicho.

B. Presentar una fábula (La Fontaine, "*El cuervo y la zorra*")

1. Explicarla.
2. Hacer que los estudiantes la representen.

C. Presentar anuncios en francés.

1. Indicar la frecuencia de los anuncios sobre queso.
2. Indicar las variedades de los quesos anunciados.
3. Indicar los precios de los quesos franceses (que a pesar de ser costosos, incluso familias que son relativamente pobres los consumen cuando pueden).
4. Ayudar a los estudiantes a percibir lo fascinante del recurso de los temas culturales en el anuncio sobre queso (la familia, *savoir vivre*, el intelectualismo).

D. Presentar una fábula política en francés. Comentar sobre la importancia del queso como una de las tres comidas mencionadas.

E. Presentar una dramatización corta.

1. Preparar una pequeña presentación en la cual se demuestre la importancia del queso.
 2. La personificación del queso. (Los hoyos en el queso suizo [*gruyere*] se llaman *les yeux*. Al punto de la orilla se le llama *le nez*).
 3. Un dicho popular relacionado con el queso. "Ça se passe entre la poire et le fromage".
(Elabore un análisis sobre el platillo de fruta y el platillo de queso).
 4. Haga que algunos estudiantes practiquen y representen el diálogo para la clase incluyendo la información sobre cómo se come el queso. (Córtelo con el cuchillo. Utilice el cuchillo para colocarlo sobre el pan o, en una situación formal, cómalo con el tenedor). No lo coma nunca con los dedos.
5. Llevar a la clase muestras de distintos tipos de quesos franceses.
 1. Comprar o indicarles a algunos estudiantes que compren quesos.
 2. Mostrar y permitir que algunos estudiantes prueben varios quesos.
 3. Presentar un juego en el cual los estudiantes reconocerán los quesos mediante los sentidos del gusto y la vista.

Actividades de aprendizaje para el quinto objetivo

Para la evaluación posterior la información acerca de cultura puede tomarse de diversas fuentes, incluidos libros de texto, visitantes extranjeros y el profesor mismo. Los siguientes 10 enunciados se prepararon para la ocasión.

¿Es verdad que...?

En el salón de clase, se le entregará al estudiante diez enunciados relacionados con la cultura

Se dan las siguientes instrucciones: Después de leer los enunciados, marque cada uno con (a) probablemente cierto, (b) probablemente falso, (c) no sé. En aquellos enunciados que marcó con a o b, indique brevemente, qué evidencia confirma su escogencia; en aquellos que marcó con c, indique qué información extra necesitaría para tomar una decisión. La lista se le entrega en clase. Tiene todo el tiempo de la clase para contestar. No se le evaluará a partir de la selección hecha: a, b o c, sino del peso que tengan sus comentarios. Cada enunciado tiene un valor de tres puntos, necesita 20 o más para aprobar.

1. La mayoría de los hispanos toman *siestas* al mediodía.
2. La mayor parte de las religiones están permitidas en España; sin embargo la Católica es la que predomina.
3. El concepto de distancia del latinoamericano es tal que entre amigos existe un nivel aceptable de cercanía (por ejemplo, abrazos, palmadas en el hombro, apretón de manos).
4. El flamenco es la música típica de España.
5. El español se habla en toda América Latina.
6. La compra de víveres en América Latina se logra visitando el supermercado una vez a la semana y adquiriendo todo lo necesario.
7. Si se va a un banco en un país donde se habla español, no habrá problema al cambiar un cheque, puesto que el sistema bancario es similar al de los Estados Unidos de América.
8. La tradición de que las muchachas sean acompañadas por chaperonas cuando salen de noche, a ido decayendo lentamente.
9. El *gaucho* de Argentina ha sido exageradamente idealizado mediante la literatura.
10. La actitud apropiada que una muchacha tendrá ante un piropo será no hacerle caso.

Actividades de aprendizaje para el sexto objetivo

El objetivo de ejecución para fin de curso, indicado en el último capítulo, para el desarrollo de destrezas de investigación sobre otra cultura, requiere que el estudiante realice ocho ejercicios que culminarán con la preparación de un reporte sobre un tema dado.

Las actividades realizadas en el aula con la ayuda del bibliotecario tienen como fin que los estudiantes se habitúen a investigar en fuentes escritas. Este tipo de actividad incluye los mismos enunciados mencionados en la actividad descrita en el quinto objetivo, pero cambia el objetivo de ejecución de la siguiente manera:

Se le da al estudiante una lista con diez enunciados relacionados con la cultura hispana. Después de leer los enunciados, el estudiante hará una lista de dos o tres fuentes que consultaría, ya sea para confirmar lo que el enunciado dice o para interpretar el enunciado como falso. El estudiante confrontará todos los enunciados presentados con dos o tres fuentes pertinentes.

Actividades de aprendizaje para el séptimo objetivo

Este objetivo estimula el sentimiento de empatía con individuos de la cultura meta. Para facilitar el logro óptimo de las actividades descritas en el objetivo de ejecución No. 7 en el último capítulo, los profesores pueden hacer lo siguiente:

- A. Facilitarle a los estudiantes bibliografía de títulos interesantes, relacionados con la cultura meta.
- B. Invitar al menos a un nativo hablante a la clase cada mes.
- C. Mantener a los estudiantes informados sobre la disponibilidad de películas en la lengua meta.
- D. Preparar una lista de los residentes de la localidad que pertenecen a la cultura meta.

visión general de las actividades en clase

Para tener una visión general sobre la amplitud que se tiene de la enseñanza de cultura, el profesor habrá de clasificar las actividades culturales que planea para el objetivo en cuestión.

El siguiente formato puede utilizarse para evaluar el propósito de cada actividad de aprendizaje su grado de amplitud de la misma.

<i>Objetivos culturales</i>							
I	II	III	IV	V	VI	VII	<i>Actividades de aprendizaje</i>
X							Religión
	X						Saludos
		X					Begrüssung
			X				Daikon
							etc.

Este proceso, con frecuencia, puntualizará un problema común de evaluación de aquellas actividades que tienen como propósito involucrar muchas áreas. Mientras que las actividades con un objetivo múltiple pueden ser efectivas, antes de que se mida el grado de logro del estudiante, es necesario evitar la confusión referente a cuál objetivo se está evaluando. La dificultad que presenta al permitir una actividad dirigida hacia un "superobjetivo", en lugar de contar con objetivos específicos, produce que una vez que el estudiante haya realizado la actividad (muchas veces con un éxito heterogéneo), ni el docente ni el educando saben, qué tan apropiadamente se ha logrado cada objetivo.

Si no se cuenta con actividades de aprendizaje adecuadas, un estudiante tiene pocas posibilidades de alcanzar los objetivos del curso. La lista de clasificación antes descrita facilita que

se confirmen los objetivos para los cuales se planearon (si es que se planearon) actividades de aprendizaje. ¿Cómo puede el profesor garantizar que ha planeado la cantidad suficiente de actividades para cada objetivo? La respuesta es muy tentativa y pragmática. Si los objetivos de fin de curso tienen solidez, las actividades de aprendizaje son adecuadas en cantidad y calidad, en el tanto que le enseñen a los estudiantes lo que necesitan saber para lograr alcanzar los objetivos de fin de curso. Al inicio del curso, el profesor realiza una suposición inteligente al respecto; los objetivos o actividades, entonces, se modifican a la luz de la experiencia para la siguiente ocasión que imparta el curso.

Los siguientes tres capítulos enfatizan las técnicas específicas que un profesor puede emplear a medida que desarrolla actividades para la clase con el fin de ayudar a los estudiantes a adquirir las destrezas que necesitarán para lograr los objetivos culturales del curso.

Actividad recomendada

Retome el tema que escogió en el capítulo anterior con el objetivo de diseñar una actividad de aprendizaje para cada uno de los objetivos de ejecución de fin de año, (Algunos podrían ser actividades en clase y otros, actividades fuera de clase).

6

ESTRATEGIAS DE SOBREVIVENCIA PARA ENFRENTAR EL CHOQUE CULTURAL

En este capítulo se describen dos técnicas para sensibilizar a los estudiantes ante la comunicación imperfecta que acompaña siempre la interacción con los miembros de otra cultura. La primera técnica propone leer fuera de clase literatura que genere empatía; la segunda consiste en una dramatización diseñada especialmente para el salón de clases, llamada "minidramatización". Se incluyen ejemplos de minidramatizaciones para el aprendizaje del francés, el alemán y el inglés como segunda lengua.

Lo que sucede cuando las suposiciones culturales se oponen

El conflicto se presenta en cualquier momento que dos culturas tienen contacto. Esto puede suceder debido a la coincidencia de valores encontrados, es decir cuando hay una diferencia cultural en la percepción de la forma apropiada de satisfacer las necesidades físicas y psicológicas. En este capítulo se abordará el problema del choque entre culturas y se presentarán sugerencias para que los estudiantes desarrollen la sensibilidad necesaria para poder anticipar y detectar los malentendidos, producto de la interacción con los miembros de una cultura con un sistema de valores diferente. La *sensibilidad* es la palabra clave, porque el análisis en este capítulo acude a las emociones. Los capítulos posteriores siguen un método cognoscitivo que prepara a la persona para la comunicación con alguien de la otra cultura.

Solamente una persona me ha convencido de haber logrado exitosamente evitar el trauma e provoca la convivencia en otra cultura. Poseía un buen dominio de la lengua meta, una posición

profesional bien pagada en la cultura meta, una presencia afable, un exceso de buena voluntad y convivencia en otra cultura. Poseía un buen dominio de la lengua meta, una posición profesional bien pagada en la cultura meta, una presencia afable, un exceso de buena voluntad y contaba con la energía inextinguible de su juventud. Buscaba hablantes nativos con los cuales conversar y cuando podía, practicaba a solas en voz alta nuevas frases idiomáticas e inflecciones verbales difíciles. Un poco antes de completar los dos años en el extranjero (en este caso los E.E.U.U.), fue hospitalizado debido con un quebranto nervioso, causado por el estrés que le produjo el período de adaptación a la otra cultura.

Un destacado colega de nuestra profesión nos relató su frustrante año sabático en Alemania. Tras dos meses en el extranjero, no logró mucho de lo que había planeado y culpaba al pueblo meta por ello. Su hostilidad aumentó con el tiempo hasta que una tarde, varios meses después, estuvo a punto de golpear a un ama de casa que cargaba a un bebé y que obstaculizaba el libre paso por la acera. Esto le provocó un estado de nervios tal que, por el temor de causarle daño físico a otro, se quedó encerrado en su hotel por lo que quedaba del año sabático, alrededor de seis meses. La mayoría de los casos de choque cultural no son tan severos. En general, los que visitan otra cultura experimentan más la fatiga cultural que el choque cultural.

Durante la celebración de un año nuevo en un exclusivo hotel guatemalteco, se escuchó a un norteamericano decirle a otro, “¿Ves a toda esa gente?” Todos son familiares de mi esposa. Y cada uno de estos condenados me ha besado esta noche. Si otro guatemalteco me abraza y me besa le daré un puñetazo en la cara. El irritado norteamericano estaba perturbado

por dos razones: el concepto más amplio de familia del grupo, y el abrazo de año nuevo que realizaban los hombres (no reclamó por los abrazos femeninos). Ambas costumbres –la unión familiar extendida a parientes distantes y el abrazo dado como un saludo o una muestra de afecto, carente de insinuaciones sexuales --causó hostilidad en el norteamericano que estaba hastiado de un idioma inentendible y deprimido por la nostalgia y el alcohol. Después de un buen día de descanso y una ducha fría, el “yanqui” probablemente lograría una coexistencia pacífica con los familiares de su esposa.

Pero muchas otras costumbres extrañas que estaba por conocer fuera de su círculo de amigos norteamericanos resultarían ser una difícil aventura: el burocrático “*¡Qué vuelva usted mañana!*”, la mirada de enojo cuando entusiastamente silba por el triunfo de su equipo favorito, el solícito “*Es suyo*” seguido de un “*No, gracias*”, lo cual en momentos causa confusión. Un norteamericano experimenta en el extranjero un malestar inevitable y una fatiga intercultural producto de la exagerada preocupación por la higiene, por tener que esforzarse tanto para hacer cosas simples como usar el teléfono o tomar un autobús, por la constante desesperación de tratar con gente que “no sabe como hacer las cosas”. Todo aquel que se aventura en el extranjero por mucho tiempo, pasa por momentos de frustración. La mayoría se acostumbra en unos años, poco a poco. No importa si se trata de un norteamericano aterrorizado por los niveles de tráfico de Guatemala o del sudor de un guatemalteco debido a la claustrofobia en los metros de Nueva York. La fatiga cultural no respeta a las personas.

Se ha demostrado de muchas maneras que la gente de cualquier cultura experimenta dificultades cuando observa la misma realidad como extranjero. Lingüísticamente, tenemos el

ejemplo de la incapacidad de muchos chinos para distinguir entre las palabras *rice* (arroz) y *lice* (piojos) en inglés, o los problemas que tienen los norteamericanos para hacer la diferencia entre las palabras *bata* o *pata*, o la incapacidad de los hispanohablantes de distinguir entre las palabras *silly* o *Seeyle*, en inglés. De hecho, fue la observación de que en los diferentes idiomas se escuchan sonidos distintos (es decir, que se agrupan ciertos sonidos), la que ha llevado al fructífero concepto del fonema de la lingüística descriptiva.

En un ingenioso experimento, se presentaron diez pares de diapositivas para una visión estereostópica. De un lado, se colocaron dibujos de diez objetos familiares para los mexicanos --*un matador, una morena, un peón*-- y del otro fueron colocadas fotografías familiares para los norteamericanos --*un beisbolista, una rubia, un granjero*. Cada par de fotografías tenía la misma forma, textura, luz y sombras. A ambos grupos se les mostraron los cuadros y luego se les administró una prueba sobre lo que recordaban. Los mexicanos se inclinaban por mencionar lo que les resultó familiar y los norteamericanos hicieron lo mismo (Bagby, 1957).

Un conocido mío quedó ciego poco tiempo después de nacer, pero afortunadamente recobró su vista a la edad de los 16 años. Tuvo que adaptarse, según contó, principalmente al hecho de darle importancia a todos los objetos que aparecían en su campo de visión. Por ejemplo, mientras miraba a una persona que se encontraba a otro lado de una habitación, todo lo que estaba al alcance de la vista le requería la misma atención visual. Nuestra cultura nos enseña qué ver y qué pasar por alto. Un extranjero recién llegado no sabe qué ver, y mucho menos, qué decir.

Cuando el millonario y magnate retirado se reclina en su mecedora en la piscina del

hotel y levanta su martini hacia las montañas y exclama, “Este es un bello país; me gusta la gente; saben cómo llevarla con calma; entiendo a este país”, está engañándose a sí mismo.

El leído panfleto de Kohls (1979), *Survival Kit for Overseas Living* [Manual de sobrevivencia en el extranjero], presenta una lista con una serie de descripciones de los norteamericanos, caracterizándolos como: llevaderos, amigables, informales, bulliciosos, actanciosos, trabajadores, derrochadores, seguros de tener todas las respuestas, faltos de conciencia social, irrespetuosos de la autoridad, desconocedores de otros países, ricos, generosos, siempre apesurados. Kohls puntualiza que entre más se ajustan los norteamericanos a los estereotipos, es más probable que experimenten problemas en el extranjero, pues incluso sus “virtudes” podrán considerarse debilidades en otra sociedad.

Toda persona experimenta dificultades al intentar desempeñarse apropiadamente en otra cultura. Hasta la fecha, el mejor estudio de este fenómeno fue llevado a cabo por un sociólogo que analizó la comunicación deficiente que tuvo lugar entre estudiantes universitarios norteamericanos y unos voluntarios del Cuerpo de Paz que durante un tiempo vivían en los hogares de anfitriones de la clase media de Bogotá, Colombia (Gorden, 1974a). Gorden hizo sorprendentes descubrimientos; encontró que la comunicación deficiente entre los norteamericanos y sus anfitriones era mayor cuando los norteamericanos poseían fluidez en el español. A los norteamericanos que hablaban con titubeos y con un fuerte acento, se les interpretaba equivocadamente menos. ¿La razón? Los colombianos asumían que los norteamericanos con fluidez sabían lo que decían. Desafortunadamente, no era así porque no se habían socializado con la vida de un país hispano. Habían adquirido fluidez en español en el

ambiente norteamericano. Los Estados Unidos constituían su referente cultural!, no el de una sociedad hispana.

¿Por qué es que los norteamericanos, que literalmente “asesinaban” al idioma no se veían envueltos en más dificultades de comunicación? Porque cuando hablaban su incongruente español, no sonaban como si supieran mucho. En consecuencia, los anfitriones colombianos asumían ignorancia de todo, incluso muchas conjeturas culturales básicas. Los colombianos hacían un gran esfuerzo por comprender a estos inocentes extranjeros.

Gorden se concentró en dos problemas de comunicación. El primer tipo ocurría por el desconocimiento de los norteamericanos acerca de la forma apropiada de comportarse en la sala, el dormitorio, el baño, etc. Por ejemplo, se consideraba a los norteamericanos desaliñados porque ponían los zapatos en un lugar equivocado en sus cuartos. Otros eran considerados muy extrovertidos o demasiado introvertidos, dependiendo de cuándo dejaban la puerta de su cuarto abierta o cerrada --o qué tan abierta o cerrada la mantenían. El segundo tipo de problema en que se concentró Gorden, se refería al tipo inapropiado de relación que los norteamericanos intentaban establecer con varios de los miembros de la casa del anfitrión. Por ejemplo, un norteamericano, después de una “magnífica fiesta” en la casa del anfitrión, intentó ayudar a la señora y la criada llevando una bandeja llena de platos a la cocina. Gorden informa que la escena de un hombre en la cocina intentando recoger los platos fue muy chocante para las nociones de estatus social de los colombianos, y resultó más negativa que beneficiosa.

Gorden concluye que la clave para aprender a desenvolverse correctamente en otra cultura es aprender los patrones de conducta discretos que se utilizan allí. Su obra maestra

ofrece precisamente respuestas a la pregunta de cómo se da este aprendizaje. Para lograrlo, hay que hacer las preguntas correctas en la forma correcta. Una lectura del libro de Gorden contribuye mucho a desarrollar esta habilidad.

El etnocentrismo

El culpable de la fatiga intercultural es el punto de vista etnocentrista. Según la definición clásica de Summer (1906), el etnocentrismo puede definirse como un síndrome que involucra al menos tres factores básicos: la integración y la lealtad de los miembros del grupo, las relaciones de hostilidad entre los miembros intragrupo y extragrupo, y la positiva comprensión entre los miembros intragrupo frente a la estereotipante derogación de las características del extragrupo. Un componente importante de este síndrome es considerar los valores y los estándares del intragrupo como universales.

Un antropólogo y un psicólogo social (Levine y Campbell, 1972) prepararon un compendio exhaustivo de las proposiciones de la ciencia social sobre el etnocentrismo. Fersh (1974) editó un texto de estudios sociales para secundaria que presenta materiales especialmente seleccionados para reducir el etnocentrismo y ofrecer una mirada a la naturaleza de la comunicación intercultural. Retratos de los norteamericanos en el extranjero se encuentran disponibles en varios estudios: Cleveland, Mangone y Adams (1960); Lambert (1966); Seelye (1969a); Seelye y Brewer (1970); Gorden (1974a). Para informes sobre programas de capacitación en el extranjero, véase DeCrew (1969), Decaroli (1972), Harrison y Hopkins (1966) y Althen (1970).

Dentro del contexto de los siete objetivos culturales, los dos tipos de actividades descritas

aquí calzan en el primer objetivo, la funcionalidad de la conducta condicionada culturalmente. Ambas técnicas intentan conseguir la comprensión emocional e intelectual de los problemas de la comunicación intercultural. Las dos técnicas son el uso de fuentes literarias y minidramatizaciones en el aula para crear un sentimiento empatía.

La creación de la empatía mediante la literatura

Un profesor políglota de lingüística inglesa, William F. Marquardt, ya fallecido, describió un método de sensibilización para capacitar a los estudiantes a experimentar, cómo se siente ser miembro de otra cultura (Marquardt, 1969). Marquardt consideró que la empatía, “la costumbre de tratar, en el momento de conflicto, de ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona” es “la más relevante magia en nuestros días”. Y agregó que la empatía “es obviamente un producto deseado al final de aprendizaje, pero con frecuencia se olvida que es también un punto de partida, particularmente en el aprendizaje de las habilidades de comunicación.

Marquardt observó que la literatura es ideal para desarrollar la empatía en el lector, dado que la motivación básica de los escritores es el deseo de explorar los sentimientos de los demás y de comunicar estos sentimientos al lector. Marquardt identificó los siguientes siete tipos de “situaciones comunicativas” como los más útiles de observar, en la literatura, en la interacción entre personas de diferentes culturas.

Las situaciones comunicativas

Obras escritas por norteamericanos de la principal corriente cultural para los lectores de la

misma corriente, en las cuales se muestra la interacción entre esta corriente y los miembros minoritarios de la cultura en un contexto de minoría cultural.

2. Obras de la principal corriente norteamericana, escritas particularmente para lectores de esa corriente, en las que se muestra la interacción entre esa tendencia y los miembros minoritarios de la cultura en la situación cultural característica de la corriente principal.
3. Obras de autores de la cultura minoritaria, escritas específicamente para lectores de la corriente principal enfocadas en los miembros de la cultura minoritaria y los miembros de la principal tendencia norteamericana que interactúan en una situación cultural característica de la corriente principal.
4. Obras de los miembros de la cultura minoritaria para lectores de la corriente predominante, enfocadas en la minoría y miembros de la principal corriente norteamericana que interactúan en la situación cultural de la minoría.
5. Obras de los miembros de la cultura minoritaria enfocadas en la presentación de algún rasgo específico de la minoría cultural, principalmente para los lectores de la principal tendencia cultural.
5. Obras de los miembros de la cultura minoritaria que presentan o interpretan algún rasgo específico de la minoría cultural, para los lectores de la cultura minoritaria y de la cultura mayoritaria.
7. Obras de los miembros de la cultura minoritaria en que se analiza algún rasgo específico de la principal tendencia cultural, para los lectores de minoría cultural y la corriente principal.

La razón fundamental para leer este tipo de literatura es incrementar la conciencia del

nivel al cual la conducta está condicionada por la cultura respectiva. Marquardt ofrece una amplia lista comentada de títulos que corresponden a las categorías antes descritas.

Mis dos preferidos, ninguno de los cuales está en la lista, son *Stranger in a Strange Land* [Un extraño en una tierra desconocida] de Robert Heinlen (1961) y *The White Dawn* [El blanco amanecer] de James Houston (1971). El primero me lo recomendó personalmente Marquardt y relata una historia de ciencia ficción de un niño terrestre que nace y se cría en Marte, y luego regresa como un joven adulto a la Tierra, la “tierra desconocida”. El segundo cuenta tiernamente, la saga de tres balleneros náufragos que son protegidos por esquimales.

Pueden obtenerse otras obras fácilmente, preguntándoles a los bibliotecarios, a otros profesores, e incluso lo mejor, a los estudiantes. Para facilitar la selección en cada caso, Marquardt propone un cuadro donde las filas horizontales representan las siete situaciones comunicativas y las columnas verticales representan distintos géneros literarios.

Cada cuadro contiene un ejemplo. Muchos de los ejemplos se relacionan con el negro norteamericano. Hay dos razones para ello: la primera, es que hay una gran cantidad de buenas obras en este campo; la segunda, es que el artículo de Marquardt fue particularmente elaborado pensando en establecer empatía entre las tendencias de los E.E.U.U. y los miembros de las culturas minoritarias. Las obras literarias, sin embargo, no tienen que relacionarse específicamente con la cultura meta para ser efectivas. El principio de la empatía intercultural es transferible.

Dado que esta técnica gira en torno a las obras literarias interesantes para los estudiantes, en un idioma que pueden disfrutar fácilmente –la lengua materna– lo ideal sería que

FORM OR GENRE

	(a) Autobiog.	(b) Biography	(c) Novels	(d) Stories	(e) Plays	(f) Poems	(g) Essays
1	Griffin, <i>Black Like Me</i> (1961)	Kugelmass, <i>Ralph I. Bunche: Fighter for Peace</i> (1962)	Hersoff, <i>Jazz Country</i> (1965)	Dolch, <i>Norajo Stories</i> (1956)	Shulman, <i>West Side Story</i> (1961)	Robins, ed. <i>Christmas Gift</i> (1963)	Durham & Jones, <i>The Adventures of the Negro Cowboys</i> (1965)
2	Buck, <i>My Several Worlds</i> (1954)	Shapiro, <i>Jackie Robinson of the Brooklyn Dodgers</i> (1957)	Archibald, <i>Charfield Orphan</i> (1961)	Faulstich, "That Evening Sun"	O'Neill, <i>All God's Children Got Wings</i> (1932)	Culver, ed. <i>Great American Negroes in Verse 1723-1965</i> (1966)	Henry, "White People's Time, Colored People's Time" (1966)
3	Davis, <i>Yes, I Can</i> (1965)	Bontemps, <i>Famous Negro Athletes</i> (1964)	Bakhtin, <i>Go Tell It on the Mountain</i> (1953)	Hughes, ed. <i>The Best Short Stories by Negro Writers</i>	Baldwin, <i>Blues for Mr. Charlie</i> (1964)	Brooks, <i>Bronzeville Boys and Girls</i> (1956)	Baldwin, <i>Nobody Knows My Name</i> (1961)
4	Malcolm X, <i>The Autobiography of Malcolm X</i> (1965)	Bennett, <i>What Manner of Man: A Biography of M. L. King</i>	Hughes, <i>Tombournies to Glory</i> (1950)	Hughes, <i>Simple Speaks His Mind</i> (1950)	Couch, <i>Nine Black Playwrights</i> (1969)	Hughes, <i>Selected Poems</i> (1959)	J. Stands-in-Timber & M. Liberty, <i>Cherrytree Memories</i> (1969)
5	Saxton, <i>Spanish Harlem</i> (1965)	Plate, <i>Palette and Tomahawk: The Story of George Catlin</i> (1962)	Steinbeck, <i>The Pearl</i> (1962)	Porter, <i>Collected Stories</i> (1965)	Duberman, <i>In White America</i> (1964)	Rasmussen, <i>Beyond the High Hills: A Book of Eskimo Poetry</i> (1961)	Goldin, <i>Straight Hair, Curly Hair</i> (1966)
6	Thomas, <i>Down These Mean Streets</i> (1967)	Bontemps, <i>Chariot in the Sky</i> (1951)	Kullens, <i>And Then We Heard the Thunder</i> (1963)	Marre, ed. <i>Once Upon a Totem</i> (1963)	Charles, <i>Janus</i> (1966)	Weiler, <i>For My People</i> (1962)	Hughes, <i>The First Book of Jazz</i> (1954)
7	Baldwin, <i>The Fire Next Time</i> (1963)	Terkel, <i>Giants of Jazz</i> (1957)	Owens, <i>Walking on Borrowed Time</i> (1950)	Wright, <i>Uncle Tom's Children</i> (1940)	Richardson & Miller, eds. <i>Negro History in Thirteen Plays</i> (1935)	J.W. & J.R. Johnson, <i>The Books of American Negro Spirituals</i> (1940)	Samora, <i>La Raza: Forgotten Americans</i> (1966)

COMMUNICATION SITUATION (•)

Reprinted with permission of the Florida FL Reporter and William F. Marguardt from the special anthology issue, *Linguistic-Cultural Differences and American Education*, 7, No. 1 (Spring/Summer 1969): 134-35. Alfred C. Austin, Barbara Y. Gordon, and William A. Stewart, editors.

*) N.T. Puesto que solo algunas de las obras se encuentran oficialmente traducidas, y por ende sus títulos, no se propone una versión en español para mantener la homogeneidad del cuadro.

el profesor de lenguas extranjeras coopere con el profesor de lengua materna. Hay dos asuntos que es necesario resolver: los incentivos que se ofrecerán por alguno o ambos profesores para motivar a los estudiantes a leer, y la selección de una estrategia de seguimiento que permita a los estudiantes compartir su experiencia y vender sus lecturas a otros estudiantes.

Una técnica complementaria que va un paso más allá y que establece contactos personales con el miembro de una cultura de otra sociedad, la describe Marquardt en un breve ensayo (1972). Este artículo forma parte de una colección de ensayos de dos tomos sobre comunicación intercultural que ofrece muchos puntos de vista que resultan valiosos para los profesores de comunicación intercultural (Hoopes, 1971 y 1972).

Las minidramatizaciones culturales

Raymond L. Gorden, sociólogo del Antioch College, desarrolló un prototipo para sensibilizar a los estudiantes ante la comunicación intercultural deficiente mediante una “minidramatización”. Una versión de la minidramatización de Gorden, editado por los colegas de tercer ciclo, puede encontrarse en Fersh (1974). El uso de parodias y breves simulaciones no es nuevo. Éstas han sido utilizadas anteriormente en Wyne State, por ejemplo, por Behmer y Jencks (Behmer, 1972a). Lo que Gorden agrega a esta tradición es un formato cuidadosamente desarrollado que tiene la capacidad de evocar una respuesta emocional, además de ofrecer información cultural.

La minidramatización tiene entre tres y cinco episodios, cada uno de los cuales ofrece uno o más ejemplos de comunicación deficiente. Se cuenta con información adicional de cada

episodio, ,pero la causa principal del malentendido no se hace evidente hasta la última escena.

A cada episodio le sigue un análisis dirigido por el profesor.

Gorden utiliza el formato de minidramatización para exponer al estudiante a un “proceso de autoconfrontación”. Este proceso consiste en tres partes. Primero al estudiante se le presenta la frecuente vaguedad de la comunicación intercultural debido, a las diferentes connotaciones de las palabras. Luego, al identificase con los jóvenes norteamericanos de la dramatización, el estudiante llega a darse cuenta que “esto podría pasarme a mí también”. Finalmente, al hacer las mismas conjeturas incorrectas sobre los norteamericanos en la representación, el estudiante tiene la oportunidad de reconocer sus propias tendencias de llegar a conclusiones falsas debido a sus propias conjeturas culturales “silenciosamente” determinadas.

Para mejorar los efectos emocionales de la “autoconfrontación”, debe evitarse toda interacción amenazante entre la minidramatización, el estudiante y el profesor. La mejor manera de hacer esto es que el profesor establezca un ambiente exento de críticas durante los periodos de análisis que se realizan después de cada episodio.

Gorden advierte a los que usan las minidramatización "que deben evitar todo comentario, cuando introducen la minidramatización o durante la discusión, que pudieran indicar que el problema es básicamente de comunicación. Permitámosles descubrir esto por sí mismos”. Para ayudar a esta expresión personal de perspectivas, Gorden esquematiza dos técnicas adicionales para que el profesor lo utilice mientras hace preguntas durante el periodo de discusión. El profesor debe utilizar preguntas amplias y abiertas, especialmente al principio

de cada discusión. El tipo de pregunta que debe evitarse es la pregunta limitada a una respuesta de sí o no. Gorden presenta los siguientes cinco ejemplos de ambos tipos de preguntas:

Amplia

- 1- ¿Cuál es su impresión de esta escena?
- 2- ¿Qué sucede en la escena
- 3- ¿Qué piensas de esta escena?
- 4- ¿Cuáles son los sentimientos de los que interactúan en la situación?
- 5- ¿Por qué el cliente colombiano actúa de esa manera?

Limitada

- 1- ¿Existe conflicto en esta escena?
- 2- ¿Hay algún tipo de mala comunicación en la escena?
- 3- ¿Parece ser esto algo que sucedería en la realidad?
- 4- ¿Tienen los norteamericanos un sentimiento positivo o negativo hacia los colombianos en esta situación?
- 5- ¿Considera el cliente colombiano que ha sido estafado por el norteamericano?

Otra razón para no delimitar demasiado las preguntas es que el profesor puede hacer preguntas que aún no se le han ocurrido al estudiante –por las mismas razones que no se les ocurrieron a los norteamericanos en la minidramatización.

La segunda técnica fue diseñada para completar las preguntas abiertas antes descritas. Implica la utilización de “encuestas neutrales” para incentivar al estudiante a dar más información, mientras que, al mismo tiempo, se evita llevarlo a cualquier área específica. Comentarios tales como “A-ha”, “Ya veo”, “Muy interesante”, “Continúe”, “¿Qué más notaste?” calzan dentro de esta encuesta neutral”. Gorden también recomienda que el encargado del análisis resuma brevemente las reacciones del grupo al final de cada deliberación.

Poco después de que el “Cross-Cultural Encounter in a Latin American Bank” [Encuentro intercultural en un banco latinoamericano] de Gorden estuvo disponible mediante el

sistema de ERIC (Gorden, 1970), lo probé en una clase de posgrado de educadores –todos los cuales habían vivido en el extranjero. Los resultados fueron dramáticos. Al final de la primera escena, la clase se identificó equivocadamente con los “engañados” miembros norteamericanos del Cuerpo de Paz. Pero, al final de la última escena vieron la luz, y los colombianos emergieron claramente como los maltratados. Esta percepción de cambio produjo reacciones encontradas. Varios profesores que habían colaborado con los Cuerpos de Paz atacaron vehementemente la autenticidad de la minidramatización. Insistieron en que los miembros del Cuerpo de Paz son demasiado listos como para cometer errores de comunicación intercultural. Al identificarse con los norteamericanos del drama y al interpretar mal las mismas claves culturales, los profesores se sentían como si ellos mismos hubieran experimentado la vergüenza de “una metedura de pata” cultural. La sensibilidad emocional fue el resultado de reconocer que todos eran vulnerables a carecer de empatía. Compartían las mismas barreras de comunicación. También aprendieron que conocer el vocabulario no es suficiente para evitar la comunicación deficiente.

La sensación emocional de la autoconfrontación que muchos experimentaron mediante las minidramatizaciones no puede repetirse con frecuencia. Más allá del primero o el segundo, el objetivo de las minidramatizaciones se vuelve más cognoscitivo. El afecto potencial de este acercamiento depende de la novedad de las experiencias iniciales.

Al presentar las minidramatizaciones en clase, podemos darle al estudiante actor el diálogo de cada episodio antes de su presentación. Así, él también pasará por la experiencia de la autoconfrontación.

Una educadora de lenguas extranjeras, Barbara Snyder, desarrolló 53 minidramas para uso en el aula, todos los cuales fueron escritos en la lengua meta, español (Snyder, 1975). Otras minidramatizaciones similares para las clases de lenguas extranjeras han sido preparadas para el francés (Levno, 1977) y el alemán (Shirer, 1981).

Tres minidramatizaciones

A continuación se presentan algunos ejemplos de la parte del diálogo de unas minidramatizaciones para el francés, inglés como segunda lengua, y el alemán. Habrá profesores que quisieran intentar uno apropiado para sus clases. Los profesores interesados en escribir sus propias minidramatizaciones pueden seguir el modelo Gordon (1968; Fersh, 1974).

Les Achats: Un Mini-Drame

Esta minidramatización en francés fue preparada para secundaria por Emily Dewhirst, Jill Lohmann, Sam Russenburg, y la hermana Christine Feagan.

Personajes: el narrador, Cindy, Debbie, una vendedora de frutas y un policía.

Primer acto

NARRADOR: Dos jóvenes estudiantes norteamericanas, Cindy y Debbie se encuentran en Cannes en sus vacaciones de verano. Pasan frente a una tienda de vestidos caros.

CINDY: Debbie, ¿no es precioso ese vestido? Mira el precio, 200 francos. Me encantaría comprarlo!

DEBBIE: La tienda no abre hasta dentro de media hora. Caminemos un poco y volvamos luego.

NARRADOR: Las chicas caminan frente a un mercado al aire libre donde los agricultores venden sus frutas y verduras.

CINDY: ¡Qué calor hace! ¡Tengo sed! Mira ese puesto de frutas allá...

donde está sentada esa gorda.

DEBBIE: Tiene unos magníficos duraznos. Vamos a verlos.

CINDY: Tienes razón, son muy buenos duraznos. *(Comienza a escoger los duraznos que piensa comprar)*. Llevemos este y ese otro...

LA VENDEDORA: *(sarcásticamente)* Eh, bien, señoritas, ¿planean comprar todo el puesto de fruta?

DEBBIE: *(le susurra a Cindy)* ¿Qué descortés! ¿Cuál será su problema? Seguramente tuvo una pelea con su esposo esta mañana.

(Se comenta en clase)

Segundo acto

DEBBIE: *(le da los duraznos a la vendedora)*: Nos llevaremos estos tres duraznos, por favor. *(La vendedora los toma y los envuelve en un periódico)*.

CINDY: *(le dice a su amiga al oído)*: ¡Es tan mezquina que ni siquiera los pone en una bolsa para nosotras. *(Cindy toma los duraznos y muerde uno mientras Debbie pregunta...)*

DEBBIE: ¿Cuánto le debemos señora?

LA VENDEDORA: ¡Doscientos francos, señorita!

CINDY: *(atragantándose con el durazno)*: ¡Debe estar bromeando! ¡He oído de personas a quienes han tratado de engañar en Francia pero esto es ridículo! ¡El vestido si cuesta 200 francos!

LA VENDEDORA: ¡Doscientos francos, señorita!

(Se comenta en clase)

Tercer acto

LA VENDEDORA: ¡Déme mis 200 francos!

CINDY: ¡Señora, usted usted está loca! ¡No le vamos a dar 200 francos por tres duraznos! ¡Eso es ridículo!

LA VENDEDORA: ¡Eso no es mucho por buenos duraznos! *(dirigiéndose a espectadores que miran la discusión)*. ¡Es sencillo darse cuenta de que estas chicas son norteamericanas! No saben lo que es el trabajo... rociar los árboles, recoger la fruta, empacarla... ¡En su país, todo lo hacen las máquinas! *(Dirigiéndose a las chicas)*. ¡Déme mis 200 francos!

DEBBIE: ¡Ni se lo imagine! ¡Eso es un robo!

LA VENDEDORA: Señor policía, venga por favor. Estas norteamericanas me deben 200 francos por unos duraznos y se rehúsan a pagarme.

POLICIA: Chicas, ¿cuál es el problema? Tienen los duraznos, entonces, ¿por qué no le pagan a la señora?

DEBBIE: ¡Pero 200 francos! ¿Cómo pueden costar tanto? ¿Se puede comprar un vestido con esa cantidad!

POLICIA: ¡Ah, ya veo cuál es el problema!, señoritas. Permítanme asegurarles que ese es el precio justo.

(Deténgase aquí para un breve comentario en la clase)

Es un problema sobre los francos antiguos y los nuevos. Esta mujer quiere que le paguen 200 de los francos antiguos lo cual equivale a dos nuevos francos, Hace algunos años el gobierno cambió el franco. Cien antiguos francos pasaron a ser un franco nuevo. Sin embargo, mucha gente anciana sigue contando con los francos antiguos.

CINDY: Ya entiendo. Pero permítame preguntarle, ¿por qué estaba la mujer tan disgustada cuando escogimos la fruta antes de pagarle?

(Deténgase aquí para un breve comentario en la clase y luego siga adelante)

POLICIA: Señorita, en Francia, no se toca la fruta en exposición. El vendedor escoge la fruta por usted. Lleva mucho tiempo acomodar la fruta en el puesto. Es una lástima que se estropee tomando una de aquí y otra de allá.

Minidramatización en inglés como segunda lengua: en la escuela

Esta minidramatización fue preparado por Julia Estrada, Raymond Ellison, Chloe White, Gardenia Hung y Margaret Duran.

Escena I

NARRADOR: Típica escuela urbana. José quien recién ha venido de México y sus compañeros norteamericanos llegan de un recreo y hacen fila en la fuente.

JOSE: Quiero beber un poco.

BRUCE: ¡Ay! ¡Mi barbilla!

JOSE: ¡Oh, perdón!

BRUCE: ¿Por qué me empujaste? *(comienza a llorar)*

MAESTRA: ¿Qué pasa aquí?

JOSE: Bruce me empujó cuando estaba tomando agua y me golpeé la barbilla.

MAESTRA: José, ¿empujaste a Bruce?

NARRADOR: José mira al suelo y no dice nada.

(Se comenta en la clase)

Escena II

NARRADOR: El profesor pone a un ayudante a cargo de la clase y conversa con José. Bruce está en el pasillo.

MAESTRA: Muy bien, muchachos. ¿Qué pasó exactamente?

BRUCE: Bueno, estábamos haciendo fila; teníamos mucha sed después de jugar quedó"; era mi turno de tomar agua en la fuente. Entonces, José me empujó y yo no había terminado todavía.

MAESTRA: José, ahora dígame usted, qué pasó. ¿Fue así como sucedió?

NARRADOR: José no contesta pero comienza a llorar suavemente.

MAESTRA: Tal vez sea mejor que hablemos con el director. He tenido este problema contigo antes.

Escena III

NARRADOR: Al llegar a la oficina del director los muchachos se quedan afuera mientras el maestro comenta el problema.

DIRECTORA: Buenos días, señora Smith. ¿Qué sucede?

MAESTRA: Bueno, señor Brown, se trata de José Ramírez de nuevo. Parece que empujó a un chico.

Escena IV

NARRADOR: En la casa de la familia Ramírez, el representante de la comunidad conversa del asunto con los padres de José.

REPRESENTANTE DE LA COMUNIDAD: ... que como usted ve, señor Ramírez, a la maestra de José le preocupa la falta de respeto de su hijo hacia ella y el director.

SR. RAMIREZ: No puedo creerlo. Mi hijo nunca ha sido irrespetuoso con las persona mayores. ¿Qué podrían haberle dicho para que les contestara?

REPRESENTANTE DE LA COMUNIDAD: Pero, señor Ramírez, ese es precisamente el problema. José nunca dice nada, ni siquiera mira a la maestra directamente a la cara.

SR. RAMIREZ: ¡Por supuesto que no! ¡Qué insolencia!

Escena V

NARRADOR: En la oficina del director donde el representante de la comunidad conversa con el director sobre la visita.

DIRECTOR: Pase, señor Martínez.

REPRESENTANTE DE LA COMUNIDAD: Bueno, señor Brown, la familia Ramírez estaba muy afectada sobre el comportamiento de José en la escuela.

DIRECTOR: ¿Perdón?

REPRESENTANTE DE LA COMUNIDAD: Los padres están orgullosos de la crianza de sus hijos. El problema parece ser que cuando el niño es castigado el no debe refutar los comentarios de su maestra sino que debe bajar su cabeza en una respetuosa sumisión. Les expliqué a los padres que en los Estados Unidos de América al niño se le enseña a mirar a la persona que le habla. Bajar la mirada es señal de culpabilidad.

DIRECTOR: Nunca supe de esa faceta del carácter mexicano. Esto se tratará en nuestra próxima reunión de personal.

El almuerzo: una minidramatización en alemán

Esta minidramatización fue preparada por M. Cohen, Judy Moses, Anke Culver y A. Bogucka.

Personajes: Frank y Betty Harrison, Jack, su hijo, dos comerciantes alemanes, un salonero, comensales en el restaurante.

Escena I

Son alrededor de la 1:00 p.m. de una placentera tarde de primavera en Göttingen. Frank y Betty, una pareja de mediana edad de Chicago, han llegado a Göttingen a visitar a su hijo quien está pasando el año estudiando química en esa ciudad con una beca Fulbright. Ven un restaurante, Zum Goldenen Adler,

Frank y Betty esperan a les encuentren un lugar.

ANK: ¡Me muero de hambre!

TTY: Me pregunto cuánto tendremos que esperar para sentarnos. ¿Ves a la camarista por algún lado?

ANK: No, pero hay unas pocas mesas vacías. No tendremos que esperar mucho. *(larga pausa)*

TTY: *(muy irritada)* Mira allá, ¿te imaginas? Esas personas simplemente se pararon y se sentaron.

ANK: Bueno, ¿por qué no hacemos lo mismo? Hay una mesa para cuatro. Hagámosla antes de que alguien más lo haga.

(Se comenta en la clase)

cena II

Frank y Betty se sientan en la mesa y cuando el salero llega, les entrega dos menús en su mano a servir otra mesa. El salero regresa.

WILSON: ¿Que les gustaría?

TTY: *(señalando el Wiener Schnitzel en el menú)* Me gustaría eso.

ANK: Yo quiero Sauerbraten. Ambos tomaremos cerveza.
El salero se retira. Mientras tanto el restaurante se llena y dos camaristas alemanes bien vestidos llegan a la mesa.

WILSON ALEMÁN: *(con un fuerte acento)* ¿Está todavía este lugar libre? Los chicos no comprenden lo que dijo pero sonríen.
Los dos hombres se sientan y continúan su animada conversación.

TTY: *(con una mirada de intriga)* Frank, ¿conoces a estos caballeros?

ANK: No, nunca los había visto.

TTY: Es extraño. Juraría que son los mismos hombres que estaban en la mesa con nosotros en el aeropuerto.

El salero trae el almuerzo y Betty y Frank comen en un silencio incómodo.

cena III

Más tarde ese día, los Harrison comentan el incidente con su hijo mientras pasean por el parque.

BETTY: Es curioso, Jack, pero creo que nos están siguiendo. Los mismos dos hombres que estaban detrás nuestro en la aduana se sentaron en nuestra mesa del restaurante.

FRANK: Lo único que nos dijeron fue "*Mahlzeit*", y si recuerdo bien del poco alemán del colegio, creo que esa es una mala palabra.

JACK: Oh, vamos. Esto es ridículo.

(Se comenta en clase)

BETTY: ¿Qué quieres decir con ridículo?

JACK: Primero que nada, fue una coincidencia que se encontraran con esos dos hombres de nuevo. En segundo lugar, en Alemania es completamente correcto que una persona se siente en una mesa donde hay asientos libres, inclusive si hay otras personas ya sentadas en la mesa.

Negocios en el extranjero

Los hombres y las mujeres de empresa de las sociedades industriales suelen encontrarse – como Marco Polo antes que ellos – en ambientes exóticos, y también tienen que sobrevivir.

Al rescate vienen muchos libros que se pueden obtener mediante Intercultural Press (en la actualidad [1985] la dirección postal: Apartado postal 768, Yarmouth, Maine 04096). Se incluyen *Training for Cross-Cultural Mind* [Capacitación para una mentalidad intercultural] (Casse, 1980), *Training for the Multicultural Manager* [Capacitación para el administrador multicultural] (Casse, 1982), *International Negotiation: A Cross-Cultural Perspective* [Negociaciones internacionales: Una perspectiva intercultural] (Fisher, 1980), *Managing Cultural Differences* [El manejo de diferencias culturales] (Moran y Harris, 1982). También debe conseguirse el libro recientemente publicado por John Wiley e hijos: *Marketing by Agreement: A Cross-Cultural Approach to Business Negotiations* [Mercadeo por contrato: aproximación intercultural a las negociaciones comerciales] (McCall y Warrington, 1984).

Las técnicas descritas en este capítulo pueden aprovecharse en clases para principiantes. El

siguiente capítulo presenta dos técnicas más (asimiladores culturales y cápsulas culturales) que pueden ser utilizadas durante el curso del primer semestre, y una tercera técnica (conglomerados culturales) que pueden resultar más apropiados para estudiantes que se encuentran en su segundo o tercer semestre

Actividades recomendadas

1. Identifique diez libros publicados recientemente que sea apropiados para desarrollar el sentimiento de empatía. No necesariamente deben estar específicamente relacionados con la cultura meta.
2. Elabore una minidramatización basándose en su propia experiencia.

MEMORIA

INTRODUCCION

Presentación

El texto que hemos traducido se titula *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. La primera edición del libro corresponde a 1974, año en que se tituló *Teaching Culture: Strategies for Foreign Educators*; se publica de nuevo en el año 1982, sin que exista hasta el momento una traducción al español. Hemos traducido la introducción y tres capítulos de la segunda edición del libro cuyo autor es H. Ned Seeyle, un prominente académico que se ha interesado por profundizar en el tema de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las implicaciones culturales que ese proceso conlleva. El autor ha demostrado claramente su interés porque el tema de la comunicación intercultural se extienda y escribe sobre el mismo desde los años setenta. Los tres capítulos que se han traducido son el primero, el quinto y el sexto puesto que muestran claramente las dificultades específicas que el texto presenta al traducirlo. Según la clasificación de textos que hace el prominente traductor británico y profesor de traducción Peter Newmark podemos considerar que se trata de un texto autoritativo de discusión argumentativa, con cierto carácter apelativo.

El texto está escrito en un estilo formal con un enfoque académico pedagógico y su función es informativa. Debe anotarse, sin embargo, la presencia de otros registros en aquellos casos en que se introducen anécdotas o en los ejemplos de diálogos de la vida diaria que se presentan; éstos introducen un estilo informal en el texto.

Justificación

El actual Programa de Estudios de la asignatura de inglés del Ministerio de Educación Pública¹ en sus consideraciones teóricas en lo que atañe a la enseñanza del idioma inglés y a la lengua misma como objeto de estudio establece que:

“For the purpose of studying the English language, we have divided the subject matter into three componentes:

1. Formal
2. Functional
3. Cultural

Formal Component

This component has been traditionally called the grammatical component [...]

Functional Component

The functional component refers to the communicative purpose for which we use the language [...]

Cultural Component

This component considers understanding of the culture of the country or countries where the language is spoken. Knowing the features of the target culture makes it easier to understand the language itself. [...]

The cultural component should always be present in the other components. Language and culture go together in order to communicate social meanings. This means that the language must be presented in meaningful situations according to the appropriate cultural contexts [...]” (4).

De acuerdo con lo anterior los tres componentes deben ser tratados como parte de un todo, sin separarlos para su estudio. Sin embargo, en el pasado el componente cultural no era ni siquiera considerado en el perfil del estudiante que se pretendía formar. Así las cosas, la mayoría de los profesores de lengua inglesa no están conscientes de esta visión de conjunto que se debe tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés y no están preparados para valorar la importancia del elemento cultural tiene. La incorporación del componente cultural en

¹ Programa de Estudios Tercer Ciclo Inglés (1996) Ministerio de Educación.

programas de inglés (y de francés) hace oportuno contar con un texto que aborda de una forma organizada y detallada, una amplia variedad de estrategias a que puede recurrir el docente de lenguas extranjeras.

Contar con una versión al español resulta útil para aquellas personas que se encuentran en estadios muy elementales de manejo de la lengua inglesa pero que, a pesar de ello, imparten clases de inglés y que se encuentran clasificados por el M.E.P. dentro de la categoría de "aspirantes". Por otro lado, Costa Rica es un país en el que se enseñan otros idiomas de manera metódica en institutos privados, como es el caso del francés, el italiano, el portugués y más recientemente el alemán. Los docentes de estos idiomas podrían beneficiarse en gran medida al contar con una versión al español del texto seleccionado.

Consideramos de utilidad para la traducción el texto escogido puesto que, de acuerdo con la investigación que hemos realizado, no existe en español y concretamente en nuestro país un texto que aborde desde un enfoque pedagógico tan claro el tema sobre cómo enseñar cultura y por lo tanto nos encontramos ante la posibilidad de sistematizar cuáles son las estrategias a seguir al traducir textos que aborden el mismo tema. Además, a todas luces, la versión traducida será un recurso valioso al que podrán acudir los profesores de idiomas, no solamente aquellos que enseñan inglés, sino también quienes enseñan otros idiomas, e incluso quienes enseñan nuestro idioma como lengua extranjera, pues podrán utilizar las técnicas y estrategias que Seeyle sugiere para incorporar de manera efectiva el elemento cultural durante el proceso de enseñanza de una lengua.

En cuanto a los aportes específicos que nuestro trabajo ofrecerá a la traductología, los exponemos a continuación, junto con cada objetivo específico, y de acuerdo con el logro que

obtenemos con cada uno de ellos.

Objetivo general

Analizar algunos rasgos propios así como el estilo que caracterizan a los textos de carácter humanístico y académico, con el fin de ofrecer sugerencias a quien traduzca este tipo de texto en cuanto a aspectos particulares.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de nuestro trabajo se derivan directamente de los problemas presentados durante el proceso de la traducción del texto, en consecuencia, están destinados a resolver tales problemas. Se presentan, además, las hipótesis elaboradas para resolverlos y cada objetivo busca precisamente demostrar las hipótesis propuestas.

A. Problema N° 1

¿Cómo puede el traductor lograr mantener el cambio de tono y de registro (del formal al coloquial) que tienen lugar en el texto?

Hipótesis

Para lograr mantener esos cambios de tono y de registro que se presentan en el texto original es necesario determinar las características del discurso escrito en la lengua original y en la lengua meta.

Objetivo

demostrar que el traductor, mediante la identificación de los rasgos discursivos del texto escrito de la lengua original, logra que la traducción a la lengua meta mantenga las mismas características de cada registro y los mismos efectos estilísticos.

Aporte a la traductología

El alcanzar este objetivo se convertirá en una contribución al campo de la traducción puesto que se ofrecerán recomendaciones específicas sobre elementos particulares que el traductor debe considerar al traducir textos que presenten características similares de cambio de tono y registro.

B. Problema N° 2

¿Qué postura debe tomar el traductor ante la presencia de títulos y subtítulos en forma de preguntas retóricas, lo cual es propio del idioma inglés?

Hipótesis

Es conveniente que no se mantenga la misma forma de elaborar títulos del inglés (lengua original) en la traducción puesto que no resulta natural en el idioma español (lengua meta).

Objetivo

demostrar que, en la traducción al español, los títulos en forma de frases afirmativas, resultan más naturales que las preguntas retóricas, lo cual contribuirá a darle al texto traducido la característica de texto original y no de traducción.

Aporte a la traductología

El lograr este objetivo aportará al campo de la traducción criterios que todo traductor debería considerar cuando se dé a la tarea de analizar la estructura utilizada para la construcción de títulos en la lengua original y los elementos que convendría valorar al elaborar los títulos en la lengua terminal.

C. Problema N° 3

¿Cómo se puede lograr mantener los rasgos poéticos de un “pasaje” que aparece en el texto original, en el caso de un traductor que en principio no pretende traducir literatura?

Hipótesis

El traductor debe asumir la traducción de cualquier tipo de texto como un reto, por lo tanto, debe procurar mantener en su traducción los rasgos estilísticos del texto original.

Objetivo

Demostrar que “al jugar con el idioma”, la traducción de un “pasaje” con rasgos poéticos (a pesar de presentar dificultades de tipo literario) puede lograrse satisfactoriamente.

Aporte a la traductología y contextualización

En un contexto como el costarricense, el traductor es un profesional que debe estar abierto a todas las posibilidades de trabajo que se le presenten y no se puede ^Nmedir las capacidades para traducir un tipo específico de texto hasta que no se realice el intento. Considerando lo anterior, los resultados obtenidos de la experiencia particular permitirán aportar al campo de la traductología elementos de juicio que todo traductor no especializado en

la traducción literaria puede tomar en cuenta al enfrentarse al reto de este tipo de traducción.

Desarrollo de la memoria de trabajo

El contenido de cada uno de los capítulos de la memoria responde directamente a los objetivos específicos trazados.

En el primer capítulo, se identificarán los rasgos particulares del texto original que permiten observar la presencia de variaciones estilísticas como resultado de los cambios de tono y registro que se utilizan. Esto permitirá analizar las opciones que deberán considerarse para lograr mantener en el texto meta esos rasgos específicos, y así lograr un efecto similar en el destinatario.

En el segundo capítulo se ahondará sobre el tema de la construcción de títulos. Se analizarán las características particulares de los títulos como unidades textuales para luego determinar la forma en que estos se elaboran en la lengua original y, más concretamente, su uso en el texto que se ha escogido traducir. Se decidirá, entonces, cuáles son las vías recomendables que se deben adoptar para la traducción de los títulos en el texto original.

En el tercer y último capítulo se profundizará sobre las dificultades que presenta la traducción literaria y, más específicamente, la traducción de textos con rasgos poéticos. En este capítulo se pretende resolver un problema adicional que nos presenta la obra seleccionada, al cual puede enfrentarse todo traductor y que es importante tratar por cuanto se podrán ofrecer sugerencias valiosas.

CAPITULO I

LOS RASGOS ESTILISTICOS

A. Presentación del problema

El texto *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, posee rasgos que permiten ubicarlo dentro de las disciplinas humanísticas, que adoptan un tono serio, y una actitud objetiva en la exposición de ideas. Estos elementos permiten hablar, en general, de un estilo formal presente en el texto. Sin embargo, Seeyle presenta en su obra diálogos de la vida diaria que permiten ilustrar su propuesta sobre la enseñanza de cultura. Estos "textos" se apartan del tipo de lenguaje que predomina en la obra e introducen un lenguaje informal y coloquial, que constituye un registro y estilo distinto. Además, en algunos casos, el autor recurre a anécdotas y experiencias en las que el lenguaje se aleja de lo formal.

Ahora bien, aunque se han enumerado algunos rasgos que caracterizan a los textos académicos, conviene, además, identificar claramente otros que el traductor debe considerar. Si bien es cierto, un texto de carácter académico en inglés puede compartir características con un texto académico en español, existen elementos que pueden diferir y los cuales es necesario identificar.

Asimismo, resulta valioso identificar aquellos rasgos particulares que caracterizan el estilo del autor y si conviene tomarlos en cuenta para el texto terminal.

B. Antecedentes y consideraciones generales

Considerando que una de las condiciones básicas de la traducción ha de ser la equivalencia estilística (salvo en casos muy particulares), resulta necesario que en la traducción del texto seamos

cuidadosos para no mezclar los distintos registros/estilos presentes.

Sobre este asunto encontramos en Newmark: *Approaches to Translation* (1982) lo siguiente:

“Aunque no universal, existe un amplio acuerdo en cuanto a que el objetivo principal del traductor es producir lo mejor posible en sus lectores el mismo efecto que se produjo en los del texto original (véase Rieu, 1953). Este principio se conoce de distintos modos: como el principio de respuesta o efecto semejante o equivalente; o como el de equivalencia funcional o dinámica (Nida). Evita y desplaza la controversia decimonónica entre una traducción inclinada a la lengua original o a la terminal, y las consecuentes disputas entre lo fiel o lo bello, lo literal o lo libre, la forma y el contenido. [...] El énfasis de este principio se da, con acierto, en la comunicación, en el tercer elemento del proceso de la traducción) (“¿quién es el lector?” es la primera pregunta de un profesor de traducción), que antes había sido pasado por alto, salvo en las traducciones bíblicas. El traductor debe producir un tipo distinto de traducción del mismo texto para un tipo diferente de público”².

Newmark, agrega, por otro lado, en *A Textbook of Translation* (1988:48) que si bien el propósito de toda traducción debe ser lograr un ‘efecto equivalente’, desde su punto de vista éste debe ser el resultado deseable más que el objetivo de cualquier traducción.

Vásquez-Ayora (1977: 379-380) considera, por su parte, que la equivalencia estilística consiste en darle a la versión traducida el mismo tono y matices del texto original. Es indispensable, en nuestro caso, poner atención a este asunto, puesto que, aunque predomina en él/el estilo formal, el texto traducido no es uniforme en el estilo. Vásquez-Ayora afirma, además, que todo escrito mantiene un registro propio, de acuerdo con su naturaleza o propósito, el receptor a quien va dirigido y las circunstancias de la comunicación.

En este sentido, él le da especial importancia al concepto de **significado pleno** que incluye, además de la transferencia del mensaje básico, los rasgos del poder evocador de una obra.

² La traducción es de la Licda. Sherry Gapper, "La teoría y el arte de la traducción", LETRAS 23-24 (1991), p. 41.

Para que el traductor logre mantener el cambio de tono y de estilo que tiene lugar en la obra, es necesario identificar los rasgos característicos del discurso que predominan en el texto, de manera que se mantengan y se logren los mismos efectos estilísticos, inclusive durante los cambios de estilo.

Antes de proseguir consideramos indispensable aclarar el concepto de estilo que manejaremos a lo largo de este trabajo, pues este concepto puede abarcar o dejar de abarcar elementos del lenguaje según la concepción que se utilice.

En el *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985: 277) encontramos dos acepciones para “estilo”:

“(1) variation in a person's speech or writing. Style usually varies from casual to formal according to the type of situation, the person or persons addressed, the location, the topic discussed, etc.

A particular style, eg a formal style or a colloquial style, is sometimes referred to as a **stylistic variety**. Some linguists use the term "register" for a stylistic variety whilst other differentiate between the two.

(2) style can also refer to a particular person's use of speech or writing at all times or to a way of speaking or writing at a particular period of time eg Dickens' style, the style of Shakespeare, an 18th-century style of writing”.

En nuestro estudio, partimos de la primera acepción para realizar nuestro análisis del texto, porque lo que nos interesa, en primer lugar, es establecer las diferencias que encontramos en el texto entre lenguaje formal e informal, de manera que éstas también se muestren en la traducción.

Por otro lado, en *The Oxford Companion to the English Language* (1992) nos encontramos con un análisis amplio del término en varios subtemas. Mencionaremos aquí, los aspectos que resultan útiles para nuestro estudio. El término se trata bajo el encabezado de “estilo lingüístico”.

Se considera conveniente, en términos sincrónicos, referirse al estilo lingüístico como a un aspecto del estilo en general. "En todos los casos siguientes, la forma en la cual las personas hacen

cosas puede haber variaciones: de un medio a otro (del habla a la escritura), de una situación a otra (formal a informal, legal a periodística), y de un período o género a otro (Elizabethiano a romántico, prosa a poesía, soneto a oda)" (McArthur, 1992: 992).

Bajo el tema **propiedad** encontramos: "la definición de estilo lingüístico como una "forma" o "manera" que implica diferenciación, es decir, que hay rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos que distinguen a un texto, registro, género o situación." (p. 993) Se indica, además, que el sentido de propiedad es crucial porque cualquiera que sea la selección que se haya hecho o que se deba hacer, debe tomar en consideración la situación, el tema, y la audiencia.

Retomemos el tema de significado pleno, según el cual en palabras de Vásquez-Ayora la elaboración no es propia únicamente de la lengua literaria, puesto que rasgos como la tonalidad del mensaje y los medios 'efectistas' son necesarios para satisfacer ciertos requisitos de fluidez, expresividad y claridad en muchos niveles de lengua [...] (p. 379).

Este mismo autor nos ofrece una posición clara a este respecto desde el punto de vista del traductor:

“La 'propiedad' del estilo, de la frase, de la palabra se repetía en nuestra educación tradicional en literatura. El traductor iniciado debe comprender que todos los elementos mencionados, además del contenido, son rasgos componentes de la propiedad. El mensaje debe ajustarse al contexto primero en contenido (equivalencia semántica), pero eso no es suficiente. Hay ciertos ingredientes positivos del estilo que consolidan la contextura emocional, abandonando lo superfluo e ineficaz” (p. 380).

Ahora bien, el estilo particular de quien escribe también es importante aunque nos centremos en categorizar el estilo formal frente al informal porque siempre se manifiesta al escribir. Incorporaremos, entonces, también la segunda acepción que nos ofrece el *Longman Dictionary of Applied Linguistics* cuando corresponda, puesto que es innegable su valor en el estilo de una obra.

Orellana (1987: 213), por su parte, define estilo como ese sello propio que el escritor da a sus obras por virtud de sus facultades y medios de expresión. Menciona cómo, en todos los tiempos, se han ensalzado entre las características del estilo (no literario) la naturalidad y la sencillez de la forma; asimismo, el hecho de que toda sugerencia sobre redacción debe servir de pauta en el manejo del lenguaje que necesita comúnmente el traductor .

C. Análisis de los ejemplos extraídos del texto

Criterios para diferenciar *estilo formal* y *estilo informal*.

Por lo general, los conceptos de formalidad e informalidad en la lengua, son abordados desde la lingüística para referirse al tipo de lenguaje –discurso oral– utilizado por quien envía el mensaje. En nuestro caso particular, aplicaremos estos conceptos particularmente al texto seleccionado (discurso escrito).

En términos generales, deberá entenderse como “estilo formal” aquel donde la situación demanda del emisor (autor, en nuestro caso) una selección de léxico y estructuras utilizadas con propiedad en un contexto académico. Esto implica que, por “estilo informal”, se entenderá, el uso de vocabulario y estructuras sintácticas propias de una situación cotidiana y un contexto más familiar.

I. El uso de los pronombres

A lo largo del texto, Seelye recurre con cierta libertad al uso de **we**, pronombre personal en primera persona del plural y **one**, también pronombre personal, en su discurso. Ambos pronombres indican formalidad aunque en un grado distinto.

Hemos recurrido al *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987) para definir este

detalle. Según esta obra, un hablante o un escritor utilizará **one** en un inglés formal para referirse a los demás en general, en afirmaciones sobre lo que comúnmente sucede en una situación en particular; o para referirse a sí mismo al emitir una opinión, de manera que luzca menos personal y para sugerir que es una opinión ampliamente aceptada. Por otro lado, se indica que en un inglés moderadamente formal, un hablante o un escritor podrá utilizar **we** en lugar de 'I' para referirse a los oyentes o lectores, incluyéndose a sí mismo.

Encontramos pues, en nuestro texto, una variante en el grado de formalidad, específicamente, en el uso de los pronombres **one** y **we**, aunque en su uso comparten el carácter impersonal que se desea mantener. Además, se encuentra presente en nuestro texto el estilo informal, al recurrir también el autor al uso de **I**. Y según el mismo diccionario, se utiliza **I**, pronombre en primera persona singular, cuando el hablante o el escritor, se refiere exclusivamente a sí mismo.

Ejemplos

A continuación se presentan, algunos ejemplos del uso de los pronombres **we**, **one** y **I** en el texto original, en el orden de aparición en el libro.

Utilización de "I"

1. It was a cold Friday in another midwestern state, and **I** had spent the day helping teachers produce for their students brief units... (p.2).

Fue en un frío viernes en otro estado del Medio Oeste, y el día **lo había pasado** ayudando a los profesores a elaborar unidades cortas para sus estudiantes... (p.4).

2. Two teachers who were seated at the back (why, I wonder, are the troublemakers always seated at the back of the class?)... (p. 2).

Dos profesores sentados atrás (¿por qué será, --me pregunto— que los problemáticos siempre se sientan atrás?)... (p. 4).

3. In developing objectives for cross-cultural communication I attempt to show how to write objectives ... (p. 3).

Al formular objetivos para la comunicación intercultural, intento mostrar cómo redactar objetivos... (p. 5).

4. For instance, a few years ago several teachers of Spanish visited me in Guatemala, where I had been teaching (p. 6).

Por ejemplo, hace unos años, varios profesores de español me visitaron en Guatemala, donde estuve enseñando (p. 9).

En los ejemplos anteriores se puede observar como el autor se siente fuertemente identificado con las situaciones particulares a las que hace referencia, razón por la cual recurre a un pronombre que lo identifique claramente a él como el sujeto de la acción. Considerando, ante todo, la clara intención del autor, optamos por mantener este estilo y traducimos su “I” conjugando el verbo correspondiente en primera persona del singular.

Utilización de “we”

5. Culture should be taught when **we** have students to teach (p. 4).

Debemos enseñar cultura cuando **tenemos** estudiantes a quienes enseñarles (p. 7).

6. *There's no time.* Were **we** turning out students with a respectable degree of proficiency in intercultural communication... (p. 5).

No hay tiempo. Si **estuviéramos** formando estudiantes con un nivel aceptable de competencia en comunicación intercultural... (p. 8).

7. Intercultural communication teachers have not necessarily been able to define culture where others have not; **we** have finally been content to shrug our shoulders and admit that it doesn't really matter how it is defined as long as the definition is broad (p. 26).

Los profesores de comunicación intercultural no han logrado necesariamente definir cultura en casos donde otros no han podido, por fin **hemos** podido contentarnos con encoger los hombros y admitir que en realidad no interesa cómo definirla en el tanto la definición sea amplia (p. 32).

En estos casos el autor no desea ser el único sujeto de la acción sino además involucrar al lector al expresar un concepto que resulta común para quien lee. Por lo tanto, es pertinente mantener esta decisión del autor y así se manifiesta en nuestra traducción.

Utilización de “one”

8. While **one** expects English language arts and social studies teachers to teach intercultural skills... (p. 7).

Aunque **se** esperaría que los profesores de inglés y de estudios sociales enseñen estrategias interculturales... (p. 11).

9. A precise common denominator was not found. Instead if **one** is pressed to abstract the catholicity of the concept... (p. 13).

Nunca se halló un denominador preciso. Sin embargo, cuando **se** es forzado a abstraer la universalidad del concepto... (p. 18)

10. To be able to use the words with impunity **one** must also know the specific social context... (p. 24).

Para poder usarlas sin temor, **se** debe conocer el contexto social específico... (p. 30)

11. There is no enjoyment in listening to what **one** cannot understand, and **one** cannot understand a native if his cultural referents, his view of the world, and his linguistic forms are novel (p. 25).

No se disfruta lo que no **se** entiende y no **se** entiende a un nativo hablante si sus referentes culturales, su visión de mundo y sus estructuras lingüísticas son diferentes (pp. 31-32).

En los casos en que el autor utilizó “one” como los anteriores se pretendía exponer las ideas de una manera más impersonal y formal y así decidimos hacerlo en nuestra traducción recurriendo al uso del “se” impersonal.

Recomendaciones

La decisión que tomamos para traducir cada uno de los pronombres fue la de mantener en primer lugar el estilo formal y el estilo informal según la situación particular en que se utilizan en el texto original. Consideramos a manera de sugerencia que ése debe ser el criterio a seguir.

Conviene destacar que cuando se utiliza “one” en el texto original hemos recurrido a traducirlo a una forma verbal impersonal, puesto que en español el uso del pronombre indeterminado “uno” es de carácter coloquial. Por lo tanto, se recomienda seguir esta norma si se desea mantener el grado de impersonalidad en el texto original y con ello lograr una equivalencia en estilo.

II. Texto académico frente a "textos" de la vida diaria

Mencionamos al enunciar el problema, que en nuestro texto además de encontrar un estilo formal propio de los textos académicos, como el que nos ocupa, también encontramos pasajes que se caracterizan por contener un estilo informal. El estilo informal y, en algunos casos un estilo más bien familiar puede hallarse cuando Seeyle detalla experiencias personales suyas o de otras y más ampliamente en los diálogos de la vida diaria que se introducen como recurso pedagógico para ilustrar su propuesta para la enseñanza de cultura.

Nuestro texto, es a todas luces, un texto donde en la exposición de ideas predomina un estilo formal; sin embargo, considerando el hecho de que el autor recurre en ocasiones a un lenguaje más bien coloquial, presentamos de seguido ejemplos donde es evidente la presencia del estilo informal en particular.

Ejemplos

1. After a stormy tenure in high school that culminated in my dropping out at the end of my junior year, I hitchhiked to México where, a few months later, I managed to get into college with the help of Father William B. Wasson... (p. 11).

Luego de una tormentosa permanencia en secundaria que terminé por abandonar al finalizar el “tercer ciclo”, logré llegar a México pidiendo aventones, donde unos meses después me la arreglé para entrar a la universidad con la ayuda del padre William B. Wasson... (p. 15).

En este caso particular, es claro el valor emotivo que tiene el pasaje para el autor, pues recuerda un momento especial de su vida. Recurre al uso de vocabulario coloquial como **managed to get into**, and **I hitchhiked to México** con lo que imprime al texto un estilo informal que hemos procurado mantener en la traducción: **me las arreglé, logré llegar a México pidiendo aventones**.

2. At a New Year's Eve Celebration in an exclusive Guatemalan hotel, one American was overhead telling another, "You see all these people? They're all my wife's relatives. And every damn one of them has kissed me tonight. If another Guatemalan man hugs and kisses me I'll punch him right in the face!" (p. 97).

Durante la celebración de un año nuevo en un exclusivo hotel guatemalteco, se escuchó a un norteamericano decirle a otro: "¿Ves a toda esta gente? Todos son familiares de mi esposa. Y cada uno de esos condenados tipos me ha besado esta noche. Si otro guatemalteco me abraza y me besa le daré un puñetazo en la cara!" (p. 56).

En el texto original anterior es claro el lenguaje informal utilizado por el norteamericano dada la situación presentada. Pretendimos con la selección del lenguaje usado

mantener el tono de la situación y por ende el estilo en el texto terminal.

3. Tomado de **Three Mini-Dramas**

Les Achats: Un Mini-Drame

Act I

Cindy: Debbie, isn't that a beautiful dress? Look, the price is 200 francs. I'd love to buy it!

Debbie: The store won't be open for another half hour. Let's take a walk and come back later (p. 108).

Cindy: Debbie, ¿no es precioso ese vestido? Mira el precio, 200 francos. ¡Me encantaría comprarlo!

Debbie: La tienda no abre hasta dentro de media hora. Caminemos un poco y volvamos luego (p. 70).

El pasaje anterior es solamente una muestra de los diálogos incorporados por Seeyle como recurso pedagógico en su obra. Por tratarse de situaciones que ejemplifican casos de choque cultural de la vida diaria es que se presenta un lenguaje informal.

Recomendaciones

Reafirmamos aquí que ante todo corresponde identificar el grado de formalidad o informalidad que el autor utiliza y comprender la razón de ello, para entonces preguntarnos, cómo traducir no sólo las palabras sino, particularmente, cómo seleccionarlas de forma tal que sean expresión clara de ese nivel de (in)formalismo que se desea hacer patente. Se sugiere, en consecuencia, manejar con cierta habilidad los conceptos de formalidad e informalidad en el texto escrito para evitar confundirlos al realizar la labor de traducción. Además, debe considerarse que para mantener el estilo del autor conviene identificar esos rasgos de manera efectiva y clara, para lograr mantener sus características estilísticas.

CAPITULO II

LA TRADUCCION DE TITULOS

A. Presentación del problema

El texto sobre el que gira nuestro trabajo tiene una particularidad en lo que toca a la selección de los títulos. Es muy común encontrar títulos y subtítulos que consisten en preguntas retóricas. Esta tendencia la encontramos presente desde la introducción del libro.

Considerando este hecho, conviene analizar esta particularidad puesto que en español mantener siempre la misma forma que se utiliza en inglés puede llevarnos a perder el efecto de naturalidad que deseamos conseguir en la traducción. Por consiguiente, se tomará la decisión sobre si lo apropiado sería uniformar los títulos a frases u oraciones afirmativas.

B. Antecedentes y consideraciones generales

Christiane Nord, en su ponencia publicada en los *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (1990), realiza un análisis detallado sobre el problema de la traducción de títulos. Hemos recurrido a su estudio como punto de partida para abordar el tema.

Nord sostiene que el título presenta dificultades de traducción no sólo por razones prácticas, sino también por razones "translatológicas" (es decir, en función de la teoría de la traducción). El título, según Nord, es una unidad textual que permite ilustrar la posibilidad y necesidad de una traducción funcional porque:

- a. El título es una unidad lingüística cuya función está determinada por los factores de la situación en que sirve de instrumento de comunicación.
- b. El funcionamiento de un título depende en gran medida del efecto que produzca en la audiencia.

c. El título traducido debe ser apto para cumplir sus funciones en la cultura meta, dejándose en segundo plano la fidelidad respecto al título original.

Debemos incluir aquí lo que nos dice Nord respecto a la responsabilidad que tiene el traductor hacia la audiencia:

“Junto al principio de que el texto traducido debe cumplir ciertas funciones en la lengua o cultura terminal, principio que llamamos *funcionalismo*, hay otro criterio importante que se debe tener en cuenta en toda traducción: el de la *lealtad* frente a los participantes en la acción comunicativa que es la traducción. Porque si el autor pretende dar al lector en el título original, por ejemplo, una evaluación del texto o una clave para la interpretación, el traductor tiene una doble responsabilidad: tiene que formular un título que *funcione* en la cultura terminal para servir lealmente al receptor de la traducción, *respetando* al mismo tiempo con máxima fidelidad la intención del autor original” (1990: 154).

Por otro lado, como cualquier acto comunicativo, el título, nos dice Nord, está situado en el marco de una cultura determinada (LUGAR) y se desarrolla en un momento determinado (TIEMPO). Así, los factores de tiempo y lugar (factores culturales) determinan las formas usuales del título.

Resulta valioso mencionar que Nord, al considerar el acto de "intitulación" como un acto comunicativo, encuentra que del título se derivan seis funciones, a saber:

1. La función de identificar un texto, de darle un nombre que lo distinga de otros textos (*función distintiva*).
2. La función de informar sobre la existencia de un texto, es decir, de ser texto sobre otro texto (*función metatextual*).
3. La función de describir el texto: su contenido o su forma o los factores de su situación comunicativa (*función descriptiva o referencial*).

4. La función de expresar una evaluación del texto: de su contenido, de su forma, de los factores de su situación o de sus efectos sobre el lector (*función expresiva*).

5. La función de establecer un primer contacto entre emittente y receptor (*función fática*).

6. La función de atraer la atención o el interés de los lectores, de tal manera que se sientan "seducidos" a aceptar la información ofrecida por el co-texto (*función operativa*).

Concluye Nord, que las funciones distintiva, metatextual y fática son funciones esenciales de cada título, mientras que las funciones descriptiva, expresiva y operativa son funciones específicas que se encuentran únicamente en ciertos títulos o clases de títulos.

En relación con la elaboración de títulos Vázquez-Ayora (396-399) afirma que el título debe emanar de la visión de conjunto y que en consecuencia debe dejarse para el final. Sostiene, además, que el título pretende abarcar todo el universo semántico de la obra o de su rasgo impactante, sin que eso signifique necesariamente que deba sustituirse un título por otro totalmente distinto del original. Este autor sostiene que la traducción de títulos es un proceso metalingüístico que debe resolverse utilizando métodos de adaptación, equivalencia y modulación. Vázquez-Ayora concluye que los títulos han de ser en primer lugar breves y en segundo lugar sustantivados y de visión factiva.

Newmark (1982) concuerda con Vázquez-Ayora en que el título debe dejarse sin traducir hasta que el trabajo esté terminado. Además afirma que los títulos en inglés suelen ser más cortos que en otros idiomas. Debemos acotar aquí que el autor de nuestro texto se aleja de esta tendencia al recurrir a preguntas retóricas en sus títulos y subtítulos.

Newmark (1988) hace una distinción entre 'títulos descriptivos', los cuales describen el tema del texto y 'títulos referenciales', los cuales tienen algún tipo de relación referencial o figurada con el

tema. Recomienda que en el caso de textos no literarios se sustituya un título referencial por uno descriptivo especialmente si el título referencial es idiomático o limitado culturalmente.

Al tratar el tema de la construcción de las oraciones, Newmark hace referencia al uso de las preguntas retóricas y apunta, que en general, son más comunes en otros idiomas que en inglés (p.64). Considerando este elemento, es claro, entonces, que en el estilo de Seeyle el uso de preguntas retóricas en la formulación de títulos es un rasgo propio de su estilo.

Por su parte, Orellana (1987) nos dice que es clara la diferencia en la formulación de títulos entre el inglés y el castellano porque mientras en castellano se busca o se buscaba, en general, una frase breve y sobria para un título, en inglés éste se enuncia muchas veces con una pregunta, una fórmula o una frase. A pesar de la aseveración de Orellana, en el sentido de que en inglés se suelen utilizar las preguntas para los títulos, según nuestra experiencia esta no es la tendencia que predomina en la lengua inglesa, y tal como lo afirma Newmark en *Approaches to translation* (p 148) en inglés los títulos tienden a ser más cortos o breves que en otras lenguas. Y resulta obvio que la utilización de preguntas va en contra de esa tendencia a la brevedad.

Orellana sugiere que en muchas ocasiones debe leerse primero el capítulo o la sección de una monografía al que corresponde determinado título o subtítulo en inglés para hallar la clave de uno que calce bien. Concuerda con los otros autores en que los títulos, en general, deben ser breves e indica que deben ser eufónicos, es decir "sonar bien".

C. Análisis de los ejemplos extraídos del texto

Es claro que cada uno de los títulos o subtítulos del texto original están cargados de factores culturales que deben ser tomados en cuenta en el momento de proponer una traducción en el texto

terminal. En consecuencia, deben tomarse en consideración las funciones que cumple el título en la cultura meta. Para ello, el traductor debe guiarse por las normas y convenciones de la lengua y la cultura a que se traduce. Asimismo, todo título debe presentar, tal como lo señala Nord (1990: 156-157) al menos una función distintiva, metatextual y fática, puesto que son esenciales.

Por otro lado, el traductor está en la obligación de ser leal tanto al autor del título original como al receptor del título traducido. Se debe, por lo tanto, considerar prioritario el criterio de la funcionalidad del título traducido en la cultura. En consecuencia, para cumplir con la función distintiva, el título tiene que ser inconfundible, lo cual es válido para el texto traducido. Para cumplir con la función fática, el lector debe reconocer el título traducido como tal, por lo que éste debe tener las características formales de un título en su cultura y lograr captar la atención del lector. Como nos dice Vásquez-Ayora (p. 399) no se debe acumular excesiva información en los títulos pues dejan de ser títulos para convertirse en textos.

Finalmente para cumplir con la función metatextual, el título tiene que ser aceptable en lo que se refiere a las normas lingüísticas y estilísticas de la cultura meta, y sobre todo, sugerir más que decir, en palabras de Vásquez-Ayora (p. 399)

Con estos elementos en mente es que hemos procurado que la traducción de los títulos sea la más apropiada. Siempre nos reservamos cierto grado de libertad bajo la premisa que nos ofrece Newmark en *Textbook of Translation*: “normally, as a translator you are entitled to ‘change’ the title of your text” (p. 156). Claro está que este “poder” debe administrarse adecuadamente.

Ejemplos

1. **When Should Culture Be Taught?** (p. 4)

El momento propicio para enseñar cultura (p. 7)

En este caso, la idea del subtítulo del texto original se mantiene en el texto traducido

sustituyendo la pregunta por una frase que resulta más natural en español. Se propuso un título descriptivo según la diferenciación de Newmark.

2. **In What Language Should Culture Be Taught** (p. 7)

El idioma en que se debe enseñar cultura (p. 11)

Este caso es similar anterior, pues se recurrió a sustituir la pregunta por una frase afirmativa apegándose a las estructuras idiomáticas del español.

3. **When We Talk about "Culture," What Are We Talking about?** (p. 12)

¿De qué hablamos al hablar de cultura? (p. 17)

En este ejemplo, se observa que se ha mantenido la interrogación del título original. No consideramos conveniente borrar el impacto que deseaba lograr en el título original el autor, por eso hemos mantenido con el título traducido su intención. Esto porque como afirma Nord (p. 154) cuando se traduce un título debemos acudir a una traducción funcional, ya que su funcionamiento está supeditado, en gran medida, al efecto que produzca en la audiencia. En este caso, si bien es cierto, que la estructura que utilizamos es el de la pregunta retórica, la cual es más común en el idioma inglés que en el español, el criterio que prevalece es el de la intencionalidad del título (función operativa) más que su función metatextual.

Además debemos agregar, que este título en particular, es el título de un capítulo, en consecuencia, su funcionalidad dentro del texto es distinta a la de los casos anteriores. Por tratarse del título del segundo capítulo, constituye la primera aproximación (función fática) del lector al contenido del capítulo y conviene captar la atención de la audiencia desde el inicio.

4. **What is Culture?** (p. 13)

El concepto de cultura (p. 18)

La misma idea que se presenta en inglés con una pregunta se logra con una frase en español y es lo propio en la lengua meta, por lo tanto así se enuncia en la traducción del título.

5. **Can Culture Be Taught Through Literature?** (p. 17)

El papel de la literatura en la enseñanza de la cultura (p. 22)

Podemos observar en el ejemplo anterior cómo recurriendo a un título descriptivo mediante la sustantivación se obtiene un título que cumple con las normas lingüísticas del español, pero que además mantiene la intencionalidad del autor.

6. **Folklore: An Ideal Compromise?** (p. 19)

El folclor (p. 24)

Este ejemplo se diferencia de los anteriores en que parte del título original ha sido omitido en el título en la lengua meta. Consideramos, que la simple frase utilizada es suficiente como primer contacto entre el lector y el contenido al que se referirá este subtítulo. Además, haber mantenido la estructura del título original se saldría de las normas estilísticas del español sobre todo en términos de frecuencia.

7. **Is Speaking the Language the Same as Thinking like a Native?** (p. 21)

¿Piensa como hablante nativo quien es capaz de hablar el idioma? (p. 26)

Este ejemplo es especial porque hemos decidido conservar la estructura del título original.

Es decir, hemos mantenido el título como pregunta en la lengua meta. Consideramos que la información que el título original contiene es muy importante por sus implicaciones. Además, una oración en español que contenga los elementos connotativos del título original resultaría no sólo difícil de construir sino demasiado extensa para las normas estilísticas del español. En el título original, el autor desea captar la atención del lector planteando la siguiente interrogante: ¿puede una persona que habla un idioma distinto a su lengua materna, ser capaz de pensar como el hablante que domina otro idioma como su lengua materna? La respuesta a esa interrogante es compleja y remite a un tema que ha constituido un mito en la enseñanza de idiomas.

8. **Is It True That...?** (p.91)

¿Es verdad que...? (p. 50)

En este caso; también hemos decidido mantener la estructura del título en el texto original, puesto que es claro que el autor lo redactó de manera que coincida con lo que se trata en el apartado correspondiente. El título, por sí mismo, no nos dice nada sobre lo que se abordará en el apartado correspondiente, pero su estructura es la apropiada de acuerdo con la actividad específica que se propone, en la cual se da una lista de enunciados que deben ser clasificados. Esta razón es la que nos lleva a conservar el carácter interrogativo del título en la traducción, porque el título y el texto que se desarrolla constituyen un todo lingüístico.

D. Recomendaciones

Sobre la formulación de títulos no se pueden hacer afirmaciones definitivas porque, como lo hemos visto, no se puede acatar una regla de manera estricta.

Si bien es cierto, que el inglés recurre a las preguntas retóricas para formular títulos; esto se aparta de los estándares que apuntan a la brevedad. Según Newmark (1982: 160): “A heading or title is static, and describes a finished narration: it should normally be centred on one or two nouns, and have SL verbs converted to present or past participles qualifying them”. Esta sugerencia indudablemente busca la brevedad.

Por lo tanto, consideramos que el recurso de preguntas retóricas en títulos debe tomarse en cuenta sobre todo cuando la intencionalidad del autor así lo requiera y esa estructura coadyuve a lograr su cometido.

En español, aunque es más común recurrir a las frases cortas y a la sustantivación, no está vedado por completo utilizar una pregunta en un título, cuando realmente desee presentarse una incógnita que capte la atención del lector.

Vásquez-Ayora (p. 130) nos dice con contundencia que es contrario a los principios actuales de la estilística redactar un título con una serie de verbos y oraciones subordinadas o relativizadas, o hacerlos tan largos que dejen de ser títulos. Al contrario, el estilo es por necesidad ‘sustantivado’. Consecuentemente, se sugiere que, al enfrentarse a un título en inglés enunciado mediante una pregunta, se procure hallar un título que transmita la misma idea mediante una frase concisa que cargue con las consideraciones metalingüísticas propias de cada caso particular.

CAPITULO III

LA TRADUCCION LITERARIA

A. Presentación del problema

En nuestro trabajo, nos encontramos con un reto interesante; la presencia de un “poema”, cuyas características permiten calificarlo de texto literario. Sin embargo, es importante aclarar que no se trata de un texto cien por ciento literario, por lo que podríamos más bien llamarlo texto semiliterario. En consecuencia, debemos afrontar, por un lado, la dificultad que implica la traducción literaria, y por el otro la particularidad de que se trata de un texto literario con rasgos líricos.

Es importante destacar, además, que este problema se asume por el hecho de que, a pesar de tratarse de un pasaje poético con características especiales y muy específicas, el traductor como profesional debe demostrarse a sí mismo que es capaz de “jugar con el idioma” de manera tal que logre, además de transmitir la substancia semántica, mantener los rasgos estilísticos del texto original en la lengua meta. No podemos conocer nuestras propias capacidades hasta que realicemos el intento.

B. Antecedentes y consideraciones generales

Muchos y variados son los problemas de la traducción literaria y en particular los de la traducción de poesía. Mencionaremos aquellos que resulta valioso destacar y que han sido identificados por algunos renombrados autores.

García Yebra, en su obra *En torno a la traducción* (1983: 127), parte del siguiente principio: la posibilidad de la traducción literaria depende, en primer lugar, de la posibilidad de comprender la obra que ha de ser traducida. Lo primero que debe hacer el traductor que se aboca a la tarea de traducir literatura, y en especial poesía, es, a todas luces, “descubrir” el contenido semántico de la obra que ha de traducir. Y uno de los problemas para lograrlo es, precisamente el lenguaje literario, por cuanto es predominantemente connotativo y se encuentra impregnado de elementos emotivos y volitivos.

Sobre el valor connotativo del lenguaje literario, García Yebra afirma:

“La connotación no es sino un aspecto de lo que se ha llamado *plurisignificación* del lenguaje literario. En este lenguaje, la palabra es portadora de múltiples dimensiones semánticas de carácter diacrónico y sincrónico. En el aspecto diacrónico, la plurisignificación es resultado de la historia de las palabras, de la riqueza de significado que la tradición oral y escrita ha acumulado en ellas. [...] En el aspecto sincrónico, la palabra literaria cobra dimensiones conceptuales, imaginativas, rítmicas, con otros elementos del contexto en que el escritor se sitúa” (p. 128).

Sin embargo, este problema no es insalvable, según el mismo autor, puesto que el traductor habrá de comprender del mensaje literario lo suficiente como para que su lectura adquiera sentido y pueda luego transmitir dicho mensaje en la lengua meta.

Pero si bien la comprensión de la obra no es aún la traducción, es uno de los dos factores decisivos para la traducción literaria, afirma García Yebra. El otro es la capacidad expresiva que el traductor posea en su propio idioma. “Comprensión y expresión: he aquí las dos alas del traductor. Cualquiera de ellas que le falle, no podrá remontar el vuelo” (p. 130).

Debe quedar claro que la comprensión del mensaje literario en otro idioma y su ulterior expresión en la lengua meta no se limita a los factores intelectuales, sino que además,

comprende los elementos sensitivos y volitivos, que suelen ser más importantes en textos de este tipo. Es en el campo expresivo donde el traductor ha de demostrar particularmente su talento.

Acerca del talento del traductor, García Yebra acude a Humboldt (*Das Problems des Ubersetzens*, 1963) para sostener que :

“Un traductor de talento, es decir, de comprensión amplia y penetrante y de gran capacidad expresiva, puede y debe contribuir a despertar esos tonos que todavía dormitan en su propia lengua. El verlos expresados en la del original espoleará su inventiva, y el esfuerzo para hallarles equivalente, aunque no llegue a logros totales, robustecerá su propia capacidad expresiva y enriquecerá la lengua de su pueblo. El hecho de que no pueda trasladar a su obra todos los matices, todas las vibraciones, los armónicos todos de la obra que traduce no debe desanimarle. ¿ Acaso puede el poeta original expresar en un poema todos los matices, todos los tonos del color del cielo y del suelo, todos los rumores, todos los olores, toda la palpitación del mundo en trance del renacer primaveral ? [...] Como dice Roll Klopfer, “la traducción es, para un ámbito determinado, a saber, para el de la lengua extranjera la única forma posible de vida, de supervivencia de la poesía. La traducción es la supervivencia de la poesía, puesto que la poesía sólo vive en la medida en que es comprendida” (1983: 131-132).

Concluye García Yebra que si bien la traducción literaria es siempre imperfecta e ilimitada, siempre debe ser considerada valiosa cuando quien realiza dicha empresa alcanza la altura como para llegar al reino del arte.

Es claro que en poesía, la creatividad del escritor es un factor determinante, y en consecuencia, en la traducción de este tipo de texto este elemento debe estar presente. Al respecto, Newmark nos dice: “it is in expressive texts, poetry, stories, sagas, [...] where words represent images and connotations rather than facts, that creativity comes into play, and the play becomes creative” (1993: 40).

Esteban Torre en *Teoría de la literatura y literatura comparada* (1994: 159) nos

dice en torno al problema general de la poesía --sobre todo cuando por poesía se entiende, concretamente, su expresión en verso-- que existe acuerdo entre los tratadistas en que una adecuada traducción de un poema es una labor prácticamente imposible.

Y es que la dificultad se presenta especialmente cuando en el texto original, sostiene Torre, presenta un juego sutil de aliteraciones y correspondencias fono-semánticas, es decir una relación estrecha entre el sonido y el sentido en el texto original, que debe también plasmarse en el texto en la lengua meta.

A pesar de todo, Torre concluye, por otro lado que en la práctica, traducir poesía es posible en el tanto se cumplan algunos requisitos. Dentro de esos requisitos deben estar los elementos que Carlos Bousoño (1970) toma en consideración, como lo son el ritmo, la rima y los restantes recursos de expresividad fónica que requerirían “una nueva labor poética” para ser transformados en la materia expresiva de un texto perteneciente a otra lengua (p. 160).

Como se puede observar, la traducción de literatura, y de la poesía en particular, ha de ser una actividad en que la práctica y la teoría mantengan una relación estrecha. Esta concepción, que debe ser válida en la traducción de todo tipo de texto, es especialmente necesaria en la traducción poética, puesto que no todos los textos poéticos pueden ser abordados de la misma manera.

Asimismo, no podemos hablar de una solución plenamente satisfactoria del debate entre traducción literal y traducción libre de textos escritos en verso. Basil Hatim y Ian Mason (1995) concluyen acertadamente que deben analizarse sobre todo los hechos en cuestión, con lo cual concuerda Susan Bassnett-McGuire en “Specific Problems of Literary Translation”,

(1988). Estos tratadistas mencionan en sus obras a André Lefevere (1975) quien propone siete distintas estrategias para traducir textos en poesía:

- 1) traducción fónica (con imitación de los sonidos del original al mismo tiempo que se parafrasea de manera aceptable el sentido)
- 2) traducción literal (donde el énfasis en la traducción de palabra por palabra distorsiona el sentido y la sintaxis)
- 3) traducción métrica (siendo el criterio dominante la imitación del metro del texto original)
- 4) traducción de poesía en prosa (la que da cuenta, en la medida de lo posible, del sentido)
- 5) traducción rimada (con observancia de los requerimientos de rima y metro)
- 6) traducción en versos blancos (sin observancia de la rima, pero manteniendo la estructura), e
- 7) interpretación (imitación o, simplemente, cambio completo de forma)

Ahora bien, si bien cada una de las categorías antes mencionadas llevan al traductor a enfocar algunos elementos a expensas de otros, por lo tanto lo importante es juzgar cada traducción de poesía por lo que el traductor se ha propuesto alcanzar. Y, hemos de situar para ello a la actividad traslaticia en su contexto social, tal como lo proponen Basil Hatim y Ian Mason (p. 24). Y en esto Anton Popovic, citado por Basnet-Mc Guirre, nos dice contundentemente, “the translator has the right to differ organically to be independent,”

provided that independence is pursued for the sake of the original in order to reproduce it as a living work (82).

C. Consideraciones generales

Para abordar el análisis de los problemas que se presentan en la traducción del pasaje poético presente en el texto original hemos clasificado los problemas en tres áreas (que no son necesariamente las únicas), a saber: problemas estilísticos, problemas léxicos y problemas culturales. Entenderemos por problemas estilísticos aquellos referidos a la rima, el ritmo y la métrica que son, básicamente, los elementos que le dan el carácter de poema a un texto. Los problemas léxicos serán aquellos que se presenten por la dificultad que encontremos para la selección de la(s) palabra(s) apropiada(s) para traducir conceptos expresados en el texto original. Y los problemas culturales se circunscribirán a las dificultades que enfrentemos para traducir parte o partes del texto particularmente por la carga semántico-cultural que contengan.

D. Análisis de los ejemplos extraídos del texto

Problemas estilísticos

En primer lugar, hemos de decir que en el texto terminal que proponemos no se ha pretendido reproducir la métrica del texto original, simplemente porque no es factible, tal y como lo afirma Esteban Torre:

“Naturalmente, una traducción que pretendiera reproducir el texto original sílaba por sílaba, acento por acento, sería algo tan ilusorio como una traducción fonética, sonido

sonido por sonido. En el caso concreto de los textos ingleses, es bien sabido cómo la gran proporción de palabras monosilábicas existentes en esta lengua requiere un número de sílabas considerablemente mayor en la traducción española” (p. 167).

Ahora bien, el texto original mantiene cierto ritmo y así favorece la expresión musical y armoniosa de las palabras. Para ello el autor recurre en gran medida a la rima consonante mediante la cual se presenta similitud o igualdad de sonido en las palabras finales de los versos. Esta particularidad la hemos logrado mantener en la mayoría de los versos del texto meta (p. 30):

1. A woman has a figure, a man has a *physique*;
La mujer tiene figura, el hombre musculatura;
A father roars in rage, a mother shrieks in *pique*;
El padre ruge de furia, y la madre llora de amargura;

2. Broad-shouldered athletes throw what dainty damlsels *toss*;
Los atletas fornidos arrojan lo que delicadas jovencitas apenas *agitan*;
And female bosses supervise, male bosses *boss*;
Las jefas supervisan, mas los jefes *ordenan*;

En ambos ejemplos, se observa que la coincidencia de rima al final de los versos del texto original se logra mantener adecuadamente en el texto terminal.

Problemas léxicos

En los ejemplos que presentamos a continuación encontramos dificultades léxicas y en consecuencia, debimos realizar una investigación mayor para hallar una traducción apropiada para varios términos.

1. Lads gulp, maids sip;
Los mozos muerden, las sirvientas mordisquean;
Jacks plunge; Jills dip;
Los chicos se zambullen, las chicas chapucean;

a) lads

En la actualidad, se utiliza esta palabra en singular de manera informal para referirse a un hombre joven. En plural, se utiliza para referirse a un grupo de hombres que se reúnen para pasar el tiempo realizando alguna actividad social como beber o jugar algún deporte.

El autor del texto original nos presenta, en prácticamente todos los versos un contraste entre el hombre y la mujer, haciendo referencia a ellos de forma que en situaciones o condiciones similares sus actitudes o sus actos sean distintos. Partiendo de este hecho, observamos que el autor utiliza “*maids*” (sirvientas) para realizar el contraste con “*lads*”. Entonces, concluimos que el sentido que tiene “*lads*” en el presente no es el apropiado para la traducción. Recurrimos entonces al *Dictionary of Word Origins* (1990) para hallar el significado que esta palabra tenía originalmente.

“*Lad* originally meant ‘male of low status or social rank,’ and hence ‘male servant,’ but by the 14th century its progression to the present-day ‘young male’ was well under way. It is not known where it came from, but there seems to be a strong likelihood of a Scandinavian origin. (Norwegian has *-ladd* in compounds referring to ‘male persons’ (p. 315).

Con esta información consideramos que una traducción apropiada para “*lads*” tomando en cuenta la intención del autor y el significado original de la palabra sería “*mozos*”, en contraste a “*sirvientas*”.

2. Gobs swab, WAVES mop;

Los marineros limpian, las féminas limpian;

En el caso anterior, la dificultad la encontramos con “*WAVES*” porque se sale de la uniformidad de todo el texto en cuanto toda la palabra se encuentra escrita con mayúsculas. Este es un elemento de forma, sin embargo, sencillo de resolver. El verdadero problema es cuál es el sentido de la palabra y si la razón de que se encuentre escrita así tiene relación con su significado, lo cual es un recurso válido en poesía.

Recurriendo al hecho antes mencionado de que el autor establece oposiciones entre conceptos a lo largo del texto, por analogía con los ejemplos anteriores diríamos que hallar el sentido de la palabra debería ser sencillo, al oponerlo a “*gobs*”. Empero, se quedaría sin resolver la interrogante de si el hecho de que se encuentre en mayúscula tiene relación con el sentido de la palabra.

En minúscula “waves” no nos sería de gran ayuda para encontrar el sentido que tiene en el texto, por lo tanto consideramos que sí existe relación entre su uso con mayúsculas y su sentido en el texto. Y así nos lo permitió concluir el *Webster's New Collegiate Dictionary* donde encontramos que “WAVES” son las siglas utilizadas que se utilizan para Women Accepted for Volunteer Emergency Service: a woman serving in the navy (p. 1315).

No existe un equivalente en español para “WAVES” en lo que a su utilización en siglas concierne, y no contamos con una palabra que por sí sola conlleve el significado de la palabra del texto original que pueda transcribirse en el texto terminal. En consecuencia, se optó por utilizar un sustantivo que remite al género femenino, “*las féminas*” y el contexto coadyuva a que se mantenga el sentido del texto original.

Problemas culturales

a) Jacks y Jills

Este caso contiene un problema léxico pero sobre todo presenta dificultades a nivel cultural. Ambas palabras son nombres propios con la particularidad de que están en plural. Sin embargo, es común en inglés utilizar nombres propios de manera informal para referirse a los hombres y las mujeres. Veamos lo que nos dice el *Concise Oxford Dictionary of Current English* (1992): (**Jack**) the familiar form of John esp. typifying the common man or the male of a species (p. 634) . En el *Cambridge International Dictionary of English* (1995) encontramos: (esp. used in phrases) a person, esp. a man (p. 757). En el *Webster's New Collegiate Dictionary* (1980) se explica en los siguientes términos: MAN – usually used as an intensive in such phrases as *every man jack* (p. 611).

Queda claro, en consecuencia, que “*Jack*” es utilizado para referirse al “hombre” en inglés. No encontramos “*Jill*” en los diccionarios mencionados ni en otros consultados; sin embargo, considerando la oposición de conceptos que el autor presenta en su texto como antes se indicó, es lógico deducir que su sentido es el de “mujer”.

Por tratarse este apartado de la dimensión cultural del verso en la lengua original conviene recordar el poema infantil que las madres les recitan a sus hijos cuando son niños y que puede ayudarnos a resolver el problema que enfrentamos.

Jack and Jill*

Jack and Jill went up the hill
To fetch a pail of water.
Jack fell down
And broke his crown,
And Jill came tumbling after.

El poema que nos ocupa remite de alguna manera, a este poema infantil y nos permite llegar a conclusiones sobre como traducir “*Jack*” y “*Jill*”.

Si bien es cierto, el recurso que utiliza el autor para referirse a los hombres y las mujeres con nombres propios existe en español no consideramos apropiado valernos del mismo. Utilizar “*Pedro*” y “*María*” o “*Juan*” y “*María*” en plural en el texto meta no nos pareció apropiado porque no se trata sólo de encontrar una equivalencia de forma si no más bien y sobre todo una equivalencia de sentido.

*Coplilla popular facilitada por la Licda. Sherry E. Gapper Morrow

Además, apoyamos nuestra decisión en la perspectiva que nos ofrece Valdivieso (1991):

“El lenguaje propio de las formas acústicas y visuales que sirven para codificar las categorías con el fin de ser utilizadas en la comunicación. A través del lenguaje se puede llegar a categorías conceptuales, lo que no es más que una forma, entre otras, de agrupar arbitrariamente los objetos, hechos y otros fenómenos, con el fin de poder pensar y hablar de ellos.

Dado que toda lengua es producto de una cultura, y a la vez su componente más importante, en opinión de Mackey,³ diversas culturas utilizan los recursos de su propia lengua de diferente manera. En el hecho es como si la lengua escogiera, lo que es útil para su cultura, haciendo abstracción del resto.

De esta manera, al interior del contexto cultural se expresa el contexto comunicativo que comprende uno o varios contextos situacionales, en cuyo ámbito las palabras y las frases encuentran sentido” (p. 20).

En consecuencia, considerando el poema infantil antes descrito, la intención del autor y valor del lenguaje en las culturas involucradas, tomamos la decisión de utilizar en el texto terminal “*chicos*” y “*chicas*”.

2. Braves buy, squaws shop;

Los bravos guerreros negocian, sus mujeres compran.

En el ejemplo anterior, las palabras “*braves*” y “*squaws*” contienen una fuerte carga cultural, difícil de plasmar en el texto terminal de manera sencilla.

Analicemos por qué ambos conceptos nos presentan dificultades de orden cultural.

“Braves” es una palabra propia de la cultura indígena norteamericana, ya que remite a los indios

3 Mackey, William. “Texte, Contexte et Culture” en *TTR* (Etudes sur le texte et ses transformations), vol. 1, N°1, 1988, Université du Québec, a Trois-Rivières, Québec, Canadá.

particularmente valerosos de las distintas tribus de los Estados Unidos de América. En el *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1990) se define *brave* como: “a young man, especially a warrior, who belongs to a North American tribe” (p. 163). Es decir que la utilización de esta palabra remite, sin ninguna duda, a parte de la historia norteamericana.

Por otro lado, en la actualidad, si utilizamos “*brave*” en otro contexto para referimos a alguien, en lugar de tener una connotación positiva, posee una carga semántica negativa. Así nos lo indica el *Cambridge International Dictionary of English*: “dated a young male Native American Indian WARRIOR. This is considered offensive” (p. 158).

La palabra *squaw* también remite a la cultura indígena norteamericana y se considera ofensiva al referirse a una persona en otro tipo de contexto. En el *Webster's New Collegiate Dictionary* encontramos la siguiente explicación: “[of Algonquian origin; akin to Natick *squáas* woman] 1: an American Indian woman 2: WOMAN, WIFE - usu. used disparagingly” (p. 1120). El *Cambridge International Dictionary of English* refuerza lo anterior: “dated a Native American woman; esp. a wife. This word is considered offensive by many people” (p.1403).

Nos enfrentamos a un caso en que como nos lo dicen los teóricos Nida y Taber (1986), la elección de la palabra exacta en la lengua meta depende más del contexto que del sistema de correspondencias, o sea, de la traducción palabra por palabra. Desde la perspectiva sociolingüística, el contexto cultural del texto fuente y el de los receptores del texto meta adquieren una importancia primordial en el proceso de traducción.

Valdivieso acude a Nida y Taber, cuando remite a sus teorías y afirma:

“Como para ellos el papel de los receptores es de vital importancia porque la traducción es esencialmente un acto de comunicación, la forma del original debe ser cambiada a menudo para asegurarse de la reacción del receptor del original. Según estos teóricos, el traductor debe sentir la suficiente libertad como para agregar elementos redundantes o explicaciones al texto traducido, de modo de asegurarse que los receptores comprendan el mensaje transferido” (p. 26).

No es realmente factible traducir el verso en que se utilizan “*braves*” y “*squaws*” con toda la carga cultural a la que remiten para un lector estadounidense y a la connotación negativa que poseen en la lengua inglesa. En consecuencia, consideramos que lo que realmente importa para la lógica del texto es presentar la oposición de conceptos que se presenta en todos los versos, por lo tanto nuestra traducción es *los bravos guerreros negocian, las mujeres compran*.

Recomendaciones

En realidad, brindar sugerencias sobre cómo abordar textos literarios, y particularmente, poéticos no es sencillo, puesto que, como hemos visto, el traducir poesía demanda un esfuerzo especial para quien asume tan compleja tarea. Sin embargo, las dificultades con las que nos enfrentamos nos permiten contar con alguna experiencia que puede resultar útil para quienes deseen “aventurarse” en este campo.

Primero que nada, el traductor debe convencerse a sí mismo de que el traducir poesía, si bien es cierto, demanda un esfuerzo mayor por tratarse del uso del lenguaje con gran carga connotativa, es posible hacer una labor efectiva si se investiga adecuadamente. Es decir, que debemos poner nuestras capacidades a prueba no sólo a nivel emotivo, sino también a nivel intelectual

Una vez conscientes de esto, debemos, ante todo tratar, de acercarnos lo más posible a la intención del autor, puesto que esto nos marcará el camino a seguir para investigar. No se trata de investigar per se, sino más bien, de realizar una búsqueda razonada de la información que nos permitirá plasmar en el texto terminal no sólo las palabras necesarias sino, más bien, las palabras cargadas de la intencionalidad que el autor desea transmitir.

Luego, corresponderá procurar plasmar esas palabras de manera tal que el efecto emotivo del texto original también se haga presente en el texto terminal. Es aquí donde nuestras capacidades para “jugar con el lenguaje” son puestas a prueba por la particularidad que tiene la poesía en cuanto a la combinación de palabras para que se logre un efecto de armoniosidad y musicalidad que es esencial. Para conseguir ese efecto, no podemos únicamente depender de nuestro conocimiento de la lengua, sino también acudir a aquellos recursos que nos permiten ampliar ese conocimiento, como los diccionarios de sinónimos, antónimos e ideas afines.

Finalmente, debemos tener muy claro que el grado de libertad (traducción libre) con el que podemos contar no debe ir más allá del estrictamente necesario. ¿Y cuál es el estrictamente necesario? se preguntarán. Pues cada obra, con sus particularidades, nos deberá permitir identificar cuán libre habrá de ser nuestra labor sin traicionar al autor.

CONCLUSIONES

Llegamos a la parte quizás más importante de esta memoria de trabajo, en donde expondremos los resultados obtenidos una vez realizada la labor de traducción del texto, así como las conclusiones que, de alguna manera, se comentaron al término de cada uno de los capítulos de análisis de los problemas específicos presentados durante dicho proceso. Hemos afirmado que las conclusiones constituyen posiblemente la sección más importante de la memoria de trabajo porque es aquí donde quedarán claramente expuestos los aportes que ofrece nuestro trabajo. Aportes que esperamos contribuyan a enriquecer el campo de la traductología y que permitan a otras personas interesadas en áreas similares contar con una referencia.

Hemos creído conveniente realizar una breve reseña de los temas tratados en cada uno de los capítulos de la memoria, para así contar con los elementos precisos que nos permitan explicitar los resultados obtenidos y las conclusiones a las que llegamos al finalizar cada capítulo.

Hemos de recordar que el texto que seleccionamos se caracteriza por un estilo que se mueve dentro de un “continuum” de formalidad e informalidad que obliga al traductor a realizar un arduo trabajo de identificación de elementos que le permitan mantener dicho rasgo particular en el texto meta. Pues bien, dicha dificultad constituyó un tema digno de tratar en nuestra memoria de trabajo donde el estilo particular del autor en cuanto a la alternabilidad en la utilización de pronombres personales y la presencia de pasajes tanto con vocabulario

académico como con con vocabulario coloquial, permiten llegar a conclusiones valiosas.

Podríamos haber pensado que la opción más práctica para solucionar la presencia de los pronombres “I”, “we” y “one” en el texto original habría sido la de neutralizar dicha situación mediante la utilización de una única forma al elaborar el texto meta. Y de hecho, hubiera sido la salida más sencilla. Sin embargo, no fue lo que escogimos; por el contrario, consideramos necesario determinar por qué el autor utilizaba este recurso y de esta manera poder responder a uno de los requisitos básicos de toda traducción que es lograr la equivalencia funcional también conocida como principio de respuesta o efecto equivalente. Nuestra indagación sobre el nivel de formalidad o informalidad que dichos pronombres poseen en la lengua inglesa nos permitió determinar con claridad su utilización en el texto original y contar con elementos de juicio a la hora de realizar la traducción al español de los fragmentos donde tales pronombres se encuentran presentes. Un aspecto que debemos es el hecho de que si bien “one” y “uno” son pronombres personales en ambos idiomas, su utilización en cada lengua es diametralmente opuesta. Mientras que “one” es utilizado en inglés en contextos extremadamente formales, por el contrario el uso de “uno” responde a situaciones más bien informales en español.

Concluimos así que la simple utilización de pronombres en una lengua resulta determinante para establecer el grado de formalidad o informalidad en una situación dada y que no debe verse a la ligera, puesto que constituye en un recurso valioso que el traductor debe considerar al traducir un texto. Esta conclusión representa un aporte al campo de la traductología en tanto coadyuva a responder a un requisito generalmente aceptado que es el de lograr el efecto equivalente.

El texto original presenta una característica particular que no es difícil identificar a simple vista: la tendencia de construcción de títulos con preguntas retóricas. En este apartado, hemos de decir que una traducción del texto que respondiera a un enfoque literal habría presentado en el texto meta la misma particularidad. Pero debemos que recordar que, además de lograr el mismo efecto estilístico de un texto original, una traducción debe responder a las convenciones estructurales y formales de la lengua y la cultura meta a la que se traduce. Por lo tanto, antes que nada, el título traducido debe cumplir con tres funciones, a saber: la distintiva, la fática y la metatextual. Y para responder a esas funciones, por tratarse de un proceso metalingüístico, el traductor podrá recurrir a distintos métodos de adaptación, equivalencia y modulación.

En el idioma español, se prefiere básicamente construir títulos mediante la sustantivación y la utilización de frases breves. Recurrir al uso de preguntas retóricas, tal y como lo hace el autor del texto original, se apartaría de las normas comúnmente utilizadas y, en consecuencia, el rasgo de naturalidad que ha de ser el resultado deseable de toda traducción se estaría perdiendo. Por esa razón, llegamos a la conclusión de que no siempre es conveniente traducir un título en forma de pregunta en inglés recurriendo a la misma estructura al español. Sin embargo, no podemos afirmar que las preguntas retóricas como recurso de intitulación en español se encuentran vedadas. Más bien consideramos que son un medio válido, cuando el contenido del párrafo o el pasaje constituya en realidad, una interrogante y, por lo tanto, título y contenido conformen un todo lingüístico.

El tema de la traducción literaria, y más concretamente, el de la traducción de poesía forma parte de nuestra memoria de trabajo como un capítulo aparte, ya que representa un reto

por sortear con distintas dimensiones. En la introducción del presente trabajo afirmábamos que para un traductor no experimentado en la traducción de poesía, esta labor ha de resultar difícil pero no imposible, por lo tanto debe considerarse factible hasta tanto no se haga el intento. Este es nuestro caso particular y decidimos aceptar el desafío pues deseábamos medir nuestras propias capacidades y luego ofrecer el resultado de este proceso a otros traductores que quieran animarse a tan singular tarea. Así lo hicimos y hallamos en primer lugar que la traducción de poesía así como la traducción en general, debe contar tras de sí con una fundamentación teórica que determine el por qué se utiliza tal o cual estrategia metodológica. Pero además, lo más importante fue el hecho de comprobar que para traducir un fragmento poético, éste debe ser abordado desde varias aristas y luego procurar conjuntar todas ellas en la elaboración del nuevo texto. Es en la traducción de un texto poético donde el traductor, en mi opinión, realmente palpa y experimenta el proceso de creación, puesto que no son sólo los elementos formales de una lengua los que entran en juego sino también y de manera especial los elementos culturales de la misma. Es en este tipo de texto donde la carga connotativa de las palabras es categóricamente clave y el traductor debe recurrir a todas las “herramientas” que tenga a mano para conseguir su objetivo.

Al final del proceso de traducción de poesía llegamos a la conclusión de que, en primer lugar, el traductor debe determinar la intención del autor de la obra y descubrir cómo la selección de las palabras contribuye a manifestar esa intención. Una vez descubierta la intención que se esconde detrás del texto original, es cuando el traductor inicia la labor de transferir a la lengua meta, utilizando todos los medios que tenga a su alcance.

Posiblemente, traductores duchos en la traducción de poesía ampliarían este punto, pero si recordamos que nuestra experiencia es la primera en esta especialidad, lo que resulta valioso para el campo de la traducción, desde nuestra perspectiva, es que se trata de una recomendación que vale la pena ser considerada por traductores que se encuentren en la misma condición. Pero sobre todo la satisfacción que puedan experimentar una vez que pongan a prueba sus propias capacidades es lo que desearía tomen en consideración. Y si desean asumir el reto como nosotros lo hicimos es entonces una vez que hayan “transitado por el camino de lo desconocido” que tomen la decisión sobre continuar con esta labor.

Para finalizar, con el trabajo desarrollado y considerando las diferentes posiciones de los teóricos en el campo de la traducción y la experiencia obtenida consideramos a la traducción como el proceso donde se crea, produce o elabora un texto “nuevo” con el fin de transmitir el mensaje del texto original en el texto meta considerando las condiciones extralingüísticas y culturales de las culturas involucradas. Para llevar a cabo este proceso de manera efectiva, el traductor debe realizar una investigación concienzuda que le permita lograr una equivalencia natural, textual, contextual, co-textual y estilística. El tomar en cuenta estos elementos teóricos es importante para lograr una traducción comunicativa y es lo que hemos procurado plasmar en nuestro trabajo.

Traducir no es sencillo pero es posible. Aristóteles afirmó en alguna ocasión que si algo existe es porque su existencia es posible. Por lo tanto, si nos fue posible traducir el texto seleccionado fue porque existen recursos y maneras de hacerlo que nos lo posibilitaron.

BIBLIOGRAFIA

I.PARTE. SOBRE CULTURA.

Arvizu, Steven et al. *Demytifying the Concept of Culture: Theoretical and Conceptual Tools*. Mimeo. Cross Cultural Resource Center. Sacramento: California State University, 1980.

Byram, Michael. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1989.

Byram Michael y Veronica Esarte-Sarries. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1991.

Crawford-Lange, Linda y Dale Lange. "Doing the Unthinkable in the Second Language Classroom: A Process for the Integration of Language and Culture". En *Theodore Higgs, ed., Teaching Proficiency, The Organizing Principle*. ACTFL Foreign Language Education Series, vol. 15. IL: National Textbook, 1984

De Peretti, Andre. *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*. Madrid: Stvdivm, 1971.

Hernández, Jorge. "The Socio-Cultural Content of Textbooks and the Teaching of Culture in Foreign Language Programs". *Letras* 23-24, (1991) pp. 85-104.

Ladmiral, J.R. *La Communication Interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989.

Valdes, Joyce Merrill. *Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Crambidge: University Press, 1986.

Valdivieso, Carolina, coord. *Literatura para niños: cultura y traducción*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1991.

II.PARTE. SOBRE TRADUCCION

Aparicio, Fances R. *Versiones, interpretaciones, creaciones Instancias de la traducción Literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. Maryland: Ediciones Hispamérica, 1991.

Bassnett-McGuire, Susan. *Translation Studies*. Bungay: Richard Clay Ltd., 1988

- Bell, Roger . *Translation and Translating: Theory and Practice*. London and New York: Longman, 1991.
- Chavarría Aguilar, Oscar . “Reflexiones sobre la traducción”. *Letras* 15-16-17, (1981), pp. 21-35.
- García Yebra, Valentín . *En torno a la traducción*. Madrid: Credos, 1983.
- . *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Credos, 1983.
- Hatim Basil y Ian Mason. *Teoría de la traducción Una aproximación al discurso*. Trad. Salvador Peña. Barcelona: Editorial Ariel, 1995.
- Jakobson, R. “En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción” . En *Ensayos de lingüística general*. Trad. Josep M. Pujol y Jem Cabanes. Barcelona: Seix-Barral, 1989, pp. 67-66.
- Lefevere, André. *Translating Literature Practice and Theory*
- Mayoral Asensio, Roberto. “Comentario a la traducción de variedades de lengua” . En *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Univeridad Complutense, 1990.
- Mounin, G. *Problèmes Théoriques de la Traduction*. Paris: Gallimard, 1963.
- Newmark, Peter . *Approaches to Translation*. New York: Prentice Hall, 1982.
- . *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall, 1988.
- . *Paragraphs on Translation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.
- Nida, E.A. *La traducción teoría y práctica*. Madrid: Ed. Cristiandad, 1986.
- Nord, Christiane. “La traducción de títulos”. En *II Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.
- Orellana, Marina. *Traducción del inglés al castellano: Guía para el traductor*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1986.
- Paz, Octavio. "Traducción: literatura y literalidad". En *El signo y el garabato*, México: Joaquín Mortiz, 1973. pp. 57-69.

Santoyo, Julio-César, Editor. *Teoría y crítica de la traducción: Antología*. Bellaterra: Escola Universitària de Traductors i intérprets, Universitat Autònoma, Servei Publicacions de la de Barcelona, 1987.

Torre, Esteban. *Teoría de la literatura y literatura comparada*. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

Vásquez-Ayora, Gerardo. *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Georgetown: Georgetown University, 1977.

III. PARTE. DICCIONARIOS

Ayto, John. *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade Publishing, 1990.

Cambridge International Dictionary of English. London: Cambridge University Press, 1995

Collins-Cobuild English Language Dictionary. London: William Collins Sons & Co. Ltd, 1990.

Concise Oxford Dictionary of Current English. New York: Oxford University Press, 1990.
Diccionario Kapelusz de sinónimos, antónimos e ideas afines. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1983.

Larousse gran diccionario español-inglés, English-Spanish. México: Ed. Larousse, 1988.

Moliner, María. *Diccionario del uso del español*. Madrid: Cremos, 1987.

Orellana, Marina. *Glosario Internacional para el traductor*. 3ª. Ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1990.

Real Academia Española: *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

Richards, Jack et al. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman Group UK Limited, 1990.

The Oxford Companion to the English Language. Oxford y New York: Oxford University Press, 1992.

Torrents Dels Prats, Alfonso. *Diccionario de dificultades del inglés*. Barcelona: Editorial Juventud, S.A., 1976.

Webster's New Collegiate Dictionary. Massachusetts: G & C. Merriam Co., 1980.

IV PARTE. SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y SEMANTICA

Agencia EFE. *Manual del español urgente*. Madrid: Cátedra. 7a. ed., 1990.

Casado Manuel. *El castellano actual: usos y normas*. Pamplona: Eunsa, 1990.

Catford, J.C. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press, 1965.

Coseriu, Eugenio. *Gramática y semántica universales*. Madrid: Gredos, 1987.

Crystal, David y Derek Davy. *Investigating English Style*. Essex: Longman, 1969.

Lyons, John. *Semántica*. Barcelona. Ed. Teide, 1977.

Palmer, F.R. *La semántica*. México: Siglo Veintiuno, 1978.

Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

Trudgill, Peter. *Introducing Language and Society*. London: Penguin English, 1992.

V. PARTE. SOBRE POESIA

Bousoño, Carlos. *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Editorial Gredos, 1956

De la Cuesta. *Antología bilingüe de la poesía hispánica*. San José de Costa Rica: Alma Mater, 1986.

Kennedy, X.J. *An Introduction to Poetry*. Boston: Little, Brown and Company, 1966.

Korg, Jacob. *An Introduction to Poetry*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1960.

Levin, Samuel R. "Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema". En *Prágmatica de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, S.A., 1987.

López Estrada, Francisco. *Métrica española del siglo XX*. Madrid: Editorial Gredos, 1969.

Mario, Luis. *Ciencia y arte del verso castellano*. Florida: Ediciones Universal, 1991.

Sánchez García, Manuel. “Algunos problemas en la traducción al español del *soneto XX* de William Shakespeare”. *Letras* 27-28, (1993), pp. 219-231.

Sebeok, Thomas A. *Estilo del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1974.