

UNIVERSIDAD NACIONAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

***TEACHING CULTURE: STRATEGIES FOR INTERCULTURAL  
COMMUNICATION***  
DE NED SEELYE

“El encuentro intercultural de los intertextos”

Traducción e Informe de investigación

Trabajo de graduación para aspirar al grado de  
Maestría en Traducción  
(Inglés - Español)

presentado por

GILBERTH CASCANTE CHAVARRÍA

2002

La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado con el requisito de aspirar al grado académico en el Plan de Maestría 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.

Deseo externar mi más sentido agradecimiento y más grande muestra de admiración a la Prof. Judit Tomcsányi por su esmero con sus estudiantes y por su extraordinaria guía en la elaboración del presente Informe de investigación. Quiero agradecer a la Prof. Ginnette Pizarro por su tiempo y dedicación, a la Prof. Sherry Gapper y al Prof. Carlos F. Monge, quienes no dudan en compartir su gran sabiduría a través de su inmensa vocación, y a demás profesores que contribuyeron a mi formación académica en mi paso por esta Universidad.

## Prólogo

El presente trabajo de graduación está estructurado bajo la modalidad de Traducción e Informe de investigación, con el propósito de aspirar por el grado de Maestría en Traducción (Inglés-Español) de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. En la primera sección, se presenta la traducción de partes seleccionadas del libro *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*<sup>1</sup> (La enseñanza de la cultura: Estrategias para la comunicación intercultural) de H. Ned Seelye; en la segunda, se presenta el desarrollo del tema de investigación: el proceso de traducción de la intertextualidad, el cual está dividido en tres capítulos, junto con su debida introducción y conclusión. El primer capítulo del Informe abarca las consideraciones teóricas y metodológicas para el desarrollo de la investigación; el segundo se basa en la percepción y reconocimiento por parte del traductor de la intertextualidad en el texto fuente; y por último, el tercer capítulo hace alusión al proceso de transmisión de la intertextualidad al texto de llegada. Se espera que los resultados de la investigación alienten a otros estudiantes a ampliar los estudios sobre la intertextualidad.

Descriptores: Traducción, cultura, intertextualidad.

---

<sup>1</sup> Seelye, Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 2<sup>da</sup> ed. Illinois: NTC, 1984.

## Índice general

Prólogo.....	iv
Traducción.....	1
Capítulo I: ¿Por qué las personas actúan como lo hacen?.....	2
Capítulo VII: Integración cultural, cápsulas culturales y agrupaciones culturales.....	28
Capítulo IV: Una vez que su profesor haya cumplido con su parte, ¿qué debe hacer el estudiante?.....	57
Informe de investigación.....	63
Introducción.....	64
Capítulo I: Consideraciones teóricas generales.....	73
Capítulo II: La intertextualidad en el texto fuente: La conspiración de los intertextos.....	85
Capítulo III: La intertextualidad en la traducción: La metamorfosis de los intertextos.....	102
Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	131
Texto fuente.....	134

## TRADUCCIÓN

## **Capítulo 2**

### **¿Por qué las personas actúan como lo hacen?**

Las personas se comportan de la manera en que acostumbran para satisfacer las necesidades básicas de orden físico y psicológico. En este capítulo se analizan diversas aproximaciones (los estudios de carácter nacional, los postulados esenciales y las principales materias) para entender como han evolucionado las sociedades al satisfacer las necesidades primarias. Estos enfoques de carácter "global" proporcionan un marco de ideas interpretativo con el objetivo de ayudar a los estudiantes a que expliquen las razones por las que las personas de la cultura por analizar se comportan de la manera en que lo hacen.

### **Las razones que subyacen al comportamiento humano**

Solemos oír que "todas las personas del mundo son iguales". Sin embargo, hay diferencias evidentes. ¿Existe alguna manera para reconciliar el concepto de esta universalidad del ser humano con la singularidad de sus diversas culturas?

Todo ser humano siente el impulso de satisfacer algunas necesidades primordiales tales como la alimentación y la vivienda, el amor y el afecto, y la autorealización. Para cubrirlas el ser humano se ha organizado en grupos; en forma predecible, estos grupos de personas, que presentan diferentes características, han desarrollado diversas maneras de lograrlo. Un esquimal transmite amor y comprensión a un anciano al ayudar a sus amigos y familiares a que lo acompañen cuando desee morir; por otra parte, un estadounidense expresa estos sentimientos al intentar que se prolongue la vida de un anciano que padece de cáncer en su etapa terminal, y sufre de

dolor día y noche. Los estudiantes de comunicación intercultural con base en el comportamiento estudiado u observado de la cultura meta pueden cuestionarse, ¿cuál necesidad universal trata de satisfacer?

Comer es una necesidad que comparten todos los seres humanos; un ejemplo de ello son las cuarenta toneladas de queso cheddar canadiense que la “World Relief Corporation” les envió a los refugiados en los campos de Tailandia en 1975, los cuales respondieron: “Gracias por el jabón, pero no es muy bueno para lavar la ropa”. Un médico que se encontraba en el campamento los hizo probar el queso con la excusa que era una medicina; sin embargo, a ellos no les gustó y pensaron que al transpirar olerían como los blancos.

Algunos grupos de personas de los Estados Unidos se manifestaron en contra de las formas culturales para obtener comida de parte de algunos refugiados provenientes del suroeste de Asia. Algunos informes indicaron que los refugiados atrapaban animales domésticos en los parques de San Francisco para luego comérselos: Esta situación desconcertó a los defensores de los animales, quienes, como se puede denotar, no son por lo general vegetarianos; sin embargo, sí se mostraron en forma vehemente contra la propuesta de las instituciones de caridad católicas de la ciudad al darle libertad a los refugiados para que atraparan (y comieran) las mascotas que la sociedad rechazaba.

También, hace unos meses hubo una protesta en Chicago suscitada por la aversión a estas personas cuando se les preguntó qué harían con las palomas que atrapaban en el parque. La respuesta la expresaron con gestos poco agradables y



provocó un gran revuelo del que se informó en todas las primeras planas de los periódicos de la ciudad.

Confucio, en el año 5000 a.C., dice que “los seres humanos son semejantes al nacer, pero al desarrollarse en la sociedad se vuelven diferentes”. Todos somos por naturaleza iguales porque compartimos las mismas necesidades básicas, por ejemplo, todos comen y tienen amigos. Las formas distintas de satisfacerlas por lo general confunden a algunas personas, mientras que otras que solo son testigos se enajenan de la situación.

Para llenar estas necesidades universales, se deben poner en práctica patrones de comportamiento que nos den la capacidad de “traer a casa nuestras costumbres”.

En algunos pueblos del suroeste de Africa, atrapar perros es una forma absolutamente común de obtener comida. En otras sociedades, los perros se comen como parte de ciertos ritos; mientras que en otras, se comen durante todo el año. En Disneylandia, se sacrifican reses domésticas para consumo diario, pero se esquivo la idea de comer la carne de perros domésticos en incluso los más sagrados rituales.

A las personas les toma años socializarse con lo que se debe o no hacer para obtener la satisfacción de todas las necesidades; y es aún más difícil adquirir cierto nivel de habilidad para lograr satisfacerlas con éxito. De hecho, existen muchas opciones o patrones de comportamiento. En las culturas de alto avance tecnológico, la función de “un cazador de perros” se podría sustituir por más de 30.000 otras ocupaciones.

En otro aspecto, la satisfacción de las necesidades psicológicas se ve menos afectada por la complejidad tecnológica que por la gran inseguridad que se siente hacia

las personas con quienes debemos llenar alguna necesidad. La complacencia a la larga es indispensable para el equilibrio de nuestra identidad. En algunos casos, la identidad dominante es personal, en otros, grupal.

Incluso el tomar la mínima decisión puede hundirlo en inseguridades con respecto a la identidad propia. La sorprendente experiencia de la Shuar, una tribu superior del Amazonas, describe la importancia de conservar un sentido de determinación propia y una continuidad histórica en las postrimerías del cambio cultural. Las personas de esta tribu se conocen como los Jívaro (famosos por reducir el tamaño de las cabezas), quienes hace poco tiempo cambiaron la producción de su propia ropa por la compra de pantalones Levi's que los importan del exterior. Este grupo totalmente arraigado a su nacionalismo hizo un cambio de sastre sin que implicará una pérdida de su historia o una disminución de su cultura; ellos en forma consciente lo decidieron sin ser influidos por nadie. Sin embargo, la opción que existía en este ejemplo dependía de un hecho (la producción de los pantalones) externo a su cultura.

El ejemplo anterior deja la duda de qué necesidades básicas de los seres humanos puede satisfacer a esa sociedad el comportamiento observado. Sin embargo, hay otras preguntas de igual importancia como las siguientes: ¿se utiliza el comportamiento presente en el ejemplo anterior con frecuencia en esa sociedad como un patrón cultural o es una mera coincidencia?, ¿qué otros patrones de comportamiento acepta la sociedad para satisfacer esa necesidad?, ¿con qué patrones de comportamiento complementarios se relaciona por lo general el comportamiento descrito anteriormente?.

Un patrón de comportamiento es por sí mismo una parte o un fragmento de un repertorio de opciones creados con el propósito de satisfacer alguna necesidad universal. Tiene sentido y deja de parecer extraño cuando una persona ve cómo calza en un contexto social más amplio para que el protagonista pueda satisfacer una necesidad que todo el mundo reconoce; en este punto, el entendimiento de otras maneras de vivir adquiere importancia.

¿De qué manera se logra que los estudiantes desarrollen una capacidad para percibir la manera en que funcionan los patrones de comportamiento “extraños” que se encuentran en sociedades foráneas? Se puede explicar con dos ejemplos; el primero utiliza la imaginación como un catalizador para la comprensión; el segundo se basa en materiales didácticos como una fuente de entendimiento.

1. La imaginación como fuente de referencia: Escoja una escena.

Actividad No.1: El objetivo de esta actividad para la clase es hacer que los estudiantes reflexionen sobre las causas análogas y sobre las diferentes formas de comportamiento humano. Los estudiantes exponen fotografías de alguna fuente fácil de manejar, como una revista de la cultura meta que contenga imágenes de personas en plena acción. El estudiante escoge al azar una de las fotos; luego la expone creando una situación imaginaria para explicar lo que se observa en la ilustración y cual necesidad básica ha motivado la acción. Esta actividad no pretende que se alcance un nivel imaginario de autenticidad. Los estudiantes proponen escenarios con un grado de competencia para que se explique la razón del comportamiento descrito en la acción. Se recalca que el objetivo primordial de esta actividad es hacer que los

estudiantes empiecen a discernir las razones del comportamiento humano. La actividad no se basa en descifrar la explicación “correcta”.

Actividad No.2: El objetivo de esta actividad es prestar ayuda a los estudiantes para comprender a profundidad el libro *The Fallacy of Projected Cognitive Similarity* [La falacia de la proyección de la similitud cognitiva] (la cual redactó Alfred J. Kraemer). Esta falacia señala la dificultad y la casi imposibilidad de adentrarse en la mente de otra persona. Para explicar el comportamiento de otros, proyectamos la lógica de nuestro razonamiento. Por lo general, este comportamiento parece infantil; pero ello no se debe a que la lógica de la cultura meta sea muy primitiva, sino a la falta de certeza de la lógica que proyectamos para explicar patrones potenciales en otras culturas. Estas actividades son indispensables en la clase para crear un complemento catártico para ejercicios tales como la No.1, a la cual si no se le da seguimiento podría llevar a los estudiantes a una falsa comprensión.

En la actividad No.2, los estudiantes escogen uno de los escenarios creados en la actividad No.1 para el mejoramiento del contenido de la cultura. Se escoge la ayuda de uno o dos participantes de la cultura meta para hacer el escenario “más real” al relacionarlo con un contenido cultural. Los estudiantes elaboran un informe sobre las modificaciones que se indicaron y las razones que motivaron el comportamiento. Se recalca de nuevo que no se puede producir una razón fundamental auténtica para el comportamiento descrito; sin embargo, si se fortalece la conveniencia de averiguación y se mejora la capacidad del estudiante para que haga atributos culturales aptos.

2. Material bibliográfico como fuente de información: Los papús de Kapauku (originarios de la Papuasias, Nueva Guinea) del oeste de Nueva Guinea.

Los editores George y Louis Spindler y la editorial Holt publicaron una serie de tesis de estudio de excelente calidad sobre la antropología. Uno de ellos lo escribió Leopold Pospisil en 1963, y se basa en la tribu indígena de los papús de Kapauku. En resumen, en la sociedad en que se desenvuelve la trama, la riqueza y el prestigio dependían del costo y la vigencia de las plantaciones de ñame, que realizan las esposas. Conseguir y mantener una esposa es, como todos ya conocen, muy caro; por lo que se trataba de que las esposas no dispusieran de mucho tiempo ocioso, ya que no había mucha tierra que sembrar, ni que estuvieran muy ocupadas porque no había muchas esposas para ayudar en las actividades. Para adquirir la riqueza (conchas marinas), se incrementaba el número de esposas en el momento preciso.

Para demostrar el beneficio de tener más de una esposa en la cultura de los papús de Kapauku, y alcanzar la satisfacción de las necesidades económicas y sociales en una cultura donde la monogamia no tendría efecto alguno, el estudiante escoge una de las siguientes actividades:

Actividad No.1: Presentar en forma oral o escrita un informe sobre lo que limita el número de esposas que pueden tener los hombres.

Actividad No.2: Inventar una escena o un juego de invención propia donde se escenifique como se adquiere la riqueza y el prestigio en la sociedad de los papús.

Actividad No.3: Participar en un debate sobre los cambios que puedan ocurrir en áreas relacionadas con la vida de los papús si se prohibiera la poligamia.

Actividad No.4: Probar en un pequeño examen lo que se sabe acerca del papel de la mujer en aspectos sociales, económicos, y políticos de la vida de los papús.

Las personas no hacen las cosas porque lleguen a aceptar que es indispensable satisfacer las necesidades básicas. La mayor parte del tiempo la razón fundamental consciente se relaciona con el amor, Dios, la maternidad, y otros aspectos de eminencia. La investigación de las razones que las personas utilizan para justificar su comportamiento descifra el vocabulario de los eufemismos que se necesitan para alcanzar una comunicación sin ofensas para la audiencia de la cultura meta.

Hasta cierto punto, las culturas imponen ciertos requerimientos mediante los valores sociales indispensables para que las personas se comporten de cierta manera ante determinadas situaciones. Aún los objetivos que se tratan de alcanzar se ven influidos por la sociedad. Por lo tanto, mientras que las necesidades físicas y psicológicas son universales, las aspiraciones de cada ser que nutren estas necesidades nacen del seno de los valores fundamentales de una cultura en particular.

Un método eficaz para entender otra cultura requiere cerciorarse de la forma en que la cultura ha influenciado esas necesidades fundamentales, asociado con la importancia relativa que se le asigna a las necesidades en particular y con las formas que presentan esa sociedad para satisfacerlas. Los patrones culturales se relacionan con una necesidad de orden universal, mientras que los patrones son de carácter particular. Un estudiante estadounidense normal entiende la finalidad de hacerse respetar ante los demás; sin embargo, lo más probable es que no se identifique con los Jíbaros del Amazonas, quienes tienen por costumbre reducir el tamaño de las cabezas para alcanzar este fin. Las distintas sociedades llenan sus necesidades con patrones que son propios de esas sociedades; y del mismo modo, el orden de importancia para satisfacerlas varía en gran escala de una sociedad a otra. Un estadounidense muestra

la importancia que tiene para ellos refugiarse al comprar una gran casa en una urbanización opulenta y equiparla con lo último en electrónica. Por el contrario, un budista de Laos muestra menor interés por esa misma necesidad al conformarse con una choza sencilla de piso de tierra y techo de paja. La manera en que se aprecia el concepto de un hogar “conveniente” varía según el valor de los budistas de Laos, que está totalmente desasociado de los intereses y deseos mundanos y, del mismo modo, con el valor de los estadounidenses por el acentuado sentido de consumismo propio del “espíritu del capitalismo y protestantismo”.

Las personas tienen a su disposición una serie de opciones que la cultura presenta para satisfacer cualquier necesidad humana, las cuales, por lo general, se practican en varias culturas del mundo. No es frecuente que existan situaciones transculturales de otro tipo de opciones. Solo en escasas ocasiones se pueden predecir con impecable precisión los actos de una persona; sin embargo, se pueden señalar con gran exactitud la serie de opciones disponibles para satisfacer cualquier necesidad si quiere que se considere una persona “normal” en el vecindario. Si un político de los Estados Unidos quiere aumentar su sabiduría, demostrar su valentía, o expresar públicamente su furia, jamás encogería cabezas. La serie de las opciones distintas de modo relativo que la persona ha escogido para satisfacer sus necesidades son la causa de la gran individualidad de las personas en sus actividades. Una persona es relativamente impredecible cuando actúa en forma individual; sin embargo, al desempeñarse con un conjunto de personas que comparten la misma sociedad (por ejemplo, las mismas reglas de la cultura), el comportamiento se convierte relativamente predecible. Por lo general, cuando se enfrenta un hecho particular ya sea loable o

censurable, se da un intento por explicarlo mediante las relaciones de las causas que suceden en los recesos psicológicos de la mente. Cuando se está frente a un comportamiento perteneciente a la sociedad tales como un divorcio de gran o baja intensidad, la guerra, suicidios, desajustes mentales, crímenes, se trata de hallar una explicación, no en las lagunas mentales de la persona, sino a mayor escala, en los valores de la sociedad. El inventario de comportamientos antropológicos de Murdock especifica muy claramente la indudable, extensa y latente serie de comportamientos de los humanos. Murdock señala al menos cien secciones generales que se subdividen en más de novecientas categorías.

### **Los estudios de carácter nacional**

Muchos lingüistas creen fielmente que para ayudar a los estudiantes a aprender a hablar, se debe aplicar el conocimiento manifiesto de “las reglas de la gramática”; de igual manera, los científicos sociales defienden que para permitirles a los estudiantes la comprensión del comportamiento de personas de diferentes sociedades, se debe utilizar el conocimiento de “los códigos de comportamiento”.

Si nos comportamos de acuerdo a lo que dictan nuestros valores, y si estos los comparten la mayor parte de una cultura y los encuentran en varias culturas, el conocimiento de los escasos principios de una cultura sería de incalculable ayuda para predecir el comportamiento de algún miembro de una cultura. La desaparecida Margaret Mead, quien escribió por más de treinta años, notó que los estudios de carácter nacional “eran un intento de describir minuciosamente como se integran las características propias de los seres humanos, los principios de idiosincrasia de cada



persona y los modelos de evolución de cada ser humano en un ámbito individual y colectivo. Esta integración forma parte de una tradición compartida por una sociedad, de manera que ciertos parámetros determinan el comportamiento de los miembros de la cultura, la cual se podría catalogar como una marca constante en la cultura” (Mead, 1953). Cuatro años después Kaplan publicó un artículo en donde analiza que a pesar de la existencia de pruebas de cambios en el comportamiento nacional, existe una extensa variedad entre los grupos de una nación y se protegen demasiado en lo interno de los grupos. Kaplan concluye diciendo que “la clave para la variedad de comportamientos yace en la existencia de un pequeño número de tendencias para la motivación que se encuentran en cualquier parte del mundo”.

En otro recuento de un antropólogo, se indica que la mayor parte de estos estudios se realizaron en el período comprendido entre 1940 y 1950; sin embargo, proclama “una pizca de frenesí en el uso de los estudios de carácter nacional entre los antropólogos no es razón para suponer la caducidad”. Del mismo modo, otro sorprendente y aún más reciente estudio sobre psicología social detalla la forma característica en que los miembros de subgrupos similares de seis distintos países (Grecia, India, Japón, Perú, Taiwán, y los Estados Unidos) perciben el medio social. Triandis habla de la suficiencia de las variantes transculturales del comportamiento que se averiguó a través de análisis y estadísticas para justificar en forma general la investigación nunca ardua de los estudios de carácter nacional.

Osgood, May y Miron (1975) hicieron pruebas de diferencial semántico en veintisiete países, con el propósito de identificar propósitos universales transculturales que contengan un significado emocional, las cuales se seleccionan en condiciones

fuera de un contexto (por ejemplo: lo bueno, lo malo). En esta búsqueda de propósitos universales emocionales, el estudio identifica variantes muy interesantes de una nación. En un ensayo sobre las diferencias internacionales de los valores relacionados con el trabajo, se observan elementos, tales como la distancia del poder, la incertidumbre, la abstinencia, el individualismo o la masculinidad, que aparecen en cuarenta naciones industrializadas. En el ámbito del individualismo, por ejemplo, Hofstede descubrió que los Estados Unidos, Australia e Inglaterra tenían los trabajadores más individualistas, y que Venezuela, Colombia, y Pakistán tenían los menos individualistas.

El desafiador libro del autor Harold R. Isaac sobre la identidad de los grupos hace hincapié en que “ni la mente, ni la personalidad, ni la identidad individual o colectiva se perciben como un conjunto claro”. Aun así, en algunos aspectos al menos, los grupos étnicos o de un nación poseen apariencias irregulares, pero aceptables.

La combinación de las fuentes de información que se citaron en este apartado conforman una extensa bibliografía de publicaciones propias de los estudios de carácter nacional.

### **Los valores de la cultura estadounidense**

Se les recomienda a los profesores tres obras en especial que describen la cultura de los Estados Unidos. Una de ellos es *Meet the USA* [Conozca los Estados Unidos], del historiador Henry Steele Commager en 1970, dirigida en primera instancia a los extranjeros que visitan ese país; la segunda *American Society: A Sociological Interpretation* [La sociedad estadounidense: interpretación sociológica], con una

extensión de 100 páginas es obra de Williams (1977), en él se indican los valores de los Estados Unidos; y por último, Edward Stewart, un psicólogo especializado en la comunicación intercultural, publicó en 1977 *American Cultural Patterns: A Cross-cultural Perspective* [Patrones de la cultura estadounidense: una perspectiva transcultural] con el fin de poner a la disposición de los estadounidenses una breve descripción de la cultura de ellos para que los ayude a superar los obstáculos de la adaptación cultural.

Francis Hsu publicó en 1969 *The Study of Literate Civilizations* [El estudio de las civilizaciones cultas], en el que expone de forma excelente una tentativa interesante por resumir la filosofía esencial de trabajo para los estadounidenses a una serie de postulados y sus consecuencias naturales. Hsu es una antropóloga que vivió la primera mitad de su vida en China, y después en los Estados Unidos. Mucho antes de establecer los nueve principios de la vida en los Estados Unidos, Hsu propuso catorce con el fin de describir la vida antes de la existencia del comunismo en China. Para identificarlos se utilizó como materia prima fuentes de experiencia personal, literatura y prosa coloquial, estudios de ciencias sociales, y estudios de criminología y de otros tipos de desintegraciones sociales.

A continuación, se presentan los principales postulados de los valores de los estadounidenses que Hsu propone:

1. El interés propio (egoísmo) es la preocupación más importante para las personas, expresada en la independencia, la satisfacción personal, la superación y el estilo propio.

2. El derecho inalienable de una persona a su privacidad, la cual solo puede ser usurpada por decisión propia.

3. No hay confianza plena en cualquier forma de poder incluido el gobierno, el cual se cree que existe para el beneficio de las personas. El patriotismo es un valor; se tiene respeto por el gobierno, al igual que por los símbolos de la patria.

4. La aceptación de los otros miembros de la sociedad es esencial para el éxito de las personas.

5. Es deber de toda persona creer o reconocer a Dios, de igual manera, pertenecer a algún tipo de organización eclesiástica o institución religiosa. La religión es un valor, por lo que es mejor creer en alguna religión.

6. Hay igualdad entre el hombre y la mujer.

7. No existe diferencia alguna entre los seres humanos.

8. El progreso es virtuoso y al cual no se le puede eludir. Es deber de una persona mejorar su vida al concentrarse en aumentar sus ganancias con el menor esfuerzo. El gobierno tiene el deber de contrarrestar los problemas que acontezcan con gran eficiencia. Instituciones como las iglesias se modernizarán para atraer más gente.

9. Ser estadounidense es sinónimo de progreso; en este sentido, los Estados Unidos es el máximo representante de progreso.

Los postulados de Hsu muestran, además de un acercamiento a los patrones culturales de los Estados Unidos, un principio de estudio que los antropólogos han venido aceptando paulatinamente; en especial, el hecho que una persona no deja de estar influenciado por su cultura sin importar lo consciente que se esté en la objetiva observación social. ¿Hasta qué punto la diferencia de los elementos culturales de los

Estados Unidos seleccionados por Hsu influyó la forma particular de diferenciarse de las normas de conducta de China que Hsu esperaba encontrar en los Estados Unidos? Por ejemplo, Hsu se percata de que la privacidad es de vital importancia para los estadounidenses. Un observador de Francia se da cuenta de que las puertas de una oficina se dejan abiertas y que de la calle se puede observar las ventanas de la casa de un residencial como si fueran vitrinas de una tienda; ¿es posible que esta persona crea que los estadounidenses *no* valoran la privacidad?. Cuantas más las personas de distintos sistemas culturales ponen en prueba estos conceptos de conducta, hay más oportunidades de entenderlos en un contexto externo a las conjeturas inconscientes que se dan por resultado de la adaptación cultural. Los postulados de Hsu junto con las consecuencias naturales se desarrollan con mayor precisión en otro libro (Hsu, 1970).

El ensayo “Snap, Crackle, and Popular Taste: The Illusion of Free Choice in America” [Estallido, crujido y gusto popular: la ilusión de la libertad de elegir en los Estados Unidos] (Schrack, 1977) trata de manera irreverente el efecto de la televisión en las preferencias de los consumidores; del mismo modo, se ilustra con una serie de ejemplos la manera como los americanos están constreñidos a comportarse siguiendo un patrón predecible más que pasmoso. Esta adaptación se alcanza al lanzar un producto de consumo con el propósito de llenar una necesidad psicológica (por ejemplo, la “generación Pepsi” para los jóvenes, y la sensual “crema de Olay”). Quienes trabajan en tiendas de comestibles nunca mantienen los estantes vacíos porque los investigadores han descubierto que los supermercados en cuyos estantes escasean los productos provocan una disminución en las ventas de un 20%; el comprador tiene el presentimiento de que están adquiriendo productos en rebaja o rechazados por otros.

Schrank señala que Campbell recomienda a los que administran los supermercados colocar las sopas en una posición vertical y no horizontal, ya que de esta forma, la venta de sopas aumenta entre un 5% y un 26%.

En un curso de entrenamiento para el personal del gobierno de los Estados Unidos llevado a cabo en el exterior, Alfred J. Kraemer (1973) señaló veintidós valores de los miembros en general de la cultura estadounidense, los cuales condicionan sus comportamientos. Por lo general, desde la perspectiva de las personas de otra cultura, este comportamiento viene acompañado de un sentido de “impenetrabilidad”. Los valores que se identificaron son:

1. Individualismo: la creencia de que cada persona es una entidad única, la cual debe buscar y alcanzar la independencia propia.

2. Igualitarismo: doctrina en la que todos los seres humanos son iguales por sus valores inherentes.

3. La orientación de la conducta.

4. La conciencia de los choques interpersonales primordialmente por la necesidad inmediata, y el descrédito del valor social de ese encuentro.

5. Universalismo: el valor que se le añade a la conducta de una persona en una situación específica que se suscita en primer lugar por una obligación con la sociedad (es decir, por las normas generales de comportamiento: leyes, regulaciones, reglas, procedimientos establecidos, etc).

6. La caracterización de una persona según su trabajo y logros alcanzados.

7. La creencia de que la sabiduría colectiva en un grupo supera a la de un solo individuo.

8. La idea del proceso para la toma de decisiones requiere la evaluación de las consecuencias de las vías alternas de conducta; por lo tanto, seleccionar solo una parece ser lo más ventajoso para alcanzar un balance.

9. La convicción de que la competencia entre personas es un buen método de motivación personal.

10. La percepción de que siempre va a existir una mejor manera de hacer las cosas; primero se determina la manera y luego se realiza.

11. La creencia de que lo aprendido mediante la observación es mejor que lo aprendido según otras formas.

12. La cuantificación innecesaria: la tendencia a determinar la cantidad o alcance de los aspectos de la vida que no la necesitan.

13. Los elementos utilitaristas de la vida tienen un mayor valor que los aspectos estéticos.

14. Problema de la orientación: la tendencia a percibir los problemas del mundo, y de la vida de la persona en este, y a identificar posibles soluciones.

15. La convicción de que los pensamientos no afectan en forma directa las actividades.

16. Se razona con fundamento en la probabilidad.

17. La impaciencia: el transcurso de las actividades tienden a ser una molestia.

18. La tendencia a hacer juicios comparativos.

19. La disponibilidad a estar al servicio de los demás por “el bien común”.

20. La creencia de que existe un patrón de comportamiento que se denomina “esfuerzo propio”.

21. La utilización de supuestos absurdos para transmitir pensamientos y para deducir las ideas de otras personas.

Kraemer seleccionó todos esos valores para describir el personal del gobierno de los Estados Unidos; valores que son causa de malentendidos cuando los estadounidenses se relacionan con los huéspedes nacionales.

### **Temas culturales**

Howard Lee Nostrand es uno de los principales defensores de una aproximación analítica a las normas de conducta transculturales. Nostrand (1967) en particular investigó los “principales temas” de la cultura francesa. Una de sus obras es colección de cuatro tomos titulada *Background Data for the teaching of French* [La información almacenada para la enseñanza del francés], la cual todo profesor de francés necesita, y desea tener. Como material de apoyo para identificar los principales temas, se realizó una adaptación de libro de Murdock *Outline of Cultural Materials* [Fundamentos principales de los elementos culturales] (1964; 1982) para convertirlo en una estructura de inventario la que se denominó “el modelo emergente” (Nostrand, 1978). Se utilizó la palabra emergente porque, aunque sea un inventario, se organiza para favorecer la transformación a un modelo que muestra la interacción entre las partes. En este modelo, se identifican alrededor de treinta elementos que se agrupan según seis grandes secciones.

### **El modelo emergente de Nostrand**

I. La cultura. Un sistema de valores, hábitos de pensamiento, suposiciones sobre



la realidad, un conocimiento que se puede comprobar, formas de arte, un lenguaje, lenguas paralelas, y la kinésica.

II. La sociedad. Organización de instituciones de tipo familiar, religioso, económico relacionado con el trabajo, político y judicial, educativo, intelectual con un enfoque estético, recreativo, étnico, religioso y de otras minorías. Otras características como los medios masivos de comunicación, la estratificación y variabilidad, los atributos sociales, y una condición dividida en edad, grupo y sexo.

III. Conflictos: conflictos intrapersonales, interpersonales y dentro de los grupos.

IV. La ecología y la tecnología: la explotación de los recursos físicos, explotación de plantas y animales, control demográfico, cuidado de la salud y la prevención de los accidentes, ocupación y organización territorial, transporte y viajes.

V. La persona: integración con otros organismos, variabilidad intrapersonal y variantes interpersonales.

VI. El entorno entre culturas: actitudes hacia otras culturas y hacia organizaciones internacionales y supranacionales.

Nostrand explica que la mejor manera de enseñar la organización antes descrita, la cual clasifica la conducta humana en seis elementos relacionados entre sí, consiste en catalogar la actividad de un estilo de vida determinado bajo un tema principal. El asunto debe estar enmarcado principalmente en las conjeturas implícitas y los modos de emplearse en las relaciones humanas, la estructura de la personalidad y la interacción entre el entorno físico e infrahumano. Nostrand define un tema como “un asunto con una gran carga emocional, el cual motiva o influye enormemente en la conducta de la persona en una gran variedad de situaciones”.

En un ensayo de Nostrand (1973), se analiza detenidamente la manifestación de un tema principal en la cultura francesa, la intelectualidad, dentro de un marco de evolución histórica. Esta manifestación es la inclinación de los franceses “por encontrar una explicación a un elemento de interés al buscar las relaciones internas y externas que rodean el fenómeno que se trata de entender”. Nostrand analiza esta característica en personas de varias clases sociales de Francia. Este ensayo ejemplifica soberbiamente el enfoque temático que explica la conducta de un grupo particular de la nación. En este sentido, véase Ruple (1965) para obtener información sobre los temas de la vida hispana que se denota en algunas obras españolas de la década de 1960.

Ladu y otros colegas elaboraron un valioso folleto, al que le dieron el apropiado título de *Teaching for Cross-Cultural Understanding* [La enseñanza de la comprensión transcultural]. Para la realización de este folleto, se puso en práctica el modelo emergente de Nostrand en la cultura francesa e hispana. En este trabajo, se describe y explica la mayoría de los aspectos de la vida de las culturas en cuestión, basados en cuatro categorías principales que se estipularon en una versión anterior del modelo emergente.

El sociólogo Opler (1968) presenta una exposición instructiva de un enfoque temático para la comprensión de una cultura junto a un análisis de los temas principales del norte de la India. Mathiot (1967) dividió los aspectos del sistema cognitivo en dos grupos: los que se observan en el lenguaje y los que se distinguen en un comportamiento no lingüístico; en otras palabras, lo que logra es una distinción entre los temas del lenguaje y los culturales.

Damoiseau y Marc (1967) elaboran una detallada descripción de la manera como las canciones aportan una base para ilustrar los principales aspectos de una cultura. Los autores compartieron las dos formas más frecuentes para exponer canciones en clases de idiomas, sea un texto literario para un análisis lingüístico, o un medio para el estudio de la cultura meta del modo como se expresa en una canción. Para ellos es indispensable que las composiciones musicales seleccionadas provengan de escritores que rescaten la vida diaria de la sociedad meta del mismo modo en que se observa en las tesis musicales de contenido social. El problema social de mayor importancia que se trate en la canción va a ser el primer tema a tratar en la clase. En el libro, se indica el análisis lingüístico de la coexistencia de un vocabulario urbano y uno más tradicional desde un punto de vista ilustrativo de la dirección de un cambio social. Del mismo modo, se llega a expresar que para ilustrar minuciosamente cada punto del tema se acude a varias diapositivas que muestren, por ejemplo, el efecto de la urbanización en la vida de la cultura meta. Damoiseau y Marc también señalan con especial atención la manera de desarrollar los planes de las lecciones a partir de este principio. Los ejemplos son en francés al igual que el idioma en que se escribió el artículo.

Además de la capacidad para identificar los temas de los valores de una cultura, Howard Nostrand y Frances (1970) destacaron ocho nuevas capacidades que el estudiante de idiomas extranjeros puede desarrollar.

Las capacidades consisten en:

1. Describir un patrón o atribuirlo a una subcultura a la que sea conocido
2. Reconocer un patrón basado en un acto de conducta

3. Explicar un patrón, sea en términos de su relación funcional con otros patrones o en situaciones informales
4. Predecir una posible reacción a una situación en especial
5. Seleccionar una actitud aceptada
6. Evaluar las bases establecidas para una generalización descriptiva
7. Describir o demostrar un método de análisis o de síntesis
8. Seleccionar un conocimiento descriptivo que sea importante para un propósito humano común

### **Revisión**

La variedad caleidoscópica de las acciones humanas se percibe como expresión de algunas necesidades físicas y psicológicas primordiales. Las formas de satisfacerlas son las opciones de conducta que ofrece cada cultura, disponibles en cualquier sociedad y producto de su historia, la percepción del mundo, el escenario geográfico, los avances tecnológicos y las crisis contemporáneas. Del mismo modo, en estas opciones intervienen los postulados centrales y sus consecuencias naturales que todas las sociedades adoptan. Los postulados sociales son quizá tan solo pura ficción, al igual que las normas de la gramática; ambas son un intento de explicar los hechos que ya sucedieron. Esas normas deben amoldarse al uso diario de la lengua y del comportamiento no lingüístico. Cada sociedad tiene un carácter distintivo que lo adquiere a través de la interacción de estas conjeturas primordiales, o en específico de los temas principales, con las vivencias ecológicas e históricas de una sociedad. Esta mezcla es lo que le da a cada sociedad su sabor característico.

Nelson Brooks indica que como profesores de comunicación intercultural, nuestra aproximación a una cultura “nunca debe apartarse de la vista del individuo” (1968). Es primordial que la investigación se enfoque en la manera en que los valores sociales, las instituciones, la lengua, y el territorio influyen en las corrientes de pensamiento y estilo de vida de quien forme parte de la cultura estudiada. Un economista estudia la manera en que una buena temporada del cultivo de cacahuate afecta el precio de la soya, el estudiante de comunicación intercultural le presta atención a la manera en que la variación del precio del maíz influye la forma de vivir de Juan Pedro García.

La causa de un comportamiento relacionado con la comida, por ejemplo, lo produce la necesidad física más esencial. Sin embargo, las necesidades psicológicas también requieren del comportamiento vinculado con la acumulación, domesticación, proceso, mercadeo y consumismo de la comida. El primer postulado de Hsu sobre la cultura de los Estados Unidos estipula que el interés propio es lo más importante para un estadounidense. Una consecuencia natural consiste en que “la importancia para una persona de alcanzar una buena vida y la felicidad”. Según Hsu, en los Estados Unidos, una buena vida está constituida “en primer instancia por el alcance máximo de las comodidades del ser, comida y satisfacción sexual”. Una posibilidad sería orientar los estudiantes de la cultura de los Estados Unidos a investigar la conducta psicológica que motive a los estadounidenses a cultivar una buena vida mediante la alimentación. Asimismo, puede que los estudiantes de otras culturas averigüen cuáles comidas tienen un significado ritual --por ejemplo, tomar el té en las tardes expresa amistad; comer de noche *crepes suzette* con una copa de vino denota las intenciones de

intimidad; termitas reinas crudas para ofrecer una gran bienvenida. Tanto los aspectos nutricionales como los sociales de la comida son puntos de discusión estudiantil.

La perspectiva más amplia que se intenta plantear en este capítulo es que es posible observar cualquier conducta como resultado de las necesidades físicas y psicológicas. Estas necesidades se codifican en las actitudes, adagios y consejos en cualquier asunto a tratar, como el tema de la comida, el cual el estudiante deduce de los hablantes nativos y de otras fuentes de información vinculadas con la cultura meta.

La perspectiva que se fomenta en este capítulo tiene dos implicaciones para los profesores. En primer lugar, se considera satisfactorio para la intelectualidad abordar la comprensión de un fenómeno complejo –la conducta humana– por medio de un proceso de deducción entre los postulados o temas principales. Este método le proporciona al estudiante la clave al principio de la investigación –por ejemplo, el postulado explicativo– para comprender de cualquier acto humano habitual.

Sin embargo, si nos acercamos a la cultura en forma inductiva –en donde lo explícito es una acción que deja perplejo y no una conjetura explicativa– sin duda, sería indispensable tener en mente la perspectiva que no podemos pensar que la conducta de una persona es ridícula, porque no lo es. El comportamiento lo determinan ciertos patrones de conducta establecidos y caracterizados por las conjeturas primordiales que los identifican. Aun así, es difícil de entender si estas conjeturas causan el comportamiento que se observa, o no son más que actos racionales complacientes de la conducta que los provocan las exigencias menos dominantes. La mayor probabilidad es que sean recíprocas; con esto se implica que las conjeturas y las acciones se relacionan una con la otra. En este sentido, Nostrand explica, “no hay

necesidad para llegar a acuerdos sobre creencias remotas, por el contrario, se busca el consenso sobre principios prácticos y formas de conducta” (p. 271).

Al margen de lo que expone el capítulo, el enfoque investigativo, o inductivo, será el estilo intelectual que reciba más atención. Este esmero que se le presta, se centra en el comportamiento de la cultura meta, el cual se justifica en forma empírica o con las capacidades que los estudiantes aprenden en clase. Nostrand (1974), firme defensor de este enfoque temático, se refiere a las técnicas inductivas diciendo que “la técnica de Sócrates tiene dos ventajas que sobrepasan cualquier otra; primero, la persona que aprende valora el conocimiento que le fue difícil de adquirir, y en segundo lugar, se gana experiencia en la capacidad de observación, imaginación creativa y razonamiento deducido”.

Actividades que se recomiendan.

1. Haga un listado de 10 necesidades universales tanto físicas como psicológicas
2. Prepare un listado de preguntas claves que se consideren indispensables para deducir las formas en que las personas de una cultura meta en específico satisfacen las necesidades de comida y albergue, amor y afecto, y de amor propio
3. Anote cinco situaciones en las cuales se supone que las personas de la cultura meta se comportan de manera convencional
4. ¿De qué manera ha influido la cultura en las necesidades básicas de comida en una cultura meta en especial? ¿Cuál es el rango de opciones?
5. Escoja uno de los postulados de Hsu y defínalo o ajústelo de modo que se amolde a la cultura que se escoja

6. Identifique los valores de la cultura estadounidense que Hsu y Kraemer señalan, y aquellos que se presten a una interpretación ambigua.



## **Capítulo 7**

### **Integración cultural, Cápsulas culturales y Agrupaciones culturales**

Este capítulo se refiere a tres técnicas para la enseñanza de conceptos culturales. La integración cultural se analiza a través lecturas interesantes que se les asignan a los estudiantes como tarea para el hogar (se presentan seis ejemplos). Las cápsulas culturales se estudian en clase mediante presentaciones de cinco minutos de con la ayuda de ilustraciones (se presentan cuatro ejemplos). Las agrupaciones culturales se componen de dos o tres cápsulas culturales que tienen como fin propiciar comentarios en clase sobre algún acontecimiento de la vida de la cultura meta (se presenta un ejemplo).

Las tres técnicas que se presentan en este capítulo han resultado muy eficaces para los profesores que imparten talleres culturales en diferentes partes del mundo. Las dos primeras técnicas, la integración cultural y las cápsulas culturales, abordan temas mediante minipresentaciones de una escena del comportamiento de la cultura meta que es desconocida para una persona de los Estados Unidos. La tercera técnica, que se refiere a las agrupaciones culturales, perfila las relaciones en forma más explícita de los diversos ejemplos culturales.

### **Integración cultural**

Muchos psicólogos sociales se han dedicado a elaborar una técnica de programas extracurriculares que facilitan la adaptación a otras culturas (Fiedler, Mitchell y Triandis, 1971). A esta técnica se le denomina integración cultural, y pone a

disposición de los estudiantes entre setenta y cinco y cien episodios relacionados con el comportamiento de la cultura meta, en los cuales se desarrolla “un incidente controversial” como resultado de la interacción transcultural. Por lo general, es un acontecimiento de la vida cotidiana que se da entre un estadounidense y un nativo de la cultura meta. Suele ser una situación desconcertante y compleja para el estadounidense, o que por lo general malinterpreta; y que aún conociendo lo suficiente acerca de la cultura meta, interpreta erróneamente.

Al finalizar la lectura de cada episodio, el estudiante escoge la respuesta correspondiente entre cuatro posibles aclaraciones del comportamiento descrito en el episodio. Al estudiante se le proporciona información acerca del resultado de su elección, y en caso de que su respuesta sea errónea, se le pide que lea de nuevo el episodio y seleccione otra opción. Cada episodio tiene la duración de unos tres minutos.

La integración cultural es más ventajosa que la forma común de exponer la información a través de libros por tres razones: la lectura de la integración es más entretenida, relaciona en forma directa al estudiante con un problema transcultural, y se ha comprobado con experimentos que la integración es mucho más eficiente.

El contenido de la integración es una variante determinada por el propósito del instructor. De este modo, del sistema de organización que se analiza en este libro, alrededor de veinte episodios vinculados a cada uno de los siete objetivos culturales constituirían una integración. Por medio de pruebas preliminares con nativos de la cultura meta se puede cerciorar la validez del episodio y la selección de la opción correcta.

Se han elaborado integraciones culturales para los países árabes, Irán, Tailandia, América Central, Grecia, y para zonas urbanas de los Estados Unidos donde hay convivencia entre personas de raza blanca y negra. Los dos casos que se ilustran a continuación se extrajeron del libro *Honduras Culture Assimilator* (Symonds, O'Brian, Vidmar y Hornick, 1967). Cada respuesta a cada episodio aparece en una página diferente en el libro original.

### **Integración cultural. Episodio 1: Honduras**

En una conversación que sostuvo con un profesor, George trataba de asimilar la razón de la insuficiencia en las condiciones educativas y la falta de unión entre los maestros para demandar mejores niveles laborales y educativos. Le hizo saber al profesor que en su ciudad de origen, Chicago, si era necesario los profesores iban a paro y no impartían lecciones hasta no lograr las mejoras en las condiciones laborales. De igual manera, dijo que es responsabilidad del profesor, por ser un profesional, velar por la vigencia y mejora de nuevos métodos de enseñanza y no esperar a que la junta educativa de la escuela o alguna entidad gubernamental tomen la iniciativa para hacer cambios. El profesor respondió tan solo con media sonrisa, y encogiendo los hombros, cambió de tema.

¿Por qué cree que el profesor no se mostró anuente a las inquietudes de George?

A. Los profesores son indolentes como todos los hondureños. Siempre y cuando reciban su salario, no les prestan atención a las condiciones laborales.

B. Los sindicatos son ilegales en Honduras.

C. Los profesores que enseñan en las villas los designa el gobierno y tienen poca jurisdicción con respecto al contenido o a los métodos de los programas de enseñanza.

D. El profesor del caso no era muy instruido por lo que no se sintió competente para referirse a la situación.

### **Opción A**

Es poco común que una persona escoja por decisión propia dedicarse a la enseñanza sin mostrar la inclinación de ayudar a los alumnos a aprender. Se cayó aquí en dos prejuicios que no se deducen del contenido de este u otro episodio pasado. Los prejuicios son que los Hondureños son indolentes y tan avaros que carecen de valores morales. No se puede juzgar a las personas a menos que existan razones de peso.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

### **Opción B**

Esta opción daría respuesta al comportamiento del profesor, si fuera el caso. ¿Acaso se dio algún indicio en el episodio que los sindicatos sean ilegales? No se deje llevar por los prejuicios cuando se analiza la integración cultural. Ponga en práctica sus conocimientos.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

### **Opción C**

Aunque se desconozca que la asignación de los profesores depende del gobierno, se debió rescatar lo que se aprendió en el episodio pasado sobre la situación del alcalde para resolver este episodio ya que ambos son básicamente iguales. Los

profesores están obligados a seguir estrictamente al pie de página el programa educativo de la Junta de Educación de Honduras. A tal extremo que no pueden tomar una decisión sin contar con el consentimiento de este ente gubernamental. El gobierno determina su estado de profesor. Es común observar después de un cambio de poderes que un profesor se quede sin trabajo y otro tome su cargo. Esta inestabilidad imposibilita a los profesores a ejercer presión contra el gobierno.

### **Opción D**

Hasta cierto punto puede ser cierto, pero ¿en qué evidencias se basó para llegar a esta decisión? Relacione lo que ha aprendido hasta el momento con las situaciones para acertar las respuestas.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

### **Integración cultural. Episodio 2**

George y sus amigos planearon visitar algunas aldeas que se encontraban en las afueras. Decidieron alquilar burros porque debían recorrer un gran trayecto hasta llegar allí. Se reunieron con el alcalde de la aldea quien aceptó tener dos burros listos para la mañana siguiente. Los muchachos entusiasmados ya para las 8 de la mañana estaban listos para partir. Luego de esperar media hora los burros, decidieron ir en busca del alcalde, quien les dijo que el hombre encargado de los burros se encontraba en las montañas y regresaría a las 10 de la mañana. Luego de esperar durante casi una hora, el hombre apareció, y les dijo que los burros que él tenía los había prestado, pero que si deseaban los podía tener listos para las 8 de la mañana del día siguiente. Los muchachos se mostraron muy molestos ante la situación y expresaron que estaban

pagando por el servicio, por lo que esperaban que les cumplieran. El hombre respondió simplemente encogiendo los hombros. Los muchachos resignados acordaron esperar; y al día siguiente, buscaron al hombre durante una hora y media, al encontrarlo, él les dijo que se le había olvidado el asunto sobre los burros, pero que no era problema, que los alistaba en unos minutos. A las 11 de la mañana, el hombre al fin trajo solamente un burro, y dijo que el otro aún no se lo habían devuelto, que tendrían que turnárselo entre ellos.

¿Cuál de las siguientes opciones explica de mejor manera este episodio?

- A. A los hondureños no les importan los demás.
- B. El alcalde y el otro hombre no le prestaron mucha atención al asunto de los burros porque creyeron que los estadounidenses no fueran a pagar.
- C. Los hondureños tienen diferentes valores que los estadounidenses; por ejemplo, el poco interés por el transcurso del tiempo.
- D. El alcalde y el otro hombre les dificultaron el viaje a los muchachos porque creyeron conveniente que no visitaran la aldea, que debían quedarse en la villa todo el tiempo.

### **Opción A**

Hasta este punto no debería haber duda de que esto no es verdad. Los hondureños son personas amables y sociables. Jamás en su sano juicio se comportarían desatentos con un turista. Piénselo dos veces.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción .

### **Opción B**

Esta opción contradice lo que se aprendió acerca de la hospitalidad y amabilidad de los hondureños.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

### **Opción C**

Es sencillo descartar las demás opciones y llegar a esta conclusión, ya que contradicen el concepto de amabilidad que se tiene sobre un hondureño y solo hablan de las características personales de una o dos personas.

No se quiere dar a entender que una situación como la que se describe en el episodio no pueda suceder, por que sí es muy común en Honduras. A un estadounidense tal vez le resulte difícil confiar en un hondureño pero se debe saber que cuando se relaciona con personas de otra cultura, no puede esperarse que se compartan los mismos valores.

El concepto de tiempo en Honduras se percibe de manera diferente que en los Estados Unidos. Para una persona que ha vivido toda su vida en un pueblito rural no es de importancia lo que se ha definido como el hábito de retraso, hace las cosas que quiere y cuando le plazcan, y no le gusta que lo estén presionando. No es una cuestión de terquedad o falta de consideración; simplemente para esta persona es difícil entender por qué otros desean hacer las cosas de prisa. Esta actitud refleja en gran medida la forma de vivir de las personas en las villas; es una vida tranquila y sin preocupaciones, lo que no se pudo hacer hoy, se puede posponer para el día siguiente o para la semana entrante sin ningún problema. Estos son aspectos que se deben enfrentar y comprender al relacionarse con los hondureños.

### **Opción D**

Esta alternativa no es de interés para este episodio porque al dar respuesta a un evento particular va en contra del concepto de integración cultural. El comportamiento del alcalde y del hombre que se encarga de los burros contradice la imagen del hondureño amable. El hecho que una o dos personas de Honduras se comporten de esta manera no justifica que se hagan generalizaciones.

Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

Los episodios de integración cultural se crean en foros pragmáticos, que son como una especie de taller donde cada participante propone diferentes ideas. Luego, los episodios que se consideren más apropiados, se corroboran con situaciones de originarios de la cultura meta. A continuación, se presentan cuatro episodios que no han sido reafirmados aún (un episodio de la cultura alemana, una de la hispana y dos de la francesa), preparados por profesores de gran experiencia (incluso, muchos de ellos son grandes conocedores de la cultura meta) en clases o talleres que yo he impartido. De hecho, varios de los episodios los supervisó Harry Triandis durante la etapa de preparación.

### **Integración cultural. Episodio 3:**

La situación se presenta en un tren de Alemania. Este episodio lo preparó Ildiko Bodoni.

Debido a lo largo del recorrido a Hamburgo y Francfort, Susan decidió viajar en el *Liegewagen* (litera) del tren, que aunque fuera un poco más caro que el boleto de



clase económica, sería más cómodo para pasar la noche. Al entrar al compartimiento, la sorprendió la presencia de cuatro hombres y una mujer sentados. Ella asumió que al no haber camas, luego la pasarían a otro compartimiento solo para mujeres. Susan quedó asombrada cuando vió al camarero bajar los asientos de las sillas para convertirlos en camarotes y luego darles a cada uno una almohada y una sábana. Ella pasó toda la noche sentada en su cama sin cerrar un ojo por miedo a los hombres del compartimiento.

¿Cuál fue la razón de la angustia de Susan?

- A. El agente alemán de la boletería la engañó al venderle el boleto equivocado.
- B. Ella estaba molesta consigo misma porque no se cambió al compartimiento correspondiente.
- C. Ella confundió el término *Liegewagen* con el *Schlawagen* (coche-cama).
- D. En Alemania, los valores morales son muy bajos, por lo que la pudieron haber tratado de manera impropia.

### **Opción A**

Susan recibió el tiquete que pidió por el precio correcto; por lo tanto, esta respuesta es errónea.

Lea de nuevo el episodio con detenimiento.

### **Opción B**

La respuesta es incorrecta. En el vagón, todos los compartimientos eran iguales y el boleto que ella tenía era para ese tipo de compartimiento.

Lea de nuevo el episodio con detenimiento.

### **Opción C**

Susan confundió un *Liegewagen* con un *Schlwagen*. Un *Liegewagen* no es un compartimiento privado con una cama recién tendida, y donde no hay contacto entre extraños. Al comprar el boleto, Susan pensó en el clásico coche-cama estadounidense.

### **Opción D**

Esta respuesta no es correcta porque conduce a una generalización no verdadera.

### **Integración cultural. Episodio 4:**

Esta situación se lleva a cabo en Colombia. Este episodio lo preparó Diane Pretzer.

Bob y Mary Jones tenían poco tiempo de estar en Bogotá cuando un colombiano que trabajaba con ellos los invitó a su casa de habitación a cenar. El anfitrión los citó para las 9 p.m., lo que sorprendió a Bob por lo tarde que empezarían a comer. Sin prestarle importancia a ese aspecto, Bob y Mary llegaron a la hora en punto para no atrasar la cena.

Al llegar, tocaron el timbre, esperaron durante mucho tiempo y de nuevo llamaron. Esta vez, el mayordomo salió y los condujo a la sala que hasta ese momento estaba a oscuras. Mientras permanecían sentados en silencio, los miraban con extrañeza. Pasado un tiempo, empezaron a hablar tan suave que casi murmuraban en secreto, “¿Estás seguro de qué es la fecha y la casa correcta?”. No dejaban de observar la hora. A las 9:45 p.m. el hombre que los invitó llegó donde ellos, les dio un cordial saludo y les dijo que en pocos segundos ellos los estarían acompañando. A las 10:30 p.m., el anfitrión y su esposa salieron y seguido a ellos los sirvientes, quienes

estaban listos para repartir las bebidas. Todavía estaban desconcertados, pero lograron relajarse y literalmente disfrutar la cena que la sirvieron hasta las 11:30 p.m..

¿Cuál opción justifica de mejor manera el retraso?

A. Bob y Mary llegaron la noche que no era; sin embargo, el anfitrión y su esposa trataron de enmendar el error con gracia y delicadeza. Se apresuraron en vestirse, llamaron a algunos vecinos y organizaron de improviso una gran fiesta.

B. Bob y Mary no se percataron de que toda persona esperaría a sus invitados una hora u hora y media después de lo establecido.

C. Bob oyó mal cuando le dijeron que la fiesta era a las 9. Su amigo dijo que eran nueve invitados.

D. A Bob y Mary se les olvidó cambiarles la hora a sus relojes.

### **Opción A**

Aunque los latinoamericanos se caractericen por su hospitalidad, esta situación es extrema. Esta no es la respuesta correcta.

### **Opción B**

Solo pocas personas extranjeras podrían estar enteradas de tal costumbre sin haber experimentado una situación similar a la del episodio, sin haberles advertido con anterioridad. La fiesta se estaba llevando a cabo sin prisa alguna, la cena estaba planeada para pasadas las doce y esperaban disfrutar hasta las 3 de la mañana aunque fuera entre semana.

### **Opción C**

Se asume que si a Bob lo contrataron para trabajar en Bogotá, su español no es tan malo como para confundir "a las nueve" con "habrá nueve invitados". Esta no es la respuesta correcta.

### **Opción D**

Esta respuesta es poco habitual porque tienen ya varios días viviendo en Colombia.

### **Integración cultural. Episodio 5:**

Esta situación se lleva a cabo en Francia. Este episodio lo preparó Genelle Morain.

Suponga que un joven estadounidense se encuentra en un viaje de placer por la ciudad de Tours, Francia, y que un socio de negocios de su padre lo invita a cenar a su casa de habitación. Se tiene entendido que en tales situaciones es conveniente, por razones de amabilidad, llevar flores a los dueños de la casa. Por lo tanto, llega a la casa con un hermoso ramo de crisantemos blancos y se los entrega a la señora de la casa al saludarlos. El joven nota en ella un semblante de disgusto y extrañeza, pero ella disimula y lo acepta con gentileza. El estadounidense se queda con la idea que hizo algo mal, por lo que le gustaría enmendar su error pero se encuentra muy desconcertado para darse cuenta de la situación.

¿Por qué la señora reaccionó de esa manera?

A. En la cultura francesa se acostumbra entregar un ramo de crisantemos para disculparse de un error muy grave.

B. Para los franceses, un ramo de crisantemos se relaciona con un compromiso de matrimonio.

C. En Francia, los crisantemos son la flor de la muerte.

D. La señora era alérgica a los crisantemos.

### **Opción A**

En algunas culturas este tipo de flor es un símbolo de disculpa pero no en el caso de Francia.

### **Opción B**

Aunque esta opción parezca lógica, para los franceses la caracterización simbólica del crisantemo no está ligada al amor sino a un aspecto distinto de la vida. En Francia, la rosa es la flor del amor.

### **Opción C**

Esta es la respuesta correcta. El crisantemo es la flor de la muerte; en Francia es una tradición usar este tipo de flor en funerales y velorios.

### **Opción D**

Para un estadounidense que siempre está atento a las alergias, sería lógico suponer esta opción. La preocupación por las alergias no es tan marcada en los franceses, quienes con más frecuencia se quejan de enfermedades del hígado.

### **Integración cultural. Episodio 6:**

Esta situación tiene a Francia como escenario.

Este episodio lo preparó Jane Wright.

Mary Jones es una estudiante de un programa de intercambio de los Estados Unidos, que cursa los primeros años de la carrera de francés en París. Esperaba con muchas ansias mejorar su francés y conocer más a fondo aspectos de esta cultura. Mary conoció a Jeanne Dupont poco tiempo después de haber llegado a París, quien era compañera de la universidad. Jeanne vivía con sus padres y su hermano en un condominio a cuatrocientos metros del dormitorio de Mary. Siempre iban juntas a clase y a la salida acostumbraban ir a una cafetería con otros compañeros. Mary deseaba que Jeanne la invitara a su casa algún día, para conocer a sus parientes, aprender sobre la estructura familiar de Francia y tener una mejor idea de una típica familia francesa. Mary cree que Jeanne es una buena amiga, pero no puede entender por qué ella no ha tenido la confianza de invitarla a pasar una tarde en su casa. Por lo tanto, un día en una reunión de amigos, Mary decidió echarle una indirecta y le comentó que para ella era muy difícil aprender mucho sobre la cultura de Francia pasando la mayor parte del tiempo en un dormitorio sin estar en contacto directo con la cultura. La indirecta no tuvo el efecto que Mary esperaba, Jeanne aun así no la invitó y se quedó con la incógnita.

¿Cuál de las opciones que se proponen a continuación explica de manera más precisa por qué Jeanne no invitó a Mary a su casa?

A. Mary formuló el comentario en forma descarada y los franceses no están acostumbrados a un comportamiento tan impertinente.

B. En Francia, las personas solo invitan a amistades íntimas a sus casas. Desde la perspectiva de Jeanne, Mary y ella se conocen desde hace poco tiempo para considerarla una amiga.

C. A Jeanne no le cae muy bien Mary. Mary no debió haber hecho ese comentario y presionar la relación .

D. La mayoría de los franceses tiene una percepción negativa de los estadounidenses que visitan Francia. Mary aún no ha entendido que lo más probable los padres de Jeanne no la dejen invitar a Mary a su casa.

### **Opción A**

Sin duda usted escogió esta explicación porque ni las personas de Estados Unidos o Francia tolerarían una actitud descarada e impertinente. En esta situación no es el caso, Mary manejó la indirecta con discreción y sutileza. Debe haber otra explicación para que no haya sido invitada a la casa de Jeanne. Concéntrese en aspectos propios de la cultura francesa y escoja otra opción.

### **Opción B**

Usted tiene razón. Las personas de Francia acostumbran recibir en sus hogares solamente a los amigos íntimos. En los Estados Unidos por el contrario es una tradición invitar a personas conocidas así como a los buenos amigos. Una familia de Francia relacionaría la palabra "hogar" con intimidad, con un territorio privado de acceso restringido, donde solo los amigos más cercanos pueden entrar para disfrutar un día familiar. La importancia del concepto de hogar y amistad para los franceses es lo que Mary debe aprender. No debe dejarse llevar por la impaciencia y desechar su relación con Jeanne. Si algún día se llega a plasmar una amistad entre ellas, talvez algún día Jeanne invite a Mary a su casa.

### **Opción C**

Un estadounidense podría pensar que Mary no le cae bien. Sin embargo, si nos apartamos durante un instante de nuestros criterios culturales y le echamos un ojo más cercano a la situación, no encontraríamos evidencias que a Jeanne no le caiga bien Mary; por el contrario, parece que tienen una buena amistad. Si se analiza a Mary, el único problema palpante es que aún no la han invitado a la casa de Jeanne. Lea de nuevo el episodio y escoja otra opción.

### **Cápsulas culturales**

Los estudiantes son los encargados de elaborar, por lo general como una asignación fuera de clase, una cápsula cultural, la cual será expuesta luego en clase durante un período de entre cinco y diez minutos. Este término lo creó el difunto profesor de enseñanza de lenguas extranjeras, Darrel Taylor, con la colaboración del antropólogo John Sorenson. En el *Modern Language Journal*, aparece una breve referencia a esta técnica. Una cápsula cultural es, en pocas palabras, la exposición en un párrafo sobre una discrepancia entre un estadounidense y una costumbre de la cultura meta, complementado con ilustraciones y hechos de la vida real. El ejemplo de la corrida de toros en México, que exponen Taylor y Sorenson, sirve de ejemplo para ilustrar una diferencia cultural.

Toda discrepancia cultural que se destaca en las cápsulas se selecciona del mismo modo que los episodios de las integraciones culturales. Se debe entender que las divergencias culturales no se alejan de la realidad que se desarrolla en las



sociedades; por el contrario, se escoge su contenido con el propósito de manifestar las diversas relaciones que se plantean en el *Emergent Model* de Nostrand.

Los temas de las cápsulas culturales varían de igual manera que las integraciones culturales, aunque existan varias diferencias entre tales técnicas. De este modo, en las integraciones culturales, el estudiante debe hallar una aclaración a partir de aspectos culturales que justifique la situación. Por el contrario, en las cápsulas culturales, se presenta a los estudiantes la explicación de la discrepancia cultural en teoría, complementado por el abigarramiento de colores de cualquier medio de difusión. Las integraciones culturales que los profesores desarrollan se enfocan en actividades fuera de clase, mientras que las cápsulas las realizan los estudiantes para luego presentarlas oralmente en clase.

En las actividades realizadas en las clases de J. Dale Miller se han expuesto varias cápsulas culturales de gran precisión. Bajo su supervisión, se han desarrollado diversas cápsulas de cien páginas, en donde se profundiza en la relación de los Estados Unidos con las culturas de Hispanoamérica, de Sudamérica (Miller, Drayton y Lyon, 1979), de Francia (Miller y Loiseau, 1974) y de México (Miller y Bishop, 1979). V. Lynn Tyler es un gran conocedor de la comunicación intercultural, y preparó un compendio de "cultugramas" (una especie de cápsulas culturales) resumidas en cuatro páginas, y distribuidas en setenta y cinco países. Entre 1980 y 1981, se revisaron los setenta y cinco programas, los cuales han sido actualizados desde entonces. (Si desea comunicarse con Tyler, puede localizarlo en el Centro de Estudios Internacionales y Regionales a la siguiente dirección: 130 FOB , apartado 61, Provo, 84602).

### **Cápsula cultural: el pan francés**

Este ejemplo lo preparó Blossom Adler para los alumnos de sexto grado de escuela.

Cuando nos preguntan por algo bueno pensamos en el oro; cuando se les pregunta a los franceses por algo bueno, siempre piensan en el pan. Los franceses valoran el pan como una parte más de sus vidas. En Francia, se suelen acompañar todas las comidas con pan, que viene en varias presentaciones y tamaños.

En Francia, una ama de casa que vive en una zona urbana no prepara su propio pan; lo compra recién hecho en la panadería. Si el pan sobra de la cena no lo botan; lo guardan para utilizarlo en alguna receta, o lo calientan al día siguiente para el desayuno para comerlo con mantequilla o jalea. De hecho, pan con mantequilla se le denomina *une tartine* (una rebanada). En otros países como Noruega e Inglaterra, sin embargo, solo se come mantequilla al desayuno o en ciertas comidas, por ejemplo, con rábanos, con queso Roquefort, o para untarle al pan integral con ostras.

En las zonas rurales, por el contrario, las familias preparan su propio y delicioso pan integral, *pain de champagne* (pan casero); es una costumbre que persiste. Del mismo modo, es una tradición que una persona insigne en la familia, por lo regular el abuelo, marque con el cuchillo una cruz en el pan, luego, lo sostiene contra su pecho, apunta el cuchillo hacia el mismo, y lo corta en partes iguales para todos.

Hoy día, esta costumbre ya no es tan común, sobre todo en las zonas urbanas. Actualmente, cada persona toma un pedazo de pan y lo coloca sobre el tenedor. A la hora de la comida, se separa un pedazo de pan y se sostiene en la mano mientras se come, este pedazo viene a cumplir la función del tenedor; cada vez que se llene de

salsa, se come y se arranca otro pedazo. El pan se utiliza para comidas con salsa, ensaladas y entre bocados para limpiar el paladar.

El pan francés se prepara sin preservantes ni manteca, por lo que pierde su rápido sabor y se debe comprar fresco antes de cada comida.

### Preguntas

1. ¿Cuántas veces al día comen pan los franceses?
2. ¿De qué manera demuestran su importancia por el pan?
3. ¿Por qué se compra por lo general el pan antes de cada comida?
4. ¿Qué sucede con el pan que sobra de alguna comida?
5. ¿Qué es un *tartine*?
6. Los franceses siempre comen pan con mantequilla ¿Verdadero o falso?
7. ¿De qué manera se sirve tradicionalmente el pan en las zonas rurales?
8. ¿Cómo se come cada porción de pan?
9. ¿Se considera cortés usar el pan en vez del tenedor en Francia?
10. ¿Alguna vez ha probado pan francés? ¿Le gusta?

Materiales e instrucciones necesarias para una cápsula cultural.

Titulo de la cápsula: pan

Equipo visual: proyector de filminas.

Dirigido a: estudiantes de sexto grado de escuela que estén desarrollando una unidad acerca de la comida.

Materiales: pan francés para que los estudiantes lo puedan probar, barras de chocolate, cortadas en pedacitos para todos los estudiantes, servilletas.

Materiales para uso repetido: filminas de tomas externas e internas de un *boulangiere* (panadería), de personas que están cargando pan, de *baguettes* (pan alargado) de un muchacho o muchacha que está comiendo, de un pedazo de *au chocolat* (un enrollado horneado relleno de una barra de chocolate) y de una imagen de una cena familiar.

Cuadros que muestran varias presentaciones del pan con sus respectivos nombres.

Luego de que a cada estudiante se le sirve en una servilleta el pan y el chocolate, el profesor les informa que están a punto de probar una golosina de los niños franceses (*le gouter*).

Vocabulario: *le pain, la boulangerie, le gouter, la baguette*.

J. Dale Miller, con la ayuda de una guía para profesores ha preparado alrededor de 100 cápsulas basadas en la cultura francesa.

### **Agrupaciones culturales**

Las agrupaciones culturales lo constituyen tres cápsulas que se explican con temas afines, en conjunto con una presentación en clase de 30 minutos de una escena donde se pone en práctica la información de las cápsulas. Todos los alumnos participan en forma directa de la presentación o escena al personificar alguno de los papeles. Esta escena de integración práctica se complementa con la actuación del profesor como el narrador que introduce a los estudiantes a los discursos y a los actos (a través de indicaciones escénicas).

El concepto de agrupación lo elaboraron los profesores Betsy Meade y Genelle Morain de la Universidad de Georgia. Esta técnica se describe en forma breve en el idioma inglés, pero se encuentra bien explicada en el idioma francés con el ejemplo de una boda campestre.

Para crear una agrupación cultural basta con pensar en una situación de la cultura meta que se desenvuelva en una escena de 30 minutos. Luego se analiza la historia desde el inicio para seleccionar tres o cuatro componentes que se explicarían a través de cápsulas culturales. A los estudiantes se les asigna como tarea la preparación de las cápsulas culturales.

A continuación se presenta otro ejemplo que complementa la magnífica explicación de esta técnica maravillosa que se expone en el artículo de Mende y Morain. Este ejemplo lo preparó Marsha Rybski para una clase de francés.

Agrupación cultural: *Un repas familial* (una comida en familia)

Propósito cultural: al final de la actividad el estudiante será consciente del comportamiento de los franceses en una situación normal para la cultura meta: una cena familiar en una casa de Francia.

Objetivo de la representación No.1:

Comportamiento de la cultura meta: el estudiante debe colocar los artículos de la vajilla en forma correcta en la mesa, en el lugar en que los pondría una ama de casa de Francia, como por ejemplo: el mantel, los platos, los vasos, la platería, las servilletas, el pan entre otros.

Reglas: el estudiante coloca los artículos en la mesa en presencia del profesor.  
No hay un lapso de tiempo predeterminado.

Criterio : el estudiante debe acomodar al menos cinco artículos de la lista en su posición correcta.

Objetivo de la representación No.2:

Comportamiento de la cultura meta: Al final de la actividad se adquirirá los modales que se practican en una mesa en Francia al comer sopa, pan, una manzana y carne.

Reglas: el profesor le dará al alumno una rebanada de pan y una manzana (debido a su dificultad de imitar al comerse). Mediante una escenificación, el estudiante reproducirá los modales al comer sopa y carne. Se sentará en una mesa con los utensilios propios de Francia.

Criterio: el estudiante debe mostrar en forma correcta modales de etiqueta francesa al comer tres o cuatro de las comidas ya mencionadas.

Cápsula cultural I: Colocación de los utensilios en la mesa.

Cápsula cultural II: Modales en la mesa.

Cápsula cultural III: Reunión familiar en la mesa.

Función: Una escena familiar.

Discusión: una duración de 15 minutos para cada agrupación, durante aproximadamente tres días y 30 minutos para la función, y la discusión en el último día.

Cápsula cultural No 1: Colocación de los utensilios en la mesa.

Objetivos:

1. Colocar los utensilios en la mesa según los modales franceses.
2. Decir en francés las partes de una vajilla en forma correcta.

Metodología:

1. El profesor muestra en sus manos un objeto que este relacionado con la mesa, pronuncia su nombre en francés y le pide a los estudiantes que lo repitan. Al momento de mencionar cada nombre, aparece una imagen del objeto en una pantalla que está colocada al frente de la clase.

Ayuda audiovisual No.1: utensilios de vajilla y mesa.

Ayuda audiovisual No.2: tarjetas con el vocabulario y la pantalla.

Tarjetas: *la cuiller, le couteau, la fourchette, la cuiller a soupe, la serviette, la nappe, le porte-couteau, le plat, le verre, l'assiette creuse (a soupe), mettre le couvert.*

2. El profesor da información sobre la cápsula y coloca los artículos en la mesa conforme los exhibe.

Otras alternativas: el estudiante también tiene la posibilidad de colocar los artículos en la mesa mientras que el profesor narra lo siguiente:

En una típica casa francesa, la mesa se prepara de la siguiente manera: por lo general, se coloca un mantel, *la nappe*. El plato, *l'assiette*, se acomoda en cada puesto y el vaso, *le verre*, se pone al lado derecho y superior del plato. El cuchillo, *le couteau*, y la cuchara grande para la sopa, *la cuiller a soupe*, van al lado derecho del plato. La cuchara pequeña, *la cuiller*, se coloca en la parte superior del plato con la paleta hacia abajo; en la cultura estadounidense, se acostumbra colocarlo a la par del cuchillo. Los tenedores van a la izquierda del plato. Es importante observar que los tenedores y cucharas están vueltas hacia abajo. Si se sirve sopa, se coloca *l'assiette creuse* encima

del plato. El pan francés se coloca directo en la mesa. Los platos que portan la mantequilla y el pan se colocan en el centro de la mesa para todos los integrantes. En cada lugar se coloca una servilleta de tela, *la serviette*, por lo general encima del plato. Al lado derecho del plato, va el tenedor que se coloca encima de un portacuchillos, *le porte-couteau*.

Calificación: el profesor sostiene los objetos en sus manos y pregunta por su ubicación en la mesa.

Cápsula cultural No.2: Modales de la mesa.

El profesor hará un resumen del vocabulario de los artículos analizados en clase, con la ayuda de audiovisuales. Propósito: Al final del ejercicio el estudiante podrá escenificar las pautas por seguir en una cena en una casa de Francia.

Procedimiento:

Ayuda visual No.1: una mesa y sillas.

Ayuda visual No.2: Un bollo de pan y una botella de vino.

1. El profesor dará información sobre la cápsula con demostraciones del comportamiento que se explica.

Otras alternativas: El estudiante puede protagonizar el comportamiento adecuado en la mesa de la siguiente manera:

Los modales de mesa de Francia se diferencian de los de otras culturas. En primer lugar, la servilleta se coloca en el regazo; los varones la prensan con la faja del pantalón. A continuación, se sirve el vino (la mayoría de los adultos acompañan las comidas con vino, pero de igual manera siempre se acostumbra servir agua mineral y agua de garrafa; los adolescentes, por su parte, prefieren tomar un jugo o alguna



bebida liviana; en las zonas rurales, los niños toman por lo general vino mezclado con agua). Como ya se pudo haberlo leído, la *cuiller á soupe* la utilizan para servir la sopa. Los franceses llevan la cuchara a la boca y comen desde la punta de la cuchara, no del lado. De igual modo, se acostumbra mantener la mano desocupada en la mesa, en vez de en el regazo. Además, el pan se utiliza de manera muy diestra como cubierto y para limpiar el plato al final de la comida. Para cortar la comida, el cubierto se sostiene con la mano derecha y el tenedor con la izquierda. De inmediato, el tenedor se lleva directo a la boca con la mano izquierda, y mientras no se use el cubierto, se mantiene en la mano derecha o se coloca de vuelta en el *porte-couteau*. Lo que se procura es evitar que se manche el mantel. Cuando se sirvan frutas como manzanas o peras, no se comen con las manos; para ello se utiliza el tenedor en la mano izquierda para sostener la fruta y el cubierto para cortarla, pelarla, y de igual manera, se come la fruta en pedazos con la mano izquierda. Es de cortesía que no quede nada en el plato; ello demuestra que se disfrutó de la comida. Es costumbre en algunas familias en Francia que los niños agradezcan a sus madres por la comida que ella preparó.

## 2. Métodos de calificación

A. El profesor les pide a los estudiantes que se dirijan a la mesa para que demuestren sus modales en la mesa al comer pan y sopas, y cortar y comer carnes y vegetales.

Ayuda visual No.3: (artículos que el estudiante debe proporcionar) manzanas y peras, cubierto y tenedor.

B. De acuerdo con los modales franceses estudiantes deberán demostrar sus habilidades.

Cápsula cultural No.3: Comportamiento de los miembros familiares en la mesa.

Propósito: Al final de la actividad el estudiante estará en condiciones de plantear tres razones sobre la importancia, para los franceses, de comer en familia.

Procedimiento:

Ayuda visual No.1: Imágenes de una familia sentada en una mesa .

Ayuda visual No.2: Imagen de una mujer que trabaja en la cocina. El profesor describe los siguientes comportamientos y costumbres:

La idea de comer en familia en Francia es un momento de unión muy importante; es una ocasión para discutir los problemas, y se hacen comentarios mientras se disfruta de la comida. Debido a la relevancia de este acto, ningún miembro de la familia se compromete porque por lo general esto toma dos horas o más. Los asuntos de los que se charla en este lapso incluyen las actividades del día, los planes para las vacaciones o noticias. Se acostumbra celebrar esta gran comida para el almuerzo; sin embargo, hay casos en que los padres o algún hijo no pueden presentarse al mediodía, por lo que la realizan en la noche. La comida es un aspecto de mucha importancia en la vida de los franceses. En Francia, se invierte la cuarta parte del presupuesto mensual en comida, de la cual ahorran para convidar con los invitados en ocasiones especiales. Para la madre la comida es aún más importante, ya que ella gasta la mayor parte del día en compras y preparando con mucho cariño la comida.

Método de evaluación:

1. El profesor les pide a los estudiantes tres razones de la importancia de comer en familia para los franceses.

2. El profesor será el mediador en un debate sobre las diferentes perspectivas de comer en familia para los estadounidenses y los franceses.

Acto: el simulacro de una comida en familia.

Propósitos

1. Poner en práctica la habilidad para preparar la mesa de manera correcta según los modales franceses.

2. Poner en práctica los modales franceses en la mesa.

3. Entender la armonía entre la familia por la importancia de comer juntos al recrear diferentes papeles de los miembros de la familia.

4. Aportar temas de discusión en clase sobre el comportamiento de los franceses con respecto al valor de comer en familia, el papel de la madre como cocinera, la tradición de respetar las formalidades y la importancia de tener invitados con los pertinentes modales (por lo general, se reúnen con los invitados que no son amigos cercanos en cafeterías y restaurante).

Procedimiento:

Cosas reales: Los pupitres se acomodan como mesas. Se sirve en la mesa vino, frutas y pan.

1. El profesor forma grupos de cuatro estudiantes y les designa papeles de los miembros de la familia.

2. Los estudiantes se sitúan en la mesa como se haría en sus familias.

3. Mientras el profesor pronuncia los nombres de los artículos en francés, los alumnos los colocan en forma correcta en la mesa.

4. Los estudiantes desempeñan el papel de una madre o un padre y siguen las indicaciones del profesor.

5. Los estudiantes fingen comer en familia, y desempeñan los comportamientos que se aprendieron en las cápsulas culturales.

#### Discusión

1. El profesor dirige la discusión de las actitudes que se desarrollaron al desempeñar los papeles.

2. A los estudiantes el profesor los exhorta a discutir las semejanzas y diferencias del comportamiento que ellos acaban de demostrar y el que se debe mostrar en la mesa.

#### Método de evaluación:

1. Discusión sobre el acto.

2. A los estudiantes se les podría preguntar el nombre de los artículos de la mesa.

3. A los estudiantes se les podría pedir que dibujen en un diagrama el orden de los objetos de la mesa.

4. El papel de cada participante:

a. Los estudiantes protagonizan una pequeña dramatización en la que se demuestra la reacción de los franceses al ver a un estadounidense comiendo en una cafetería en Francia.

b. En una dramatización los estudiantes protagonizan a un estudiante francés de intercambio a quien invitan a cenar en una casa de los Estados Unidos.

5. Se les pide a los estudiantes que analicen sus reacciones personales a las actitudes que se expresan en la dramatización.

#### Otras actividades

1. Elabore un ejemplo de integración cultural según el tema que se escogió en el capítulo No.4.

2. Prepare una cápsula cultural que se relacione con el tema escogido.

3. Prepare una agrupación cultural que este compuesta de tres cápsulas culturales, entre estas la que usted preparó.

#### Algunas notas

1. Los artículos están colocados en la mesa de la misma manera que en los Estados Unidos.

2. El profesor puede decirles algunas palabras a los estudiantes para que puedan descifrar que comidas están comiendo y los modales que deben poner en práctica. El profesor se pasea alrededor de la clase, observa el comportamiento de los alumnos, lo discute de acuerdo a como debe ocurrir en forma más natural debido a que todos van a estar comiendo distintos platos.

## **Capítulo 4**

### **Una vez que el profesor haya cumplido con su parte, ¿qué debe hacer el estudiante?**

Se debe definir con precisión los últimos objetivos mensurables del curso; la finalidad consiste en enterarse si los estudiantes están en el camino correcto para alcanzar las metas culturales que se describieron en el capítulo III. El presente capítulo explica el proceso para mejorar esas metas por medio de ejemplos del desempeño de estudiantes en esos objetivos, los cuales están clasificados según cada una de las siete metas culturales.

### **La redacción de los objetivos finales del curso**

En primer lugar, el profesor debe decidir el motivo principal con el fin de introducir varias facetas de la cultura en la clase y de decidir la cantidad de propósitos o metas de las distintas culturas que desea incluir en el curso. La siguiente tarea consiste en identificar un número determinado de medios de competencia específicos que denoten los intentos de cada uno de los propósitos seleccionados. Tales medios de competencia servirán de indicadores finales del logro de los estudiantes.

La primera vez que se pongan en práctica, cada propósito cultural debe limitarse a dos o tres objetivos finales del curso. Se le pedirá a los estudiantes que realicen una o dos actividades en las que se demuestre el desarrollo de las habilidades o la comprensión que se esperaba alcanzar para cada propósito. Se modificarán las técnicas de enseñanza que ayudan a los profesores a alcanzar los propósitos con el fin de que se amolden a los intereses y grado de madurez de los estudiantes (véase

cap. V). Los niveles de desarrollo mental corresponden a las denominaciones tradicionales de educación: estudios primarios, secundarios, universitarios y de postgrado. Por esta razón, se intenta alcanzar una división cooperativa del trabajo con el propósito de minimizar en gran parte la duplicación del esfuerzo y aumentar una articulación de la inteligencia de un nivel al otro.

### **Precedentes tentativos para definir las capacidades culturales**

Las divisiones se hacen en varias secciones, que dependen de la comprensión del proceso de aprendizaje. Según la teoría de Jerome Bruner, cualquier concepto se puede enseñar en cualquier nivel respetando todo aspecto académico. Si se aceptará esa teoría, la tarea de la metodología se convierte en uno de los ejemplos y prácticas para ilustrar el concepto a un nivel que un grupo de una edad específica ya haya comprendido. Otros creen, por otra parte, que la enseñanza efectiva de un concepto depende de valorar la dificultad y luego presentarla a un grupo de cierta edad que haya alcanzado el grado requerido para comprenderlo. Si se siguiera esa creencia, el problema consistiría en ordenar los conceptos de la cultura en una jerarquía con una complejidad pertinente. Sin duda alguna, la manera en que se le presente un concepto a un estudiante dependerá del grado de madurez y educación.

En 1968, un comité de la Conferencia del Pacífico Noroeste que investigaba la enseñanza de idiomas extranjeros desarrolló un programa ecléctico que indicaba los aspectos culturales que se podían presentar en varios niveles consecutivos (Nostrand, 1968). Este comité lo precedía Nostrand y concentraba sus esfuerzos en el trabajo que realizó Ladu (1967). Para lograr un acercamiento a la naturaleza emprendedora del

compromiso del comité, se recomienda realizar una inspección de los puntos débiles y fuertes del informe.

En la información se estipula que se requiere una respuesta verbal y de comportamiento al estímulo de una cultura para pasar el primer nivel. Se espera que un estudiante en el nivel I (un nivel no corresponde a un año) demuestre con hechos la manera de comportarse en una variedad de situaciones que incluyen saludos, presentaciones, despedidas, comidas y una conducta “hacia personas de nuestro estatus y de niveles más altos”. El estudiante debe mostrarse capaz de aprender un poema, algunas canciones y de describir en inglés dos o más actividades comunes en el tiempo libre de adolescentes de una sociedad extranjera.

Se realizan algunas adaptaciones menores a el nivel I con la finalidad de integrar los programas de los preadolescentes en los principios generales. Es natural que los estudiantes que postergan el aprendizaje de un idioma extranjero a la secundaria se pierden de las adivinanzas, juegos, canciones y rimas infantiles que contribuyen en la manera en que los niños de la cultura meta perciben el mundo. Los estudiantes que comienzan los estudios de otra lengua a una edad más avanzada pierden del mismo modo el contacto con “la cultura adolescente”. La mayor parte de “la cultura adulta” espera que se perciba cuando el estudiante desarrolle esa curiosidad perseverante; esta situación no implica que estudiantes de secundaria carezcan de capacidad intelectual para comprender las preocupaciones de las personas de edad media o mayores, si no que se entiende que está más preocupado por sus propios intereses.

En los principios del comité para el nivel II se desarrolla con mayor detalle la elaboración de las normas propuestas para los niveles culturales. Se presentan dos



series de normas: una “mínima” y la otra “conveniente”. Debido al hecho que algunas instituciones presentan una enseñanza más amplia que otras, no importa si los niveles son uniformes. Estas normas emprendedoras se planearon para los programas superiores con el fin de complementar las normas mínimas para cualquier plan acreditado. Aunque sea un poco decepcionante, ninguna de las actividades mínimas o convenientes del segundo nivel incluyen alguna actividad no verbal para los estudiantes. Se le pide al estudiante que “exprese en forma oral” acercamientos a la literatura, la familia, la educación, temas culturales, entre otros. Esta actividad se realizará en la lengua meta; aún así, las normas propuestas no muestran una concientización completa de la cantidad de maneras en que el lenguaje refleja la cultura. Algunos ejemplos de lo anterior son las connotaciones culturales que se necesitan para entender la palabra expresada oralmente, variaciones de dialecto y la capacidad para continuar un discurso incoherente. Del mismo modo, las propuestas no exploran en forma imaginaria el reino de las habilidades no verbales de la cultura; véase Greene (1971) para obtener mayor información en este aspecto.

Las normas muestran una predilección por la expectativa que los niños entiendan un segmento relativamente pequeño de la mayoría de los países, como por ejemplo, “una persona de clase media en un país extranjero”. Muchos niños estadounidenses prefieren identificarse con un segmento de otra clase de la cultura meta. (En los principios también se encontró una predilección de edad que se justificaba más en términos pedagógicos). Otro ejemplo evidente sobre la predilección se encuentra en la frase que se debe aprender sobre la conducta humana “hacia las personas de nuestro estatus y niveles más altos”. En un artículo posterior, Nostrand

(1974) recomienda expandir el número de simpatizantes de un alumno con la finalidad de incluir otras clases sociales, religiosas, étnicas y de edad.

Las secciones más detalladas de los niveles II y III utilizan la literatura para explicar los temas culturales. Sin embargo, en el nivel III, la estructura social recibe tardíamente una mayor atención directa de análisis previos a la familia y sistema educacional. Nostrand (1968) había publicado anteriormente una discusión de la manera en que la literatura se usa efectivamente para explicar los aspectos culturales de una sociedad. El nivel IV señala algunas expectativas en forma más balanceada, pero se desarrollan en forma muy amplia. Véase Steiner (1971) para obtener una descripción de niveles del I al IV en francés.

El informe del comité de la Conferencia del Pacífico Noroeste (Nostrand, 1968) se realizó hace quince años. La dirección que el informe tomó fue muy prometedora. Una persona esperaría que en los años subsiguientes se dieran mayores avances en la definición de los comportamientos finales de los estudiantes en relación con la comprensión cultural en cada nivel. Sin embargo, todavía no ha sucedido. Los Ministerios de Educación en varios países han hecho un intento por definir los niveles de cultura, pero los resultados no han sido muy meritorios; existen varias razones para esta situación.

El vigor de estos intentos subsiguientes para definir los niveles los caracterizó la selección de los participantes como base del lenguaje en vez de la competencia cultural y la agenda que relega la discusión de una cultura hasta el final de una conferencia agotadora. Nostrand (ACTFL, 1982, p. 6) rectificó esta situación con nuevas competencias culturales.

En este apartado, cabe rescatar el intento del Departamento escolar del condado de Alameda por describir los “conceptos culturales” para el nivel I que se desarrollaría en español. Alrededor de cuarenta conceptos para cada lenguaje se anotan en forma textual y se transfieren a las unidades importantes de tres libros de gran popularidad. Estos folletos son excelentes y se les recomienda a los profesores de francés e inglés. Sin embargo, no intentan alcanzar una definición de las competencias finales del curso; por el contrario, describen el contenido de actividades de aprendizaje cotidianas.

Profesores de estudios sociales aprecian la situación de una manera más simple. Los textos con un buen fundamento definen en forma clara las metas y objetivos, las cuales explican con ejemplos de manera virtual cualquier aspecto de la cultura. La mayoría de las actividades que se recomiendan en este libro se ajusta cómodamente a cualquier organización de otro texto. Las otras metas que se han desarrollado en este libro se pueden agregar al alcance del texto.

# **INFORME DE INVESTIGACIÓN**

## Introducción

En el presente Informe de investigación de la traducción del libro *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* <sup>1</sup>, se ofrece el análisis de un aspecto medular de la traducción llevada a cabo, el cual obstaculizó la cuidadosa labor y deber del traductor de crear y reproducir en la lengua terminal una versión que transfiriera el espíritu y el sentido del texto original y se adaptara a los requerimientos de la lengua y cultura meta.

En cuanto al texto fuente, la primera edición del libro traducido data de 1974, el cual incluía ocho capítulos dirigidos a profesores de idiomas extranjeros. Sin embargo, la difusión y aporte al ámbito lingüístico llevaron a H. Ned Seeley, autor de este libro, a publicar en 1984 una segunda edición más amplia y con nueva información (se incluyen tres capítulos adicionales, mientras que el contenido de los ocho primeros se adapta a las nuevas exigencias del destinatario). Se presenta la traducción de tres capítulos (el No. 2, 7 y parte del 4) que se seleccionaron porque durante su lectura despertaron un particular interés por el aporte potencial a la traductología. En otras palabras, se eligieron expresamente los capítulos que representarían un reto y un aporte al estudio de la teoría y práctica de la traducción. Asimismo, se percató, por las indagaciones hechas al respecto, que no existen traducciones previas del texto elegido, excepto en una ocasión anterior, cuando se utilizó este libro en el Plan de Licenciatura, como base para el

---

<sup>1</sup> Seelye, Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 2<sup>da</sup> ed. Illinois: NTC, 1984.

Trabajo de graduación, realizado por Carlos Méndez<sup>2</sup>: esta vez se tradujeron tres capítulos (el No.1, 5 y 6) de los doce expuestos en la versión actual. Esta disposición de ruptura en la continuidad de los capítulos traducidos, de igual modo, suscitó una selección valorativa de los capítulos restantes que satisficieran los fines personales. A propósito, el presente tiene como una de sus finalidades el complementar en forma parcial el trabajo iniciado con dicha traducción. Se contempla la importancia de mantener una interrelación entre ambos trabajos. Para cumplir a cabalidad con este fin, se tomará esa traducción como precedente para evitar divergencias en aspectos semánticos, terminológicos y lingüísticos, pero se evitará en todo momento una contaminación traductológica en relación con el estilo u otros aspectos como lo son las percepciones conceptuales, contextuales y teóricas de la visión, competencia y actuación del traductor anterior.

El libro se podría clasificar de tipo pedagógico y académico con un planteamiento cultural. El texto presenta una divergencia estilística: se combinan varios registros por su contenido ilustrativo (se ejemplifica con el uso de varios tipos de casos basados en hechos de la vida diaria). De este modo, al exponer temas teóricos, se utiliza un estilo formal que se caracteriza por el uso de términos propios de la materia, pero cuando se expresan ejemplos para ilustrar la teoría, se encuentra un registro informal, que caracteriza al estilo coloquial y cotidiano.

---

<sup>2</sup> Méndez, Carlos, trad. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* de H. Ned Seelye. San José: UNA, 1998.

El texto presenta, en cuanto a su contenido, temas poco frecuentes para muchos y de gran interés para pocos: la comunicación intercultural y la lingüística aplicada a aspectos culturales para solventar problemas que surgen al aprender otro idioma. El propósito del libro es evaluar, con un fin didáctico, la función de las lenguas extranjeras y las culturas en el desarrollo de las relaciones humanas. En las últimas décadas, este tema ha adquirido gran relevancia porque representa una innovación al vincular elementos culturales y lingüísticos. Tal importancia proviene de la inquietud y la necesidad inevitable del ser humano de comunicarse al expandir sus barreras lingüísticas y culturales. El contacto de dos lenguas, por lo tanto dos culturas, trae repercusiones en la sociedad humana. Este libro es enfático en esta temática. Despierta en el lector una sensibilidad y una apreciación lingüística y humanística por otras culturas al desarrollar temas relacionados con la adaptación de las personas a otras costumbres y tradiciones, la influencia de una cultura sobre una persona, problemas en la interacción de personas de diferentes culturas, divergencias en la apreciación de los valores morales, prejuicios, malentendidos e interpretaciones erróneas por el desconocimiento de una cultura, entre otros.

La justificación y relevancia de la selección del texto con respecto a la lingüística aplicada radica en el enriquecimiento cultural de un método integrado para la enseñanza de idiomas. El autor confiere vital importancia a la evolución de la comunicación intercultural y sus aportes para el desenvolvimiento lingüístico. Propone una serie de metodologías para la enseñanza de otras lenguas sin

desprenderse en un instante de la cultura y sus implicaciones. El valor de la obra radica en las técnicas concretas que el autor ofrece para desarrollar en los lectores, en especial, en los estudiantes de otras lenguas, una capacidad cognoscitiva intercultural para erradicar los problemas que acontecen por las diferencias culturales al aprender otro idioma. El autor apoya sus métodos didácticos en ejemplos de situaciones de la vida real de varias culturas de Centroamérica, por lo que el lector de nuestro país se sentiría identificado con el contenido y demostraría un interés directo por la obra traducida.

En cuanto al aporte académico y cultural, el texto seleccionado vendría a enriquecer la bibliografía en español en el ámbito. En muchas sociedades, tomando en primer orden la nuestra como foco de estudio, se encuentra poco apoyo didáctico en aspectos relacionados con la comunicación intercultural y la enseñanza de cultura. En este sentido, el principal aporte de la traducción de este libro es llenar la carencia bibliográfica sobre el tema. El contenido del texto beneficiaría no solo a docentes y estudiantes de otras lenguas, sino también estaría a la disposición de toda la comunidad que esté interesada en conocer las discrepancias culturales que acarrea la interacción de idiomas. La incorporación de la traducción como fuente bibliográfica representa una necesidad inmediata para docentes y estudiantes de lenguas extranjeras, en especial en las carreras de la enseñanza del español como segunda lengua. Este libro ha sido recomendado en muchos cursos de la Universidad Nacional por su naturaleza propia, y su versión en español es de vital contribución para el área de la lingüística aplicada.



En cuanto a la traductología, los rasgos característicos del texto permiten explotar muchos aspectos, por lo que facilita el aporte para el estudio y la enseñanza de la traducción. La transmisión semántica, estilística y discursiva de una lengua a otra de cualquier texto trae nuevas características por lo que se puede extraer de todo análisis de una traducción muchos aportes a la traductología. Cada persona es un ente particular con ideas específicas, nunca van a existir dos textos traducidos de la misma manera; de aquí la riqueza de la traducción. Este texto, también, reúne una serie de temas que se podrían desplegar para que sirvan como punto de inicio y estudio para otros traductores o aspirantes. Se podría analizar y aportar posibles soluciones a la connotación y denotación, a la cohesión y coherencia, a las variaciones gramaticales, a la repetición de palabras, al orden de los elementos sintácticos y su alteración de sentido, a las palabras en una tercera lengua, a las divergencias de los registros discursivos, a la ambivalencia estilística, a la traducción de aspectos culturales, entre otros; del mismo modo, podría investigar con gran detenimiento y precisión el uso práctico y continuo de una amplia cantidad de términos presentes en el texto.

Con la finalidad de desarrollar la investigación de un tema que sea de aporte para la traductología, se escogió el análisis de la intertextualidad en el proceso de la traducción de un texto académico pedagógico. De hecho, observaciones y posibles recomendaciones específicas para los obstáculos intertextuales que se presentaron durante la traducción del texto se convertirían en una ayuda práctica de gran relevancia para los traductores.

En la selección del tema se tomó en cuenta un aspecto medular: su novedad y la consecuente falta de estudios sobre él. Significa un reto y una necesidad para la traductología la elaboración y contribución de algunas premisas, observaciones y conclusiones sobre un tema poco estudiado, como la intertextualidad. Por lo general, su estudio ha estado limitado al análisis y crítica literaria. Su vinculación con la labor traducticia es relativamente nueva y sujeta a dudas. Son muy pocos los estudiosos de la traducción que han abordado este tema, y entre ellos existen varias divergencias en cuanto a su definición e implicaciones. De ellos se puede denotar muchas diferencias, al igual que muchos aportes al tema. Para efectos propios de esta investigación, se definirá la intertextualidad siguiendo a Hatim & Mason (1995), "La intertextualidad pone en funcionamiento sistemas de conocimiento y creencias que van más allá del texto que se está traduciendo ... [es] un importante aspecto de la construcción y deconstrucción de un texto" (pp. 162, 174). La intertextualidad se manifiesta como un fenómeno que pertenece a uno de las siete características de la textualidad que se combinan para otorgarle a un texto la calidad de texto.

Con el propósito de elaborar una investigación más fidedigna, es prudente y exhortativo contar con una base de estudios y análisis que sirvan de marco de referencia para este proyecto. Por lo tanto, se ha seleccionado una lista de autores, cuyos trabajos resaltan el tema que se desea desarrollar, entre ellos: Basil Hatim, Ian Mason, Albrecht Neubert, Christiane Nord, Lawrence Venuti, M. Baker, R.

Beaugrand, W. Dressler y Julia Kristeva, pioneros y más influyentes en la evolución del estudio del discurso y la traducción

En cuanto a la estructura general de este informe, se presenta el análisis de la intertextualidad como proceso de la traducción en tres capítulos. Con el fin de analizar en detalle los rasgos pertinentes del texto original y del texto meta, así como, del proceso de la traducción, y de otorgar un marco teórico para el desarrollo del tema en la próxima investigación, en el primer capítulo, *Consideraciones teóricas generales*, se realiza un estudio minucioso de los preceptos teóricos que se relacionan directamente con el problema a investigar. Se hace mención de varias teorías referentes al tema de la intertextualidad y, se describirán los rasgos que caracterizan sus postulados. Luego, se relacionarán con los problemas que se presenten en el texto analizado con el propósito de que funcionen como punto de referencia y de apoyo práctico y teórico. Se mencionará, del mismo modo, el aporte de los autores al tratamiento y a la posible resolución de los problemas.

En el segundo capítulo, *La intertextualidad en el original*, se realiza, primero, un reconocimiento de los intertextos en el texto original; luego, se lleva a cabo un conteo porcentual para determinar la cantidad de intertextos presentes en el texto fuente; y por último, se realiza una investigación experimental que comparará la capacidad del traductor para localizar la intertextualidad en el texto original con la de un experto en la materia. En el tercer capítulo, *La intertextualidad en la traducción*, se analizarán ejemplos de la traducción donde se ponga en práctica las observaciones y resultados de la investigación realizada en el segundo capítulo. El

objetivo general de este análisis es determinar el alcance del traductor en la percepción, interpretación e implementación de referencias intertextuales en un texto académico pedagógico. Por su parte, uno de los objetivos específicos indispensables para el desarrollo de la investigación es comparar la competencia de un experto en la materia con la capacidad de un traductor en la localización y clasificación de las referencias intertextuales en el texto. Una de las premisas es la ventaja cognoscitiva del experto sobre el traductor. Esta hipótesis nos dirige al siguiente objetivo específico, el cual es demostrar los tipos de intertextualidad que no son evidentes para el traductor. De ahí, se partirá al siguiente objetivo específico, el cual es analizar los límites del traductor en la traducción de intertextualidad en el texto. Se presentarán ejemplos concretos, donde se estudiará en detalle los límites del traductor para la traducción de la intertextualidad. El siguiente objetivo específico es ofrecer un modelo para la resolución de los problemas de intertextualidad que sirvan de referencia para la traductología. En este punto, se acudirá a los ejemplos analizados y se pondrán en práctica estrategias de traducción. El último objetivo específico es analizar la importancia de la intertextualidad para la traductología. Aquí, se resaltará la relevancia de la percepción, comprensión e interpretación en el proceso de la traducción.

Tales son, en términos generales, los problemas, la estructura, los objetivos, las bases teóricas y los aportes que se desarrollarán y buscarán alcanzar en el presente Informe de investigación. Se considera que el tema de un análisis de la intertextualidad en un texto académico-pedagógico reúne aspectos valiosos para la

actividad traducticia, por lo que creemos que la presente investigación marque un precedente y un inicio en el estudio del tema. Las observaciones, conclusiones, posibles recomendaciones y ejemplos prácticos ilustrarían la importancia del tema para análisis futuros.

## Capítulo I

### Consideraciones teóricas generales

La intertextualidad, como lo afirma Neubert (1992), es una condición para la existencia de un texto. Sin embargo, antes de llegar a una aproximación más concisa, cabe definir el principio de textualidad, ya que la intertextualidad se define a partir de ésta. “Textuality refers to the complex set of features that texts must have to be considered texts” (pp. 69,70), asegura el autor. Este principio de textualidad es el que un traductor debe esmerarse en crear en el texto meta. Neubert agrega, del mismo modo, que para los estudios de la traducción, este principio se aplica para definir las condiciones bajo las cuales el texto fuente y el texto meta pueden alcanzar una equivalencia en el plano textual. Es un estado que el traductor debe asegurarse de plasmar en el texto meta. Pero, ¿cuáles son esas características que se deben combinar para crear la textualidad?. Se señalan principalmente siete características que, en conjunto, identifican a un texto como texto y lo diferencia de los no textos. Ellas son la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la informatividad, la coherencia, la cohesión, y la intertextualidad. En este último punto, centraremos nuestro estudio.

Son muchas las percepciones que han surgido, hasta el presente, acerca de la intertextualidad, desde que a finales de la década de 1960, Kristeva introdujera por primera vez esta noción al campo de la semiótica. Según Kristeva, que cita Hatim & Mason (1995), “todo texto se construye como un mosaico de citas, cada texto es una absorción y transformación de otros textos” (p. 163). Ella define el

texto en función de la intertextualidad, y hace hincapié en que “un texto mira hacia lo que lo precede, añadiendo a su forma ideológicamente neutra todo el volumen de significación que lo sustenta y se nutre de la experiencia, de la previa información, etc” (Hatim & Mason, 1995: p.158). En la misma línea, Barthes (1977) define el texto en virtud de la intertextualidad, al expresar, 'A text is...a multidimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. The text is a tissue of quotations.... The writer can only imitate a gesture that is always anterior, never original. His only power is to mix writings, to counter the ones with the others, in such a way as never to rest on any one of them' (p.146).

La precondition primordial para la existencia de un intertexto, es la presencia de un texto, el cual se construye a partir de aquella. Es una interdependencia sin fin.

Del mismo modo, son muchos y muy variados los acercamientos de otros autores al campo de la intertextualidad. Neubert (1992) la conceptualiza a partir de la forma, en un nivel gramático y léxico, y por lo tanto, mencionan la necesidad de un texto de reunir ciertas características del texto que lo precede. Así, se define como una propiedad “of being like other texts of this kind” (p.117). El lector tiene en mente una serie de expectativas y convenciones acerca de cómo debe ser un texto. Es una condición que el lector adquiere a través de la experiencia. Sin embargo, una aproximación al fenómeno a nivel de la forma dista mucho de nuestro propósito.

Del mismo modo, las fronteras conceptuales de la intertextualidad se han ensanchado al punto de catalogarla de “felonía”. “Algunos lo llaman 'intertextualidad', pero lo cierto es que se trata de un mero eufemismo para no hablar de plagio, que queda un poco feo” (Martín, 2001). El concepto ha alcanzado nuevos valores que se alejan de sus inicios. Así, se ha definido en virtud de daños a otros, como si esos otros fueran los dueños de una creación “pura”, libre de voces ajenas a la de los otros.

Así, también existen apreciaciones (empíricas o no) como la que expresa, “todo autor se nutre de 'referentes y tópicos literarios' de los autores que admira”. Del mismo modo, también existen definiciones como resultado de arduos estudios de grandes exponentes en el campo.

Muchos conciben la intertextualidad desde la perspectiva de los principios que dictó Kristeva. Aun así, no faltan apreciaciones distintas, derivaciones, respuestas y reacciones a ese mismo enfoque. Muchos autores han utilizado sus obras literarias para exponer una serie de planteamientos y cuestionamientos sobre la textualidad y la intertextualidad. De esta manera, Amalia Chaverri (2001), de la Universidad de Costa Rica, aborda la intertextualidad como la “construcción de un texto puesta al desnudo”. Chaverri plasma en un ensayo sus investigaciones sobre una serie de extractos de un cuento llamado *El genio de la botella*. Esta obra, comenta Chaverri, es producto de una intertextualidad asumida conscientemente como principio constructor de un texto, lo cual se aprecia a través de la voz de uno de los personajes de aquel cuento, Perropinto, quien declara:



repito lo que dicen otros, sus confusiones y sus voces, me solazo cambiando lo que se me antoja y me da placer en los relatos prestados. También los invento sin ningún pudor. La palabra que me has concedido por una sola noche, (...) me sirve para inventar la vida en las ficciones (...)

Esta percepción ensancha las nociones de la intertextualidad al plasmar un placer consciente por tomar prestado voces de otros textos. Introduce una innovación al concepto, ya que muchos no hacen explícita su posición de mediador de textos.

Del mismo modo, Chaverri expresa su sentir por el “texto” al calificarlo como un:

ícono – y ¿por qué no, una puesta en vivo?— del proceso histórico, social o individual, que no es ni más ni menos que una construcción en devenir, un tejido textual estructurado sobre la base de fragmentos, reelaboraciones, combinaciones y movi­lidades de textos: recordando a Barthes en S/Z, ‘la imposibilidad de vivir fuera del texto’

Del mismo modo, un intertexto sin contexto no existe, carece de sentido. Cobra vida al enhebrarse en un hilo conductor de significación. En esta misma línea, Kristeva, que cita Hatim & Mason (1995), se refiere a “la existencia de discursos previos como una precondición para el acto de significar, casi con independencia del contenido semántico de un texto dado” (p.158). Por lo tanto, para comprender una referencia intertextual, no basta con conocer el contenido semántico, es necesario “tener experiencia de todo un corpus de discursos o textos que conforman ciertos sistemas de creencias en el seno amplio de... [una] cultura...” (Hatim & Mason, 1995: p.158). También (1995) afirman que “los textos son reconocidos con arreglo a su dependencia de otros textos relevantes”

(p.158). Por lo tanto, desde la perspectiva de estos autores, la intertextualidad es “como relacionamos entre sí las ocurrencias textuales, y las reconocemos como signos que evocan áreas completas de nuestra experiencia textual” (p.158). Del mismo modo, agregan que para encontrar el sentido de un texto, “los receptores de éste han de recorrer toda la distancia que media desde la denotación ‘ideológicamente neutra’ del lenguaje y el volumen de ‘significación’ que sustenta al uso” (p.160).

Hasta este punto, se han recorrido varias aproximaciones al fenómeno de la intertextualidad. Para efectos de nuestro análisis, seleccionamos, de entre todas esas percepciones, una que creemos reúne todas las nociones prácticas para nuestro enfoque, aunque naturalmente, todos los acercamientos mencionados aportan a la comprensión del fenómeno de la intertextualidad.

La visión de Hatim y Mason nos ha permitido abordar más a fondo este proceso, ofreciendo un enfoque actualizado, sin despojarse de los principios que motivaron su nacimiento.

Estos autores ahondaron en los estudios para determinar que la intertextualidad “es un aspecto tanto de la recepción como de la producción de textos. Lectores y escritores han de habérselas con la referencia intertextual como un importante aspecto de la construcción y deconstrucción de un texto” (p.174).

Una vez que hemos aclarado la concepción de la intertextualidad es necesario determinar, cómo opera. Por lo tanto, cabe recalcar que un proceso intertextual no es una simple inclusión de un referencia. Por el contrario, Hatim y

Mason (1995) explican que el proceso “puede explicarse en virtud de cuestiones tales como la función textual o el propósito comunicativo dominante” (p.167). Es decir, cuando se utilizan las palabras de otra persona, se “hace para sus propios propósitos y en el proceso las palabras en cuestión no pueden sino tomar nuevos valores” (Hatim & Mason, 1995: p.167). Las referencias intertextuales tienen una razón de ser. Su función primordial es invocar el conocimiento que los lectores tienen de textos previos para alcanzar la meta del autor: satirizar o ironizar un texto, etc. Otras razones secundarias son facilitar el entendimiento a través de signos familiares o darle más consistencia y validez al texto

A continuación, Hatim y Mason (1995) nos explican con detalle el proceso intertextual, el cual es:

un sistema significativo que opera por connotación, y requiere un conocimiento social para ser efectivo como tal. Cada intrusión de una cita en un texto es la culminación de un proceso en el cual un signo viaja desde un texto (la fuente) a otro (el destino). El área que es atravesada desde un texto a otro es lo que se conoce como espacio intertextual, y es ahí donde se modifican los conjuntos de valores unidos al signo. Es decir, el valor semiótico de la fuente sufre una transformación para ajustarse a su nuevo entorno, y gracias al proceso, actuar sobre él (p.168).

Esta explicación deja en claro la analogía de la intertextualidad con una “semiótica en movimiento” propuesta por Hatim y Mason. De aquí, que Barthes afirme que, “los textos que sufren esta transformación muestran, por medio de la connotación, una ilimitada “perspectiva de fragmentos, voces procedentes de otros textos, de otros códigos” (Hatim & Mason, p.169). Es decir, la intertextualidad crea

una abertura en la valoración de los signos y, por lo tanto, en la significación de los textos.

Por otra parte, en relación con el fenómeno de la intertextualidad, se presenta una teoría que se denomina mediación, propuesta por Beaugrande y Dressler, sobre el manejo de los intertextos por parte de los productores y receptores de los textos. Estos autores la definen como “la medida en que uno contribuye al modelo de la situación comunicativa con sus propias creencias y objetivos” (Hatim & Mason, p.166), es decir, como la intervención del autor o lector en la manipulación de intertextos. Se hace uso del conocimiento de otros textos para la elaboración del texto. Se transforman los intertextos y se crea el texto. La dimensión de la mediación está sujeta a distintas variantes. De este modo, los autores agregan, “cuando la distancia entre éste [el intertexto] y los textos previamente conocidos es grande (gracias a factores como el paso del tiempo), la mediación es mayor...Y, al revés, la mediación es menor en el caso de citas textuales o referencias a textos conocidos de todos” (Hatim & Mason, 1995: p.167). La mediación es un concepto importante para el reconocimiento de los intertextos, sobre todo en aquellos casos de intertextualidad implícita.

Por otra parte, para efectos de nuestro estudio, nos interesa una clasificación o tipología intertextual, con el fin de determinar los tipos de intertextos que resulten ser relevantes en el proceso de la traducción.

Al igual que ocurre con la definición de la intertextualidad, se han desarrollado muchas clasificaciones a partir de principios distintos. Por ejemplo,

Hatim y Mason crean una división general del fenómeno de la intertextualidad en “pasiva” y “activa”. Así, definen la intertextualidad activa “en el sentido de que activa sistemas de conocimiento y creencias que están más allá del propio texto”, mientras que, la intertextualidad pasiva se define a partir del principio de que “los textos han de ser internamente coherentes, esto es, inteligibles” (Hatim & Mason, 1995: p.162). Para fines prácticos de nuestro estudio, nos interesaremos en la primera, la activa. Otros van más allá, como Lemke, quien crea una clasificación a nivel textual: “en primer lugar, están las relaciones que se dan entre elementos de un texto dado...El segundo tipo de relación es la que se da entre textos distintos” (Hatim & Mason, 1995: p.163). En este caso, nos interesamos en el segundo tipo, en “un texto con arreglo a otro del que hemos tenido experiencia” (Hatim & Mason, 1995: 164). También, se ha desarrollado una tipología definida por Sebeok, la cual parte de “la relación que un texto mantiene con los textos que le preceden, lo inspiran, lo hacen posible (pretextos)” (Hatim & Mason, 1995: p.172). En virtud de lo anterior, las referencias intertextuales se clasifican según las siguientes categorías:

**Referencia:** cuando las fuentes se revelan indicando título de la obra, capítulo, etc.

**Cliché:** expresión estereotipada que carece casi de significado por efecto de su excesivo uso.

**Alusión literaria:** cita o ref. a una obra célebre.

**Autocita:** (sin definición)

**Convencionalismo:** una idea que por su repetido uso ha quedado sin fuente de procedencia.

**Proverbio:** una máxima memorable por convención.

**Mediación:** expresión verbal de la experiencia hermenéutica individual de los efectos de un texto.

**Frase célebre:** (se agrega)<sup>1</sup>

Esta tipología “se concentra en elementos discretos del proceso intertextual en lugar de hacerlo sobre el proceso en sí” (Hatim & Mason, 1995: p.172). Por lo tanto, no muestra una imagen completa de los hechos, ya que solo se observa una parte, no permite ver el proceso.

Por otra parte, Lemke establece otra tipología “basándose en un conjunto adicional de criterios; las relaciones que una comunidad establece entre un grupo de textos y otro” (Hatim & Mason, 1995: p.172). En esta tipología, los intertextos de clasifican de la siguiente manera:

**Genéricas:** con la pertenencia de género como criterio básico. Ej. Una ref. al género “reunión de comité”

**Temáticas o tópicas:** ej. Una ref. a la bomba de Hiroshima.

**Estructurales:** con evidentes afinidades de forma, ej. Las palabras híbridas o acrónimos tales como, en inglés *Reaganomics* “*Reaganomía*” (principios económicos del presidente Reagan)

**Funcionales:** ej. Las distintas maneras de decir “Perdón”

---

<sup>1</sup> Se ha agregado este tipo de intertexto deliberadamente con el propósito de que se incluya el total de intertextos presentes en el texto fuente.

La importancia de esta tipología radica en que se muestra el proceso de la interacción semiótica: “no estamos hablando de casos discretos, sino de conjuntos de relaciones que sólo se materializan por medio de la interacción semiótica” (Hatim & Mason, 1995: p.173). Estas categorías proporcionan un sistema de clasificación que comprende la tipología necesaria para nuestro enfoque.

Hasta este punto, se han presentado la textualidad, la variedad conceptual de la intertextualidad, la mediación y tipologías. Ahora, procederemos a repasar las bases teóricas de reconocimiento y transferencia de intertextos en el proceso de la traducción.

Según Hatim y Mason (1995), el traductor encuentra “señales intertextuales”, las cuales son “elementos que ponen en marcha el proceso de búsqueda intertextual, motivando el acto de elaboración semiótica” (p.174). Lo importante, mencionan, es que no “constituyen la referencia intertextual como tal, sino que son indicadores decisivos de ésta”. Una vez ubicada la señal intertextual, el traductor “se lanza al ejercicio, bastante más decisivo, de explorar las variadas vías a través de las cuales una señal dada se vincula con su pre-texto” (Hatim & Mason, 1995: p.174). Los autores definen los pre-textos como, “las fuentes de donde las señales intertextuales son extraídas, a las que éstas se refieren o las que le sirven de inspiración” (p.174), es decir, la fuente de donde proviene la referencia intertextual. Del mismo modo, los autores nos explican que “al recorrer el camino que lleva desde una señal intertextual a su pre-texto, el área semiótica atravesada es lo que hemos llamado ‘espacio intertextual’. Y es aquí donde todos los usuarios

del texto valoran el estatuto de la referencia intertextual” (Hatim & Mason, 1995: p.174). Los autores señalan que la base de una traducción inter-semiótica se constituye sobre las tres siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el estatuto semiótico de la referencia como signo que entra en “interacción” con otros signos?
2. ¿Cuál es el estatuto intencional de la referencia de que se trate como acción?
3. ¿Cuál es el estatuto informacional de una referencia dada en la transacción comunicativa (rasgos de campo, modalidad, tenor, tiempo, lugar, etc)? (p.175).

Las preguntas están planteadas en un orden de jerarquía. De este modo, se debe retener el estatuto semiótico y la intencionalidad, y preservar si es posible, el estatuto informacional.

Los autores lo replantean, en virtud del propósito principal, de la siguiente manera,

la primera tiene que ver con la “forma” de la señal intertextual; la segunda, con su “función”, y la tercera estima la prioridad de la una sobre la otra en la producción del signo como construcción semiótica. Dicho de otro modo, qué aspectos del signo deben mantenerse y cuáles han de echarse por al borda en el acto de transferir dicho signo a otra lengua (Hatim & Mason, 1995: p.176).

Por último, el planteamiento del tema de la intertextualidad nos conduce a recalcar una vez más una concepción general sobre texto (y traducción) que presentamos a través de la voz de diferentes teóricos. Hatim y Mason (1995) expresan que la intertextualidad “nos ha servido para destacar la importancia del texto previo, haciéndonos ver que un texto ... no puede ser considerado una



entidad autónoma, sino una construcción intertextual dependiente” (p.171). En esta misma línea, Barthes agrega,

la intertextualidad ejerce una función activa y nos fuerza a considerar que los textos no son nunca completamente individuales u originales de un autor determinado. Lejos de ello, dependen siempre de la existencia previa no solo de textos, claramente identificables, sino también de condiciones generales en virtud de las cuales un acto de comunicación puede ser o no apropiado para lo que se quiere decir. (Hatim & Mason, p.163).

Por otra parte, Claude Lévi-Strauss declara, “I don't have the feeling that I write my books, I have the feeling that my books get written through me... I never had, and still do not have, the perception of feeling my personal identity. I appear to myself as the place where something is going on, but there is no ‘I’, no ‘me’” (Chandler, 1994). Daniel Chandler nos deja reflexionando al decir, “The concept of intertextuality reminds us that each text exists in relation to others. In fact, texts owe more to other texts than to their own makers” (1994).

## **Capítulo II**

### **Intertextualidad en el texto fuente: La conspiración de los intertextos**

Toda traducción entraña la resolución --muchas veces desapercibida-- de problemas que complican la labor traducticia. Uno de esos problemas es la manifestación de discursos previos en el texto fuente y su eventual conservación en el texto meta. El análisis de la intertextualidad es un aspecto que muchos lectores o traductores omitirían o pasarían por alto. Sin embargo, los intertextos responden a alguna razón. De hecho, cuando el autor utiliza las voces de otros lo hace para crear su texto según sus propios propósitos; por lo tanto, el valor de las palabras cambia. En el presente análisis, se tratará de averiguar el propósito y la función (del texto fuente y sus implicaciones para la traducción) de la intrusión de referencias en el texto fuente con el fin de escatimar la revalorización semántica, semiótica y pragmática de los elementos intrínsecos de la referencia intertextual. En esta sección inicial, para la identificación y selección de los intertextos, se utilizarán criterios teóricos y personales.

#### **Observaciones iniciales**

El reconocimiento de la intertextualidad implicó dos etapas de observación. En la primera procedimos, en una búsqueda inicial de intertextos, según ciertos preceptos y normas con la ayuda de guías, de acuerdo con lo estipulado por expertos en el tema; y en la otra, analizamos meticulosamente, en un acto

consciente y con una visión de lector-traductor, lo que se percibía más allá de lo evidente. El procedimiento durante la identificación de la intertextualidad se limitó a señalar cada referencia intertextual con dos marcadores de colores distintos, según las dos etapas de reconocimiento, con el propósito de contrastar nuestras decisiones de identificación. La búsqueda de intertextos resultó una labor ardua y engañosa. El reconocimiento encierra grandes paradojas y apariencias inverosímiles. Llegar a una decisión concluyente sobre la veracidad de un intertexto por momentos se tornó incierto.

En una primera instancia, la identificación de intertextos se redujo al reconocimiento por señales muy evidentes. La presencia de referencias explícitas se distinguió por la introducción de comillas, la mención del autor y del libro, o por ciertas alusiones no tan directas y específicas a la fuente de procedencia como “in the report” (“*en el informe*”), “the report that” (“*el informe que*”), “a study...examines” (“*un estudio...examina*”), “the committee’s report calls for” (“*el informe del comité estipula que*”), “this study identifies” (“*el estudio identifica*”). En estos casos, el productor del texto fuente recurre a otra técnica. No se da una manifestación directa, pero queda explícito que la información hace alusión a otro texto. Los indicadores genéricos como “el estudio”, “el informe”, permiten establecer un vínculo directo entre un texto y a los que hace alusión. Nos percatamos de localizar no solo elementos ortográficos como las comillas, sino también elementos lingüísticos significativos, como palabras que aluden a la presencia de un intertexto,

según lo demuestran los ejemplos precedentes. ¿Deberíamos saciar nuestra sed de indagación con los intertextos explícitos señalados hasta el momento?

La ansiedad de búsqueda no nos permitió detenernos o conformarnos con señales explícitas. Nuestra intuición formó parte de la estimación de los signos en el texto fuente. Se creyó firmemente en la presencia de referencias intertextuales, sin contar con la ayuda de los textos fuente. Sin embargo, ¿cómo se puede determinar con seguridad la existencia de un intertexto sin la representación física de un elemento que le permita al traductor confirmar su intuición?. El texto fuente no nos otorga una señal, no se comunica con nosotros, no nos guía en la búsqueda de intertextos. Debemos refugiarnos en el conocimiento previo y en nuestra intuición. Pero, no somos expertos conocedores del tema para estimar “que esto lo hemos leído en otro texto”, o escrutar “que es parte del texto de cierto autor”. Deberíamos tener conocimiento profundo de la materia del texto para determinar la presencia de un intertexto. Categorizamos estos casos como fenómenos implícitos de la intertextualidad por su función escabullidiza dentro del texto. Nos sentimos parte de una cacería exhausta de intertextos, los cuales se refugían en lo más profundo del texto y no salen a la vista. ¿Es acaso que somos malos cazadores?, ¿nos faltan las armas necesarias, como un conocimiento profundo de la temática del texto? Nos convertimos en un cazador, los intertextos en la presa. Pero, por instantes, la presa es más astuta que el cazador y logra escapar. El cazador debe regresar de nuevo al área para buscar con mayor detenimiento. Por momentos, la visión se llena de nubes, de confusión. ¿Acaso estaremos buscando algo que no

se encuentra en ese lugar?. Por instantes, los intertextos parecen estar en movimiento, se traslapan entre los signos. No se logran distinguir en su medio. El productor los disfraza, los viste y los tiñe con su propia tinta. ¿Acaso se han convertido en una posesión del productor y no son más parte de su antiguo dueño? ¿Cuánto le habrá costado? ¿Acaso esas voces ajenas ya no pertenecen a aquel, porque otro las pronuncia y las palpa en otro texto? ¿Acaso aquellas palabras ya no pertenecen a aquel, porque otra voz se esmera en reproducirlas? ¿Acaso un cambio de matiz en su color original le da el derecho de apoderarse de ellas? Nos sentimos doblegados ante la duda y decidimos no tomar el riesgo. Sin embargo, damos un disparo y aunque no sepamos si fue en falso o no, nos sentimos satisfechos de haber seguido nuestra intuición. La tinta lo marca y lo cataloga como intertexto. Luego verificaremos la intuición. La teoría, la experiencia y el conocimiento de un experto se encargará de su corroboración. La duda pudo haber dejado escapar algunos, y otros inocentes pudieron haber sido marcados por siempre. En este vaivén intuitivo, recorreremos todo el texto en una búsqueda exhaustiva de intertextos. Por lo tanto, en la identificación de intertextos implícitos se partirá de la premisa de que nos comportaremos con subjetividad a la hora de reconocerlos. ¿Qué indicios nos motivaron a identificarlos como una manifestación de intertextualidad? Un elemento que detuvo nuestra mirada en el proceso de búsqueda fue la alusión deliberada a otras culturas como aspecto de pauta para la presentación de ejemplos para reforzar sus ponencias. Se tuvo el presentimiento de que el contenido de la información escapaba de los conocimientos del productor

del texto fuente. La alusión a las costumbres de las culturas del Sureste de Asia y de las tribus del Amazonas, presupone un conocimiento específico y una investigación en el campo. El productor del texto no introduce o concierta información nueva, sino que parte de costumbres estipuladas en un pueblo. Sin embargo, no se puede determinar con precisión el creador del texto. La referencia a otras culturas parece una manifestación de intertextualidad por la mera razón de activar conocimiento previo al que otros lectores han podido tener acceso. Es de rigor echar mano, en la identificación e interpretación de intertextos, a esas referencias por su función en el texto original. Un ejemplo de este caso, es la siguiente alusión: "For some Southeast Asians, trapping dogs is an accepted behavioral option for getting food" (TF, p. 28). Como comparación, tenemos el siguiente ejemplo: "Here in Disneyland we slaughter domesticated bovines for daily food but shun ingestion of domesticated canines on even the most sacred of ritual occasions" (TF, p. 28). La percepción de intertextualidad en el primer ejemplo no es evidente, pero se podría justificar a partir de que se introduce como un hecho de una cultura no adyacente al productor del texto, quien en el segundo ejemplo, da fé de su competencia cognoscitiva al expresar "Here in Disneyland we...". Por la forma de inclusión "we", deducimos una etapa de experiencia, conocimiento y observación de la cultura en cuestión. En el caso del primer ejemplo, no hay señales explícitas de que el conocimiento es propio. En el segundo ejemplo, el creador se presenta como conocedor explícito de la cultura en mención, por lo que no hace alusión a otro texto o conocimiento previo sino a experiencias personales.

Sin embargo, de igual modo, activa un conocimiento específico que lo comparten muchos, pero que lo desconocen muchos más. Esos casos despertaron en nosotros sospechas.

Hay otro caso muy particular, el de la mediación, cuando el autor hace referencia explícita al autor del intertexto, pero luego continúa desarrollando el tema. Se apropia del tema y construye su texto a partir del intertexto. En estos casos es muy difícil determinar, qué parte es intertexto y cuál no. El autor funciona como mediador entre el pre-texto y su texto. Transforma los intertextos y los manipula para su beneficio, su propio interés. Uniforma los textos y le da una redacción, un estilo. Reformula en sus propias palabras, pero no son sus propias ideas. Crea su texto a partir de los discursos de otros. Se hace uso del conocimiento de otros textos pertinentes para la elaboración del texto propio. La mediación justifica parcialmente la manifestación de intertextos implícitos en el texto. De este modo, la alusión a otras culturas del productor del texto se explicaría a partir de una mediación mayor. El productor no hace una referencia directa, en cuyo caso la mediación sería menor. Por el contrario, el grado de manipulación de la situación comunicativa por medio de sus propias convicciones e intereses crea una mayor distancia entre el "pretexto" y el texto original. Beaugrande y Dressler achacan este fenómeno a factores como el paso del tiempo (Hatim & Mason, p. 167). Esta premisa se podría aplicar en casos en los que se percibe una gran mediación por factores como el olvido de la fuente de referencia y una revalorización sintáctica por medio de una conservación semántica y pragmática.

Un ejemplo muy común es “yo he leído eso en alguna parte pero no recuerdo donde”.

Una vez identificado un conjunto de intertextos, se procedió a clasificarlos por medio de tipologías con el propósito de determinar las clases de intertextualidad presentes en el texto. Se utilizaron como puntos de medición y clasificación varias tipologías. Éstas se tomaron con mucha libertad al agregar ciertas categorías con el fin de que se amoldaran a los tipos encontrados. Como se mencionó en el marco teórico, existen muchos tipos de clasificaciones que tratan de delimitar los tipos de intertextualidad. Para efectos de esta observación analítica, se tomará como base los parámetros pautados por los autores Sebeok y Lemke por su relevancia en el estudio propio de la intertextualidad y su vinculación con la traducción (Hatim & Mason, p. 172). Del mismo modo, el análisis se limitará al tipo de relación que se da entre textos distintos y a una intertextualidad activa. Un propósito de la evaluación analítica es, de hecho, reconocer esos sistemas de conocimiento para valorar su conservación en el texto meta.

En el siguiente cuadro, se analizan los intertextos encontrados en el texto fuente según la tipología expuesta por Sebeok. Los números indican la cantidad de casos.



Tipo de intertexto	Capítulo 2	Capítulo 4	Capítulo 7	Totales
Referencia	57	16	19	92
Cliché	2	--	--	2
Frase célebre	1	--	--	1
Convencionalismo	1	--	--	1
Alusión literaria	--	1	--	1
Autocita	--	3	--	3
Mediación	18	6	--	24
Totales	79	26	19	124

Cuadro 1. Intertextos en el texto fuente según la tipología de Sebeok

El cuadro 1 refleja la cantidad total de intertextos encontrados en el texto fuente. Cada intertexto se logró categorizar según esta tipología, sin descartar ningún caso. Por otra parte, se observa la referencia como la variante que se perfila como la más abundante y común en el texto, por lo que demuestra claramente la existencia de otros textos y discursos como principio creador del texto. En segunda posición, se encuentra la mediación, lo que refleja el alto grado de intervención por parte del autor al manipular los intertextos según sus creencias para sus propios intereses. En total, aparecen siete de los ocho tipos de intertextos descritos en el marco teórico. En términos cualitativos, se muestra una gran variedad de tipos. Sin embargo, en términos cuantitativos, no se evidencia un uso proporcional. Se

observa un sobreuso de las referencias directas como método para introducir los intertextos.

Entre los ejemplos se encuentran los siguientes:

Convencionalismo: “People are the same all over the world” (TF, p. 28).

Cliché: “Bring home the bacon” (TF, p. 29).

“Hunter of food” (TF, p. 30).

Frase célebre: “By nature men are nearly alike; by practice they get to be wide apart” (TF, p. 29).

Autocita: “In chapter 3, I specifically recommend seven cultural purposes, or goals, as the basic ingredient for organizing classroom instruction” (TF, p. 65).

Alusión literaria: “The operation of school system is entirely dependent on what the poet Allen Ginsberg has called “Moloch”–money” (TF, p. 65).

Referencia: “Confucius observed that ‘By nature men are nearly alike; by practice they get to be wide apart’” (TF, p. 29).

Mediación: “For some Southeast Asians, trapping dogs is an accepted behavioral option for getting food” (TF, p. 30).

En el siguiente cuadro, se aplica la tipología desarrollada por Lemke. En esta se determina la cantidad y los tipos encontrados en el texto fuente.

Tipo de intertexto	Capítulo 2	Capítulo 4	Capítulo 7	Totales
Temática	2	--	--	2
Genérica	1	--	--	1
Funcional	2	--	--	2
Estructural	2	--	1	3
Totales	7	--	1	8

Cuadro 2. Intertextos en el texto fuente según la tipología de Lemke

De la lectura del cuadro 2, se deduce el bajo perfil en la identificación de intertextos según esta tipología. En términos cuantitativos, esta clasificación tipológica no implicaría un aporte para el análisis y la observación. Sin embargo, los ejemplos, que se presentan a continuación, muestran un gran valor para el proceso y análisis de la traducción.

Algunos de los ejemplos son: \*

Temática: “Refugee camps” (Thailand) (TF, p. 29).

“Pre-Communist China” (TF, p. 29).

Genérica: “Outcry of revulsion” (TF, p. 29).

Funcional: “Bring home the bacon” (TF, p. 29).

“Hunter of food” (TF, p. 30).

---

\* En los ejemplos no se muestra la traducción porque será punto de análisis posteriormente cuando se estudie el proceso de traducción de intertextos o se haga la revisión de la traducción de los intertextos.

Estructural: “Socratic technique” (TF, p. 46).

“Culturgrams” (TF, p. 130).

El cuadro 2 no refleja el total de intertextos encontrados en el texto fuente porque los tipos de intertextos que se describen en esta tipología presentaron una muy baja aplicabilidad en función de los ejemplos analizados. A continuación, traemos a colación el análisis de un ejemplo que no aplica para ninguna de las categorías de esta tipología. Sin embargo, sí corresponde a un tipo de intertexto bajo la clasificación de Sebeok.

“Confucius observed that ‘By nature men are nearly alike; by practice they get to be wide apart’” (TF, p. 29).

En este caso, el intertexto no se puede catalogar de “estructural” porque no se materializa a través de una afinidad evidente de forma. La relación entre el intertexto y los otros textos no está determinada por una estructura específica. De igual modo, no es “funcional” porque no existen diferentes formas establecidas en una comunidad para expresar el mismo objetivo. La relación entre el intertexto y los textos no está determinada por la función de las formas convencionales en una comunidad. Por otra parte, no refleja una relación “temática” porque no hace referencia a una situación social concreta. No hace alusión a un tema o tópico específico de una comunidad. Por último, no se podría encasillar bajo la categoría de “genérica”, porque no hace referencia a una forma convencional de género. No hace alusión a una ocasión social concreta que posea caracteres en común entre el intertexto y otros textos en una comunidad. El ejemplo es un elemento del

proceso de la intertextualidad, no refleja la relación y la interacción entre el intertexto y los textos que lo preceden o ameritan. La tipología de Lemke demuestra las relaciones entre textos, las cuales van a depender de la interacción de los signos en la sociedad. En este ejemplo, no se evidencia cómo funciona y varía en una comunidad la relación entre textos, por el contrario, solo se muestra el intertexto como significante.

En términos generales, las dos tipologías expuestas presentan distintas caracterizaciones, tanto a nivel funcional como estructural. De igual modo, unas son más frecuentes en el texto fuente que otras. Esta diferencia se justifica parcialmente por sus principios temáticos. Ambas tipologías fueron creadas basándose en diferentes aspectos para mostrar una relación en el proceso de la transmisión de intertextos. La validez de las tipologías para nuestro estudio se medirá a partir del reconocimiento que se realice en la conservación y transmisión de intertextos a la traducción.

Entre las inquietudes que despertaron los resultados de las observaciones, surgió la de ¿cuánta parte del texto es intertexto?. Parecía ser un texto recargado de intertextos. Por lo tanto, se procedió a realizar un análisis estadístico a través de un conteo de líneas. Se obtuvo un promedio de la cantidad de líneas totales de cada capítulo; luego, se procedió a contar las líneas que estuvieran marcadas con intertextos para compararlo con los resultados de las líneas totales, y así determinar el porcentaje de intertexto inserto en el texto fuente. De este modo, se llegó al resultado reflejado en el cuadro 3:

	Capítulo 2	Capítulo 4	Capítulo 7	Total
Líneas	614	289	672	1575
Líneas con intertexto	337	87	620	1044
Porcentaje	54,88%	30,1%	92,26%	66,28%

Cuadro 3. Porcentaje de intertextualidad

En la lectura de la tabla, los números son muy claros y ponen en evidencia que casi dos terceras partes del texto son intertexto. Se deduce la dependencia del autor del uso de otros autores en la introducción de la materia y de las referencias intertextuales para el desarrollo de los temas. Este análisis estadístico queda sujeto a variaciones, gracias a las dificultades arriba explicadas de identificar los intertextos. Por lo tanto, al comparar los capítulos, es evidente una divergencia en la dimensión de la intertextualidad. ¿Qué razones pueden citarse para que justifiquen la diferencia tan drástica entre los capítulos? La observación minuciosa y paulatina, junto con una evaluación del texto, permitió descubrir que las diferencias se deben principalmente al contenido del texto. En términos generales, para la introducción de teoría utiliza intertextos (en su mayoría, citas bibliográficas) y a partir de ellos crea su texto. De este modo, las referencias son continuas, se cita autor tras autor.

A continuación, se detalla la técnica de presentación de intertextos. En las introducciones de los capítulos nunca aparecen referencias explícitas, sin embargo,

al inicio de cada capítulo se introduce un resumen del capítulo, por lo que se convertirían en intertextos implícitos.

En el capítulo 2, la mayoría de la teoría tiene formato de intertexto, con referencias directas, principalmente. A partir de la intertextualidad, el autor crea su texto. El grado de mediación es mínimo, porque utiliza citas directas. En términos cuantitativos, la frecuencia de la manifestación de intertextualidad es alta. El texto manifiesta una fluidez en la presentación de la teoría basada en intertextos. Los ejemplos que utiliza el autor para ilustrar la teoría son de creación propia. Este último aspecto favorece que la magnitud de la intertextualidad no se extienda.

En el capítulo 4, a diferencia del capítulo 2, los extractos de teoría donde se manifiesta como fenómeno la intertextualidad son cortos y escasos, con referencias directas. La frecuencia disminuye en comparación con el capítulo anterior. Sin embargo, el autor crea su texto a partir del discurso ajeno. En el capítulo, se presentan actividades, las cuales son de gran extensión y parten de la producción del autor. La paulatina introducción de intertextos y la apropiación de la autoridad de las actividades por parte del autor justifican la escasa cantidad de intertextos.

El capítulo 7 presenta poca teoría, por lo general, introducida por citas directas a otros autores. El productor toma esas referencias de base para la creación de su texto. La mayor parte del capítulo se extiende en el desarrollo de actividades para ilustrar la teoría, las cuales son tomadas de otros autores. Debido a esas razones, hay gran porcentaje de intertexto en el capítulo.

El análisis hasta aquí presentado se basa en la competencia del traductor en la identificación de intertextos en un texto de temática desconocida para él. De aquí surge la pregunta: ¿cuánto conocimiento necesita un traductor para traducir un texto? ¿Hasta qué punto necesita ser un gran conocedor del texto fuente para transmitir los intertextos al texto meta? En un intento por darle respuesta a esa incógnita, se decidió contrastar la competencia cognoscitiva y traducticia del traductor y un experto en la materia para la identificación de intertextos.

El experto que se seleccionó es profesor de lingüística, especialista en lingüística aplicada, quien en sus cursos trabaja directamente con el libro. La hipótesis evidente fue que el experto localizará más intertextos. Del mismo modo, se supuso que va a existir una disyuntiva entre los tipos de referencias que se señalen.

En términos generales, se le pidió que identificara en los capítulos designados partes del texto que hacían referencia a otros autores o a otros textos, aún si solo tiene sospecha, y que señalara, dónde observaba la evidencia de otro texto, o algo que creía haya leído en otra parte, donde el autor haga alusión, o donde se apoye en otros textos o autores.



	Capítulo 2	Capítulo 4	Capítulo 7	Total
Líneas	614	289	672	1575
Líneas con intertexto	95	61	584	740
Porcentaje	15,47%	21,1%	86.9%	46.9%

Cuadro 4. Intertextualidad del experto

Los datos evidencian un bajo índice de intertextos insertos en el texto. Estos perfiles demuestran una ruptura con las premisas que se tenían sobre la evaluación por parte del experto. ¿Qué condiciones se presentaron para que se dieran estos resultados? ¿Quién falló, el lector-traductor o el experto?

En una minuciosa comparación de los resultados de la identificación de intertextos se determinó que en el capítulo 2 el experto localizó cinco intertextos que no identificó el lector-traductor. Es un dato curioso, porque el lector-traductor se había cerciorado de señalar todo indicio de intertexto. Las posibilidades de la existencia de una referencia intertextual eran remotas. De igual modo, en el capítulo 4, diecisiete de los veintinueve intertextos que señaló el experto, no los reconoció el lector-traductor. Lo que el lector-traductor considere un intertexto, el lector experto en la temática del texto original puede que no lo haga. ¿Quién tiene la razón? ¿Cómo se va a cuestionar la competencia de un experto en la materia?

Debido a que se esperaban otras estadísticas o resultados más precisos o concluyentes, se decidió incluir ciertas limitaciones que pudieron haber intervenido durante la evaluación del texto fuente. Algunas de ellas son:

- El experto pudo no haber comprendido bien la temática de la actividad.
- La falta de conocimiento del lector-traductor pudo solapar la extensión de la identificación de intertextos.

La observación del texto fuente se basó en una evaluación analítica y crítica que parte de premisas y criterios propios del lector-traductor. A lo largo del análisis se demostró que el productor del texto “original” se apodera de voces de discursos ajenos para crear su propio texto. Se evidenció que el texto no existiría sin intertextos. Se observó con datos contrastantes que el traductor actúa con subjetividad al tratar de manera especial algunos intertextos y otros no. Aún así, algunas incertidumbres todavía inquietan al lector-traductor. ¿Porqué entre tantos intertextos se fija en unos y en otros no? ¿Porqué no logró identificar los que señaló el experto? ¿A qué se deben las diferencias de criterio entre el lector-traductor y el experto en la materia? ¿Se siente el lector-traductor intimidado por la presencia de tantas voces en el texto original? ¿Existe o no un original?

## Capítulo III

### La intertextualidad en la traducción: La metamorfosis de los intertextos

Dejamos de lado la ardua persecución de intertextos, aquella búsqueda insaciable que, por instantes, nos hacía pensar que todo el texto estaba constituido por intertextos. En este capítulo, procederemos a analizar la traducción de los intertextos desde una retrospectiva al proceso real. Debemos esclarecer que, durante ese proceso, no existía en nuestra mente una percepción o acercamiento al fenómeno de la intertextualidad. Nos acordamos que algunas unidades vestían “antenillas”, otros pasaban tan rápido que sus cuerpos quedaron *torcidos*. Sin embargo, lo que nos encaminó hasta este punto fue una percepción global de la existencia de muchas citas textuales en el texto original. Ese reconocimiento suscitó una inquietud indagatoria sobre la función de tantas referencias en un texto.

En la traducción ponemos en evidencia la posibilidad de traducir un fenómeno sin tener conocimiento de su relevancia e implicación para la traductología. Sin embargo, determinaremos a través de una comparación evaluativa los aciertos y desaciertos de la traducción. Daremos respuesta a la incógnita de si una capacidad / competencia limitada determina una traducción limitada. Hasta cierto punto, sí se puede asegurar que en muchos casos se actuó con poca mesura al realizar una transliteración mecánica.

Procederemos, en un acto consciente, a traer al presente aquel proceso traducticio para recordar en qué casos específicos se reconoció y se trató de

mantener el intertexto. Analizaremos los casos en que se realizó un intento por conservar el carácter valorativo y funcional del intertexto dentro del texto meta, ¿dónde se estuvo consciente de la importancia de reconocer y conservar el intertexto?, ¿qué factores intervinieron en el proceso para prestarle más importancia a unos que a otros?, ¿por qué se reconoció unos y otros no?, ¿qué tienen de distinto?, ¿en qué casos se realizó un intento por conservar el intertexto?

¿Qué es mantener un intertexto? Nos referimos a un proceso de reconocimiento y de transferencia de la referencia intertextual bajo ciertos criterios paulatinos como identificar una señal intertextual, vincularla con su pre-texto, reconocer su valorización de connotaciones en el texto fuente para transmitir la función y el efecto que nosotros percibimos.

Durante el proceso de la traducción se distinguen claramente tres formas de tratamiento de los intertextos. La primera tiene que ver con el reconocimiento del intertexto (aunque durante el proceso no se calificaba con ese término) y un intento por recuperarlo; en la segunda, se distinguen aquellos casos en los que se da un reconocimiento, pero no se da una acción de respuesta, no suscita una inquietud por conservarlo. Y en la última, no se llega a una fase de visualización y de reconocimiento del intertexto, no se está consciente de que se está frente a un intertexto. No existe una jerarquía de prioridades de una sobre la otra, aunque las tres se presentan indistintamente en secciones diferentes. Las tres presentan características relevantes para la definición del análisis.

En el primer caso, nos interesa saber, ¿por qué se le presta atención a unas y a otras no?, ¿por qué motivos se fijó en ellos?, ¿al realizar un esfuerzo, se pudo conservar el intertexto?, ¿hay una razón de tipología por la que se fijó en ellos?.

A continuación, presentamos los ejemplos de los casos que se descubrieron durante el proceso de la traducción, y que en ese momento se creyó relevante conservarlos. Más adelante, determinaremos las razones de su reconocimiento.

En el capítulo 2 se encontraron los siguientes casos:

“The late Margaret Mead, writing more than thirty years ago, observed that national character studies “attempt to delineate how the innate properties of human beings, the idiosyncratic elements in each human being...which can be described as a *culturally* regular character” (Mead, 1953)“ (TF, p. 35).

“An intriguing attempt to reduce the basic working philosophy of Americans to a series of postulates and their corollaries was written by Francis Hsu in his excellent little book *The Study of Literate Civilization (1969)*” (TF, p. 37).

“The leading advocate of an analytic approach to cross-cultural rules of behavior is Howard Lee Nostrand. Nostrand (1967) has sought the ‘main themes’ of French culture in particular, and teachers of French will want to obtain his four-volume *Background Data for the Teaching of French*” (TF, p. 41).

Estas citas hacen referencia a temas como, “National Character Studies”, “Basic Postulates”, “Main Themes”, expuestos por distintos autores, Mead, Hsu y Nostrand, respectivamente. Cada uno de ellos se desarrolla en forma amplia y compleja. Esos casos son pequeños extractos para ejemplificar los aspectos que

despertaron interés en el traductor. Las referencias explícitas a otros autores nos hacían pensar de la magnitud e importancia de la materia y, por lo tanto, de la existencia de versiones o bibliografía en español de aquellos pretextos. En el texto original, el desarrollo de estas teorías a partir de las premisas de esos autores abarca la mayor parte del capítulo.

En el capítulo 7, del mismo modo, se presentaron otros casos de contenido temático que llamaron la atención.

“Several social psychologists have developed a programmed, out-of-class technique to facilitate adjustment to another culture (Fiedler, Mitchell, and Triandis, 1971). This technique, called the culture assimilator, provides the student with as many as 75 to 100 episodes of target cultural behavior” (TF, p. 117).

“The concept [of culture capsules] was developed by a foreign language teacher, the late Darrel Taylor, in collaboration with an anthropologist, John Sorenson. A succinct description of the technique appeared in *The Modern Language Journal* (Taylor and Sorenson, 1961)” (TF, p. 129).

“The concept of culture clusters was developed at the University of Georgia by two teachers, Betsy Meade and Genelle Morain. The technique is succinctly described in English and well illustrated in French country wedding (Meade and Morain, 1973)” (TF, p. 132).

El autor hace referencia a tres conceptos dentro de la comunicación intercultural, “culture assimilator”, “culture capsules” y “culture clusters”. Durante la lectura del texto fuente, sentimos la invitación del autor para buscar más

información acerca del tema. Nos daba los indicios de la procedencia de sus inserciones en el texto, por lo que nos quedaba claro la existencia de pretextos y sus posibles versiones al español. Durante la traducción, se pensó que debería existir información previa en la lengua meta acerca de esas teorías y esos campos de estudio. Se dedujo que si el autor les designa una gran sección del capítulo a ellos, debían ser grandes exponentes y temática indispensable dentro del ámbito. La mención de estos autores y conceptos no era un hecho aleatorio por parte del autor. El autor toma la función de recopilador de datos de otros autores. Por lo tanto, se realizó un esfuerzo al tratar de buscar textos paralelos acerca de estos autores. Sin embargo, no se obtuvieron resultados satisfactorios o convincentes. Se procedió a realizar una traducción mecánica al no encontrar información fidedigna: aquel posible intento por conservar la intertextualidad quedó en el olvido.

Como ejemplo de segundo tipo de tratamiento, mostraremos el caso más evidente en el que se palpa el intertexto, pero se limita a observarlo, se siente intimidado ante el intertexto y se prefiere no jugar con él.

El ejemplo más ilustrativo es una mención a un personaje célebre, Confucio. Lo reconocimos porque estaba encerrado entre comillas, las cuales no se escaparon de nuestra vista. Sin embargo, no realizamos un esfuerzo por identificar su función y efecto dentro del texto. Por lo tanto, cuestionamos nuestro comportamiento, ¿acaso no sabíamos que la voz de Confucio se mueve dentro del texto con una función determinada? Aparentemente, no. Dejamos escapar la

oportunidad de hablar con otras voces tan distinguidas. Pero, aún dudamos, ¿cómo nos vamos a detener para hablar con tantas voces?

Como ejemplo del tercer tipo de tratamiento, podrían enumerarse todos los demás intertextos que cazamos en el primer capítulo pero que ni siquiera vimos pasar en nuestro proceso de traducción. ¿Cuáles son esos? Se podría limitar a los casos implícitos que señalamos en el capítulo anterior, aquellos que no tienen una característica física que los haga llamar intertextos.

De este modo, llegamos a algunas conclusiones de nuestra labor en el proceso de la traducción. Estamos seguros de que no se pensó en ellos como intertexto, sino como una mención o alusión a otros autores. Por lo tanto, no se manipularon como tales. Sin embargo, sí podemos puntualizar algunos casos en que, en aparte de si los reconocimos o no durante el proceso, hemos sabido conservarlos.

A continuación, se presentan dos ejemplos que señalan la relevancia de un análisis intertextual para la transferencia de la función y el efecto del intertexto. El siguiente análisis refleja una revisión de la transmisión de la intertextualidad y de ahí los cambios que surgieron a la luz de los preceptos teóricos y prácticos de la intertextualidad. El primer ejemplo hace referencia a casos en los que no se visualizó el intertexto en el proceso de traducción, y que, por lo tanto, no se conservaron en su estatuto funcional y semiótico.



## Ejemplo No. 1

### Texto fuente

“Our inquiry should focus on how societal values, institutions, language, and the land affect the thought and lifestyle of someone living in the culture we are studying. While an economist might study how a bumper crop of peanut affects the price of soybeans, the intercultural communication student asks how price fluctuations in corn affect the way **Juan Pedro Garcia** lives.” (TF<sup>1</sup>, p.44)

### Texto meta (Primera versión)

“Es primordial que la investigación se enfoque en la manera en que los valores sociales, las instituciones, la lengua, y el territorio influyen en las corrientes de pensamiento y estilo de vida de quien forme parte de la cultura estudiada. Un economista estudia la manera en que una buena temporada de cultivo de cacahuate afecta el precio de soya, el estudiante de comunicación intercultural le presta atención a la manera en que la variación en el precio del maíz influye la forma de vivir de **Juan Pedro García**” (TM, p. 25).

La primera versión refleja una traducción “fiel” al texto fuente al transliterar la forma del intertexto. Sin embargo, a la luz de los preceptos de la intertextualidad, observamos que la transmisión del intertexto a la cultura meta no cumple la misma función que en la cultura fuente. Aquí, nos preguntamos, ¿qué conocimiento

---

<sup>1</sup> TF es la sigla de “texto fuente” y TM de “texto meta”.

despierta en el lector del texto fuente la referencia a “Juan Pedro García”? Presuntamente, un estadounidense lo relacionaría con un personaje pintoresco de un pueblo de Latinoamérica. La referencia al maíz y a un nombre latino “Juan Pedro García” crea una asociación implícita de una serie de connotaciones como nivel de vida, estado de procedencia, características físicas, hasta connotaciones peyorativas. En todo el texto, se va haciendo una exposición de la teoría al marcar una diferenciación entre los estadounidenses y otras culturas con el propósito de demostrar que todas las culturas son diferentes. ¿Se transmite ese mismo mosaico de connotaciones al mantener el mismo nombre? Para crear ese mismo sentido de las apreciaciones connotacionales en un lector costarricense se tendría que mencionar peyorativamente a un nicaragüense que, por lo general, es el que se encarga de las plantaciones en el país. En cambio, “Juan Pedro García” puede perfectamente ser un compañero de clase de nosotros, un familiar, un conocido, por lo que se tendría que buscar otro equivalente. Son nombres comunes en nuestra cultura, a diferencia de los Estados Unidos. Existen familias de renombre con el apellido García. Para transmitir el mismo efecto, se pretende que el lector de la cultura meta participe por completo del contexto cultural que evoca el intertexto “Juan Pedro García” en la cultura fuente. El intertexto se presenta como un elemento extrínscico de la cultura fuente. Por el contrario, en la cultura meta es un elemento tan propio que transmite connotaciones de condescendencia. Pensamos en deconstruir el intertexto y transmitir su estatuto semiótico. Al relacionar el intertexto con otro elemento “el maíz”, deducimos que el contenido informativo

(denotativo) es el de “sembrador”. Sin embargo, debemos ofrecer una indicación sobre el valor connotativo del intertexto. El término “sembrador” transmite una afinidad muy neutra, ya que transfiere un sentido laboral más que de estilo de vida, además, no es un signo que haga referencia a una estructura cultural muy común. Por lo tanto, como solución, se podría pensar en “campesino”, “agrícola”, “maicero” (aunque, este último infiere otras connotaciones de comportamiento, más que laborales). El término “campesino” reúne esas características, sin caer en posibles cargas semánticas peyorativas para que ningún lector se vaya a sentir ofendido. En la construcción semiótica de este signo le hemos dado prioridad a la función más que a la forma. Este nuevo intertexto infiere connotaciones como forma de vivir, situación económica, forma particular de hablar; así como se transmite en la cultura fuente: “Es primordial que la investigación se enfoque en la manera en que los valores sociales, las instituciones, la lengua, y el territorio influyen en las corrientes de pensamiento y estilo de vida de quien forme parte de la cultura estudiada. Un economista estudia la manera en que una buena temporada de cultivo de cacahuate afecta el precio de soya, el estudiante de comunicación intercultural le presta atención a la manera en que la variación en el precio del maíz influye la forma de vivir de **un campesino**” (TT., p. 25. Versión corregida).

En este caso, la función primordial fue anticipar las necesidades del lector del texto meta sin olvidarnos de transmitir la función del texto fuente, ya que esta referencia activa conocimientos que están más allá del texto.

## Ejemplo No. 2

### Texto fuente

1. “One universal need is to eat. **The World Relief Corporation sent forty tons of Canadian cheddar cheese to refugee camps in Thailand in 1975. The Thai response: ‘Thank you for the soap, but it does not wash very well.’** A doctor at the site got them to eat a little cheese by letting them think it was medicine. Not only didn’t they like the taste, they complained that when they perspired it made them smell like white people.”
2. “The attempts of some Southeast Asian refugees to feed themselves in the U.S. have met cultural resistance on the part of some segments of U.S. society. **Reports that the refugees were trapping domestic animals in San Francisco city parks and eating them has outraged animal lovers in those parts.** Animal lovers who, it might be noted, are not themselves vegetarians, have been vehemently unsympathetic to the practical suggestion by the city’s Catholic charities that the refugees be allowed to get –and eat— unwanted pets from the humane society.”
3. “**Similarly, a few moths ago in Chicago there was an outcry of revulsion when ‘foreign speaking’ individuals were asked what they were going to do with the pigeons they were trapping in Grand Park. Their response, in graphic pantomime, provoked an extended outcry in the city’s newspaper columns.**”
4. “**Five hundred years before the birth of Christ, Confucius observed that “By nature men are nearly alike; by practice they get to be wide apart”.** We are by nature alike because we share the same basic needs. We all need to eat and to make friends, for instance. The different ways we go about doing this puzzle and sometimes alienate people who are looking in from the outside.”
5. “To satisfy universal needs we have to employ behavioral patterns that will enable us to **‘bring home the bacon.’**”
6. “**For some Southeast Asians, trapping dogs is an accepted behaviorla option for getting food. In certain societies, dogs are eaten aonly in prescribed ritual occasions, while in others they taste good all year round.** Here in Disneyland we slaughter domesticated bovines for daily food but shun the ingestion of domesticated canines on even the most of sacred ritual occasions.“
7. “It takes us years to become socialized in the do’s and don’ts of need gratification, and I takes even longer to develop skill levels that allow us success in satisfying these needs. A lot of options, or patterns of behavior, are in any society for the satisfaction of basic needs. **In technologically complex societies such as our own, the role of ‘hunter of food’ can be discharged through any one of 30.000 or more occupations.**” (TF., pp. 29,30)

### Texto meta (primera versión)<sup>3</sup>

1. “Comer es una necesidad que comparten todos los seres humanos; un ejemplo de ello son **las cuarenta toneladas de queso cheddar canadiense que la “World Relief Corporation” les envió a los refugiados en los campos de Tailandia en 1975, los cuales respondieron: “Gracias por el jabón, pero no es muy bueno para lavar la ropa”**. Un médico que se encontraba en el campamento los hizo probar el queso con la excusa que era una medicina; sin embargo, a ellos no les gustó y pensaron que al transpirar olerían como los blancos.

2. Algunos grupos de personas de los Estados Unidos se manifestaron en contra de las formas culturales para obtener comida de parte de algunos refugiados provenientes del suroeste de Asia. **Algunos informes indicaron que los refugiados atrapaban animales domésticos en los parques de San Francisco para luego comérselos. Esta situación desconcertó a los defensores de los animales**, quienes, como se puede denotar, no son por lo general vegetarianos; sin embargo, sí se mostraron en forma vehemente contra la propuesta de las instituciones de caridad católicas de la ciudad al darle libertad a los refugiados para que atraparan (y comieran) las mascotas que la sociedad rechazaba.

3. **También, hace unos meses hubo una protesta en Chicago suscitada por la aversión a estas personas cuando se les preguntó qué harían con las palomas que atrapaban en el parque. La respuesta la expresaron con gestos poco agradables y provocó un gran revuelo del que se informó en todas las primeras planas de los periódicos de la ciudad.**

4. **Confucio, en el año 5000 a.C., dice que “los seres humanos son semejantes al nacer, pero al desarrollarse en la sociedad se vuelven diferentes”<sup>4</sup>**. Todos somos por naturaleza iguales porque compartimos las mismas necesidades básicas, por ejemplo, todos comen y tienen amigos. Las formas distintas de satisfacerlas por lo general confunden a algunas personas, mientras que otras que solo son testigos se enajenan de la situación.

5. Para llenar estas necesidades universales, se deben poner en práctica patrones de comportamiento que nos den la capacidad de **“traer a casa nuestras costumbres”<sup>5</sup>**.

6. **En algunos pueblos del suroeste de Africa, atrapar perros es una forma absolutamente común de obtener comida. En otras sociedades, los perros se comen como parte de ciertos ritos; mientras que en otras, se comen durante todo el año. En Disneylandia, se sacrifican<sup>6</sup> reses domésticas para consumo diario, pero se esquivan la idea de comer la carne de perros domésticos en incluso los más sagrados rituales.**

7. A las personas les toma años socializarse con lo que se debe o no hacer para obtener la satisfacción de todas las necesidades; y es aún más difícil adquirir cierto nivel de habilidad para lograr satisfacerlas con éxito. De hecho, existen muchas opciones o patrones de comportamiento. **En las culturas de alto avance tecnológico, la función de**

---

<sup>3</sup> Los intertextos por analizar se presentan en negrita; los subrayados representan los casos en que varían la traducción.

<sup>4</sup> “Los seres humanos son semejantes al nacer, pero al desarrollar sus costumbres se vuelven diferentes ”

<sup>5</sup> “Traer a casa el pan de cada día”

<sup>6</sup> “Sacrificamos”

**“un cazador de perros” se podría sustituir por más de 30000 otras ocupaciones”** (TF., pp. 2,3).

Texto meta (Versión corregida)

1. “Comer es una necesidad que comparten todos los seres humanos; un ejemplo de ello son **las cuarenta toneladas de queso cheddar canadiense que la “World Relief Corporation” les envió a los refugiados en los campos de Tailandia en 1975, los cuales respondieron: “Gracias por el jabón, pero no es muy bueno para lavar la ropa”**. Un médico que se encontraba en el campamento los hizo probar el queso con la excusa que era una medicina; sin embargo, a ellos no les gustó y pensaron que al transpirar olerían como los blancos.

2. Algunos grupos de personas de los Estados Unidos se manifestaron en contra de las formas culturales para obtener comida de parte de algunos refugiados provenientes del suroeste de Asia. **Algunos informes indicaron que los refugiados atrapaban animales domésticos en los parques de San Francisco para luego comérselos. Esta situación desconcertó a los defensores de los animales**, quienes, como se puede denotar, no son por lo general vegetarianos; sin embargo, sí se mostraron en forma vehemente contra la propuesta de las instituciones de caridad católicas de la ciudad al darle libertad a los refugiados para que atraparan (y comieran) las mascotas que la sociedad rechazaba.

3. **También, hace unos meses hubo una protesta en Chicago suscitada por la aversión a estas personas cuando se les preguntó qué harían con las palomas que atrapaban en el parque. La respuesta la expresaron con gestos poco agradables y provocó un gran revuelo del que se informó en todas las primeras planas de los periódicos de la ciudad.**

4. Confucio, en el año 5000 a.C., dice que **“los seres humanos son semejantes al nacer, pero al desarrollar sus costumbres se vuelven diferentes”**. Todos somos por naturaleza iguales porque compartimos las mismas necesidades básicas, por ejemplo, todos comen y tienen amigos. Las formas distintas de satisfacerlas por lo general confunden a algunas personas, mientras que otras que solo son testigos se enajenan de la situación.

5. Para llenar estas necesidades universales, se deben poner en práctica patrones de comportamiento que nos den la capacidad de **“traer a casa el pan de cada día”**.

6. **En algunos pueblos del suroeste de Africa, atrapar perros es una forma absolutamente común de obtener comida. En otras sociedades, los perros se comen como parte de ciertos ritos; mientras que en otras, se comen durante todo el año. En Disneylandia, sacrificamos reses domésticas para consumo diario, pero se esquivó la idea de comer la carne de perros domésticos en incluso los más sagrados rituales.**

7. A las personas les toma años socializarse con lo que se debe o no hacer para obtener la satisfacción de todas las necesidades; y es aún más difícil adquirir cierto nivel de habilidad para lograr satisfacerlas con éxito. De hecho, existen muchas opciones o patrones de comportamiento. **En las culturas de alto avance tecnológico, la función de “un cazador de perros” se podría sustituir por más de 30000 otras ocupaciones”** (TF., pp. 2,3).

El siguiente caso es el análisis de una cadena intertextual en la que se evidencia una intertextualidad pasiva y activa. En esta serie de ejemplos interrelacionados se analizarán varios casos en que, aunque muestran un vínculo intertextual, se utilizaron distintas estrategias durante el proceso de traducción. En el proceso de traducción –anterior al estudio–, se visualizaron unos y otros no, en unos se conservó el intertexto en otros no, por lo que se revisaron a la luz de la intertextualidad.

En esta cadena intertextual, hemos seleccionado siete intertextos que se unen a través de los conceptos “men” (“seres humanos”) y “practice” (“costumbres”), explícitos en uno de ellos (#4). (Ver ejemplo No. 2). Los intertextos se interrelacionan en una ramificación de interdependencia para la transmisión del efecto y función del texto.

Identificamos señales intertextuales como citas a otros autores, la inclusión de comillas, la mención de la procedencia de los intertextos; y así, montamos un hilo conector. De este modo, se seleccionaron las referencias que conforman esta cadena intertextual por las siguientes razones: la referencia # 4 es una cita directa que hace alusión a una figura célebre; la referencia # 3 contiene la palabra “newspaper”, que nos dio el indicio de que se extrajo de un periódico; la referencia # 2 incluye la palabra “reports”, lo que nos hace pensar que la información no es creación del autor; la referencia # 1 introduce información proveniente de una fuente explícita; la referencia # 5 está entre comillas y ciertas convenciones lingüísticas nos hace intuir que es una frase cliché; la referencia # 6 hace mención

a una cultura externa a la del autor y el contenido puede ser compartido por varias personas; y por último, la referencia # 7, además de estar entre comillas, representa un ejemplo de cliché, al igual que la referencia # 5. Sin embargo, la cadena intertextual nos ayudó a justificar la identificación de ciertos intertextos –de los cuales se tenía recelo o reservaciones–, ya que marcó una conexión interactiva con los intertextos explícitos.

En el siguiente cuadro se muestra la relación entre los elementos seleccionados de la cadena intertextual en el texto fuente:

Referencia # 4	Men		Practice
Referencia # 3	Chicago (City)	“Foreign speaking” Individuals	Trapping pigeons
Referencia # 2	San Francisco Animal lovers Humane society	Southeast Asian refugees	Trapping domestic animals Allowing to get unwanted pets
Referencia # 1	Canadian White people	Thai in refugee camps	Sending cheddar cheese
Referencia # 5	(Sujeto tácito)	(Sujeto tácito)	Bring home the bacon
Referencia # 6	Disneyland We	Southeast Asians (They)	Trapping dogs Domesticated bovines for daily food Ingestion of domesticated canines
Referencia # 7	Technologically complex societies	(Any society)	Hunter of food

Fig. 1 Cadena intertextual

La importancia de identificar una cadena intertextual es mantener la coherencia conceptual entre los elementos para transmitir el efecto y la función del texto a través de esos elementos. El orden de las referencias no afecta el efecto o



la función. La función del texto es marcar la diferencia entre culturas al tomar como punto de referencia la cultura estadounidense, con el fin de dejar claro en el lector las divergencias, por ejemplo, en la percepción de maneras de obtener comida para satisfacer la necesidad de comer. Se toma como punto de partida la referencia # 4 por abarcar en forma genérica los conceptos por desarrollarse en la cadena. Las otras referencias deben hacer explícito estos elementos al transmitir, por una parte, la diferenciación entre dos culturas y, por la otra, un hábito de comer. La identificación de estos conceptos nos permite reconocer la función del texto, y por lo tanto, nos facilita seguir una línea de sentidos pretendidos en el texto.

Como hemos señalado anteriormente, el intertexto # 4 encierra los dos conceptos básicos que articulan la cadena: primero, la humanidad, y segundo, la divergencia en sus acciones y la falta de tolerancia. En la traducción inicial –anterior al análisis de la intertextualidad–, se transfirieron como “seres humanos” (“men”) y “desarrollarse en la sociedad” (“practice”). Sin embargo, el segundo concepto solo refleja una indicación sobre el valor connotativo. En el contexto del intertexto, el elemento “practice” infiere tanto una acción (desarrollarse en sociedad) como un hecho (hábito, costumbre). La primera versión, por lo tanto, conduciría a una percepción incompleta de la función del intertexto y por consiguiente de los vínculos intertextuales en la cadena. No se refleja una materialización completa del concepto, ya que no infiere todas las connotaciones pretendidas en el texto fuente para su funcionalidad, por lo que contribuye en escasa medida a la comprensión del intertexto. Por lo tanto, en la versión meta

corregida, se conserva “seres humanos” como la expresión que recopila y encierra las otras señales intertextuales que hacen referencia al factor humano, y “desarrollar sus costumbres”, a las que implican una diversidad de hábitos que los diferencia y los satisface. El pretexto pudo haber tenido otras connotaciones y otra función: por ejemplo, al referirse Confucio hace 5.000 años al comportamiento de los seres humanos, quizás no lo hizo pensando en las diferentes formas de comer de diferentes culturas. Su texto al formar parte de una cadena de intertextos, toma una función dependiente de los otros intertextos. Sin embargo, la presencia de Confucio en el texto fuente no es gratuita: se utiliza en parte para darle validez a la tesis presentada por el autor.

La referencia # 3 presenta un problema al transmitir los valores connotativos de “foreign speaking individuals”. Aquí dudamos por un instante, ¿a quién hace referencia? Tomamos apunte y realizamos una lista: personas que no hablan inglés, personas foráneas a la cultura meta, extranjeros, personas no estadounidenses. En cualquiera de esos casos, el lector puede sentirse ofendido y crear un efecto negativo en él porque incluye a todos los demás que no son estadounidenses. Un costarricense con un perfil bajo de autoestima o que se siente subyugado ante la cultura estadounidense podría verse ofendido. Históricamente, sabemos que muchos costarricenses escapan a los Estados Unidos en busca del “sueño americano”, pero no todos tienen éxito en su odisea. No queremos hacer pensar a una madre, cuyo hijo se fue a trabajar a los Estados Unidos, que está comiendo palomas. En la primera versión de la traducción, se transfirió este

elemento como “estas personas”, al mantener una consistencia conceptual con el elemento de la referencia # 2. De este modo, se reduce la indicación denotativa a “los refugiados asiáticos”, para no crear un efecto negativo en el receptor meta. Se elimina la opción de crear el intertexto a través de una transliteración del significante, la cual sería “extranjero”, por lo tanto, equivalente a “latinos”. Esta elección crearía un mosaico de connotaciones contrarias a las percibida por el receptor fuente, y así, no se transmitiría la funcionalidad. De esta manera, a la luz de la intertextualidad, se procedió a conservar la versión “estas personas”.

Las referencias # 1 y # 2 no presentaron mayor complicación en la transmisión de la función y el efecto. La diferenciación de culturas queda clara al mantener explícitas las dos culturas. En la traducción inicial, se realizó una transliteración de los elementos, sin la necesidad de ser modificados o de buscar una explicación al indicar sus valores connotativos. Por lo tanto, se decidió conservar los elementos informativos utilizados en la primera versión, ya que funcionan tanto en el marco de la cultura fuente como en el receptor meta. Es importante mantener en estos dos casos la forma para transmitir la función del intertexto a la cultura meta. No se debe buscar equivalentes denotativos para las culturas expuestas en el texto fuente.

Hasta este punto, en una evaluación de la traducción no se han presentado mayores problemas.

La referencia # 5 la podríamos catalogar como cliché porque carece casi de sentido por repetido uso. Sin embargo, en la transacción gana un valor connotativo

al adaptarse al contexto del texto. Durante el proceso, lo traducimos como “traer a casa nuestras culturas”. De acuerdo con los conceptos base, este ejemplo, rompe el hilo intertextual de la cadena. Por lo tanto, procederemos a adentrarnos en el espacio intertextual y buscar un equivalente que transfiera el mismo efecto a la cultura meta. El valor informativo del intertexto es “obtener comida”. Sin embargo, tiene la intención de satirizar el proceso de obtenerla. Tal vez el autor trata de hacer una relación implícita de “bacon” con “dog”. Sin embargo, sí sabemos que utiliza una expresión común para aumentar la comprensión del concepto. Debemos tratar de transferir el mismo valor connotativo. Esta referencia es un elemento propio del sistema cultural del receptor fuente, por lo tanto, al cruzar las fronteras culturales, debe ser transformado para alcanzar su función. De nuestra búsqueda en el espacio intertextual, obtuvimos, “traer a casa el pan de cada día”, el cual es una expresión común en nuestra cultura, por lo que incrementa el entendimiento del intertexto y, por lo tanto, de la cadena. La creación de este intertexto transmite el contenido informativo de “obtener comida” y el valor connotativo de ironizar la dificultad por obtenerlo. Aunque se introduce otro elemento, “pan”, éste es imparcial y en nuestra cultura es simbólico del sustento de cada día. De igual manera, sirve de introducción para la próxima referencia, en la se hace una diferenciación de las formas de obtener comida.

En la referencia # 6, le prestamos importancia al hecho de mantener la tercera persona para clasificar al autor dentro de la cadena intertextual, al tomar la posición de un estadounidense y, por lo tanto, situarlo en el hilo de lo “normal”. Sin

embargo, en la traducción inicial, no se alcanza este objetivo. Por lo tanto, a la luz de la intertextualidad, decidimos cambiar de voz pasiva a tercera persona, para transmitir el mismo efecto. La voz pasiva excluye al sujeto de la acción, un elemento del concepto de humanidad, por lo que, la diferenciación entre las culturas no quedaba explícito. En las referencias, la cultura estadounidense marca el precedente de “normal” –en este caso representado por el autor–, al menos para sus receptores. El resto de las culturas es punto de comparación por ser lo foráneo, lo exótico, lo extraño. ¿Todos estos efectos hay que transmitirlos?. No, si ofenden el lector.

En la referencia # 7, durante el proceso de la traducción, lo traducimos como “un cazador de perros”. Deducimos que realizar una modulación de “food” por “perro” se justifica por que mantiene una consistencia conceptual mucho más explícita que un término genérico como “comida”. De igual manera, en el contexto de la oración donde aparece el intertexto, se denota la diferenciación entre “la sociedad” y una acción no tomada por “la sociedad” sino, por el contrario, que se podría cambiar por otras ocupaciones “normales” de “la sociedad”. Al mismo tiempo, se mantiene una coherencia con la referencia # 6 al conservar la misma figura “perro”. Por lo tanto, decidimos mantener el intertexto creado en la primera versión –anterior al estudio–, ya que facilita la comprensión conceptual de la cadena intertextual. No solo se transmite el contenido informativo del elemento, “cazar comida”, sino que se ofrece una indicación del valor connotativo –que se ha venido tejiendo en toda la cadena– de satirizar tanto la manera de obtener comida,

como lo que se come. Sin ninguna preceptiva teórica o práctica sobre la intertextualidad, la traducción inicial refleja un acercamiento muy acertado a la función de la intertextualidad.

Por otra parte, consideramos importante la introducción de la cadena intertextual. El texto fuente dice, "One universal need is to eat." Lo traducimos como, "Comer es una necesidad que comparten todos los seres humanos". Creímos pertinente explicitar los conceptos básicos que se trazan a lo largo de la cadena intertextual para que el lector los identifique desde el inicio como señales intertextuales.

El texto fuente (ya no podríamos llamarlo original) presenta un tono peyorativo en el nivel informacional. A los lectores no estadounidenses nos deja el sinsabor de una tendencia o una inclinación por la cultura norteamericana. Aquí se muestra el uso de intertextos para sus propios propósitos. Sin embargo, este tono fuerte contra otras culturas puede que cause agrado en la audiencia fuente al calificar la suya como punto de referencia para lo "normal". Esas pequeñas sutilezas, como cambiar "foreign speaking" por una alusión a un público más específico como "refugiados asiáticos", introducen un tono más apacible, sin entorpecer el efecto. A nuestra cultura le resulta un poco más chocante el equivalente denotativo "extranjeros". La función es marcar una diferenciación entre culturas, no una discriminación de culturas.

Para el funcionamiento de la cadena intertextual, es necesario una coherencia de los conceptos que se evocan, al igual que una dinámica de cambio

de los elementos. La cadena intertextual refleja el cuidadoso manejo de los recursos por parte del autor. Secuestra voces de filósofos, grandes exponentes del ámbito, poetas y gente popular para liberarlos en un texto académico-pedagógico. Muestra la riqueza del lenguaje y destruye toda barrera de tipología de textos. Manipula los intertextos para aumentar la comprensibilidad de su texto y, también, para transmitir concepciones que favorecen a su cultura y que chocan a otras.

Buscar una versión traducida del pretexto para localizar el intertexto y luego sustituirlo por su equivalente en la traducción es, en la mayoría de los casos, realizar un proceso mecánico, ya que no se valora el contenido informativo, ni se ofrece indicaciones sobre el valor connotativo. Si se tradujera una referencia a Shakespeare, no basta con buscar una versión bien lograda al español, con un léxico arcaico. Se debe reconocer los nuevos valores que ha adquirido el intertexto en el texto fuente. Se debe realizar un análisis de la función del intertexto dentro del pretexto y el cambio de valor en el original para realizar un proceso análogo al realizado por el autor. El autor selecciona del pretexto un intertexto por alguna razón. Se debe identificar esa función para introducir intertextos en la nueva versión.

En el paso de una cultura a otra –en el espacio intertextual–, el contexto determinará la función del intertexto. En consecuencia, las referencias intertextuales adquieren nuevos valores de significación, los cuales solo se reflejan a través de cambios sintácticos, semánticos y pragmáticos, todos estos en estrecha interacción con la función de los signos en una sociedad.

Estos análisis demuestran que existe la posibilidad de que el traductor, sin identificar los intertextos, los manipule: ya sea que los recupere o los suprima. Hatim y Mason (1995) nos explican que, “los traductores, en cualquier caso, son capaces de habérselas con problemas de intertextualidad con independencia de toda preceptiva teórica” (p. 171). No se puede asegurar que el desconocer las normas teóricas de la intertextualidad puede entorpecer la traducción de intertextos.



## Conclusiones

El estudio de la teoría de la intertextualidad y su aplicación a la traducción de un texto ha despertado en nuestro juicio una nueva visión en el análisis traductológico. De ahora en adelante, no podríamos pasar por alto ningún indicio o señal de referencia intertextual, sin antes detenernos por un instante para cuestionarnos su función en el contexto y su efecto en la cultura fuente. Sin duda alguna, hemos adquirido una herramienta indispensable para la traducción, independientemente de cualquier tipología textual.

Al inicio de la investigación, se percibía la intertextualidad como un fenómeno pasivo que consistía en la mera inclusión de citas textuales en un texto. Nuestra percepción ha cambiado, de igual manera, esperamos que el Informe despierte en los lectores un interés en el desarrollo del tema como un fenómeno de la traducción, ya que estamos seguros de que muchos aspirantes a traductores o traductores de oficio omitirían o le restarían importancia a la presencia de otra voz en un texto como un fenómeno del análisis del texto fuente y de la traducción.

La aparición de muchas dudas, interrogantes e interpretaciones erróneas alrededor del concepto de la intertextualidad ha despojado a muchos traductores de tan importante herramienta. Con este Informe, se transmite una visión más clara y próxima de los preceptos de la teoría de la intertextualidad propuestos por grandes teóricos en el ámbito.

A la luz de la intertextualidad, el texto “original” se ha transformado en una colección de intertextos que se entrelazan y se solapan entre sí para darle vida al texto. Durante el proceso de reconocimiento y transmisión de los intertextos, se demuestra que el texto “original” refleja muchas voces, por lo que depende de la existencia de otros textos. El texto es una transformación de otros textos y discursos, y por lo tanto, una constante reconstrucción. El autor utiliza sus conocimientos textuales para expresar sus ideas con un estilo personal, y así crear su texto. El texto cobra vida cuando el “autor” del “original” secuestra voces y las inserta en el texto. De este modo, se deduce que el “autor” no es más que un medio recopilador de textos, cuya única cualidad es la de entretejer intertextos.

. En consecuencia, al no existir tal texto “original”, se infiere una mera ficción que por momentos el traductor creó para realizar su trabajo. En el reconocimiento de los intertextos, el traductor ha reflejado una doble actitud. Por una parte, los ignora, y por lo tanto, no realiza un intento por conservarlos. Por otra, se da un reconocimiento –logra “ver”–, lo que suscita una reacción de inquietud por mantenerlos al introducir sus propios intertextos. Estas dos fuerzas se mantienen presentes durante todo el proceso de la traducción, se asume el texto fuente como “original” –propio del autor–, por lo que, solo advierte los intertextos en muy pocos casos; sin embargo, a la vez, el traductor actúa como autor y creador del texto meta, y continúa con la elaboración de intertextos según sus propias necesidades. Se evidencia una fragmentación en el manejo de los intertextos, en algunas secciones se desenvuelve como autor al dejar en libertad su espíritu creador, y en

otras, se ve subyugado e intimidado ante la autoridad del texto, a quien respeta y obedece.

El traductor se ve limitado en su capacidad para reconocer los intertextos, no porque no haya leído suficiente, sino porque es un ser humano individual, que no tiene la capacidad de conocer todos los textos habidos y por haber. En consecuencia, el alcance del traductor se ve determinado por el conocimiento de la preceptiva teórica y el contenido temático del texto fuente. Para reconocer y comprender la presencia de referencias intertextuales, lo primordial sería tener conocimiento de todo el corpus de textos que conforman el contexto de creencias de la cultura fuente, lo cual es utópico. De igual modo, las referencias intertextuales evocan sistemas de conocimiento que el lector fuente tiene de textos previos, por lo que sería casi imposible tener acceso a ellos. No es posible que el traductor conozca todo lo que los receptores del texto meta sepan sobre el tema. Cada lector le otorga al texto un significado personal, en función de sus experiencias humanas e intelectuales. Del mismo modo, el traductor va a descifrar el texto según la significación de su ser, por lo que le otorga un significado propio para conocerlo. Asimismo, el traductor ve limitado su reconocimiento de intertextos al definir su percepción e interpretación del texto a partir de su personalidad, experiencias, emociones, momento específico en que percibe el texto, y el contexto histórico en el que se ha desarrollado. Tanto el traductor como el receptor del texto fuente tienen en mente una serie de intertextos, los cuales los han adquirido a través de

su experiencia textual, por lo tanto, ambos interpretan el texto con un sistema de creencias y conocimientos distinto.

En el proceso de transmisión de intertextos se evidencia la manipulación por parte del autor de los intertextos para sus propios propósitos. Se comporta como un mediador de textos y los maneja según sus necesidades, ya sea para respaldar el texto fuente con una voz autoritaria, crear un contexto coloquial para facilitar la comprensión, satirizar o ironizar otras culturas, y así, transmitir concepciones que favorezcan a la suya. Por lo tanto, así como el autor selecciona (consciente e inconscientemente) los intertextos de los que teje su texto, el traductor también escoge los intertextos para crear su texto, y así anticipar las necesidades del lector meta y transmitir la función del texto fuente. En su afán de crear y transmitir el sentido del texto fuente a la cultura meta, el traductor se comporta, al igual que el autor, como mediador de textos. En esta selección, son varios los componentes que contribuyeron al traductor para la creación de su texto: los intertextos del texto fuente, la cultura meta y la individualidad del traductor.

En esta dinámica de cambio, el traductor crea su texto a partir del texto fuente, del cual se nutre al seleccionar los intertextos que considera que alcanzarán su función al traspasar las fronteras culturales. En caso contrario, el traductor utiliza el texto fuente como materia prima para la creación de sus propios intertextos. Por otra parte, la traducción no refleja una influencia del texto “original”, en cuanto a valoraciones culturales, sobre la cultura meta, al no existir una imposición de signos o estructuras extrínsecas. Por el contrario, el traductor se rige por las normas y las

convenciones de su cultura para elaborar los intertextos. Se lleva a cabo una lucha, la cual incluye la deconstrucción y la reconstrucción de elementos. En otros casos, la dinámica de la traducción determina la selección de estructuras existentes en la cultura meta, las cuales funcionan como equivalentes para reforzar la cultura. Se crea una versión inteligible que se acerca, en cuanto es posible, a la realidad del lector meta, al establecer un contacto con su propia experiencia textual y cultural. Los cambios al “original” los dictan las condiciones culturales y las circunstancias de la realidad social del receptor meta. Por otra parte, la traducción refleja la individualidad del traductor en el sentido de que introduce su perspectiva, su reconocimiento y su interpretación del “original”. El traductor transmite en su versión la realidad de su ser, al manejar sus propios intertextos. Pone en funcionamiento un nuevo sistema de creencias con el propósito de transmitir una función equivalente a su cultura. Al pertenecer a la cultura meta, se convierte en partícipe y toma la posición de un lector potencial del texto meta. Su apreciación de la lectura del texto fuente es la que se transmite en el texto meta. No van a existir dos personas que puedan crear una misma versión de un texto. Es más, una misma persona no va a crear el mismo texto en dos momentos distintos.

En consecuencia, no va a existir una versión “fiel” al texto “original”, ya que indicaciones de valor cultural y personal van a crear cambios en la interpretación del texto, al interactuar en una comunidad distinta. De hecho, la equivalencia con el texto fuente no está en la identidad, sino en el cambio. El traductor recodifica el

texto fuente para adaptarlo a su cultura, lo cual contrarresta una subordinación del texto meta ante el “original”.

El texto traducido, como proceso de la intertextualidad, verifica una des-originalización del texto “original”, al reflejar la muerte del autor, la resurrección de muchas otras voces y el nacimiento del lector. El texto cobra vida en otro sistema cultural, en el cual se ha formado una nueva imagen del texto fuente, al ser percibido por un lector de otra cultura. El texto meta desplaza al texto “original”, el cual se desvanece en el instante en que se modifica, pero sobrevive por su mutación, la transformación lo mantiene con vida. Se han ensanchado sus barreras de significación. De igual modo, el texto traducido refleja el rompimiento del concepto de inferioridad del texto traducido ante el texto “original”. Más que una simple copia, es una nueva versión: un “original”. Se borra el concepto de superioridad del autor y de inferioridad del traductor. Se fortalece la imagen de este último al desvanecerse toda señal de autoridad. El traductor se convierte en la figura que viene a complementar la función del texto. Su elaboración de intertextos, a partir del texto “original”, promueve la infinidad del texto, mantiene el texto con vida y le permite su sobrevivencia. El texto “original” presenta la cualidad de estar incompleto hasta no ser leído o traducido. El cambio en la traducción introduce su estado completo. Al traducir, se continúa con la elaboración de la cadena de manipulación y significación del texto. Recordamos las palabras de Paul de Man, que abrevian nuestro paso por la intertextualidad: “[ I ] kill the original, by

discovering that the original was already dead” (Gentzler, 1993: 174). Se destruye una realidad que nunca existió.

## Bibliografía

- Abraham, Werner. *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid: Editorial Gredos, 1981.
- Amasategi, Karmele. *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis, 1990.
- Aparicio, Frances. *Versiones, interpretaciones y creaciones: Instancias de la traducción literaria en Hispanoamérica en el siglo veinte*. Gaithersburg: Hispanoamérica, 1991.
- Baker, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge, 1992.
- Barthes, Roland. *S/Z*. London: Cape, 1977.
- Bell, Roger T. *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman, 1991.
- Bennett, W. *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid: Cátedra, 1975.
- Bobes, María del Carmen. *La semiología*. Madrid: Síntesis, 1989.
- Bustos, Myriam. *Cómo regular la distorsión en la comunicación lingüística*. San José: UNED, 1980.
- Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs. Nueva York: Cambridge University Press, 1997.
- Cassanz, Daniel. *Enseñar lengua*. 2ª ed. Barcelona: Grao, 1997.
- Chandler, Daniel. *Semiotics for Beginners*. 1994. 22 Set. 2002. <<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/>>.
- Chaverri, Amalia. *De las mil y una noches a un genio de mil años*. 2001. 22 Set. 2002. <<http://www.wooster.edu/istmo/articulos/#biblio>>.
- Diccionario Vox esencial de la lengua española: Sinónimos y antónimos. Barcelona: Biblograf, 1992.
- Estallares, Juan. *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Salamanca, 1971.



- Gentzler, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. Londres: Routledge, 1993.
- Gumperz, John. *Lenguaje y cultura*. Buenos Aires: Proteo, 1967.
- Hatim, Basil. *Communication across Cultures*. Exeter, Devon: University of Exeter Press, 1997.
- Hatim, Basil y Ian Mason. *Teoría de la Traducción: una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel, 1995.
- . *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge, 1997.
- Jansen, Peter, Ed. *Translation and the Manipulation of Discourse*. Leuven: CETRA, 1995.
- Kats, Chain. *Diccionario básico de comunicación*. México D.F.: Nueva Imagen, 1975.
- Lefevere, André. *Translation/History/Culture*. Londres: Routledge, 1992.
- . *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Nueva York: MLA, 1992.
- Lewandowski, Theodor. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Marcellesi, Jean. *Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1978.
- Martín, Elena. "La epidemia de los plagios". *El País*. 2001. 22 Set. 2002. <<http://www.elpais.es>>.
- Martinet, Janne. *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos, 1975.
- McEntee, Eileen. *Comunicación Intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México, D.F.: McGraw-Hill, 1998.
- Méndez, Carlos, trad. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* de H. Ned Seelye. San José: UNA, 1998.
- Moliner, María. *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos, 1994.
- Neubert, Albrecht. *Translation as Text*. Kent, Ohio: Kent State University Press,

1992.

Paz, Octavio. *Traducción: Literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editores, 1971.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 21.<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.

Richards, Jack y otros. *Diccionario de Lingüística Aplicada u Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel. 1997.

Robinson, W. *Lenguaje y conducta social*. México D.F.: Trillas, 1978.

Ruiz, José Francisco. *Aproximación a una historia de la traducción en España*. Madrid: Cátedra, 2000.

Sancho, Leonardo. *Cultura y sus signos: La humanidad y su entorno hoy*. San José: Mars, 1994.

Santoyo, Julio Cesar. *Teoría y crítica de la traducción: Antología*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1987.

Seco, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.

Seelye, Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 2<sup>da</sup> ed. Illinois: NTC, 1984.

Simon & Schuster's International Dictionary. Nueva York: Macmillan, 1997.

Snell-Hornby, Mary. *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

Venuti, Lawrence. *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres: Routledge, 1992.

Waddington, Christopher. *Estudio Comparativo de Diferentes Métodos de Evaluación de Traducción General (Inglés-Español)*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas, 2000.

Webster's New Dictionary. New York: Deluxe Books, 1994.

**APÉNDICE  
TEXTO FUENTE**