

SISTEMA DE EJERCICIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

Zinaida Lvovskaya

Universidad de Las Palmas de G.C.

1. Antecedentes

La idea de que un sistema de ejercicios siempre debe organizarse en función del tipo y estructura de la actividad realizada por el sujeto, es bastante trivial. En el caso de comunicación verbal, sea monolingüe o bilingüe, el problema radica precisamente en que la actividad del sujeto no es observable. Se ven tan sólo los resultados del proceso. Semejante situación se da en diferentes ciencias, incluso en las exactas (física, astronomía), lo que no excluye la posibilidad de reconstruir, con tal o cual grado de aproximación, la estructura del objeto no observable partiendo de los datos de las llamadas ciencias “contiguas”. Es lo que ocurre en la teoría de la traducción, que es una ciencia interdisciplinar.

La didáctica especializada de la traducción siempre ha seguido la pista de la teoría de la traducción, buscando en ésta la posibilidad de despejar la incógnita de la actividad del traductor. Fue así como, a raíz del final de los años 50, época en que empezaron a proliferar centros de formación profesional de traductores, aparecieron muchos tipos de ejercicios puramente lingüísticos que se correspondían con la teoría lingüística de la traducción que interpretaba la actividad del traductor como ciertas operaciones transformativas o sustitutivas basadas en las equivalencias que se establecían entre dos lenguas a nivel de sus respectivos sistemas, normas y usos. Sería injusto negarle a esa teoría sus méritos que procedían, por paradójico que suene, de sus debilidades. Dio un importante impulso a los estudios contrastivos y contribuyó a la creación de los ejercicios “transformativos” que se asientan en los universales (empleo de sinónimos sintáctico - semánticos, antónimos, conversiones) y que siguen siendo muy útiles para el desarrollo de la competencia exclusivamente lingüística en la enseñanza de la lengua tanto materna como extranjera. Y aunque la competencia lingüística de por sí no es suficiente para garantizar el éxito de la comunicación, es una condición indispensable para que ésta pueda realizarse. Más aún, es la única competencia verbal en el marco de la cual es posible desarrollar hábitos, puesto que las demás competencias no admiten automatización y se asientan sólo en habilidades y conocimientos.

La teoría lingüística de la traducción tuvo una vida muy corta. Ya a principios de los años 70 quedó claro que la comunicación verbal requiere otras competencias, aparte de la lingüística, que la equivalencia lingüística de dos textos no es lo mismo que su equivalencia comunicativa y que ésta puede lograrse sólo tomando en consideración factores extralingüísticos relevantes para un

acto de comunicación dado. Así empezó a configurarse la teoría comunicativa de la traducción que se situó en el marco de la teoría general de comunicación verbal. La atención se centró, en primer lugar, en la correlación de los factores pragmáticos y lingüísticos. Los ejercicios, lejos todavía de formar un sistema, ya reflejaban la preocupación por diferenciar el contenido y el sentido del texto original (TO) y el de la traducción (TT), la necesidad de tomar en cuenta las circunstancias de la situación comunicativa y saber distinguirla de la situación referencial. Fue un avance muy importante para la didáctica de la traducción ya que empezó a destruirse el mito de que bastaba con dominar dos lenguas para saber traducir. No obstante, todavía no se contó con datos suficientes para configurar un sistema de ejercicios, pues los factores lingüísticos y extralingüísticos que entran en juego en cada una de las dos fases principales de la actividad del traductor (comprensión del TO y producción del TT) son tan numerosos que resulta difícil ordenarlos sin exteriorizar al máximo la estructura de esta actividad. Para hacerlo, decidimos volver a buscar respuestas a las preguntas eternas vinculadas con la comunicación verbal:

- ¿Hasta qué punto es objetivo el contenido del texto?
- ¿Qué relación existe entre la semántica de las piezas del idioma y nuestro pensamiento?
- ¿En qué forma se guardan en el texto los conocimientos?

Estas preguntas son demasiado importantes para ser contestadas por una sola persona. Menos mal que se las han planteado casi a la vez muchas ciencias como la filosofía, la psicología, la teoría de comunicación, la psico-, la socio- y la etnolingüística, la semiótica, la hermenéutica (ciencia de interpretación de los textos) y la teoría de la traducción. De no haber contestado cada una de dichas disciplinas con tal o cual grado de aproximación a muchas preguntas vinculadas con las que acabamos de formular, sería imposible proponer la hipótesis sobre la estructura de la actividad del traductor y por lo tanto pretender estructurar ejercicios que reúnan los requisitos de un sistema.

2. Algunas consideraciones sobre la conexión entre el texto, pensamiento y conocimientos

El grado de objetividad del contenido de cualquier texto es muy bajo. No existen mensajes impersonales, ni siquiera los producidos fuera de una situación concreta. Cualquier texto lleva el sello distintivo de la situación comunicativa y de la mentalidad de su autor, por lo menos en tres planos: gnoseológico (sus conocimientos y experiencias), axiológico (su escala de valores) e intencional (el efecto que busca al producir el texto). Desde este ángulo, nuestra manera de expresarse siempre es metafórica: decimos una cosa que reviste la forma del contenido del texto y buscamos otra que es el efecto que el texto debe producir en su usuario. La asimetría entre el contenido y el sentido intencional del texto

es sólo un aspecto del problema. El otro se refiere a la relación entre la lengua, los conocimientos y el texto.

¿Cómo se guardan en la memoria individual los conocimientos del mundo? ¿Será en forma de palabras y frases con sus respectivos significados? Si fuera así, significaría que operando con los signos lingüísticos, estamos operando automáticamente con los conocimientos y entonces la comunicación verbal, incluyendo la bilingüe, sería un problema exclusivamente lingüístico. Los progresos de las ciencias arriba mencionadas descartan semejante suposición (Vygotski, 1956; Leontiev, 1969; Rommetveit, 1971; Clark, 1977; Arutiunova, 1985; Kriukov, 1983; Lvovskaya, 1985; Shveitser, 1988).

El conjunto de nuestros conocimientos no puede ser representado por la semántica de los signos lingüísticos, porque se guarda en la memoria del individuo en forma de imágenes de objetos, procesos, estados emocionales, etc., y en forma de proposiciones, o sea, conjuntos sincréticos, núcleos semánticos que agrupan de manera más o menos generalizada las imágenes de la realidad. De ahí que el significado del signo no pertenezca a la hora de producir el texto al léxico, sino a nuestra conciencia. Es así como aparecen acepciones textuales de palabras o frases, que no figuran en los diccionarios. Por eso que los visitantes de la EXPO-92 le dieron vivas a Gorbachov gritándole ¡Torero!, imagen que tiene su significado concreto para la conciencia tanto individual como colectiva de los españoles y que no coincide en este caso con el significado que le atribuyen los rusos. Saquemos por el momento sólo una conclusión de lo dicho anteriormente: resulta que en el proceso de comunicación no se está operando con los signos lingüísticos, sino con los conocimientos, mientras que los signos lingüísticos son la herramienta que utilizamos para realizar el intercambio de conocimientos.

Nos queda por ver qué relación existe entre el texto y los conocimientos, o sea, nuestro saber. Cualquier texto se elabora por su autor a partir de ciertas presuposiciones pragmáticas que incluyen el nivel de conocimientos que debe poseer el usuario para comprenderlo. Precisamente por ello el contenido del texto nunca expresa en forma explícita todos los conocimientos que se contienen en él, sino que guarda una buena parte de éstos en forma de implicaciones. El texto contiene cuatro tipos de información interrelacionada y compenetrada:

- información objetiva sobre los objetos, hechos, fenómenos etc. que se corresponde con el contenido del texto
- información conceptual que se corresponde con la intención del autor
- información emotivo-estética que se corresponde con los efectos respectivos que quiere producir el autor en el usuario (la ausencia de esta información no es menos relevante en este sentido que su presencia)
- información situacional que se corresponde con los factores relevantes de la situación comunicativa.

Cualquier tipo de información puede expresarse en una de las tres formas: explícita, implícita o asociativa, aunque se dejan ver ciertas tendencias entre el tipo de información y la forma de su expresión. Así, la información objetiva tiende a un mayor grado de explicitud que la conceptual y la situacional, la emotivo-estética tiende a la asociatividad, aunque se dan no pocos ejemplos que están al margen de estas tendencias.

Independientemente del grado de explicitud de tal o cual información, tras cada una de ellas siempre hay implicaciones. Cuantas más implicaciones sea capaz de extraer el usuario y cuanto más se correspondan con las presuposiciones del autor, tanto más profunda será la comprensión del texto (Lyons 1977; McCawley, 1980, 1981; Chernov, 1987). Claro está que esta capacidad varía de un usuario a otro, lo que explica, entre otras cosas, la existencia de muchas variantes de la traducción del mismo texto.

Veamos un ejemplo que demuestra esta complicada relación entre diferentes tipos de información, implicaciones y conocimientos necesarios para comprenderlas. El texto que sigue se pronunció en un congreso internacional por la paz celebrado en Moscú. El orador hablaba el español:

1) La justicia de tiempo, la única que jamás desfallece, acaba de llamar a las puertas de mi país para ofrecer a un pueblo oprimido el don de la libertad. Don sin donador. Don que no tenemos que agradecer a nadie. Como dice el salmista: "La cadena se rompió, y nos hemos encontrado libres". Ahora, la muerte del último dictador ha hecho revivir los viejos fantasmas, y un alud de desagradables recuerdos se ha precipitado sobre los antiguos campos de batalla.

Para comprender todos los tipos de información que contiene el texto y las respectivas implicaciones, se necesitan no pocos conocimientos extralingüísticos. Para empezar, es necesario saber a qué país representa el orador y en qué año se celebró el congreso. Sin saber estos factores relevantes de la situación comunicativa, es difícil comprender incluso la información objetiva. El autor del texto resultó ser español, el congreso se celebró a fines de 1975. Estos datos arrojan luz sobre el contenido objetivo de la primera parte del texto. Pero para comprender la información emotiva de la misma parte, expresada en forma asociativa, y las implicaciones que tiene, se necesita otro tipo de conocimientos (cuántos años estuvo en el poder el dictador y que su muerte fue natural). Para comprender diferentes tipos de información contenida en la segunda parte del texto, se necesitan conocimientos sobre aquella etapa difícil y delicada de la historia de España. Si no se tienen, no quedará claro a qué *viejos fantasmas, desagradables recuerdos y campos de batalla* se refiere el autor.

Del análisis muy breve que acabamos de hacer se deducen ciertas conclusiones. Si la competencia extralingüística desempeña un papel tan importante en la comunicación monolingüe, muchas más razones hay para que así suceda en la

comunicación bilingüe, puesto que se trata del contacto de dos culturas, valores, normas de comportamiento verbal y no verbal e incluso de diferentes realidades. Sin embargo, por importante que sea la competencia extralingüística, nunca se realiza aparte de la lingüística. Sin haber analizado la estrecha y complicada relación que las une, es imposible estructurar un sistema de ejercicios. Enfoquemos el problema desde el ángulo de la estructura de la actividad del traductor.

3. Estructura de la actividad bilingüe del traductor

La estructura de cualquier actividad incluye su objetivo, recursos para lograrlo, el mismo proceso de actividad en sus sucesivas fases y los resultados del proceso.

El objetivo del traductor depende de lo que se entendamos por la traducción. En torno a este problema hay ciertas discrepancias. La escuela traductológica rusa sostiene que existen dos modalidades de comunicación bilingüe: la equivalente y la heterovalente (Shveitzer, 1988). En el marco de la comunicación bilingüe equivalente, que es la traducción, se busca la máxima equivalencia comunicativo-funcional posible entre el TT y el TO. De ahí que el producto de la traducción se defina como una representación comunicativa- y funcionalmente equivalente del TO en otro medio cultural y lingüístico. La comunicación bilingüe heterovalente admite cambios de la intención del autor del TO así como de la función dominante del TT, lo que no puede menos que repercutir en su efecto comunicativo.

La escuela traductológica alemana (Vermeer, 1986) sostiene que el traductor puede tener otros objetivos provenientes del encargo del cliente que no esté interesado en la equivalencia comunicativo-funcional del TT y el TO. En realidad sucede así cuando el cliente quiere utilizar el texto producido en la lengua de llegada (LL) para sus propios objetivos que no coincidan con la intención del autor del TO. Pero ya no será la traducción sino una adaptación del TO a las necesidades del cliente. He aquí un ejemplo. En Rusia hay muchas traducciones de la obra completa de Shakespeare y, en particular, de *Otelo*. La crítica teatral inglesa apreció altamente algunas representaciones de la pieza. Sin embargo, existe una versión de *Otelo* en ruso hecha por encargo de directores y actores teatrales, que no puede considerarse como traducción sino más bien como un análisis interpretativo de la obra, de las implicaciones que contiene, de todas las observaciones del autor y demás detalles.

Así que, en realidad, existen dos tipos de actividad verbal bilingüe y cada uno debería tener su propia base teórica y su didáctica. En nuestro caso se trata de la traducción comprendida como comunicación bilingüe equivalente que busca la máxima analogía del efecto comunicativo. (1)

En lo que se refiere a los recursos utilizados por el traductor en su actividad, son tanto de naturaleza lingüística (recursos idiomáticos) como extralingüística

(diferentes tipos de conocimientos) que corresponden a dos competencias respectivas estrechamente interrelacionadas.

El proceso de traducción, al igual que cualquier otro proceso, debería tener su estructura jerárquica, o sea, suponer ciertas fases sucesivas de la actividad del traductor, a cada una de las cuales corresponda una función específica dependiente de las fases anteriores. Nuestro objetivo es exteriorizar al máximo la actividad del traductor en el marco de cada una de las dos fases principales del proceso para poder luego estructurar un sistema de ejercicios que se corresponda con las competencias necesarias en diferentes etapas.

Conforme a la concepción general de la comunicación verbal y las características peculiares de la comunicación bilingüe, creemos necesario subdividir la fase de la comprensión del TO en tres subfases que se corresponden con tres fenómenos semánticos que el traductor tiene que analizar e interrelacionar para poder proceder a la segunda fase de su actividad. Serán las siguientes subfases:

- comprensión del significado referencial del TO, o sea, de su contenido
- comprensión del sentido intencional del TO
- comprensión del sentido “receptivo” del TO, o sea, del sentido que puede y debe tener el TO para el usuario de la futura traducción.

Mientras que las dos primeras subfases existen también en la comunicación monolingüe, la tercera es la característica exclusiva de la traducción. La cosa es que para poder producir un TT cuyo efecto en el usuario sea lo más análogo posible al efecto producido por el TO, el traductor se ve obligado a interpretar tanto el sentido del TO como el valor comunicativo de cada uno de los elementos de su contenido a través del prisma de la mentalidad del representante de otra cultura a fin de esclarecer para sí mismo qué tipo de conocimientos (etno-socio-culturales, axiomáticos, referentes a las normas del comportamiento verbal y no verbal, etc.) le faltan al usuario para comprender el TT. Sin haber cumplido esta tarea en la primera fase, no podrá elaborar la estrategia de la traducción en la segunda. El problema que afronta el traductor consiste en resolver la contradicción entre la necesidad de ciertos conocimientos y la falta de estos conocimientos que se da siempre en la comunicación, pero se acentúa a menudo en la comunicación bilingüe hasta el grado de total “no comunicación”. Esta contradicción sólo puede resolverse en la última subfase de la primera fase mediante el mecanismo de una interpretación específica del TO tanto a nivel explícito como implícito. Precisamente en este mecanismo se asienta la llamada teoría interpretativa de la traducción (2) (Seleskovitch, 1985; Kriukov, 1988).

La necesidad de un enfoque interpretativo proviene de la doble orientación de la actividad del traductor a lo largo de toda la primera fase de su actividad que vamos a llamar en adelante la fase interpretativa: por una parte, trata de comprender el contenido y el sentido intencional del TO; por la otra, trata de precisar los conocimientos que le faltarán al futuro usuario del TT para poder

comprenderlo. Es algo parecido a la operación de superposición en la matemática. Lo que se superpone en nuestro caso son los conocimientos de los comunicantes, incluido el mismo traductor, circunstancia que no puede menos que influir en el sistema de ejercicios.

La segunda fase que es la producción del TT, viene completamente subordinada a los resultados del análisis interpretativo y, sin embargo, también tiene una doble orientación porque la actividad del traductor se orienta además a las normas de comportamiento verbal y no verbal propias de otro medio cultural. Se subdivide también en otras tres fases:

- elaboración de la estrategia de la traducción
- producción del TT
- revisión del TT.

La estrategia de la traducción depende no sólo y no tanto de las coincidencias de dos lenguas a nivel de sus sistemas, normas y usos, como de la aparición de factores extralingüísticos relevantes que configuran la nueva situación comunicativa. El traductor puede encontrarse ante la necesidad de construir el TT partiendo de otras presuposiciones, explicitando ciertas implicaciones, o sea, cambiando en tal o cual medida el contenido del texto final. Cuanto queda dicho demuestra claramente que en la segunda fase de su actividad el traductor no está recodificando el TO por medios de otra lengua, sino que está creando un nuevo texto que debe guardar relaciones de equivalencia comunicativa con el TO y al mismo tiempo ser adecuado a las nuevas circunstancias de comunicación.

Ahora bien, antes de analizar las competencias que necesita el traductor en cada una de las fases y subfases de su actividad y deducir los tipos de ejercicios capaces de desarrollar estas competencias, cabe señalar que el proceso de traducción realizado por un profesional resulta mucho más interiorizado. La interiorización de sucesivas fases y subfases de cualquier actividad es la función de experiencias profesionales que pueden ser reducidas a ciertos conocimientos, hábitos y habilidades. La exteriorización de las etapas sucesivas de una actividad se hace para los fines didácticos. A medida de que se vayan adquiriendo las competencias profesionales, tendrá lugar la interiorización del proceso.

4. Competencias y tipos de ejercicios en la fase de interpretación del TO

4.1 Subfase de interpretación del contenido del TO

Existe una opinión bastante extendida de que la primera familiarización con el texto objeto de traducción requiere exclusivamente la competencia lingüística. No nos parece cierto. No olvidemos que la enseñanza de la traducción empieza cuando el alumno ya tiene cierto nivel de competencia lingüística (adquirida en las clases de lengua) que le permite entender con tal o cual grado de aproximación el contenido del texto o por lo menos su tema. Al ver en el

texto palabras o expresiones desconocidas, el alumno se pone de inmediato a buscar su significado en el diccionario. Y es un paso falso que sólo puede des-pistarlo, porque será una búsqueda desorientada y privada de lógica. Ya hemos dicho que la información objetiva que constituye el contenido del texto puede estar expresada en forma explícita, implícita o asociativa, y para comprenderla se necesitan diferentes tipos de conocimientos (enciclopédicos, especializados, culturales, etc). Veamos algunos ejemplos.

2) Lola soltó una carcajada con más cartón piedra que una declaración exclusiva de Ruiz Mateos...

De nada le serviría al traductor saber el significado de todas las palabras de este fragmento del texto. Para comprender su contenido expresado en forma asociativa, o sea, las implicaciones que contiene, debería saber quién es Ruiz Mateos y por qué su declaración se considera falsa.

En *La Provincia* se publicó el 1º de octubre pasado un editorial bajo el título **La última provocación a Gran Canaria**. El primer párrafo dice:

3) Está clarísimo que ni un solo ciudadano va a consentir las irreparables consecuencias evocadas ayer por el Rector si no cambian de inmediato las actitudes y conductas del Gobierno Autónomo pero también del Cabildo Insular y el Ayuntamiento capitalino.

Imagínense ahora que este texto lo debe traducir a su lengua materna un extranjero, digamos, un ruso que no vive en Gran Canaria. Para comprender las implicaciones del texto le faltarían los conocimientos de dos tipos: los que llamaremos “temáticos” (a qué Rector se hace referencia, en qué circunstancias evocó ayer el tema) y los culturales (qué tipo de instituciones políticas son Cabildo Insular y Ayuntamiento capitalino, de qué Ayuntamiento se trata en este caso concreto, si tenemos en cuenta que las Islas Canarias tienen dos capitales).

La competencia extralingüística necesaria para comprender el contenido del TO puede estar vinculada a las normas de comportamiento verbal o no verbal. El título de una novela corta del escritor ruso Chejov, que fue traducido al español como **El hombre enfundado** (opción que nos parece poco acertada y que equivale más o menos a **El hombre encorsetado**) se convirtió en ruso en un cliché empleado para caracterizar a las personas que tienen miedo de enfrentarse a la realidad, emitir sus criterios, etc. Pues precisamente este conocimiento del comportamiento verbal se necesita para comprender el contenido del texto

4) Sólo los individuos “enfundados”son incapaces de comprender el peligro que implica la situación creada.

Una anciana kirguisa (3), personaje de la famosa novela de Chinguiz Aitmatov *El barco blanco* **5) se da con las manos contra las rodillas**. Para comprender el contenido del texto se necesita saber que este gesto en la cultura kirguisa

expresa el asombro.

Así pues, está claro que para entender tan sólo el contenido del TO se necesita también la competencia extralingüística, más aún, los alumnos deberían estar bien informados de cómo y dónde pueden conseguir los conocimientos que les faltan para comprender el contenido del texto. A veces éstos se guardan en el pre- o posttexto, p.ej., en el posttexto del ejemplo (3) se hace referencia al Rector de la Universidad de Las Palmas; la escena (5) no puede provocar otra reacción sino el asombro mezclado con el susto porque la anciana al salir al patio vio al cordero masticando la ropa tejida. Otras veces el traductor debe consultar la enciclopedia o materiales especializados cuyas referencias también puede encontrar en la enciclopedia; en (1) se necesita consultar a un “nativo” competente, etc. En todo caso la primera lectura del TO debería realizarse sin diccionario, puesto que tiene carácter orientativo: primero el alumno se sitúa en el tema y la situación referencial dada, actualiza sus conocimientos y procede a la búsqueda de los que le falten, y sólo después emprende la búsqueda de las palabras o expresiones desconocidas en un diccionario bilingüe. En este caso su búsqueda estaría bien orientada, podría descartar las acepciones que no encajaran con el tema y la situación referencial dada. Además, este enfoque permite desarrollar aquel aspecto de la competencia profesional que podría llamarse la intuición contextual, la orientación en el micro y macrocontexto.

Por lo que se refiere a la competencia lingüística en esta subfase, es de carácter general, o sea, se aprovechan los hábitos y habilidades adquiridos en las clases de lengua. Valdría la pena destacar por lo menos dos aspectos importantes que deberían recalcar. Se trata del papel del entorno lingüístico del elemento desconocido del TO y del análisis de las relaciones lógico-semánticas entre diferentes segmentos del texto.

En lo que se refiere al primer problema, nos parece importante que el alumno sepa que los verbos y adjetivos, a diferencia de los nombres, no tienen referencias concretas y su significado se concretiza a través del nombre con el cual combinan en el texto. Por lo tanto la búsqueda de la acepción contextual de un verbo o adjetivo se realiza en el marco del sintagma V+N o N+Adj, p.ej. **(a) El río baja muy crecido. (b) Bajé tres perdices.** La primera acepción aparece en el diccionario de María Moliner precisamente en la combinación *bajar el río, corriente de agua* y la segunda, aunque no figura en el diccionario, se deduce fácilmente del contexto que describe la caza.

El análisis de las relaciones lógico-semánticas intertextuales tanto explícitas como implícitas también incumbe a la enseñanza de la lengua; sin embargo, tiene mucha importancia para la interpretación del contenido del TO especialmente cuando dichas relaciones son implícitas. Y aunque la última palabra sobre el valor comunicativo de tal o cual elemento o segmento del texto le corresponde a la subfase de la interpretación del sentido intencional, es importante que su significado contextual quede esclarecido ya en la primera subfase para poder luego

juzgar sobre su posible actualización o neutralización. Veamos a título de ejemplo un fragmento del texto publicado en la rúbrica **El Retrovisor** de *La Provincia* y titulado **Prueba sui géneris**.

6) Asombradita, sí, señor, todavía, me viene a ver una ciudadana para contarme que en una prueba para contratación temporal realizada por la Consejería de Trabajo y Función Pública, no se les pidió el DNI a los que concurren y se dividió en dos grupos a los aspirantes, pero se les puso el mismo examen a los dos grupos, con lo que los que entraron en segundo lugar conocían la prueba.

La frase *sí, señor, todavía* representa el caso de relación concesiva implícita y equivale a *aunque no debería estarlo*. Tiene una fuerte connotación irónica, pero las connotaciones se identifican desde el ángulo del sentido intencional. En la subfase de la interpretación del contenido basta con comprender su significado. La otra concesiva se introduce por la conjunción adversativa *pero* que equivale en este caso a *aunque*, uso destacado por Bello (Martínez Amador, 1953, p. 1.112). Las demás relaciones lógico-semánticas son mucho más fáciles de comprender.

Los ejercicios de esta subfase forman dos grupos: los orientados al desarrollo de la competencia extralingüística y los orientados a la competencia lingüística. Los del primer grupo se refieren al tema del texto y las implicaciones, especialmente aquellas que requieran tal o cual tipo de conocimientos del traductor y que puedan resultar incomprensibles para el futuro usuario del TT. También entran en este grupo las preguntas sobre las realidades socio-político-culturales (**DNI, Consejería de Trabajo y Función Pública**), etc. La finalidad de estos ejercicios es formar lo que podría llamarse la competencia temática. El segundo grupo comprende los ejercicios referentes al papel del entorno lingüístico de tal o cual palabra desconocida, su función sintáctica, así como el análisis de las relaciones lógico-semánticas, explícitas e implícitas entre los segmentos del texto.

4.2 Subfase de interpretación del sentido intencional del TO

Siendo la intención del autor del texto una categoría extralingüística y sumamente subjetiva, resultante de sus motivos y objetivo, la interpretación de esta intención también requiere conocimientos extralingüísticos que varían de un texto a otro. Como el contenido del texto siempre es ambiguo, es necesario correlacionarlo con los factores relevantes de la situación comunicativa en la cual fue producido. Unas veces se necesita disponer de tal o cual información sobre el autor, otras veces resulta relevante la información sobre la época en que vivió o produjo el texto, etc. Lo más importante es que esta información entra en interacción con la información “temática” conseguida en la primera subfase, permitiéndole al traductor comprender el sentido intencional del texto.

Por ejemplo, en el caso (6) es importante saber en qué periódico fue publicada la crítica a la Consejería de Trabajo y Función Pública. Si fuera publicada en un periódico de Tenerife tendría tal vez otras implicaciones connotativo-conceptuales, pero para comprender estas implicaciones, se necesitarían conocimientos temáticos sobre la rivalidad de ambas capitales, una de las cuales tiene la Consejería de Trabajo y la otra, la respectiva Delegación.

Entrevistado por la televisión de Las Palmas, Mijaíl Gorbachov dijo que a veces se tarda mucho en tomar tal o cual medida política indispensable, añadiendo que él mejor que nadie sabe qué consecuencias pueden tener estas tardanzas. Para comprender el sentido intencional de estas palabras, se necesita saber por lo menos que siendo presidente de la URSS Gorbachov no se atrevió a tomar medidas políticas y económicas oportunas y esta pérdida de tiempo le costó caro a él y a toda la nación.

Ya hemos visto que sin saber quién es el autor del texto (1) **La justicia de tiempo ...** cuándo y en qué circunstancias lo pronunció, sería imposible comprender su sentido intencional. Sólo correlacionando los conocimientos sobre los factores relevantes de la situación comunicativa con los conocimientos temáticos, conseguimos entender la intención del autor de este texto que quiso explicar por qué España no pudo incorporarse antes al movimiento pacifista.

En la traducción al español de la famosa novela del escritor y poeta ruso del siglo XIX Pushkin *Euguenio Oneguín* aparecen no pocos errores de sentido que se deben a la falta de conocimientos sobre el autor y su época. El protagonista está bailando con la prometida de su amigo en un baile aristocrático. El TT dice: **6) (...) E inclinándose le suspira tiernamente un indecente madrigal.**

Semejante interpretación está absolutamente descartada por dos razones extralingüísticas. Primero, ningún aristócrata ruso se habría permitido decir indecencias a una mujer en dichas circunstancias. La cosa es que el adjetivo ruso traducido como **indecente** tiene también otra acepción que es **trivial**. A primera vista es un error poco importante, pero no es así, si se toma en cuenta el segundo factor relevante de la situación comunicativa que es la mentalidad del autor del texto. Pushkin era fatalista, circunstancia que encontró repercusión en toda su obra, acercándolo mucho a Byron. Si el **madrigal** fuera en realidad **indecente**, el duelo que se produce entre los amigos y que termina trágicamente, sería muy lógico según las costumbres de la época. El mismo Pushkin murió a consecuencia de un duelo defendiendo el honor de su mujer. Y si se trataba tan sólo de un **madrigal trivial** el duelo fue un error fatal. Precisamente ésta fue la implicación conceptual del autor.

Los ejemplos citados demuestran que sólo a la luz de la intención del autor se puede apreciar el valor comunicativo de cualquier elemento del contenido del texto, sea una palabra, forma morfo-sintáctica, frase o todo el contexto. Se puede decir que la interpretación del sentido intencional del texto es el proceso de deducción de las implicaciones conceptuales, realizado por el traductor a

partir de la correlación del contenido del texto con los factores extralingüísticos relevantes. Pero al mismo tiempo es el resultado de este proceso puesto que el traductor establece a través del prisma de dichas implicaciones el valor comunicativo de las piezas del texto.

Los ejercicios de esta subfase también se subdividen en dos grupos que corresponden a dos competencias, la extralingüística y la lingüística, división que en todo caso es muy artificial ya que ambas competencias funcionan en estrecha relación. La tarea didáctica consiste precisamente en enseñarle al alumno a vincular lógicamente las diferentes tipos de información contenida en el texto con sus conocimientos extralingüísticos, buscando éstos en caso de que le falten.

El primer grupo lo compondrán los ejercicios que siguen:

- formular la intención del autor del TO partiendo de los factores relevantes de la situación comunicativa y los conocimientos temáticos
- sacar mayor número posible de implicaciones conceptuales de cada fragmento del texto.

También en este grupo entrará la definición de la función dominante del texto y las funciones complementarias, puesto que la jerarquía de funciones se subordina a la intención del autor. Este ejercicio podría ser presentado en forma de diferentes opciones (función informativa, emotiva, vocativa, metalingüística) a fin de que el alumno elija la opción correcta.

El último ejercicio de este grupo se refiere a la definición del estilo funcional y el género del TO.

El segundo grupo de ejercicios estará orientado a analizar el valor comunicativo de diferentes elementos del TO y de su estructura semántico-lógica a la luz de la intención del autor y la función dominante del texto. Digamos, ¿cuál es el valor comunicativo de los elementos subrayados del siguiente texto que es un fragmento del artículo publicado por un periodista latinoamericano en una revista internacional en 1987? Vamos a partir en nuestro análisis de que la intención del autor fue demostrar las tendencias independistas de los países del área y su creciente prestigio en la vida internacional. La función principal del texto es informativa, estilo periodístico, género de comentario político:

8) Para comprender la dimensión de estos cambios observemos la abismal diferencia entre la caricaturesca escena de un gerente francés de la Compañía del Canal, Bunau Varilla, que firma el Convenio entreguista en 1903 (mientras los norteamericanos no dejaron entrar a los verdaderos delegados plenipotenciarios panameños ni por la puerta de la cocina), y la reunión en Panamá -setenta años después- del Consejo de Seguridad de la ONU ...

El valor comunicativo de un **gerente francés** se comprenderá sólo analizan-

do los conocimientos temáticos a la luz de la intención del autor. Resulta que en el período 1879-1902 el Canal de Panamá estuvo bajo la administración de una compañía francesa. En 1903, tan sólo tres días después de independizarse Panamá de Colombia, EEUU negoció un tratado leonino sobre el Canal con un sedicente representante de Panamá en Washington, que se llamaba Bunau Varilla y que había trabajado de administrador para los franceses. A la luz del análisis queda claro que el valor comunicativo de estas palabras tiene una doble implicación conceptual negativa que poco tiene que ver con el significado directo de las palabras subrayadas: **gerente francés** quiere decir aquí **lacayo francés** y además lo de **francés** implica **foráneo, ajeno a los intereses de la nación**. Las palabras **la puerta de la cocina** tienen otra implicación humillante. El valor de la forma del presente del verbo **firma** no es temporal, sino expresivo.

El análisis del valor comunicativo se extiende también a la estructura semántico-lógica del texto, a su estructura dinámica que se refleja en las relaciones “tema-remata” de cada oración. Son elementos muy importantes del sentido del TO, que deberían analizarse a la luz de la intención del autor. El análisis de los errores de sentido cometidos por los alumnos, demuestra que en gran parte se deben a la interpretación errónea de la estructura dinámica del texto, o sea, de su lógica, sobre todo cuando ésta se expresa implícitamente. Un texto que describe la historia de un descubrimiento científico, dice: **9) Se buscaba un detergente capaz de diluir la grasa a temperaturas superbajas. Se pusieron a prueba diferentes sustancias.** Como los alumnos no comprendieron la relación implícita de causa y efecto, invirtieron la sucesión de ideas resultando en el TT: **Poniendo a prueba diferentes sustancias se buscaba un detergente...** Se produjo el cambio de la estructura dinámica y del sentido.

La estructura lógica del texto siempre tiene primordial importancia que se acentúa aún más en los textos de estructura semántico-lógica rígida (textos científicos, técnicos, recetas culinarias, etc.). En los textos científicos siempre están presentes los siguientes componentes sucesivos: planteamiento del problema, tesis, argumentación, conclusión. Como no coinciden obligatoriamente con la división del texto en párrafos, aparecen errores de interpretación del sentido intencional:

10) El ozono es muy sensible a los efectos externos. En el polo Sur el espesor de la capa de ozono ha disminuido grandemente. Estas dos oraciones aparecieron en el mismo párrafo. Los alumnos interpretaron la relación entre la segunda y la primera frases como ilustración y la explicitaron mediante las palabras **por ejemplo**, mientras la segunda frase empezaba la argumentación de la tesis expuesta en la primera. La información necesaria para interpretar la lógica del texto se contenía en el postexto.

Así que la competencia lingüística en esta subfase implica el análisis del valor comunicativo de diferentes componentes del texto a distintos niveles.

4.3 Subfase de interpretación del sentido “receptivo” del TO

Esta última subfase de la actividad interpretativa del traductor tiene por objetivo revelar aquella información, explícita, implícita o asociativa, que el usuario del TT no entenderá por tal o cual razón. Como se dijo antes, las razones pueden ser etno-socio-culturales, axiomáticas, las no coincidencias de las normas del comportamiento verbal o no verbal, etc. Los primeros pasos en este sentido ya se han dado en la subfase de interpretación del contenido del TO; sin embargo, la decisión definitiva sólo puede tomarse después de quedar interpretado el sentido intencional del TO y el valor comunicativo de sus componentes.

La información objetiva expresada en forma asociativa en **1) Lola soltó una carcajada con más cartón piedra que una declaración exclusiva de Ruiz Mateos** no se comprenderá por el usuario ruso por dos razones: contiene una implicación incomprensible (Ruiz Mateos) y una comparación **carcajada-cartón piedra** que no corresponde a las normas del comportamiento verbal de los rusos. La intención del autor fue decir que la risa de Lola no era natural, o sea, que ella estaba mintiendo. Para lograr este efecto el traductor debería ajustar la metáfora a las normas de comportamiento verbal rusas (comparar la falsedad de la risa, digamos, con las flores artificiales o con lo artificial del decorado teatral hecho de cartón piedra) y explicar la implicación referente a Ruiz Mateos o renunciar a la mención del nombre propio en la comparación, sustituyéndola por otra metáfora de igual valor comunicativo.

La protagonista de la novela de Dostoievski *El Idiota* insiste en tratar de **tú** al conde Myshkin en presencia de los extraños como anunciando la intimidad que los une. El lector inglés no comprendería esta implicación conceptual, hay que explicársela y por eso en el TT aparece la palabra **darling**. Cuanto queda dicho no significa que en el TT deban explicarse todas las implicaciones contenidas en el TO. Se explicarán sólo aquellas que resulten incomprensibles para el usuario del TT y que al mismo tiempo sean relevantes para el sentido intencional. En (8)(...) **un gerente francés (...) que firma el Convenio entreguista**, aparece en la traducción rusa como **un aventurero francés que “legalizó” con su autógrafo el Convenio entreguista**. Sin entrar en la discusión sobre esta opción, destaquemos tan sólo que en realidad actuó como un aventurero porque no representaba al Gobierno legítimo de Panamá.

En esta subfase adquiere especial importancia el factor usuario del TT. Al traducir **1) La justicia de tiempo (...)** para un usuario ruso común y corriente hay que explicar algunas cosas, mientras que si el mismo texto se destina a los hispanistas rusos, no hará falta explicar nada.

Los ejercicios de esta subfase estarán orientados a la competencia extralingüística:

- buscar en el TO los diferentes tipos de información (objetiva, conceptual, emotivo-expresiva), tanto explícita como implícita o asociativa que resulte incomprensible para el usuario del TT

-explicar las razones debido a las cuales el usuario no comprendería tal o cual información.

5. Competencias y tipos de ejercicios en la fase de producción del TT

5.1 Subfase de elaboración de la estrategia y búsqueda de equivalentes

La actividad realizada por el traductor en esta subfase depende completamente de los resultados del análisis interpretativo. La idea principal en este caso es que no se busca reexpresar el TO, sino producir un nuevo texto que guarde las relaciones de la mayor equivalencia comunicativa posible con el TO y que sea adecuado a la situación dada. Como la equivalencia entre el sentido intencional y el sentido del usuario nunca puede ser absoluta, ni mucho menos en la comunicación bilingüe, mejor sería hablar de la *homología* de ambos sentidos. Eso quiere decir que todas las opciones del traductor, por radicales que sean las no coincidencias del contenido referencial del TO y el TT, siempre persiguen la mayor homología posible entre ambos sentidos y por lo tanto entre los efectos comunicativos. El concepto de homología de sentidos sería demasiado vago para la didáctica, si no se formularan ciertas reglas y prohibiciones para su aplicación. Podrían ser las siguientes:

- en la jerarquía de las razones que motivan el cambio del contenido del TT respecto al TO, la primacía siempre corresponderá a las razones extralingüísticas, y por eso la elaboración de la estrategia y búsqueda de equivalentes se emprenderá a partir de los resultados del análisis interpretativo del TO
- la imposibilidad de lograr la equivalencia semántica de dos textos no descarta la posibilidad de lograr su equivalencia comunicativa, o sea, pragmática
- la equivalencia comunicativa a nivel de todo el texto tiene la primacía sobre la equivalencia de sus segmentos
- no se admiten opciones que cambien el sentido intencional y la función dominante del TT en comparación con el TO
- no se admiten opciones capaces de crear en el TT implicaciones contradictorias a las del TO
- no se admiten opciones que infrinjan las normas de comportamiento verbal y no verbal admitidas en la cultura del usuario del TT; eso quiere decir que el traductor deberá respetar las convenciones establecidas en la LL para el estilo funcional y género del texto dado.

Veamos algunos ejemplos que ilustran el concepto de homología del sentido intencional y el del usuario.

Un texto sociológico norteamericano dedicado a los problemas de psicología social, cuyo autor tiene la intención de demostrar la evolución del concepto de seguridad, dice:

11) The expression *safety first* has so far appeared on match boxes.

Buscando la estrategia de la traducción de esta frase deberíamos partir de la necesidad de aclarar el significado del cliché inglés, o sea, partir de otra presuposición, sin crear implicaciones contradictorias a las del TO. La traducción podría ser: **En inglés existe la expresión *safety first* que significa *seguridad antes que nada*. Hasta hace poco sólo aparecía en las cajas de fósforos.**

Una de las reglas más importantes se refiere a las implicaciones contenidas en el TO y el TT. Como ya hemos visto, éstas pueden ser diferentes pero nunca contradictorias. Son muy interesantes en este sentido las traducciones del famoso libro de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas* que se convirtió en una especie de piedra de toque para los traductores de todo el mundo a lo largo de varias generaciones. El peso específico de implicaciones puramente lingüísticas vinculadas con las normas de comportamiento verbal, es muy bajo en este libro, puesto que el autor utilizó el género de disparate lógico contrario a las convenciones que rigen este comportamiento. En cambio, las implicaciones extralingüísticas vinculadas con todo tipo de conocimientos enciclopédicos y culturales son muy importantes. Cae por su peso que el género de disparate lógico requiere importantes cambios referenciales en la traducción. Voy a poner un ejemplo de cómo se crearon implicaciones contradictorias en una de las numerosas traducciones del libro al ruso. Todo empezó por un desacierto vinculado con el nombre del personaje llamado *Mock Turtle* cuyo nombre aparece traducido al ruso como *Manjar de Pescado*. La opción del traductor no fue del todo arbitraria. En el pretexto, cuando Alicia conoce a *Mock Turtle*, éste le dice que en otros tiempos él fue un auténtico pescado. Además, en otra escena del pretexto la Reina sostiene un diálogo con Alicia:

12) - **Have you seen the *Mock Turtle* yet?**

- **No, said Alice. I don't even know what a *Mock Turtle* is.**

- **It's the thing *Mock Turtle Soup* is made from, said the Queen.**

Pues el traductor deduce del TO las implicaciones que a primera vista parecen muy lógicas: el personaje fue antaño un pescado, de él se hace una sopa, así que hay todas las razones para ponerle el nombre *Manjar de Pescado*. Pero más adelante Alicia le pide al personaje que le muestre qué tipo de cosas le ha enseñado la vieja Murena y el *Manjar de Pescado* le contesta que no puede hacerlo porque ya es viejo y no se le doblan las articulaciones. ¡Así que el pescado tiene articulaciones! El fallo se debe a que al traductor le faltaron conocimientos extralingüísticos acerca de lo qué es *Mock Turtle Soup*. Es la sopa de cabeza de ternero que sirve de sucedáneo de la sopa de tortuga que es demasiado cara. El no haber comprendido una implicación del TO condujo a que en el TT aparezca una implicación contradictoria y de allí el lapsus *pescado-articulaciones*. Lewis Carroll se imaginaba su personaje como una tortuga marina con cabeza y pezu-

ñas de ternero y así apareció en las ilustraciones del libro hechas por su amigo John Tenniel.

Cuando no hay posibilidad de conseguir la equivalencia comunicativa a nivel semántico, se la consigue a nivel pragmático como ocurrió en el caso de la traducción de *Pygmalion* de Bernard Shaw: el ejercicio fonético destinado a enseñar la pronunciación del diptongo (*ei*) en inglés, sonido que no representa dificultad para los rusos, fue sustituido por un trabalenguas que contiene dificultades fonéticas para el usuario ruso. Entre el TO inglés **11) The rains in Spain fall mainly in the plains** y el TT ruso que dice **Carl robó a Clara corales** no hay equivalencia semántica, lo que no impide que haya la pragmática. La implicación (dificultad fonética del ejercicio) no ha cambiado.

El título de la novela rusa *Doce sillas* fue traducido al inglés de EEUU *Diamonds to Sit On* lo que se debe a la tradición literaria norteamericana de darle a las novelas títulos intrigantes. Fue posible porque la opción no contiene ninguna implicación contradictoria: se trata de diamantes ocultos en una de las doce sillas.

La competencia que se necesita en esta subfase se la podría denominar muy condicionalmente “técnica”, si se toma en cuenta que el alumno debe familiarizarse con diferentes técnicas y saber emplearlas partiendo de los factores extralingüísticos arriba mencionados. Los ejercicios de esta subfase son de tres tipos de creciente dificultad:

- comparación de un texto original con su traducción profesional
- elección de una opción entre varias variantes ofrecidas por el profesor
- argumentación de la opción ofrecida por el mismo alumno.

5.2 Subfase de la producción del TT

Nos parece muy importante que el alumno se haga a la idea de que elaborar la estrategia, o sea, buscar los equivalentes, y producir un texto no es lo mismo. Para esta última tarea se necesita la competencia textual. Existen normas de producción de un texto coherente perteneciente a tal o cual estilo y género. Se sabe que cada estilo y género se distingue no tanto por los recursos lingüísticos que emplea, como por los que no suele emplear (filtros estilísticos). La pertenencia del TO a tal o cual estilo y género se establece aún en la fase interpretativa. Lo que queda por hacer en esta subfase es establecer las características del estilo y género dados en la LL. Es la competencia lingüística que se desarrolla mediante la familiarización con los textos paralelos (Lvovskaya, 1992). La importancia de un texto paralelo se acentúa en el caso de textos altamente reglamentados en los que queda poco espacio para la creatividad, p.ej., los textos legales y otros textos especializados. En realidad, todos los textos menos los literarios necesitan de un texto paralelo que sirva de modelo a la hora de producir el TT. En el caso de los textos literarios crece la importancia del análisis del idiolecto del autor.

El problema de crear un texto coherente no entra exclusivamente en la competencia del traductor. Sin embargo en la traducción se da una situación específica, puesto que los medios de cohesión pueden no coincidir en dos idiomas, p.ej., un medio de cohesión tan importante como la omisión del sujeto en caso de que se repita en las oraciones seguidas, es típico en español, pero no existe, digamos, en ruso. Otro problema es que los medios de cohesión figuran entre otros marcadores del tipo de texto, p.ej. un postulado se introduce en los textos matemáticos españoles por las palabras *se dice*, mientras que en ruso se emplea *se considera*; la misma relación lógica (condición) suele expresarse en estos textos españoles mediante *cuando*, mientras que el ruso prefiere *si*, etc. Merece especial atención la posibilidad de dejar implícitas algunas relaciones expresadas explícitamente en el TO y viceversa. En todo caso, la mejor manera de desarrollar la competencia textual es, desde luego, la comparación del TO con un texto paralelo.

5.3 Subfase de revisión del TT

La tarea de autoevaluar y corregir la propia traducción es mucho más difícil psicológicamente que realizar la crítica de una traducción ajena. Por lo tanto es recomendable acumular cierta experiencia de la crítica argumentada de las traducciones ajenas antes de pasar a la revisión de las propias. Los ejercicios son de dos tipos: uno está orientado a la revisión del TT desde el punto de vista de su equivalencia comunicativa con el TO (sentido intencional y función dominante del TO), el otro está orientado a la revisión del TT desde el ángulo de su correspondencia con la nueva situación comunicativa (sentido del usuario, carácter no contradictorio de las implicaciones, normas del comportamiento verbal y no verbal, filtros estilísticos). Los ejercicios del primer tipo se realizan mediante la comparación del TT con el TO, mientras que el segundo tipo de ejercicios comprende la revisión del TT como un texto independiente.

6. Conclusiones

La indudable prioridad de los conocimientos extralingüísticos que rigen la actividad del traductor en cada una de las fases y subfases del proceso de traducción, permite sacar ciertas deducciones tanto sobre el carácter de esta actividad como sobre la importancia de sus fases.

El proceso de traducción es una actividad sumamente intelectual, cuyo sujeto necesita diferentes tipos de conocimientos enciclopédicos, culturales y especiales. Se diferencia de otras actividades intelectuales por la naturaleza específica de la herramienta que utiliza el sujeto y que es la lengua, mejor dicho, las dos lenguas.

Entre dos fases principales del proceso, incluyendo sus respectivas subfases, existe una dependencia jerárquica: el éxito de la segunda fase depende totalmente del éxito de los procesos cognitivos que se realizan en forma de interpre-

tación de tres categorías semánticas que son: el contenido del TO, el sentido intencional y el sentido del usuario.

Cualquier actividad, por intelectual que sea, implica ciertos conocimientos, hábitos y habilidades. En la traducción, al igual que en la comunicación monolingüe, los hábitos son posibles sólo en el manejo de la herramienta, o sea, de las piezas del idioma. Lo demás son conocimientos y habilidades, lo que demuestra una vez más el carácter intelectual y creativo de la actividad.

A pesar de sus características específicas, la traducción tiene mucho en común con la comunicación monolingüe (primacía de las competencias extralingüísticas, carácter de los conocimientos y habilidades). Por eso la enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera, puede aportar mucho a los conocimientos, habilidades y hábitos profesionales del traductor. La traducción, por su parte, también puede hacer aportaciones a la enseñanza de la lengua. Así, los ejercicios de la primera fase podrían ser utilizados en gran medida al enseñar la comprensión de un texto, y los de la segunda fase, al enseñar la producción del mismo.

NOTAS:

(1) En torno a la posibilidad de lograr este objetivo siempre se han sostenido discusiones. Ortega y Gasset se mostraba, p. ej., bastante escéptico al respecto. En realidad, creemos que no es mucho más utópico que lograr el entendimiento en la comunicación monolingüe, si tenemos en cuenta que tanto el entendimiento como el efecto comunicativo proveniente de aquél son conceptos relativos y sumamente subjetivos.

(2) Nos parece más acertado denominarla "concepción interpretativa de la traducción", porque por mucho que profundice la teoría de la traducción, ésta no puede dejar de ser comunicativa.

(3) Kirguisia es una república de Asia Central de la ex URSS.

(4) En la etapa inicial el mismo profesor atrae la atención de los alumnos a estos factores, más tarde se les pide que los definan ellos mismos.

BIBLIOGRAFIA:

1. Arutiunova, N.D. Paducheva, E.V. (1985) *Istoki, problemy i kategorii pragmatiki en Novoye y zarubezhnoi lingvistike* vol. 1: Lingvisticheskaya pragmatika, Progress, Moscú.
2. Clark, H., Clark E. (1977) *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*, N.Y.
3. Chernov, G.V. (1987) *Eta mnogostradalnaya neperevodimaya "Alisa" (im-plicativnost y perevod)*. Tetradi perevodchika N22, Moscú.
4. Kriukov, A.N. (1983) *Slovo v perevode en Tekst kak instrument obschenia*, Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias de la URSS, Moscú.
5. Leontiev, A.A. (1969) *Psiologicheskie edinizy y porozhdenie rechevovo obschenia*, Nauka, Moscú.
6. Lvovskaya, Z.D. (1985) *Teoreticheskie problemy perevoda*, Vysshaya shkola, Moscú.
7. Lyons, J. *Semantics*, vol. 2. Cambridge University Press.
8. Martínez Amador, E.M. (1953) *Diccionario gramatical y de dudas del idioma*, Sopena, Barcelona.
9. McCawley, J. (1981) *Everithing that Linguists have Always Wanted to Know about Logic but were Ashamed to Ask*. The University of Chicago Press.
10. Rommetveit, R. (1971) *Words, meanings and messages*, L.-N.Y.
11. Seleskovitch, D. (1985) *Interpréter pour traduire*. Didier, Paris.
12. Shveitser, A.D. (1988) *Teoria perevoda*. Nauka, Moscú.

13. Vermeer, H.J. (1986) *Voraussetzungen für eine Translationstheorie. -Einige Kapitel Kultur und Sprachtheorie*. Groos, Heidelberg.
14. Vygotsky, L.S. (1956) *Izbrannye psijologuicheskie issledovania*. Mezhdunarodnye otnoshenia, Moscú.