

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA



TESIS DOCTORAL

**PRINCIPIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS
PARA LA DIDÁCTICA DEL PROCESO DE LA
TRADUCCIÓN DIRECTA.
UN MODELO COGNITIVO-FUNCIONAL**

Realizada por

ANA MARÍA GARCÍA ÁLVAREZ

Dirigida por

Dra. Dña. PILAR ELENA GARCÍA
Departamento de Traducción e Interpretación
Universidad de Salamanca

Noviembre 2003

A

Antonio Álvarez Vázquez

in memoriam

ÍNDICE

Agradecimientos	I
0. Introducción	III
1. Fundamentos teóricos para la configuración progresiva de una didáctica de la traducción directa: el funcionalismo de los ochenta	1
1.1. Hacia un nuevo paradigma científico.....	1
1.2. Aclaraciones en torno a la interpretación de la teoría funcional. Fundamentos para el establecimiento de principios teórico-metodológicos como constructo didáctico.....	10
1.2.1. El concepto de equivalencia en el marco de la teoría funcional. ¿Qué se entiende por “constancia de función” o “cambio de función”? Confusión conceptual respecto al término “función”.....	30
1.2.2. Función del texto: el modelo funcional de Hulst. Aportaciones teórico-metodológicas de interés para la enseñanza de la traducción.....	48
1.3. Posibles actantes que intervienen en el proceso traslativo. Los criterios de textualidad. La importancia de su inclusión en la enseñanza de la traducción como aspecto metodológico.....	65
1.3.1. Algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre los criterios de intertextualidad y aceptabilidad.....	80
2. Psicología cognitiva y traducción: fundamentos metodológicos para el establecimiento de un macromodelo cognitivo-funcional del proceso	89
2.1. Estrategias didácticas para la consecución consciente del proceso traslativo: los esquemas cognitivos en la memoria semántica.....	89
2.1.1. El modelo cognitivo de Hönig. Fundamento para un macromodelo cognitivo-funcional del proceso traslativo.....	94
2.2. Tipicidad de errores en traducción. ¿Qué subyace en la memoria semántica del estudiante?.....	103
2.2.1. El procesamiento lineal prescriptivo como reflejo del desconocimiento teórico interdisciplinar implicado en el proceso de traducción.....	104
2.2.2. Principios teóricos de la semántica cognitiva para la enseñanza del proceso traslativo.....	109
2.2.3. Principios teóricos de la terminología y lexicografía para la enseñanza del proceso traslativo.....	120
2.2.4. La importancia de la integración interdisciplinar en la enseñanza del proceso traslativo.....	127

3. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la fase de interpretación del TO.....	137
3.1. Principios teórico-metodológicos para el análisis del TO: el concepto “texto” como esquema cognitivo en la memoria semántica.....	137
3.1.1. Consideraciones metodológicas sobre el criterio de informatividad.....	141
3.1.2. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de cohesión en la fase de interpretación del TO.....	142
3.1.2.1. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de las relaciones sintácticas entre los actos locutivos en la fase de interpretación del TO (alemán).....	148
3.1.2.2. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de las relaciones semánticas entre los actos locutivos en la fase de interpretación del TO (enfoque principalmente estructuralista).....	157
3.1.2.2.1. Clasificación de características conceptuales por la semántica estructuralista. Estrategia metodológica para delimitar la propagación de activación informativa de atributos de un concepto-en-situación.....	163
3.1.2.2.2. Las categorías léxicas y su estudio. Consideraciones importantes para la interpretación del TO y su traducción.....	165
3.1.2.3. Tema-remata: principios teórico-metodológicos para la inferencia completa de la textura y de la informatividad del TO.....	168
3.1.2.3.1. Los rasgos suprasegmentales.....	173
3.1.3. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de la coherencia en la fase de interpretación del TO.....	177
3.1.3.1. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la dimensión horizontal de los conceptos y su relación asociativa.....	185
3.1.3.1.1. El estilo textual: teoría y metodología para su inferencia.....	197
3.1.3.2. Teoría y metodología para la inferencia de las ilocuciones en un TO.....	206
3.1.3.2.1. Las relaciones funcionales entre los actos locutivos de un TO.....	217
3.1.4. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intertextualidad en la fase de interpretación del TO.....	229
3.1.5. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de interpretación del TO.....	243
3.1.6. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de interpretación del TO.....	247
3.1.6.1. Inferencias teórico-metodológicas sobre el emisor/productor del TO.....	248
3.1.6.2. Inferencia de la intención comunicativa del TO: consideraciones teórico-metodológicas.....	255

3.1.7.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de situacionalidad en la fase de interpretación del TO.....	260
3.2.	Visualización del esquema cognitivo del TO y futuras investigaciones.....	265
4.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la fase de producción del TM.....	274
4.1.	Consideraciones generales sobre la producción textual.....	274
4.2.	El esquema cognitivo general de producción del TM en la memoria semántica: encargo, TO proyectado, TM proyectado, TM real/actual y fase espiral de revisión.....	291
4.3.	Descripción teórico-metodológica de variables genéricas de conocimiento para la producción del TM desde sus criterios de textualidad. Visualización mediante un esquema cognitivo específico para la memoria semántica del alumnado.....	299
4.3.1.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de situacionalidad en la fase de producción del TM.....	302
4.3.2.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de producción del TM.....	307
4.3.2.1.	<i>Initiator, Auftraggeber</i> , traductor y otros actantes implicados en la producción del TM.....	308
4.3.2.2.	Motivos, intenciones y efectos perlocutivos pretendidos en la producción del TM.....	312
4.3.3.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de producción del TM.....	323
4.3.4.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intertextualidad en la fase de producción del TM.....	332
4.3.5.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de coherencia en la fase de producción del TM.....	357
4.3.5.1.	Análisis descriptivo de la coherencia en la producción de dos textos (A y B) realizados respectivamente por dos estudiantes.....	364
4.3.5.1.1.	Texto A.....	366
4.3.5.1.2.	Texto B.....	382
4.3.5.2.	Conclusiones metodológicas sobre la coherencia en la fase de producción textual.....	413
4.3.6.	Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de cohesión en la fase de producción del TM.....	414
4.3.6.1.	Análisis descriptivo de la cohesión en la producción del texto A.....	429
4.3.7.	Visualización del esquema cognitivo del TM. Conclusiones generales.....	452
4.4.	El encargo de traducción y su metodología.....	456
4.5.	Reflexiones metodológicas en torno al TO proyectado.....	476
4.6.	Reflexiones metodológicas en torno al TM proyectado.....	494
4.7.	Reflexiones metodológicas en torno a la fase real o actual de producción del TM.....	517
4.8.	La fase espiral de revisión.....	537

5. Evaluación del proceso: el comentario traslativo.....	546
5.1. Otra alternativa empírico-experimental: el comentario traslativo.....	546
5.2. El comentario traslativo y su metodología.....	552
5.3. Un caso de estudio en el aula.....	563
5.4. Futuras investigaciones.....	579
6. Conclusiones.....	584
7. Bibliografía.....	601

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido con su apoyo y aliento a la ardua y agotadora realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, a mis padres, quienes durante todos estos años han sabido soportar con paciencia y cariño mis momentos de flaqueza, ayudándome a superarlos.

A David, quien ha sabido entender el arduo trabajo al que estaba sometida. Gracias por ayudarme en las cuestiones informáticas de la tesis.

A Koldo, M^a José, Anne, Rosi y Carmen M^a. Mis más sinceras disculpas por todos los momentos que no hemos podido compartir juntas.

A Elena, por haber sido parte esencial de mi trabajo, sobre todo en lo que respecta a las inquietudes y problemas de los estudiantes de traducción. A Cande, por el mismo motivo. Sus contribuciones han sido de gran ayuda para el desarrollo de la metodología. A Goli, Steffi y a todos mis alumnos de estos años de docencia. Gracias por lo mucho que he aprendido de todos vosotros. Sin vuestras opiniones, este trabajo no hubiese sido posible.

Quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a la Dra. Pilar Elena García como directora de esta tesis por sus observaciones, disponibilidad y diligencia para leerla y comentarla.

Me gustaría dar las gracias igualmente al Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de G.C. por autorizar la presentación de esta tesis y colaborar en las cuestiones administrativas.

Gracias a todos aquellos compañeros de la Facultad, especialmente a la sección de alemán, quienes amablemente me han animado y ofrecido su ayuda en múltiples ocasiones.

Pero quisiera destacar a dos personas especiales para mí a las que debo algunas de las ideas de este trabajo:

A Heidrun, a quien debo mi iniciación en las teorías funcionales de la traducción. Gracias por compartir y apoyar la idea de que el buen trabajo de investigación requiere años de lectura, reflexión y madurez. Gracias por estar ahí en los momentos de soledad y desánimo. Gracias por valorar y corregir mi trabajo.

A Celia, con quien más estrechamente he compartido las alegrías y sinsabores de la tesis. Gracias por las palabras de aliento, que me han servido para superar los momentos

difíciles. Gracias por dejarme compartir ideas y algunas fuentes bibliográficas. Gracias por haber creído y valorado este trabajo.

También quiero expresar mi agradecimiento a la Dra. Juani Guerra, por su interés en la tesis y sus aportaciones bibliográficas sobre cognición, y al Dr. Donald Kiraly y al Dr. Holger Siever (Universidad de Mainz), quienes se ofrecieron incondicionalmente a leer y redactar un informe de esta tesis. A ambos, muchas gracias por sacar tiempo para leer tan largo trabajo.

Quisiera finalizar, expresando el mayor de los agradecimientos, a otras dos personas que me han apoyado y ayudado mucho en la realización de esta tesis:

Al Dr. Paul Kußmaul, por invitarme y atenderme tan amablemente durante mi estancia en Alemania en invierno de 2002. Sus aportaciones han sido de gran valía para mí.

Y, muy especialmente, al Dr. Hans G. Hönig. No sólo por su constante apoyo y aliento, sino también por creer desde un principio en esta investigación. Gracias por todas las conversaciones que hemos tenido sobre Didáctica. Gracias por tantas y tan valiosas contribuciones.

Y finalmente a todas aquellas personas que no he podido nombrar, pero no por ello menos importantes, y que están igualmente presentes en mis agradecimientos.

0. Introducción.

El objetivo principal de la presente tesis doctoral titulada *Principios teóricos y metodológicos para la Didáctica del proceso de la Traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional*, se centra en el estudio del *proceso* traslativo de los estudiantes y en la necesidad de establecer y describir los principios básicos necesarios, tanto teóricos como metodológicos, para construir progresivamente una Didáctica de la Traducción directa que aún necesita de numerosas investigaciones más detalladas para su futura consolidación.

Corroborando las tesis de Kiraly (1995) y de Risku (1998b) sobre la necesidad de crear una metodología interdisciplinar descriptiva basada en las investigaciones de los Estudios de Traducción y de las disciplinas afines que contribuyan al aprendizaje y desarrollo de las diferentes competencias implicadas en la actividad traslativa, nuestro modelo se asienta precisamente en dicho enfoque holístico e interdisciplinar, centrado básicamente en las aportaciones de la teoría funcional de Reiß y Vermeer (1984;1996) y otros autores de la *Neuorientierung* y en las aportaciones de las Ciencias Cognitivas, en concreto, la Psicología Cognitiva. En función de estos dos pilares interdisciplinares generales, descritos y fundamentados en los capítulos 1 y 2 de la presente tesis doctoral, desarrollaremos posteriormente una metodología exhaustiva que incluye también las investigaciones teórico-metodológicas de otras disciplinas más concretas e igualmente interdisciplinares, con la finalidad de corroborar, mediante ejemplos de la práctica de la traducción, sus resultados en el aula. Se trata, pues, de construir los *pilares básicos* donde se asienta el *punteo teórico-metodológico* inicial para entender y esclarecer el proceso de los estudiantes y contribuir de esta manera a la configuración futura de una Didáctica de la Traducción directa y de una Pedagogía, aún hoy, inexistentes. Todos estos principios teórico-metodológicos sustentan el desarrollo y aprendizaje de las siguientes competencias que podrían concebirse en su conjunto como la *competencia traslativa* del traductor: la competencia traductológica, la competencia cognitiva, la competencia textual, la competencia social, la competencia terminológica y lexicográfica, la competencia lingüística y la competencia normativa. La competencia del traductor en relación con la informática aplicada a la traducción y otras herramientas aplicadas similares no es objeto de estudio del presente trabajo de investigación.

Nuestra tesis pretende demostrar la importancia e interacción estrecha del conocimiento declarativo con el conocimiento procedimental en la práctica de la traducción y, por tanto, la necesidad de enseñar un metalenguaje traslativo

interdisciplinar adecuado en el aula que contribuya al desarrollo de la *metacognición* del alumno/traductor (cf. Risku, 1998b) como conocimiento experto de la actividad traslativa. Estamos plenamente convencidos de que el aprendizaje de este metalenguaje repercute ostensiblemente en la práctica procedimental y, consecuentemente, en la calidad de las traducciones en el aula. De hecho, los resultados obtenidos hasta la fecha con el análisis de los protocolos de los estudiantes mediante la aplicación del método de pensar en voz alta, demuestran precisamente el desconocimiento de estos aspectos metacognitivos interdisciplinares en la fundamentación de sus traducciones. La tendencia general de los estudiantes al aportar las soluciones traslativas pertinentes en sus traducciones, refleja un procesamiento lineal del proceso y unas argumentaciones marcadamente especulativas y carentes de rigor científico.

El capítulo 1 pretende mostrar la importancia de vincular el conocimiento traductológico funcional con la práctica de la traducción. En este sentido, el funcionalismo alemán explica a nuestro entender el carácter *relativista* de la traducción y establece las bases de una didáctica descriptiva que supera el prescriptivismo como nota característica de la teoría y didáctica de la traducción tradicionales. En didáctica, este prescriptivismo se ha manifestado principalmente a través del juicio dominante del didacta en el aula, en fundamentaciones basadas en el concepto de la “equivalencia” entre el TO y el TM y en el concepto de “fidelidad” hacia el texto original. En el epígrafe 1.1. se fundamenta la importancia del cambio de paradigma científico y las razones de este cambio.

No obstante, el funcionalismo alemán no ha quedado exento de ciertas críticas: se ha definido, tanto en los círculos académicos nacionales como internacionales, como “teoría del libertinaje”, “teoría maquiavelista” o “teoría poco ética”. Sus infinitas interpretaciones y malentendidos son el resultado, en nuestra opinión, de la confusión que suscita su propia terminología. En 1.2. se describirán precisamente algunos de estos malentendidos, con la finalidad de esclarecer la esencia de dicha teoría según nuestra propia interpretación, dado que el primer paso para establecer una Didáctica funcional consiste en aclarar los pilares traductológicos en los que se sustenta. No podemos entendernos, si no aclaramos en la medida de lo posible la terminología del discurso científico funcional y, por tanto, su metalenguaje. El epígrafe 1.2.1. se centrará precisamente en reflexionar acerca del confuso concepto de la “función” establecido por estos autores, concepto clave en el discurso funcionalista, demostrando que, incluso en

esta perspectiva relativista de la traducción, aún persiste el coletazo de la “equivalencia”. El epígrafe 1.2.2. presentará y describirá el modelo funcional de Hulst (1995), modelo que, en nuestra opinión, aclara en gran medida este concepto. Sus resultados, basados en las investigaciones previas de Pander Maat (1994) sobre la Pragmática y los actos de habla, demuestran que existen concepciones diferentes sobre el mismo término entre los autores funcionalistas, sin haber sido definidas de una manera rigurosa: a veces se alude a la intención del texto desde el punto de vista del productor, otras veces al efecto real o activo del texto por parte del receptor y otras a los medios textuales utilizados en la producción de la macroestructura textual. La aclaración de estos aspectos, que se demuestra con el análisis de cuatro textos y que contribuye a esclarecer el término del “escopo” establecido por Vermeer, es fundamental en la presente tesis, pues en ellos se sustenta parte de nuestra metodología didáctica.

El epígrafe 1.3. describe de una manera general la importancia del papel social del traductor como competencia esencial según la teoría funcionalista, especialmente con las aportaciones de Nord (1988;1991) y necesaria de ser incluida en la Didáctica de la Traducción, a través de la descripción metodológica de los diferentes actantes que intervienen en la acción comunicativa. El objetivo didáctico principal es inculcar y desarrollar en el alumnado un juicio crítico, ético y responsable hacia la actividad traslativa.

Aparte de estos aspectos sociales, y con el objetivo de configurar un *macroesquema cognitivo del proceso traslativo* preliminar y general que sirva al estudiante para cambiar precisamente su procesamiento lineal del proceso, se describirá la importancia de los siete criterios de textualidad establecidos por Beaugrande y Dressler (1981) que definen la esencia comunicativa de cualquier texto, con la finalidad de entender las diferentes fases dinámicas del proceso traslativo y que representan los pilares básicos para la configuración cognitiva de este macroesquema establecido en la pág. 75. La configuración y contenido de estos criterios se adecuará en función de los conocimientos previos de los estudiantes y las necesidades metodológicas para el aprendizaje consciente del proceso de traducción. Este esquema debe ser visto desde la *prospección* que caracteriza a cualquier acción traslativa, tal y como postula la teoría funcional de la traducción. Partiendo de este esquema general, los capítulos 3 y 4 describirán exhaustivamente y gradualmente su desarrollo metodológico y las variables

que conforman cada uno de los criterios de textualidad según las fases dinámicas del proceso.

Por otro lado, el epígrafe 1.3.1. aporta algunas consideraciones teórico-metodológicas en el marco específico de los *criterios de intertextualidad y aceptabilidad*. Nuestras alusiones y aclaraciones generales en torno al criterio de intertextualidad pretenderán superar la visión tipológica de Reiß (1971, 1976; Reiß/Vermeer, 1984, 1996) mediante las nuevas aportaciones pragmáticas de Pander Maat (1994) y Hulst (1995) en el estudio de la superestructura de los textos, al igual que las aportaciones cognitivas, dos enfoques que determinarán igualmente algunos aspectos de nuestra metodología. Esta *investigación tipológica* es esencial para la Didáctica de la Traducción, puesto que de ella depende el aprendizaje de las convenciones textuales, la elección adecuada de los textos paralelos, el análisis de la coherencia intratextual del TM y del TO y la relación y coherencia intertextual entre ambos textos. Respecto al criterio de aceptabilidad, se hará hincapié de una manera general en la importancia prospectiva del receptor meta, y en la necesidad de investigar estos factores sociológicos y las normas imperantes en la cultura terminal (traslativas, textuales y culturales), y que determinarán la metodología del *encargo* de traducción, tal y como se verá posteriormente en la presente tesis doctoral (especialmente en 4.4.).

Finalizaremos el epígrafe indicando la importancia que supone para el análisis del proceso del alumnado el *comentario traslativo*, una alternativa empírico-experimental para la fundamentación de las estrategias en el aula y que complementa a los otros modelos empírico-experimentales. Su desarrollo metodológico se establecerá en el capítulo 5.

El capítulo 2 pretende fundamentar las razones metodológicas de nuestro macromodelo cognitivo del proceso de traducción. Estas razones tienen su base inicial en las aportaciones de la Psicología Cognitiva y, en concreto, sobre el papel de la memoria humana. Las verbalizaciones de los estudiantes en los protocolos del método de pensar en voz alta reflejan un aprendizaje previo de metodologías especulativas, fragmentarias y/o prescriptivas sobre el proceso, con el consecuente caos conceptual, teórico y terminológico en sus memorias semánticas (2.1.). Nuestro objetivo didáctico, por el contrario, consistirá en organizar dicha confusión, mediante el aprendizaje gradual y coherente de las diferentes ciencias interdisciplinares que conforman la Didáctica y los Estudios de Traducción. Este aprendizaje interdisciplinar establece sus

pilares didácticos en la importancia de los *esquemas cognitivos* como procedimiento introspectivo mental del proceso de traducción. De hecho, el modelo cognitivo de Hönig (1997), como esquema cognitivo y preliminar del proceso de traducción, constituirá el punto de partida para la configuración y desarrollo metodológico de nuestro macromodelo del proceso (2.1.1.).

Basándonos en las investigaciones de la Psicología Cognitiva sobre la estructura y función de la memoria (cf. De Vega, 1984), nuestro siguiente objetivo consistirá en indagar de una manera más exhaustiva, en función de nuestra experiencia docente, sobre los conceptos del *espacio controlado e incontrolado* de Hönig (1997), los cuales repercuten ostensiblemente en los procesamientos mentales. También se describe el papel esencial del *monitoring* (o monitorización) para la reflexión consciente de determinados aspectos durante el proceso de traducción específico. Analizando precisamente el *monitoring* de los estudiantes y sus verbalizaciones supuestamente “conscientes” para la fundamentación de las estrategias traslativas, nos encontramos con que estas argumentaciones se basan en *microestrategias prescriptivas* y en un *procesamiento lineal del proceso traslativo*, como resultado del aprendizaje declarativo previo de ciertas reglas igualmente prescriptivas sobre la actividad de la traducción.

Los errores de traducción cometidos por los estudiantes (cf. Kußmaul, 1995) establecidos en 2.2., corroborarán una vez más esta tendencia hacia el procesamiento lineal y sus causas (2.2.1.). Estos automatismos incoherentes son el resultado del fenómeno de la *traducción interiorizada* (cf. Hurtado Albir et al., 1999), un factor psicológico que ha caracterizado a la teoría y didáctica de la traducción tradicionales.

En 2.2.2. se describirán las aportaciones de la *semántica cognitiva* como disciplina esencial y afín a los Estudios de traducción para paliar el procesamiento lineal de los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a la reflexión, interpretación y traducción adecuada de los conceptos en el texto-en-situación. Estas aportaciones demostrarán la importancia, al margen de otros conocimientos interdisciplinares, del conocimiento declarativo-cognitivo para la fundamentación de las estrategias en interacción con el conocimiento procedimental (teoría de las *scenes-and-frames semantics* de Fillmore, 1977; la semántica de prototipos de Rosch, 1978; los *idealized cognitive models* de Lakoff, 1987, etc.). Estos aspectos se contrastarán y compararán con las aportaciones teóricas de la lexicografía y la terminología, y mediante el análisis de algunos ejemplos (2.2.3.). El objetivo principal consiste en inculcar en el estudiante un espíritu crítico hacia la consulta de la documentación y los diccionarios en el acto de traducir y la

importancia de la competencia cognitiva del traductor en su aplicación a la práctica. En el epígrafe 2.2.4. se insistirá una vez más en la importancia de dicha interrelación declarativo-procedimental para la Didáctica, y el peligro que conlleva concebir la traducción como un conocimiento esencialmente de tipo operativo, que se adquiere por la práctica y que se procesa de manera automática, según Hurtado Albir et al. (1999).

El capítulo 3 describe los principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la *fase de interpretación del TO*. La idea de anteponer el TO antes del encargo se explica previamente en 1.3., cuando se describe nuestro macromodelo cognitivo del proceso. Al objeto de evitar posibles malentendidos que conciban este capítulo como tendencia retrospectiva del proceso, es decir, hacia el TO, la finalidad didáctica real consiste en evitar que los estudiantes, sobre todo los principiantes, cometan interferencias entre la situación prospectiva del TM, donde el TO se proyecta precisamente en función de dicha prospección, y entre la situación comunicativa de la cultura de partida en la que ha funcionado el TO. No hay que olvidar que los estudiantes aplican los esquemas maternos para entender los esquemas ajenos de la cultura original cuando analizan el TO. Se trata pues de establecer dos interpretaciones dinámicas del TO en función de la idiosincrasia de los estudiantes: una en el marco de su situación comunicativa (capítulo 3), y otra como TO proyectado hacia la prospección de la situación comunicativa meta (4.5.).

En 3.1., y desde la perspectiva cognitiva, se fundamentará la necesidad de configurar visualmente un esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa, con la finalidad de organizar en la memoria semántica de los estudiantes el conocimiento declarativo adecuado sobre esta fase del proceso. Este esquema del TO se construye en función de 7 categorías básicas (los 7 criterios de textualidad del TO) y ciertas categorías subordinadas por cada uno de estos criterios, las cuales corresponden a variables de contenido semántico que definen el conocimiento declarativo del traductor, y que sirven para fundamentar interactivamente aspectos concretos de análisis de la informatividad episódica del TO. Esta configuración se basa en cierta medida en los *principios de categorización* de E. Rosch (1978).

Las aclaraciones preliminares sobre el *criterio de informatividad del TO* en 3.1.1. pretenderán definir y esclarecer dos tipos de informatividad interactivos cuando se analiza el TO. Por un lado, la *informatividad referencial o semántica*, que está relacionada con la aplicación del *metalenguaje textual (metacognición textual)* del

traductor experto en la reflexión y análisis del contenido temático específico del TO. Por otro lado, la *informatividad episódica*, que remite al contenido temático del TO-en-situación. Esto quiere decir que para entender ciertos aspectos de esta informatividad episódica concreta del TO, el traductor experto aplica su *conocimiento metatextual* interactivamente como *conocimiento consciente* para comprender el contenido textual. Este *conocimiento metatextual* se presentará en el capítulo 3 con variables semánticas concernientes a cada criterio de textualidad del TO: cohesión, coherencia, intertextualidad, aceptabilidad, intencionalidad y situacionalidad.

El epígrafe 3.1.2. describe, desde un enfoque cognitivo, cómo se va integrando la informatividad episódica del TO en la mente del traductor en el marco del *criterio de cohesión* (procesamientos de bajo nivel). En relación con este epígrafe, el posterior (3.2.2.1.) fundamentará la importancia de establecer *esquemas de visualización sintácticos* para los estudiantes, como inicio hacia la interpretación preliminar de los textos originales sin diccionarios, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen muy poca competencia de la lengua extranjera. Estos esquemas formales (con ejemplos concretos del alemán) tienen como único objetivo didáctico el análisis meramente formal de una fase analítica y sintética básica del TO. En interacción con estos aspectos de visualización sintáctica, el epígrafe 3.1.2.2. se centrará en la enseñanza interactiva de las *relaciones semánticas* entre los actos locutivos del TO desde la perspectiva estructuralista (recurrencias, proformas, isotopías, elipsis, etc.). La metodología que contribuye a su adecuada inferencia está basada en los conceptos *sprachimmanent*, *textimmanent* y *sprachtranszendent* de Brinker (2001⁵), que se muestra a través de su aplicación en el análisis de varios ejemplos muy concisos. El epígrafe 3.1.2.2.1., y siempre desde la óptica de la cohesión y del enfoque estructuralista, se describen y comentan las *características o atributos de los conceptos* que suelen activarse mentalmente en un texto-en-situación. Esta taxonomía general se basa en las investigaciones terminológicas de Arntz y Picht (1995), y constituyen una proyección conceptual mental de bajo nivel que repercute dinámicamente en la configuración mental del concepto-en-situación que tiene lugar en los procesamientos de más alto nivel a la hora de interpretar el TO. Paralelamente a estos aspectos, el epígrafe 3.1.2.2.2. presentará la problemática de las *categorías léxicas* y su traducción, y se establecen sus diferentes tipos, dado que estos aspectos forman parte del conocimiento declarativo del traductor y deben ser aprendidos por los estudiantes.

El epígrafe 3.1.2.3. está relacionado con la inferencia completa de la *textura* del TO, mediante el análisis del *tema-remata*, que complementa las fases cohesivas anteriores. La taxonomía dinámica de sus diferentes tipos y su aplicación mediante el análisis de un texto, completarán la inferencia de la macroestructura referencial del TO, a la que se le añade la descripción e importancia de los rasgos suprasegmentales (3.1.2.3.1.), tanto para estos procesamientos de bajo nivel como para los procesamientos de alto nivel que se describirán posteriormente. Finalmente se presentará una configuración preliminar del esquema cognitivo del TO, en concreto, el criterio de cohesión con sus variables de contenido semántico descritas previamente.

El epígrafe 3.1.3. presentará una introducción preliminar acerca del *criterio de coherencia* desde un *enfoque pragmático-cognitivo*, que guarda una estrecha interacción mental y dinámica con las variables del criterio de cohesión anterior. En dicho enfoque se describe y fundamenta la *dimensión horizontal* de las relaciones conceptuales, que procede de las aportaciones de la semántica cognitiva, el *estilo textual*, las *ilocuciones* de los actos de habla y las *relaciones funcionales entre los actos locutivos* en relación con la *estructura textual*, lo cual nos conduce en su conjunto a la inferencia de la *macroestructura pragmática* del TO. El epígrafe 3.1.3.1. se dedica precisamente a describir e ilustrar las aportaciones de las Ciencias Cognitivas en la interpretación de los conceptos en el texto-en-situación basadas en las investigaciones de diversos autores vinculados a este campo interdisciplinar, algunas de ellas ya aplicadas por Kußmaul en la traducción (2000). En 3.1.3.1.1. presentaremos el *estilo textual* y su metodología: su enfoque procede principalmente de las contribuciones de Hatim y Mason (1990) sobre la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del texto. Al objeto de enseñar al alumnado la fuerza ilocutiva del TO, se propondrán en 3.1.3.2. una serie de pautas metodológicas para su adecuada inferencia, recalcando la importancia de las máximas de Grice (1980) en estas aplicaciones interpretativas. En 3.1.3.2.1. se describen y se ilustran, mediante el análisis de un texto, las relaciones funcionales entre los actos locutivos de Hulst (1995), es decir, las relaciones funcionales de *contenido* y de *apoyo por interacción*. La interrelación de todas estas variables semánticas descritas nos dirigirá hacia la inferencia de la *macroestructura pragmática* del TO.

El epígrafe 3.1.4. presenta las variables de conocimiento básicas para la enseñanza del *criterio de intertextualidad* del TO. El primer objetivo consistirá en aclarar la terminología sobre los conceptos de *género*, *tipo de texto* y *subtipo de texto* planteada por diversos traductólogos y lingüistas, y abrir la investigación de las tipologías en

función de ciertas reflexiones cognitivas sobre la *dimensión vertical de categorización* de E. Rosch (1978) y el concepto de *script* de Schank y Abelson (1977). Posteriormente se clasificarán y comentarán los distintos y posibles *elementos recurrentes* según los niveles textuales (basados en la investigación de Linke et al., 1996 y otros autores), que contribuyen a una futura investigación cognitivo-funcional de una *prototipología textual* para la traducción (cf. Snell-Hornby, 1988).

El epígrafe 3.1.5. presenta los aspectos metodológicos necesarios para la inferencia del *criterio de aceptabilidad* del TO, es decir, los aspectos relacionados con el receptor de la cultura original. Este criterio guarda una estrecha relación con los conceptos *efecto perlocutivo pretendido* por el emisor/productor con el TO y el *efecto perlocutivo real* del TO en el destinatario, y que se definen de manera detallada en este epígrafe. Las variables de conocimiento que necesita saber el alumno/traductor para su inferencia, se basan en reflexiones hipotéticas sobre *quién* ha recibido el TO, los *intereses* que han relacionado al receptor con el TO y el *uso* del TO por el receptor de la cultura original (cf. Hönig, 1997).

El epígrafe 3.1.6. establecerá las variables semánticas sobre el *criterio de intencionalidad* del TO. Proponemos para ello dos epígrafes por separado que definen de manera específica este concepto: en 3.1.6.1. se señalarán los aspectos de inferencia sobre el *emisor/productor del TO*; en 3.1.6.2. se indicará una metodología para descifrar la *intención comunicativa del TO* como factor extratextual y las *intenciones comunicativas secundarias*. Con ella queda aclarado, según nuestra propia concepción del término, el concepto de “escopo” de Vermeer en el TO en el marco de su situación comunicativa.

El epígrafe 3.1.7. señala los principios teórico-metodológicos sobre el *criterio de situacionalidad del TO*. Se comprobará que este concepto es *multidimensional*, donde confluyen dos tipos de situaciones comunicativas simultáneas: la *situación comunicativa implicada en el proceso de traducción* y la *situación comunicativa del TO como ocasión social* en la cultura original.

En 3.2. presentaremos la visualización completa del esquema cognitivo del TO con sus variables semánticas, como *esquema de la fase de análisis del TO en el marco de su situación comunicativa*, que complementa y enriquece metodológicamente al esquema preliminar y general presentado en el capítulo 1. Asimismo, se fundamenta la importancia de dicho esquema, incluyendo su adecuación según el perfil del estudiante,

y se indican las futuras investigaciones destinadas a la mejora de sus postulados semánticos y su aplicación en otras modalidades de la traducción.

El capítulo 4 establece los principios teórico-metodológicos básicos para enseñar la *fase de producción del TM*. El epígrafe inicial (4.1.) recalcará la importancia de concebir dicha metodología de una manera dinámica y espiral, con solapamientos entre las fases del proceso, cuya estructuración, mediante diferentes epígrafes, se rige únicamente por la necesidad de plasmar las convenciones propias de una tesis doctoral. Asimismo se explican y describen en el mismo epígrafe los diferentes conocimientos necesarios para la producción textual, como punto de partida hacia la configuración metodológica posterior y aplicada al proceso traslativo: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico y del mundo, el conocimiento interactivo, el conocimiento metalingüístico y el conocimiento sobre los géneros/tipos/subtipos de texto. Este *conocimiento declarativo* interactúa con el *conocimiento procedimental*. En este sentido, se presentará también un *modelo procedimental de producción de textos (fases de planning, ideation, development, expression y parsing)* para la descripción metodológica posterior de esta fase aplicada al proceso de traducción.

Partiendo del macroesquema cognitivo general del proceso del capítulo 1, el epígrafe 4.2. expone y fundamenta el *esquema cognitivo de producción del TM* para la memoria semántica del alumnado, y que complementa dinámicamente al esquema del TO en el marco de su situación comunicativa descrito en el capítulo 3. Se define y traza el concepto de *macroestrategia*, tal y como nosotros lo entendemos (cf. Risku, 1998b), y se describen las diferentes fases dinámicas de este esquema, y que tienen un carácter tanto prospectivo como retrospectivo: *encargo, TO proyectado, TM proyectado, TM real/actual y fase espiral de revisión*.

En 4.3. se describe y se *visualiza* el *esquema específico de producción del TM* como punto de partida hacia el aprendizaje del conocimiento declarativo de la situación comunicativa meta.

En 4.3.1. se establecen los principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de *situacionalidad en la fase de producción del TM*. Siendo un concepto *multidimensional*, se destacan y describen dos tipos de situaciones comunicativas interactivas: la *situación comunicativa implicada en el proceso de traducción* y la *situación comunicativa meta pretendida por el traductor de cara al principio prospectivo de aceptabilidad meta*. Aquí se incluye, de una manera general, el papel

social e idiosincrásico de los actantes del proceso de traducción, donde el traductor ocupa el papel central del proceso, y otras variables de conocimiento importantes.

En 4.3.2. se señalarán los principios teórico-metodológicos concernientes al *criterio de intencionalidad en la fase de producción del TM*. A este epígrafe general corresponden dos subepígrafes: el primero describe exhaustivamente a cada actante implicado en la acción traslativa (4.3.2.1.); el segundo aclara el concepto de “escopo” de Vermeer desde su visión prospectiva en la producción del TM (4.3.2.2.). Este concepto, vinculado a su vez a los conceptos de “motivos”, “intenciones” y “efectos perlocutivos pretendidos” se ejemplificará mediante el análisis de un texto.

El epígrafe 4.3.3. está destinado a plasmar la metodología del *criterio de aceptabilidad en la fase de producción del TM*. Tras una definición de los *efectos perlocutivos* implicados, estableceremos y ejemplificaremos detalladamente las variables de conocimiento del receptor meta en torno a las preguntas *para quién debe traducirse el TM, qué intereses relaciona al círculo de receptores meta con el TO y qué uso va a hacer este círculo de receptores meta con la traducción del TO* (cf. Hönig, 1997).

En 4.3.4. describiremos los contenidos teórico-metodológicos para la enseñanza del *criterio de intertextualidad en la fase de producción del TM*. Partimos, en este sentido, de una *doble intertextualidad* del *translatum*: su pertenencia a un *género/tipo/subtipo de texto* y su *relación específica con el TO*. En relación con esta doble intertextualidad, se definen, aclaran y ejemplifican principalmente los conceptos traductológicos de *adecuación* y *aceptabilidad* (cf. Toury, 1980;1995), los conceptos de *documento* e *instrumento* (cf. Nord, 1997) y los conceptos de *extranjerización* y *domesticación*. Por otro lado, se señalará la importancia didáctica y metodológica del *texto paralelo* y sus diferentes acepciones (cf. Kautz, 2000) y, en relación con esta fuente documental, se incluirán ciertas alusiones teórico-metodológicas generales para una *prototipología textual* de la traducción (cf. Bernárdez, 1995) y ciertos parámetros de estudio para la búsqueda adecuada del texto paralelo por los estudiantes.

El epígrafe 4.3.5., orientado hacia la enseñanza de los principios teórico-metodológicos del *criterio de coherencia en la fase de producción del TM*, retomará las variables vistas en el epígrafe 3.1.3 y siguientes, y las adecuará al contexto específico de la producción textual, es decir, a la producción de la macroestructura pragmática del TM y su *autorregulación* (cf. Bernárdez, 1995). Al objeto de que los estudiantes entiendan el complejo concepto de la autorregulación textual, estamos convencidos de que el primer paso hacia el desarrollo de la competencia textual y traslativa en el aula

debe iniciarse con el aprendizaje de producción de textos en lengua meta partiendo precisamente del análisis de otro texto meta previo, mediante el establecimiento de encargos que contribuyan a la consecución de dicho objetivo didáctico. La finalidad didáctica principal es enseñar al alumnado, en el marco de su propia cultura, la producción de textos según las diferentes tipologías y según los diferentes contenidos idiosincrásicos que conforman los criterios de textualidad de un *texto-en-situación*, y la subsiguiente autorregulación textual. Para corroborar la estrecha interacción del conocimiento declarativo y procedimental en la práctica en este proceso de producción, presentaremos en primer lugar el texto de partida y los encargos (4.3.5.), y, posteriormente, los dos textos (A y B) realizados respectivamente por dos estudiantes (4.3.5.1.). En 4.3.5.1.1. se aplicará dinámicamente la metodología descrita en la presente tesis doctoral para describir exhaustivamente el principio de autorregulación del texto A en relación con la coherencia y su relación intertextual con el texto de partida. En 4.3.5.1.2. se hará lo mismo con el texto B. El epígrafe final (4.3.5.2.) establecerá las conclusiones metodológicas de estos análisis.

Las variables de contenido semántico de los principios teórico-metodológicos para la enseñanza del *criterio de cohesión en la fase de producción del TM* (4.3.6.) se recogen también del epígrafe 3.1.2. y siguientes, pero se orientarán en esta ocasión hacia la producción textual. En este sentido, la sintaxis se tratará principalmente desde una perspectiva cognitivo-funcional, más concretamente desde una perspectiva antropocéntrica, mediante la explicación cognitiva de los *esquemas de acontecimientos*. Todas estas variables de conocimiento, tanto cognitivo-funcionales como estructuralistas, se ejemplificarán dinámicamente a través del análisis descriptivo de la cohesión en la producción del texto A visto anteriormente, con la finalidad de analizar igualmente su autorregulación textual y su relación intertextual con el texto de partida en el marco mental de este nivel concreto de procesamiento.

En 4.3.7. se visualizará y se señalarán las conclusiones generales del esquema cognitivo del TM.

Partiendo del esquema cognitivo general de producción del TM (4.2.), el epígrafe 4.4. describe el *encargo de traducción y su metodología*. En el marco de este concepto del encargo se pretenderá enseñar al alumnado la competencia normativa del traductor, haciendo hincapié en las *normas traslativas* que regulan los modelos dominantes de traducción en una sociedad dada y momento histórico determinado. El planteamiento teórico principal procede de las investigaciones de Toury (1980; 1995) sobre dichas

normas (preliminares, inicial y operacionales). Asimismo se desarrollará de manera metodológica el concepto de “instrucción traslativa” y se presentarán posteriormente dos ejemplos de posibles modelos de encargos.

El epígrafe 4.5. define y describe algunas reflexiones metodológicas preliminares sobre el *TO proyectado*, en alusión al concepto establecido por Hönig (1997). En primer lugar describiremos el modo en que los estudiantes procesan mentalmente dicha proyección. Para corregir precisamente el procesamiento lineal de los estudiantes de este constructo mental, procederemos a explicar el concepto de “mema” de Chesterman (2000;1997b) como pilar de una metodología que pretende paliar esta concepción errónea del estudiante. El planteamiento de la posible *relación intertextual* entre el TM y el TO, esencial para la evaluación y calidad viable de las traducciones en el aula, nos llevará a la pregunta sobre si es posible enseñar y establecer la metodología del *tertium comparationis* entre ambos textos (cf Toury, 1980;1995). Las investigaciones de Eco (1997; 2000³) y sus conceptos *tipo cognitivo (TC)*, *contenido nuclear (CN)* y *contenido molar (CM)*, arrojan cierta luz sobre estos procesamientos subyacentes y enigmáticos, cuya investigación no sólo representa el reto actual y futuro de las Ciencias Cognitivas para su esclarecimiento, sino también de los Estudios de Traducción, y más concretamente de su Didáctica.

En estrecha interacción con el TO proyectado, el *TM proyectado* (4.6.), como parte dinámica del constructo mental prospectivo, constituye nuestra siguiente reflexión metodológica para su enseñanza en el aula. Al igual que en 4.5., procederemos a describir el modo en que los estudiantes procesan mentalmente dicho constructo, es decir, linealmente. Se hará hincapié, por el contrario, en el TM proyectado como procesamiento mental en paralelo, y se aplicarán de nuevo las reflexiones teórico-cognitivas de Eco (1997) para la enseñanza adecuada del constructo. Posteriormente se ilustrará la interacción de estos TTCC, CCNN y CCMM de Eco en este procesamiento mental del TO y del TM proyectados mediante la traducción al español de un TO escrito en alemán y ubicado en la cultura austríaca.

El epígrafe 4.7. se centrará en la *fase real o actual de producción del TM*. El objetivo metodológico sobre esta fase dinámica de producción consiste en proporcionar y presentar algunas teorías que reflexionan sobre el proceso de escritura. Estas cuestiones teóricas (cf. Flower&Hayes, 1981; Bereiter&Scardamalia, 1987, 1993; Levelt, 1989, etc.) se aplicarán concretamente al estudio general de la producción real/actual del TM en el proceso traslativo. Este conocimiento declarativo constituye una herramienta

metodológica de utilidad para el docente para indagar en su propio proceso de escritura y en los procesos de escritura de sus estudiantes mediante la aplicación de los modelos empírico-experimentales.

El último epígrafe del capítulo 4, destinado a la *fase espiral de revisión* (4.8.), pretende describir la necesidad didáctica de establecer modelos relacionados con el acto de la revisión en el proceso traslativo. Destacaremos la influencia del *tiempo* y de las *condiciones ambientales* en esta fase y asimismo se expondrá el carácter *espiral* de la misma. Estas revisiones se realizan en función de dos procesamientos mentales interactivos y dinámicos: las *revisiones en torno al conocimiento procedimental* aplicado al proceso traslativo y las *revisiones en torno a la metacognición* aplicada a la reflexión del proceso traslativo por parte del traductor. Enseñar el papel esencial de la revisión en el alumnado representa su preparación profesional hacia la traducción, la edición y la teoría de la revisión (cf. Mossop, 1992).

El capítulo 5 se limitará a presentar algunas cuestiones preliminares sobre la *evaluación del proceso* de los estudiantes, destacando la idea del *comentario traslativo* como alternativa empírico-experimental. En 5.1. explicaremos de una manera muy general el modelo empírico-experimental imperante, es decir, el *modelo de pensar en voz alta*, y se expondrán algunos problemas que se originan con la aplicación de dicho método. Se hará hincapié en la *importancia de la intervención pedagógica* para guiar las verbalizaciones del alumnado en los protocolos. Para complementar y enriquecer este modelo evaluador, se proporcionará otra alternativa: el *comentario traslativo*. En 5.2. se expondrá su *metodología*, basada en ciertas pautas que contemplan tanto los procesamientos de alto nivel como los de bajo nivel del proceso, y que servirán para la fundamentación de las estrategias traslativas del alumnado. En 5.3. se describe un *caso de estudio*, donde se podrá observar la eficacia de dicho modelo empírico-experimental. En 5.4. se reflexionará en torno a los resultados generales y las *futuras investigaciones* que proporciona el comentario para la evaluación del proceso de los estudiantes.

El capítulo 6 irá destinado a señalar las *conclusiones* generales de la investigación descrita en los anteriores capítulos de la presente tesis doctoral. Nos limitaremos en este sentido a destacar únicamente las aportaciones innovadoras de nuestro modelo cognitivo-funcional del proceso para la Didáctica de la traducción directa.

Cabe señalar, en cuanto a las convenciones formales de la tesis, que todas las traducciones al español de determinados contenidos señalados a lo largo de sus páginas de las obras escritas en lengua extranjera y mencionadas en la bibliografía (cap. 7), proceden de la autora del presente trabajo de investigación.

1. Fundamentos teóricos para la configuración progresiva de una didáctica de la traducción directa: el funcionalismo de los ochenta.

1.1. Hacia un nuevo paradigma científico.

"Über 50% französisch-deutscher Unternehmensprojekte sind durch Reibungsverluste in der interkulturellen Kommunikation belastet und teilweise gefährdet. Zu diesem aufschlußreichen Ergebnis gelangt eine kürzlich erschienene Befragung von über 200 Managern in französischen und deutschen Mutter- und Tochtergesellschaften¹. Die Studie bestätigt, was sich im Zeitalter der zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung wirtschaftlichen Handelns insgesamt als ein immer größer werdendes Problem erweist: Unterschiedliche Denk- und Arbeitsweisen, Unverständnis in bezug auf kulturell andersartiges Verhalten oder vorurteilsgeprägtes Handeln führen häufig zu kommunikativen Mißverständnissen, die letztlich im Abbruch von Geschäftskontakten münden können."

El concepto de *interculturalidad*, que conlleva el estudio de las similitudes y diferencias existentes entre grupos de diferentes culturas, se ha ido convirtiendo desde los años ochenta en el centro de interés de ciertas disciplinas científicas que tratan en mayor o menor medida con la teoría de la comunicación. Los trabajos sobre cultura comparada realizados por la sociología, la etnología, la psicología o la lingüística han contribuido a enriquecer e incluso cambiar el paradigma científico de otras disciplinas. Las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, ante la creciente internacionalización del comercio y la subsiguiente importancia de la comunicación intercultural, se ven en la necesidad de crear ramas de especialidad en este campo para satisfacer las exigencias de los mercados del *management* internacional. El objetivo de dichas Universidades² es formar estudiantes en calidad de expertos en comunicación intercultural dentro del ámbito empresarial, dado que muchas de las transacciones comerciales realizadas durante estos años entre empresas pertenecientes a diferentes culturas han fracasado por carecer de conocimientos teóricos y prácticos sobre intercomunicación. Es un hecho constatado que el motivo del fracaso de muchos proyectos o cooperaciones internacionales no sólo radica en una mala gestión de financiación o incluso en una falta de comprensión lingüística. La incompreensión cultural puede ser, de hecho, uno de los factores determinantes. Por ello, no es de extrañar que los conceptos de *cultura propia (Eigenkultur)*, *cultura ajena*

¹JPB-La Synergie Franco Allemande (Hg.), *Deutsch-französisches Management*, Paris 1992, en: J. Bolten, *Theorie und Praxis interkultureller Wirtschaftskommunikation*, 1994:4.

²La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad alemana de Jena ha introducido en su plan de estudios desde 1992 una asignatura denominada "Interkulturelle Wirtschaftskommunikation" con el fin de alcanzar dichos objetivos.

(*Fremdkultur*) e *intercultural* (*Interkultur*) formen parte esencial e innovadora de estudio dentro de las Ciencias Económicas y Empresariales en la actualidad. Paralelamente a estas nuevas necesidades de un cambio de rumbo en el tratamiento de los temas de estudio de algunas ciencias, los Estudios de Traducción también han experimentado un cambio de paradigma al incluir la importancia de la interculturalidad dentro de su objeto de investigación. Durante siglos, la traducción ha sido considerada como una mera reproducción lingüística de un texto de partida escrito en lengua extranjera en un texto de llegada escrito en lengua materna; como un quehacer dogmático en el que prevalecía la "fidelidad" absoluta al texto original y un juicio ortodoxo sobre la equivalencia lingüística. La teoría tradicional ha actuado durante siglos de un modo prescriptivo sobre lo que es bueno, malo, correcto o falso en una traducción, categorizando y definiendo de manera igualmente prescriptiva un concepto denominado "equivalencia" que si bien en la actualidad se concibe bajo parámetros más modernos y comunicativos por parte de algunos teóricos, continúa siendo un concepto impreciso. No es de extrañar que la actividad de la traducción considerada como mero proceso lingüístico haya sido desempeñada por personas que, guiadas por su intuición, se consideran capaces de traducir por el mero conocimiento de las lenguas, sin importar otra serie de circunstancias de tipo cultural, sociológico, histórico o comunicativo entre otros. Asimismo, y basada en esta concepción, la traducción siempre ha sido estudiada bajo paradigmas científicos propios de otras disciplinas tales como la lingüística que, si bien ha aportado interesantes aspectos teóricos y prácticos en el ejercicio de la traducción desde el punto de vista de la lengua, no ha podido ella sola descifrar realmente la esencia del proceso traslativo. La falta de un eficaz bagaje teórico que pueda entender los entresijos de esta interesante disciplina es el principal motivo del problema y la mayor preocupación de los científicos desde los años sesenta. El hecho de que la lingüística fuese considerada ciencia por el generativismo al desarrollar Chomsky³ un método científico propio para estudiar el lenguaje, indujo a Nida (1964) a desarrollar una teoría paralela que aportase a la traducción el rigor de "ciencia". Si bien Nida insiste en la importancia del receptor y de las circunstancias culturales en el proceso traslativo (aspectos que contribuirán a un avance en la teoría de la traducción), su teoría no deja de estar impregnada de consideraciones propias de la lingüística. Su aportación en categorizar la equivalencia según la dicotomía formal vs. dinámica en relación con las diferencias culturales y variados receptores, supone un acercamiento pragmático a la equivalencia que establece los primeros y nítidos pasos hacia el

³ *Syntactic Structures, 1957; Aspects of the Theory of Syntax, 1965.*

desarrollo de una disciplina autónoma, pero en el fondo continúa siendo una definición vaga y atomista que se centra principalmente en el estudio de traducciones bíblicas. Influida también por los cambios producidos en el estudio de la lengua (del método prescriptivo al descriptivo, del micronivel del signo a la macroestructura del texto), la Escuela de Leipzig y otros ideólogos afines se vieron en la necesidad de establecer con urgencia una teoría de la traducción orientada hacia la lingüística que denominaron *Übersetzungswissenschaft* (Ciencia de la traducción). Otto Kade, Gert Jäger, Albrecht Neubert, Wolfram Wilss, Katharina Reiß y Werner Koller son los primeros en descartar la teoría tradicional de la traducción por su subjetividad, en incluir la traducción como una disciplina de la lingüística aplicada y en fijar el rigor científico de su teoría con métodos propios de las ciencias exactas. Todos estos autores, al igual que Nida, Catford y Mounin, centran su atención en el concepto de equivalencia como componente esencial de cualquier definición de la traducción:

Translation may be defined as follows: The replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL). (Catford, 1965:20)

The central problem of translation practice is that of finding TL translation equivalents. A central task of translation theory is that of defining the nature and conditions of translation equivalence. (Ibídem:21) ⁴

El problema radica precisamente en la delimitación de la equivalencia: ¿en palabras?, ¿en segmentos de palabras? ¿o en unidades más largas...?

Por ello, el concepto de equivalencia comienza a identificarse como la *unidad de traducción*, que se entiende como un segmento cohesivo entre el nivel de la palabra y la frase, si bien algunos teóricos hablan de la equivalencia en el nivel textual como ocurre con Katharina Reiß (1971:11ff.):

Äquivalenz soll beim Übersetzen hergestellt werden sowohl zwischen dem Gesamttext des Originals und der zielsprachlichen Version als auch zwischen den einzelnen Übersetzungseinheiten. (En: Snell-Hornby, 1988:16)

También Wilss (1977:72) considera al texto como un todo en su definición de traducción y equivalencia:

⁴en: M. Snell-Hornby, *Translation Studies. An Integrated Approach*, 1988:15.

Übersetzen ist ein Textverarbeitung- und Textverbalisierungsprozeß, der von einem ausgangssprachlichen Text zu einem *möglichst äquivalenten* zielsprachlichen Text hinüberführt.

Todas estas posturas sobre la equivalencia vienen condicionadas por el proceso de aparición y desarrollo de la lingüística del texto, la cual centra su atención en el estudio del texto y su estructura, al comprobar que el estudio de la sintaxis no es suficiente para explicar otras implicaciones del lenguaje relacionadas, entre otras, con la comunicación, la pragmática o la sociología. La necesidad de analizar parámetros del texto más complejos -no sólo proposiciones o unidades sintácticas- refleja los nuevos cambios de la lingüística que se conoce como *kommunikativ-pragmatische Wende* (Helbig, 1988:13). Bajo este término se entiende el cambio de paradigma de la lingüística sistemática caracterizada por De Saussure hasta Chomsky a una lingüística con orientación comunicativa y funcional que origina la lingüística del texto en la primera mitad de los años setenta.

No es de extrañar que los teóricos de la traducción, ante la influencia de la lingüística del texto, viesen la traducción como un mero proceso de trascodificación, como sustitución de unidades de equivalencias que presupone la falacia de creer en la simetría entre lenguas (cf. Snell-Hornby, *ibídem*:16). En definitiva, la equivalencia para estos autores es más bien una equivalencia desde el punto de vista textual. Sobre el concepto de equivalencia comunicativa cabe destacar a Nida, quien al introducir la importancia del receptor en el proceso traslativo, considera que el requisito básico de equivalencia para una buena traducción radica en conseguir que el TM produzca en los receptores meta la misma respuesta que el TO en sus propios receptores:

Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style. (Nida/Taber, 1969:12)

House parece también sugerir una equivalencia más comunicativa: señala como equivalencia perfecta la funcional entre ambos textos:

The basic requirement for equivalence of ST and TT [...] is that a TT, in order to be equivalent to its ST, should have a function [...] which is equivalent to ST's function. (House, 1977:1)

La primera objeción que planteamos respecto de la definición de Nida es que no tiene en cuenta la importancia de los factores extralingüísticos de tipo idiosincrásico que contribuyen a la interpretación y producción de todo texto, sea o no una traducción. Con ello nos referimos a los aspectos psicológicos e ideológico-culturales propios de cada receptor que determinan la recepción textual. En el caso de House, su definición de equivalencia entre textos también es idiosincrásica, puesto que se asienta sobre otro concepto impreciso y subjetivo denominado “función”.

Basándonos en los modelos comunicativos del texto (cf. Heinemann, 1982:219) que lo definen como *instrumento* de intenciones comunicativas y sociales *muy concretas* de los actantes, es obvio que cada texto -incluso un mismo texto en diferentes periodos temporales- actúa en el marco de una situación comunicativa particular y singular. Consecuentemente, también los factores implicados en cada situación comunicativa son muy particulares. ¿Bajo qué parámetros definimos entonces la equivalencia entre ambos textos? ¿qué se entiende por “conseguir la misma respuesta en los receptores meta con el TM que la producida en los receptores de origen con el TO”? ¿bajo qué aspectos se define la equivalencia de función entre el TO y el TM?

También el concepto de equivalencia comunicativa de Lvóvskaya (1997a:44) a partir del principio básico de definición de “máxima fidelidad posible al programa conceptual del autor del TO y a la aceptabilidad del TM en la cultura meta” plantea problemas. No podemos tomar como norma comunicativa específica de traducción el hecho de que una traducción nunca debe entrar en contradicción con el “programa conceptual” del autor del TO, al margen de los recursos lingüísticos que haga falta emplear con esta finalidad en el TM (ibídem:59). La realidad es bien distinta: un gran número de traducciones contradicen en gran medida dicho “programa”, porque los receptores meta no comparten los mismos conocimientos extralingüísticos, situacionales, presupositivos e ideológicos que los receptores de partida, sobre todo cuando se trata de culturas muy poco afines entre sí. Hay enfoques en los textos de algunos autores que, ya sea por incompetencia textual o desconocimiento de sus propios receptores, no expresan adecuadamente la intención comunicativa pretendida. Entonces es prescriptivo suponer que cualquier actividad bilingüe que no persiga la equivalencia comunicativa no puede ser considerada una traducción. ¿Qué porcentajes de transferencia del programa conceptual del autor del TO deben establecerse en el TM para considerarlo una traducción? Esta teoría, a

nuestro entender, está basada en una concepción cultural y personal de la actividad traslativa que parte del estudio exclusivo de la traducción literaria. Una teoría general de la traducción necesita explicar la actividad traslativa bajo otros parámetros científicos y racionales, exenta en la medida de lo posible de juicios subjetivos por parte del investigador. La misma teoría general debe explicar esta actividad en aquellas situaciones contrarias a la idea de que un TM es equivalente a un TO en la medida que produzca en el receptor de la LM *un efecto comunicativo análogo* al que produce el TO en el receptor de la LO. ¿Bajo qué parámetros podemos juzgar que una traducción es "fiel"/"infidel" o "libre" al TO? ¿es posible hablar de efecto comunicativo análogo tratándose de receptores pertenecientes a culturas diferentes y teniendo en cuenta que la recepción textual nunca puede ser unívoca? En este último caso, ¿es posible controlar todo tipo de efectos producidos en cada uno de los receptores de ambas culturas para corroborar dicha hipótesis de equivalencia? El término "equivalencia comunicativa" parece sugerir que la comunicación es telepática. En nuestra opinión, la *adecuación* (Reiß/Vermeer, 1996:119) comunicativa es un término que se acomoda más a lo anteriormente expuesto.

Si la definición traductológica de equivalencia comunicativa no deja de plantear objeciones, la división de equivalencias en el plano léxico realizada por Kade (1968:79) en cuatro clases (total, facultativa, aproximativa y cero) o Koller (1979:186) en cinco (denotativa, connotativa, textonormativa, pragmática y formal) demuestran muy claramente una orientación basada en la lingüística contrastiva que concierne a una categorización de equivalencia léxica aislada e independiente de su relación con los factores comunicativo-situacionales del texto. Precisamente la traducción debe ser investigada (aparte de los factores extratextuales que comentaremos con mayor detalle posteriormente) desde el estudio sociocultural del texto y del texto concreto, hecho constatado por el nuevo rumbo que adquiere la lingüística bajo la óptica pragmática y funcional y que ha contribuido con sus aportaciones al desarrollo de una teoría de la traducción mejor encauzada.

El *relativismo* implícito en las relaciones de los fenómenos que componen una determinada situación comunicativa saca a la luz una nueva visión del concepto de "equivalencia": más bien hablaríamos de *adecuación* a la situación comunicativa concreta. Precisamente es el conocimiento profundo del fenómeno comunicativo lo que ha contribuido en gran medida a cambiar el paradigma científico de la traducción. Si aplicamos estas conclusiones a las investigaciones realizadas desde el enfoque funcionalista, se demostrará que la traducción

abandona por completo la lingüística contrastiva que, en definitiva, es el núcleo de interés de estos teóricos de los setenta que recalcan la importancia de centrar la investigación en torno a la equivalencia y categorizarla desde un punto de vista prescriptivo y normativo.

Junto a las nuevas aportaciones de la lingüística pragmático-funcional, cabe destacar un estudio más profundo sobre el concepto de cultura que descarta el planteamiento tradicional de la traducción como mera reproducción lingüística de un texto de partida en un texto de llegada. La cultura, tal y como la define el etnólogo norteamericano Goodenough, debe ser entendida en el sentido antropológico de la palabra, el cual abarca todos los aspectos sociales que condicionan a una determinada comunidad:

As I see it, a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the form of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them. As such, the things people say and do, their social arrangements and events, are products or by-products of their culture as they apply it to the task of perceiving and dealing with their circumstances. To one who knows their culture, these things and events are also signs signifying the cultural forms or models of which they are material representations [...]

(1964:36, en: Snell-Hornby, *ibídem*:40)

Vermeer, recalcando la importancia del estudio y conocimiento intercultural para el traductor, incluye en la definición de cultura el conjunto de las normas y convenciones vigentes de una sociedad, así como todos los comportamientos a que éstas dan lugar y los productos resultantes de dichos comportamientos, siendo la lengua el medio convencional que utiliza una comunidad cultural para pensar y comunicarse. De este modo, la lengua no puede ser considerada como un fenómeno aislado, sino como parte integral de una cultura (cf. Reiß/Vermeer, 1996:20; Snell-Hornby, *ibídem*:39). Desde este punto de vista es obvio que, al transferir textos de una cultura a otra, se producen cambios de valor en mayor o menor medida de un mismo acontecimiento. Estos cambios de valor están relacionados, lógicamente, con las diferentes concepciones de la realidad en las culturas, con el fenómeno de que un mismo hecho material tenga las realidades más diversas inserto en vidas humanas diferentes. De hecho, cada individuo llega a ser miembro

de una o varias comunidades culturales a través de su integración gradual en una determinada sociedad. El desarrollo de sus opiniones y forma de ver el mundo procede de lo que es propio de la cultura en la que se ha educado. De este modo, podemos distinguir principalmente dentro del concepto de cultura entre *paracultura* (por ejemplo España), *diacultura* (Canarias) e *idiocultura* (cultura individual), sin descartar otro concepto igualmente importante: la *intercultural*, aquella que ha impregnado híbridamente a personas consideradas multi o biculturales. Teniendo en cuenta que el lenguaje y sus derivaciones son formas especiales de comunicación específicas de cada cultura, los lingüistas han empleado términos parecidos para subdividirlo: *paralecto* (por ejemplo el español hablado en España), *dialecto* (hablas locales; aquí incluiríamos los regiolectos y sociolectos) e *idiolecto* (el lenguaje de un individuo en un momento dado). Estos conceptos son muy relevantes para la investigación del acto traslativo, y en concreto para el proceso y su didáctica, hecho que demostraremos posteriormente (cf. Witte, 2000:55-60).

Esta importancia de entender la cultura como tal está estrechamente relacionada con otro concepto que atañe a los Estudios de Traducción y que es igualmente relevante: nos referimos a la acción comunicativa. Cuando un individuo tiene una cierta idea o pensamiento en su mente y quiere transmitirlo a otro o varios individuos de su misma cultura se comunicará a través de un texto, reflexionando para quién y con qué propósito lo elabora. Se presupone que cada elaboración de un texto pertenece a una cultura específica donde se refleja un determinado conocimiento del mundo. Hablamos, por tanto, del factor cultural del texto. Esta elaboración del texto está sometida a una lengua en particular con sus propias convenciones y normas gramaticales y léxicas. En este proceso denominado *comunicativo*, el texto se transmite a un receptor o receptores, el cual/los cuales lo interpretará (n) en el sentido deseado por el emisor o a su manera (téngase en cuenta la importancia de las diferentes idioculturas y, por consiguiente, idiolectos para entender que la comunicación no puede ser telepática), creando una idea o pensamiento que puede ser en mayor o menor medida coincidente o diferente al del emisor. Asimismo, esta producción del texto o *acción* (cf. Reiß/Vermeer, 1996:13) depende de la situación en la que se lleva a cabo y sus correspondientes circunstancias. Esta definición muy general del proceso comunicativo transcultural no es suficiente para definir con precisión el proceso traslativo, si bien supone el punto de partida. En este sentido, cuando alguien quiere comunicar algo a otro pero cree que es imposible porque existe una barrera lingüística y cultural entre ambos, debe inevitablemente recurrir a un traductor o intérprete (según el caso) como

conocedor de dicha barrera y como mediador entre ambas culturas. Esta apreciación dentro del proceso traslativo nos demuestra, dado el número de factores que ello implica, la idea de la traducción como un "acto complejo de comunicación" (Elena García, 1990:16). Si partimos del hecho de que tanto la lengua como el texto forman parte integral de una determinada cultura, el traductor no sólo debe ser conocedor de ambas lenguas sino también de ambas culturas.⁵

Si la producción de un texto en una determinada situación comunicativa intracultural es una acción que se planifica y dirige para cumplir un determinado objetivo, es decir, que el texto funcione adecuadamente según lo previsto, es lógico pensar que la traducción e interpretación, como acto de comunicación intercultural y producción de un texto meta a partir de un texto original, deba funcionar de forma óptima para la finalidad prevista. Partiendo de la concepción del texto entendido por Hönlig y Kußmaul como "der verbalisierte Teil einer Soziokultur" (1982:58), consideramos la cultura como la estructura más profunda de la producción de un texto oral o escrito, determinando en última instancia la planificación, estructuración y formulación de un enunciado. Si definimos el lenguaje como "todos los medios de los que se valen los miembros de una comunidad para comunicarse entre sí; como estructura semiótica formada por signos (verbales o no verbales) específica de cada cultura" (Reiß/Vermeer, 1996:15), observamos que en un acto de comunicación intercultural resulta imposible ser fieles a la transferencia lingüística en el sentido biunívoco de la palabra, dado que a una palabra de una lengua le puede corresponder una serie de palabras o una frase en otra lengua, o incluso podríamos decir que un enunciado verbalizado dentro de una cultura puede manifestarse en otra mediante elementos no verbales como los gestos. Del mismo modo ocurre con la percepción de

⁵Este concepto del traductor como experto en comunicación intercultural (cf. Holz- Mänttär, 1984) supone una nueva visión dentro de la teoría de la traducción, la cual se desarrolla durante los años ochenta y bajo fundamentos funcionales. Esta teoría funcional de la traducción como *teoría general* explica, según nuestro parecer, la compleja problemática del proceso traslativo y supera a la teoría tradicional en cuanto a su enfoque prescriptivo. Del mismo modo supera el concepto tanto universal como relativista de la lengua postulados por Chomsky y Humboldt respectivamente, cuyos principios han inducido inevitablemente a plantear la posibilidad o imposibilidad de traducir (cf. Ortega y Gasset, 1983 [1937]). La teoría funcional rechaza la elección de cualquiera de los dos supuestos y trata de buscar el grado de "traducibilidad" de un texto dependiendo de su grado de arraigo cultural y de la distancia que separa dicho fondo cultural del texto de partida con los receptores meta, en términos de espacio y tiempo (cf. Snell-Hornby, 1988:43). El hecho de considerar el proceso traslativo como un acto de comunicación y no como una mera trascodificación lingüística, orientada hacia la función del texto meta (traducción prospectiva) en lugar de la prescripción del texto de partida (traducción retrospectiva) ha suscitado la polémica en algunos círculos académicos, por lo que consideramos necesario señalar y aclarar en líneas generales las posibles dudas suscitadas por los fundamentos de esta teoría funcional, y en los cuales se basa el desarrollo teórico-metodológico de la presente tesis doctoral. El primer planteamiento funcional de la traducción fue sugerido por K. Reiß en 1971; en 1978, Vermeer formula y fundamenta el hecho de que *la finalidad* pretendida en el TM debe ser la que determine los métodos y estrategias de traducción (*skopos*), lo cual será el principal componente de su teoría general de la traducción (cf. Reiß/Vermeer, 1984). La aplicación de esta teoría en la enseñanza de la traducción ha aportado datos interesantes desde el punto de vista metodológico. Por este motivo se recogerán principalmente los aspectos didáctico-metodológicos más interesantes planteados por los autores que conforman el grupo funcional denominado *Neuorientierung*: Nord (1988), Snell-Hornby (1988), Kußmaul (1982, 1995, 2000) o Hönlig (1982, 1997) entre otros. Desde la reflexión teórica traslativa e interdisciplinar pretendemos fundamentar la necesidad de desarrollar una metodología funcional holística más coherente y detallada que la actual.

los fenómenos de la realidad: dada la condición biológico-fisiológica y cultural del hombre, la fenomenalidad de los objetos puede ser enjuiciada en ocasiones desde un punto de vista universal y en otras desde un punto de vista específico, según la cultura de la que se trate, e incluso por una situación contextual concreta dentro de la misma cultura. Analizar la problemática que supone transferir estos cambios de valor de una cultura a otra (objeto esencial de la investigación del proceso traslativo) debe ser el objetivo de una teoría general compleja que explique el mayor número posible de casos al respecto.

1.2. Aclaraciones en torno a la interpretación de la teoría funcional. Fundamentos para el establecimiento de principios teórico-metodológicos como constructo didáctico.

En su libro *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (1996)⁶, Reiß y Vermeer abordan dicha problemática a partir de una teoría funcional. Dado que la realidad cultural es la condicionante de la comunicación entre los interlocutores, es obvio que el fenómeno de concebir y definir la *traslación* viene determinado también por las diferentes culturas existentes.

Un primer tipo de concepción perteneciente a nuestra cultura podría ser la de reformular el significado del conjunto de los signos del texto de partida en la lengua meta, entendiendo el significado como algo independiente de la situación comunicativa concreta. Este tipo de traslación no tiene en cuenta el componente cultural, dado que pretende imitar lo más posible la estructura formal del texto de partida desde el punto de vista lingüístico. Para ello, el traductor trabaja con tres factores: un texto de partida como forma textual en la lengua origen, un significado constante y por tanto universal para todas las lenguas (en el sentido abstracto de la palabra e independiente de cada lengua específica) y un texto final como forma textual en la lengua meta. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que no siempre el significado es constante, con lo cual una teoría general que define la traslación desde estos fundamentos cae por su propio peso puesto que no puede explicar todos los casos posibles de traslación. Aún hablando de “equivalencia de significado” en vez de constancia del mismo entre un TO y un TM (a este respecto hablaríamos de “equivalencia de sentido” en términos de Lvóvskaya,

⁶Aunque su publicación date de 1984 bajo el título original en alemán *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, hemos decidido trabajar en la mayoría de las ocasiones con la versión traducida de 1996 para facilitar al lector la comprensión de la terminología alemana en español. Dado el carácter innovador de esta teoría y al objeto de evitar la terminología tradicional, se ha usado respectivamente *traslación* y *acción traslativa* en lugar de traducción/adaptación, actividad bilingüe equivalente/heterovalente (Lvóvskaya, 1997) u otro concepto de arraigo tradicional y prescriptivo. Asimismo, la palabra *translatum* o *translat* hace referencia al resultado o producto de la traslación.

cuando señala que el mismo sentido puede ser expresado por diferentes significados lingüísticos al pasar de una lengua a otra 1997a:27-28), quedarían fuera de análisis aspectos comunicativos idiosincrásicos y culturales, tales como si el autor ha expresado adecuadamente lo que quería decir, si el receptor de origen entiende la intención del emisor, si el receptor meta entiende realmente el TM que le ofrece el traductor, o la necesidad de explicitar las condiciones necesarias de tipo extratextual para una transferencia óptima.

Retomando otra vez el concepto de equivalencia entre un TO y su TM, procedamos a analizarlo desde otra óptica, desde la situación comunicativa. Si partimos de la base de que este significado textual abstracto se realice como sentido textual concreto, el traductor debe manejar entonces cinco factores: texto de partida con forma y sentido, *situación constante o "equivalente"* y texto final con sentido y forma (cf. Reiß/Vermeer, 1996:26). La situación es, en este segundo tipo de translación, el factor decisivo, ya que es obvio que “el sentido de una palabra y, más allá, del texto se determina y actualiza por su situación comunicativa particular” (Lvóvskaya, 1997a:35). Si partimos de que cada situación comunicativa es por tanto *idiosincrásica* dado que siempre hay unos factores precisos de comunicación (cf. Lvóvskaya, 1997a:36,69), no podemos hablar entonces de equivalencia entre un TO y un TM, ya que la constancia de situación no existe, al ser imposible establecer una relación simétrica entre los factores que configuran ambas situaciones. Aunque esta teoría supera los factores lingüísticos y los subordina a la problemática cultural (interrelación supuestamente equivalente entre un TO y un TM, bajo los conceptos en escala gradual de: cultura específica-sentido-significado entre un TO y su TM) no termina de despojarse del concepto de “equivalencia” al eludir otros aspectos necesarios que definen con más rigor científico la *translación*.

Si llamamos *translación* únicamente a aquellos casos donde se trata de conseguir reacciones equivalentes de recepción de un texto en situaciones que se consideran como equivalentes, es decir, partiendo de la reacción suscitada en un receptor O a través de un TO ocasionada por la intención del emisor del TO en una situación dada imitar la misma reacción a través de un TM en el receptor meta en la situación correspondiente, observamos que dicho planteamiento teórico tampoco puede explicar cierto tipo de traducciones que actúan dentro de una situación comunicativa aparentemente “equivalente” a la de su TO. Tenemos el caso de un TO, folleto turístico sobre Gran Canaria dirigido a un receptor alemán de cultura media cuyo motivo es atraer al mayor número de visitantes posibles, apelando e informando concretamente sobre la

gastronomía de la isla. La situación comunicativa meta parece presentar factores similares: el TM es un folleto turístico, dirigido a receptores españoles que viven en Alemania con el mismo motivo de atraer visitantes utilizando la apelación y la información sobre el mismo tema. Sin embargo, dada la carga cultural del TO, en la que se hacía necesario por parte del autor explicitar información extralingüística para el receptor alemán acerca de ciertos platos y costumbres gastronómicos, en el TM era innecesario explicitarla teniendo en cuenta los conocimientos presupositivos-cognitivos diferentes de los receptores meta sobre el tema. El resultado, considerando la situación comunicativa y las normas del tipo de texto meta, fue la creación de un TM prácticamente nuevo, ya que del “programa conceptual del autor”, en términos de Lvóvskaya, sólo se pudo recoger un veinte por ciento. Si hubiésemos sido fieles al programa conceptual del autor del TO, el TM hubiese quedado lacónico.

Una teoría general basada en la fundamentación de la equivalencia comunicativa entre el TO y su TM llamaría probablemente a este caso de traducción *adaptación*⁷. En este sentido somos partidarios de una teoría general de la traducción que de cabida a cualquier actividad bilingüe, al margen de la propia concepción cultural de lo que es o no es traducción. Una teoría que no es capaz de explicar fundadamente aquellos textos meta que, por factores comunicativos concretos, no guardan relación de equivalencia comunicativa, es decir, intencional-funcional con el TO, puede ser falsada. Tampoco estamos de acuerdo con Rosa Rabadán al señalar que "la equivalencia comunicativa debe ser considerada como la condición necesaria o la propiedad definitoria de toda traducción" (1991:52). Existe un caso concreto de *traslación*, las denominadas *pseudotraducciones* o *traducciones ficticias* (cf. Toury, 1995:40-52; Vermeer, 1992:67) que se presentan en su cultura como traducciones, desconociéndose la existencia de sus correspondientes textos originales. Por este motivo, consideramos que la *única propiedad definitoria de la traslación* es su consideración prospectiva como una oferta informativa en una lengua y cultura final sobre una oferta informativa (en el caso de las traducciones ficticias inexistente pero vislumbrada⁸) en una lengua y cultura de partida (cf. Reiß/Vermeer, 1996:61-

⁷Si llamamos programa conceptual del autor al programa intencional-funcional concebido como un programa jerarquizado de intenciones y subintenciones dirigido a un determinado grupo de receptores y, teniendo en cuenta que el principio de aceptabilidad en la cultura meta no permite transferir este programa al TM en su totalidad sino tan sólo una ínfima parte, ¿cuál es la línea divisoria de criterio para ser fiel o infiel a dicho programa conceptual? Si no podemos ser fieles a las intenciones secundarias de su programa debido a las diferencias culturales, informativas e ideológicas de los receptores meta, la realización de un TM prácticamente diferente ¿se define como traducción, adaptación, o bajo qué concepto?

⁸En relación con las pseudotraducciones, es decir, aquellos textos presentados como traducciones, pero que en realidad no son tales, también manifiestan este principio de traslación prospectiva como interés del escritor en hacer uso de esta estrategia literaria consistente en marcar su propio texto como tributario de otro que supuestamente le antecedería en el tiempo y que habría estado redactado en una lengua diferente. La finalidad o *escopo* supone el deseo explícito de ocultar la verdadera autoría, la búsqueda de prestigio al traducir (supuestamente) a partir de una determinada lengua o tradición

62).

Asimismo, no compartimos la opinión de Lvóvskaya (1997a:78-83) al establecer una diferencia entre actividad equivalente y heterovalente partiendo de la premisa de Rabadán sobre la equivalencia comunicativa como propiedad definitoria. La autora rusa establece que el efecto producido por el TM en su destinatario no es un criterio suficientemente fiable para juzgar sobre la equivalencia comunicativa de ambos textos, puesto que la comunicación siempre es intersubjetiva, y la traducción, además, es una comunicación intercultural, lo que hace que el efecto que producen el TO y el TM en sus respectivos destinatarios pueda ser distinto. Asimismo reconoce que el factor inicial que determina tanto la estrategia de la actividad bilingüe como los requisitos que debe reunir su producto final es el encargo. La objeción de Lvóvskaya radica en si es posible considerar cualquier producto de la actividad bilingüe como traducción y explicar científicamente diferentes tipos de actividad en el marco de una misma teoría. A nuestro entender, el problema radica en el concepto de “diferencia”: una teoría general, según la autora, debe explicar la traducción comunicativamente equivalente, basada en la dicotomía del principio de máxima fidelidad posible al programa conceptual del autor del TO y del principio de aceptabilidad del TM. Anteriormente hemos señalado dos casos (los problemas planteados en la traducción del texto turístico y la idiosincrasia de las pseudotraducciones) que no pueden ser explicados desde esta teoría porque no pueden cumplir el principio de máxima fidelidad posible al programa conceptual del autor del TO. Desde el estudio de los factores históricos que explican la existencia de las pseudotraducciones por la *Manipulation School*, se ha constatado que este tipo de traducciones han sido consideradas como tales por su polisistema meta, con lo cual una teoría general de la traducción no puede excluir el factor condicionante de la *función socio-cultural* de las traducciones en su polisistema meta⁹.

literaria, o la introducción del exotismo (cf. Pegenaute, 1999). El caso histórico de las pseudotraducciones corrobora, en este sentido, la postura funcional de destronar el TO desde sus fundamentos teóricos con referencia a Vermeer: *die Entthronung des Ausgangstextes* (cf. Snell Hornby 1988:47).

⁹Si consideramos el *translatum* desde su propiedad definitoria como texto, compárese su idiosincrasia y posibles funciones con otros tipos de textos: las interpretaciones de Nietzsche por el nacionalsocialismo establecieron un *escopo* que se ajustaba al principio de aceptabilidad de la cultura alemana en aquel momento histórico. La ideología imperante condujo hacia una interpretación de Nietzsche desde otro enfoque. Nuestra intención con este ejemplo es explicar y describir el fenómeno traslativo como hecho histórico, el cual ha dado cabida a todo tipo de definiciones. Otro aspecto muy diferente es el de la *ética*, sobre lo que está bien o mal en un momento dado, aspecto de gran importancia para la didáctica de la traducción. Para ello intentaremos definir la ética desde otros parámetros comunicativos diferentes al principio de Lvóvskaya y al principio de lealtad de Nord.

En cuanto al concepto *función socio-cultural*, y dada la confusión suscitada en torno al término “función”, aspecto que pretendemos aclarar posteriormente, nuestro concepto engloba tres aspectos comunicativos: *para quién* debe traducirse el TO (*ideología e idiosincrasia* de los receptores), *qué intereses* relacionan al círculo de receptores meta con el TO y *qué uso* va a hacer el círculo de receptores meta del TO.

Por otro lado, nuestro concepto de *polisistema* no alude solamente al polisistema literario (cf. Even Zohar, 1990:27-44), sino que engloba también todo tipo de textos traducidos que forman parte del contexto ideológico de una cultura en un momento

El principio de Lvóvskaya se basa, a nuestro entender, en la definición de traducción establecida por la función socio-cultural de un tipo determinado de traducción existente en numerosos polisistemas dentro de nuestra cultura: la traducción literaria o jurídica. Por consiguiente, no podemos hablar de esta teoría como teoría general de la traducción; más bien es una subteoría de la traducción literaria o de la traducción de algunos textos que funcionan generalmente bajo dicho principio en el polisistema meta. En cualquier caso, quedaría por investigar si dicha teoría se definiría como teoría general o parcial de la traducción literaria o jurídica propia de algunos polisistemas, puesto que habría que incluir en el objeto de estudio aquellas traducciones literarias o jurídicas que no cumplen con el principio establecido y que, aún así, son presentadas y definidas bajo el término de “traducción” en el polisistema meta.

Volviendo al término de *diferencia*, es obvio que cualquier traducción en relación con su TO presenta diferencias, dado el carácter individual de las situaciones comunicativas. Al ser dicha comunicación intersubjetiva e intercultural, la oferta informativa del TO no puede transferirse idénticamente en el TM dada la importancia del principio de aceptabilidad del TM (principio que a su vez engloba importantes aspectos comunicativos y socioculturales). Aún hablando de equivalencia comunicativa entre ambos textos, por mucho que un TO y un TM como productos (*translatum*) se parezcan desde el punto formal e intencional-funcional, siempre existe un factor comunicativo variable en mayor o menor medida: el receptor del TM. Incluso si el receptor del TM se pareciese al receptor del TO en edad, sexo, educación o entorno, siempre existiría el condicionante de que ambos pertenecen a comunidades culturales y lingüísticas distintas (cf. Nord, 1991:24). En este sentido, el hombre no puede percibir la "realidad objetiva", los objetos tal y como son "realmente", puesto que dada su condición cultural, lo que percibe son sólo apariencias (principio de la fenomenalidad de los objetos, Reiß/Vermeer, 1996:21). Desde esta óptica, también Lvóvskaya afirma, tal y como hemos mencionado anteriormente, que “el efecto producido por el TM en su destinatario no es un criterio suficientemente fiable para juzgar sobre la equivalencia comunicativa de ambos textos”(1997a:78). Si el efecto que producen el TO y el TM en sus respectivos destinatarios puede ser distinto, ya no podríamos hablar de *equivalencia* comunicativa en el sentido objetivo de la palabra sino de *adecuación* comunicativa dependiente de la situación comunicativa concreta del polisistema meta. Si siempre existe un factor *variable* comunicativo implícito, el receptor, la traducción será siempre comunicativamente heterovalente en función de esta variable, ya que no podemos incluir en nuestro objeto de investigación el efecto del texto en cada uno de los destinatarios del TM. Podemos conseguir un

efecto aproximado, adecuado, pero nunca equivalente (cf. Miao, 2000).

Analicemos a continuación el principio de diferencia que determina dos tipos de actividades bilingües según Lvóvskaya: la diferencia radica en que el término *traducción equivalente* evalúa el resultado total del proceso comunicativo bilingüe, tanto en su aspecto de fidelidad conceptual al TO como en el de la fidelidad al usuario del TM, mientras que la otra actividad, la *traducción adecuada* evalúa tan sólo la correspondencia del TM a la nueva situación comunicativa que se da en la cultura meta, es decir, que no tenga relaciones de equivalencia intencional-funcional con el TO, como es el caso del encargo en la *Skopostheorie* de Reiß y Vermeer, el cual no excluye la posibilidad de una oferta informativa, según la demanda del cliente, que tenga otra función comunicativa, es decir, otro programa conceptual diferente al TO (ibídem:53). A este respecto consideramos que el término "adecuación" en la teoría funcional se ha interpretado de manera errónea. En nuestra opinión, el principio de *adecuación* de la teoría funcional guarda una estrecha relación con el principio de *aceptabilidad* en el polisistema meta señalado por Toury (1980:29;1995:56-57). En ambas posturas teóricas se manifiesta que los factores de la situación comunicativa meta concreta (estos factores no sólo comprenden la idiosincrasia de los actantes implicados, sino también las normas de traducción, la función socio-cultural de un determinado *translatum* y sus convenciones textuales pertenecientes a la elección de un determinado tipo o fusión de tipos de texto en el polisistema meta) *condicionan, si se quiere conseguir un translatum comunicativamente procedente*, la modificación de la oferta informativa del TO en la oferta informativa del TM. Esta modificación se realiza en mayor o medida según la naturaleza de estos factores comunicativos meta. No es cierto que la traducción adecuada evalúe tan sólo la correspondencia del TM a la nueva situación comunicativa que se da en la cultura meta, tal y como afirma Lvóvskaya, ibídem:53. Vermeer establece el principio de *coherencia intertextual como principio evaluador de una traslación* (1992:73;115). En este sentido, si un encargo de traducción incluye la posibilidad de una oferta informativa que tenga otra función comunicativa, es decir, otro programa conceptual diferente al TO se deberá al hecho de que la naturaleza de los factores comunicativos meta impide el mantenimiento en el TM del programa conceptual del autor del TO. En algunos casos -como el caso del texto turístico anteriormente mencionado- el programa conceptual del autor del TO se mantiene en el TM en un porcentaje muy bajo, por lo que se hace necesario establecer un programa conceptual prácticamente nuevo en el TM, si tenemos en cuenta los principios de eficiencia, eficacia y propiedad de un texto (Beaugrande y Dressler, 1981:11) y, por supuesto, los factores

comunicativos meta, los cuales dirigen este principio de adecuación.

Partiendo del principio de que toda *traslación* parte de una situación en la que existe un texto de partida como "primera acción" (Reiß/Vermeer, 1996:79) -premisa que no contradice el fenómeno de las pseudotraducciones, puesto que éstas también dejan entrever en su estudio la existencia de un texto de partida, aunque sea ficticio- veamos a continuación lo que Vermeer entiende por *coherencia intertextual*:

Intertextuelle Kohärenz meint einen skoposadäquaten Zusammenhang zwischen einem Translat und einem Ausgangstext. Man sieht hoffentlich, daß z.B. eine genaue Nachahmung der Syntax des Ausgangstexts, etwa zum Zweck der Information zielkultureller Kommunikationspartner über ausgangssprachliche Syntaxphänomene, ein legitimer Skopos sein kann. Ebenso z. B. die genaue Nachahmung von Ausgangstextstrukturen bei einer literarischen Übersetzung, um gerade dadurch einen zielkulturellen literarischen Text zu erzeugen. Warum nicht? Man muß nur wissen, was man tut, wozu man es tut und welches die Folgen eines solchen Tuns sind, welches z. B. die Wirkung eines derart erzeugten Texts in der Zielkultur ist, inwieweit eine solche Wirkung von der Wirkung des Ausgangstexts in der Ausgangskultur abweicht und ob diese Folgen mit der intendierten Wirkung übereinstimmen [...] (1992:73)

Con esta definición de coherencia intertextual como principio evaluador (la relación *adecuada* entre el TM y su TO en función del escopo solicitado), entendemos que la *Skopostheorie* jamás ha pretendido ser una teoría general de la traducción libertina, supuestamente maquiavelista, sin normas. A nuestro entender, es una teoría que ha pretendido explicar la *relatividad* existente en la *traslación*, ya sea en el producto, en el proceso o en la función socio-cultural de las traducciones. Asimismo estamos de acuerdo en que esta teoría explica, bajo principios deductivos lógicos dentro del marco de la teoría de la comunicación, el fenómeno traslativo en líneas generales, siendo coherente y aplicable en el estudio de la naturaleza de las traducciones conocidas hasta la fecha. En lo que concierne a la didáctica de la traducción, podemos anticipar, como resultado general de la presente tesis doctoral, que dicha teoría ha contribuido a suscitar y desarrollar un proceso más consciente del acto traslativo en el alumnado, a fundamentar coherentemente sus estrategias traslativas y a defender sus derechos como profesionales frente al intrusismo bajo una sólida base teórica funcional. Igualmente consideramos que esta teoría establece las bases para una evaluación lo más objetiva posible de las traducciones realizadas por los alumnos mediante el criterio del *encargo*, el único principio válido existente hasta ahora que nos encamina a la objetividad evaluadora de las traducciones realizadas en el aula.

En nuestra opinión, las interpretaciones subjetivas realizadas en torno a la *Skopostheorie*, y las discrepancias surgidas en algunos círculos académicos tanto nacionales como internacionales en aceptar esta teoría como teoría general de la traducción (cf. Gentzler, 1993; Vidal Claramonte, 1995), son reflejo del hecho de que gran parte de la bibliografía publicada en alemán en torno al tema no ha sido traducida a otros idiomas, dificultando obviamente el acceso a la información teórica y su entendimiento por parte de aquellos académicos que desconocen la lengua alemana. De hecho, Vermeer ha intentado aclarar en publicaciones posteriores a su conocido libro de 1984 aquellas cuestiones de la teoría que han dado cabida a otras interpretaciones no pretendidas por el autor (1992:85-87,102,115). En este sentido entendemos que el principio de coherencia intertextual establecido por el autor esclarece su intención de no establecer una teoría general de la traducción basada en el libertinaje sino en el relativismo, puesto que la *realidad de la traslación* carece de sustrato permanente y sólo es explicable en la relación de los fenómenos que la conforman. Entendemos perfectamente que, a raíz de las discrepancias suscitadas e intentando establecer un principio evaluador entre el texto original y su traducción necesario para la crítica de traducciones y la didáctica de la traducción, haya autores (incluso autores que pertenecen a la *Neuorientierung*) que ponen límites y normas al principio relativista de la traducción (cf. Lvóvskaya, 1997a; Nord, 1994:100).

Desde nuestra propia visión personal, creemos que el principio de coherencia intertextual de Vermeer guarda cierto parecido con el principio del *grado necesario de diferenciación* (*der notwendige Grad der Differenzierung*) establecido por los precursores del funcionalismo aplicado a la didáctica de la traducción, Hönig y Kußmaul (1982:58,62). En el marco del mismo término percibimos dos vertientes conceptuales: a) el grado necesario de diferenciación en el sentido de *especificación prospectiva* en una situación comunicativa concreta, tal y como señalan estos autores (ibídem:58), b) el grado necesario de diferenciación en el sentido de la *comparación intertextual* entre el TM y su TO (ibídem:62)¹⁰. Si partimos del concepto funcional de que todo texto conlleva una determinada finalidad en el proceso comunicativo, la adecuación en el TM depende de la función o intención¹¹ comunicativa pretendida en la situación comunicativa meta. Partiendo del determinado encargo de traducción -ya sea el establecido explícitamente por unos de los actantes que componen el acto traslativo o, en su defecto, aquel que precisa mentalmente el traductor en función de los factores de la situación

¹⁰Conversación personal con el Dr. Hönig sobre estas dos vertientes conceptuales, Germersheim, febrero de 2002.

¹¹En este contexto definimos “función” como la *intención, finalidad* u *objetivo* comunicativo pretendido por el emisor, traductor u otro actante con la realización de un texto. En este caso concreto utilizaremos el término *intención/función comunicativa*.

comunicativa meta al objeto de encauzar de manera consciente sus estrategias traslativas- el traductor orienta y adecua esta intención/función comunicativa establecida por el encargo conforme a las expectativas pragmáticas de los receptores meta. Desde la intención/ función comunicativa del encargo se establece el grado necesario de diferenciación con respecto al TO en cuanto a su verbalización y situación sociocultural. En el marco de ambos principios evaluadores entendemos que la creatividad, aspecto que preocupa a los didactas y a los críticos de la traducción, admite límites en su realización, y que estos límites se establecen según la idiosincrasia del principio de aceptabilidad, en términos de Toury, del polisistema cultural meta elegido.

En el ámbito de la aceptabilidad de una determinada situación comunicativa en un polistema cultural meta concreto, y retomando la definición de coherencia intertextual de Vermeer, el *escopo*, es decir la finalidad o finalidades/intención o intenciones/función o funciones comunicativas pretendidas en una traducción, no descarta la exigencia de establecer en el TM la imitación, lo más fiel posible, de la oferta informativa o programa conceptual del autor del TO y su idiolecto, escopo que Vermeer considera igualmente legítimo a otros en conformidad con la situación comunicativa meta concreta, la idiosincrasia e ideología de los actantes de dicho acto traslativo concreto, las normas de traducción requeridas, la función socio-cultural concreta del *translatum* y sus determinadas convenciones textuales. Desde esta óptica entendemos que el escopo y las consecuentes estrategias traslativas pretendidos por un determinado encargo, están condicionados por los factores anteriormente mencionados (englobados en el principio de aceptabilidad de una situación comunicativa meta concreta). En este sentido, y al objeto de que la comunicación bilingüe pueda ser efectiva y no se produzcan sanciones, es necesario plantearse cuestiones éticas centradas en el principio de aceptabilidad meta: *los encargos y su(s) escopo(s) deben ser coherentes y adecuados a su vez, al principio de aceptabilidad meta:*

Handlungsziele sind kulturspezifisch, d. h., nicht jedes Ziel wird in jeder Kultur akzeptiert [...] die Realisierbarkeit eines Auftrags [...] ist als solche nicht von der Ausgangskultur abhängig. Von dieser ist ein Ausgangstext abhängig [...] die Realisierbarkeit eines Auftrags sei davon abhängig, wie die Zielkultur einen Ausgangstext verwenden kann [...] (Vermeer, 1992:108-109)

Selbstverständlich kann ein Translat auch die gleiche Funktion (den gleichen Skopos) haben wie sein Ausgangstext [...] (ibídem:72)

Si un encargo no es coherente con el principio de aceptabilidad en la situación comunicativa

meta, pongamos por caso que el cliente comunica al traductor un encargo que es incompatible comunicativamente con las circunstancias culturales, ideológicas o receptoras de la situación meta en ese momento, el traductor, en calidad de experto de la acción traslativa, debe negociar con el cliente con una argumentación fundamentada si se quiere conseguir una traducción óptima. Así entendemos nosotros el *principio ético: ética al principio de un encargo coherente y adecuado a la aceptabilidad del polisistema meta en un momento histórico concreto*.

La inclusión de los posibles actantes de un acto traslativo por parte de la *Skopostheorie* y la problemática que comporta, son aspectos sumamente importantes para la didáctica de la traducción. La didáctica tradicional ha ignorado en su investigación y enseñanza el papel social que desempeña el traductor y la intervención de otras personas, aparte del traductor, en la acción traslativa; personas o instituciones, por otro lado, que muchas veces desconocen la complejidad del acto traslativo. En este sentido, las Facultades de Traducción e Interpretación deben aportar al alumnado los conocimientos teóricos y prácticos necesarios que expliquen esta complejidad (cf. Hönig, 1997:57), aspecto que veremos con más detenimiento en el presente estudio. El objetivo didáctico pretendido, tal vez el más importante de los presentados en esta investigación, consiste en enseñar a establecer los Estudios de Traducción en el estatus que merecen. A través de la enseñanza de un proceso consciente fundamentado en la teoría y práctica funcional, se podrá conseguir en un futuro que los licenciados en Traducción e Interpretación defiendan sus derechos e inculquen que el traducir es una cuestión reservada a los expertos en el tema.

Otro aspecto de fundamental importancia que incluye y explica la teoría funcional de la traducción es el papel que desempeña el traductor como *experto en producción textual* (*Textbauexperte*, en la terminología empleada por Holz-Mänttari, 1984). Desde su papel como experto en comunicación intercultural, el traductor obviamente trabaja con textos, tanto en la recepción como en la producción de los mismos. En este sentido, no basta con que el traductor tenga una sólida competencia traslativa, la competencia textual también adquiere la misma relevancia. De hecho, uno de los problemas que interesa ser estudiado dentro de la didáctica de la traducción es enseñar al estudiante a desarrollar su competencia textual. Mencionemos un ejemplo concreto en el aula: tres estudiantes deben presentar una traducción de un mismo TO con el mismo encargo. El medio didáctico empleado es el retroproyector, al objeto de facilitar al alumnado la visualización del *translatum*. A los tres estudiantes se les pide fundamentar sus

estrategias traslativas desde el encargo y la situación comunicativa meta. Los resultados obtenidos demuestran que, si bien la fundamentación de las estrategias en función de los factores comunicativos ha sido óptima en los tres casos, basada en la teoría funcional de la traducción, las traducciones presentan deficiencias relacionadas con la producción del texto. ¿Dónde radica entonces el problema? Si indagamos un poco más en la fundamentación de las estrategias descubrimos que faltan aspectos de alusión teórica y práctica basados en la lingüística del texto, lo cual se manifiesta en la producción textual. En nuestra opinión, los planes de estudio de la carrera deberían incluir asignaturas que contribuyesen a subsanar tales carencias, mediante el aprendizaje fundamentado de teorías de recepción y producción del texto así como del estudio de los diferentes tipos de texto, sus convenciones y su funcionamiento en situaciones comunicativas prototípicas. A este respecto, las aportaciones de la lingüística del texto sobre recepción/producción textual y los estudios tipológicos de los textos pueden aportar nuevos caminos de investigación que contribuyan al desarrollo coherente y progresivo de una didáctica de la traducción.

Consideramos pues oportuno relacionar a continuación esta idea anterior con la división de la actividad bilingüe en equivalente o heterovalente establecida por Lvóvskaya (1997a:77-83).

Partamos del ejemplo de la autora para establecer la diferencia: consideremos un primer tipo de encargo que consiste en realizar una traducción comunicativamente equivalente de un texto científico sobre la terapia del asma bronquial (en terminología funcional, la imitación de la oferta informativa del TO). Por otro lado, el segundo encargo requiere que se produzca a partir del mismo TO otra oferta comunicativa, p.ej. un catálogo farmacéutico de medicamentos recomendados a los enfermos de asma bronquial. En el primer caso, el traductor tratará de preservar en lo posible en el TM el programa conceptual del autor del TO, y producir un texto aceptable en la cultura meta. En el segundo encargo, el cambio de tipología del texto ofrece otro tipo de información que conlleva el cambio del programa conceptual del autor del TO y, además, el mensaje se dirige a otro tipo de destinatario persiguiendo otros objetivos. Según la autora, la estrategia y las opciones del traductor estarán determinadas y delimitadas en ambos casos por diferentes factores, los productos finales de su actividad tendrán que reunir distintos requisitos y las competencias del sujeto deberán ser diferentes. Asimismo, la diferencia entre ambas actividades consiste en que en la primera, el traductor se enfrenta a la tarea de interpretar el programa intencional-funcional del autor del TO, mientras que en la segunda actividad, el traductor no se plantea este objetivo. Del mismo modo, y según la autora, el traductor de la

actividad comunicativa *equivalente* desempeña el doble papel de *coautor del TM*, puesto que se guía por el programa conceptual ajeno, tratando de realizarlo en una nueva situación comunicativa, y de *autor del TM*, ya que debe producir un texto nuevo aceptable en la cultura meta. Por el contrario, el traductor de la actividad comunicativa *heterovalente* desempeña un sólo papel: de *autor auténtico del TM*, ya que elabora su propio programa conceptual de un TM, producto del encargo, siguiendo las normas de producción de un tipo determinado de texto (distinto al TO), propias de la cultura meta (ibídem:80-81). En este segundo caso, el traductor no se enfrenta con la necesidad de resolver la contradicción principal del proceso de la traducción, entre la fidelidad al programa conceptual del autor del TO y la aceptabilidad del TM. Se enfrenta, de hecho, con la difícil y diferente tarea de producir un texto nuevo como si él fuera especialista en la materia, lo cual requiere competencias profesionales distintas de las del traductor, el cual debería ser, para esta labor, especialista en las materias de la medicina y la farmacología.

Nuestra primera objeción al respecto consiste en que, en esta fundamentación, se ha ignorado el papel del traductor como *colaborador en equipo* con otros actantes implicados durante el proceso de la traducción, hecho que ocurre en algunas acciones traslativas como la traducción publicitaria y técnica. El segundo encargo requiere la colaboración conjunta de, por lo menos, dos especialistas en dos materias. Al tratarse de una traducción, la barrera intercultural se ve superada con la intervención del traductor, el cual *siempre* interpreta como primer paso el programa conceptual del TO para decidir en una segunda fase qué aspectos de dicho programa pueden recogerse en el TM de acuerdo con los factores que conforman la situación comunicativa meta y su principio de aceptabilidad. Del mismo modo, el traductor, como experto en producción textual, debería conocer las convenciones textuales propias del texto meta requerido si se quiere conseguir una comunicación intercultural efectiva. El traductor, obviamente, siempre tiene que enfrentarse con la necesidad de resolver la transferencia de información y verbalización del TO en su situación comunicativa concreta, en función a lo requerido en la situación comunicativa meta del TM. Si, para esta finalidad, se requiere la intervención de uno o varios especialistas en medicina o farmacología que trabajen conjuntamente con el traductor, observamos que el traductor también es coautor del TM, como en el primer encargo, y autor del TM en colaboración con especialistas en medicina y farmacología. Si en otras acciones traslativas hemos visto que, dada la idiosincrasia de la situación comunicativa meta, se requería producir una oferta informativa prácticamente nueva

en el TM (caso del TO turístico), en este último caso se requiere también del traductor su competencia traslativa y textual para producir un texto nuevo. Dado el grado de especialización del TM, el traductor está en su pleno derecho de recurrir a especialistas y colaborar conjuntamente. Si en este sentido consideramos que no es competencia del traductor realizar este tipo de traducciones, tampoco será de su competencia realizar traducciones científicas dirigidas a especialistas, aunque se requiera el mismo tipo de texto (artículo científico), como ocurre en el primer encargo. El traductor, en este caso, tampoco es especialista en la materia y, sin embargo, es capaz de realizar una buena traducción si sabe buscar de manera gradualmente adecuada la documentación pertinente (la cual no descarta la consulta y participación de especialistas en la materia durante el proceso traslativo). Desde esta perspectiva, el hecho de que el sujeto (o traductor) de la actividad bilingüe heterovalente desempeñe sólo un papel, el de autor auténtico del TM, no es cierto: por el principio de coherencia intertextual de Vermeer, el traductor representa en su primera fase el papel de coautor del TM y, posteriormente, el de autor del TM junto con el especialista. Si a partir del principio de coherencia intertextual y la naturaleza de los factores de la situación comunicativa meta se exige la producción de un texto prácticamente nuevo, es evidente que si no se adecua el TM a la finalidad comunicativa pretendida se producirá una barrera en la comunicación con posibles sanciones, según la repercusión que tenga el *translatum* en la sociedad o instituciones implicadas en dicha acción traslativa.

Respecto de los planes de estudio, urge la necesidad de incluir asignaturas, cursos o seminarios que informen a los estudiantes sobre la situación y los perfiles profesionales que demanda el mercado de la Traducción e Interpretación, y les enseñen a ser competentes para ello. En este sentido quisiéramos señalar el caso de Alemania, donde el mercado del marketing demanda cada vez más la contratación de traductores para la producción de textos publicitarios, independientemente de que tengan que realizar traducciones a partir de textos originales. Otro ejemplo significativo lo representa la demanda de traductores especialistas en redacción técnica en el mercado alemán, por cuya necesidad se ha creado una Facultad de esta especialidad en Hildesheim.¹² Siguiendo la fundamentación de Lvóvskaya, se pone en duda que los planes de estudio puedan desarrollar las competencias necesarias para enseñar la actividad comunicativa

¹²Quisiera expresar mi agradecimiento por esta información al profesor Paul Kußmaul (en la Universidad de Las Palmas, octubre de 1998) y a mi colega Detlef Reineke, licenciado en traducción técnica por la Universidad de Hildesheim.

heterovalente. Vista nuestra fundamentación en relación con el segundo encargo, quisiéramos señalar que la competencia del traductor en ambos casos es la misma en cuanto al límite de la actividad que le concierne; en los dos casos de actividad bilingüe debe recurrir en mayor o menor medida a especialistas. Mención aparte merece que el traductor sea autocrítico en reconocer si dispone de los conocimientos suficientes para cumplir las normas requeridas para la producción de un catálogo farmacéutico (aspecto que depende de su grado de competencia textual). Si no es así, tiene dos opciones: documentarse con material enciclopédico específico de la materia y recurrir a especialistas, tal y como hemos visto, o bien rechazar la traducción al reconocer los límites de su competencia traslativa, textual o lingüística. Depende de la ética del traductor la aceptación o rechazo de la traducción encomendada, hecho completamente legítimo puesto que nadie es perfectamente competente en su lengua materna en todos los ámbitos (cf. Hönig, 1997:88-89).

La opinión de Lvóvskaya de que la actividad bilingüe heterovalente debería realizarse por especialistas en las diferentes áreas de conocimiento que tengan el dominio necesario de las dos lenguas suscita otro tipo de problemática: la falta de competencia traslativa (aparte de la posible falta de competencia textual) de dicho especialista, competencias que se enseñan en las Facultades de Traducción e Interpretación, a no ser que el traductor se haya especializado en tres carreras: medicina, farmacia y traducción, caso que podríamos considerar como idealmente perfecto para este tipo de acción traslativa. Si no ocurre así, la acción traslativa se llevaría a cabo por la colaboración conjunta de especialistas de cada una de estas materias.

En nuestra opinión, la *Skopostheorie* fundamenta desde su definición relativista de la acción traslativa, y desde su principio evaluador de coherencia intertextual entre el TM y su TO y de adecuación al principio de aceptabilidad de la situación comunicativa meta, que los dos tipos de actividades bilingües tal y como diferencia Lvóvskaya, queden explicados en la misma teoría general. Con nuestra fundamentación queremos hacer constar que se trata del mismo tipo de actividad, con el mismo objetivo, el cual consiste en establecer una comunicación apropiada, analizándose previamente las similitudes y diferencias de transferencia desde lo requerido por la situación comunicativa meta con respecto a la situación comunicativa de partida. Las estrategias del traductor dependen de la intención/función comunicativa que debe cumplir el TM en la cultura meta, intención/función que puede venir determinada por el *iniciador* (Nord, 1991:8) o por otro actante implicado en la acción traslativa.

Antes hemos señalado que si la intención/función comunicativa pretendida en el TM por uno de los actantes podría ocasionar sanciones en la comunicación al no ser adecuada al principio de aceptabilidad del polisistema meta, el traductor, como experto, es el que debe cuestionar la petición del iniciador o cliente, fenómeno que también explica la *Skopostheorie*, teoría que destaca la importancia que adquiere la *ética* y responsabilidad del traductor en la acción traslativa¹³.

Para concluir con nuestra fundamentación, partamos de otro principio de diferencia establecido por Lvóvskaya al definir la actividad bilingüe heterovalente: producción de un TM que tenga distinta intención/función comunicativa y por lo tanto distinto programa conceptual que el TO.

Para explicar la justificación de un cambio de intención/función comunicativa entre el TO y su TM, quisiéramos señalar tres factores que condicionan una situación comunicativa meta cualquiera (cf. Hönig, *ibídem*:77), factores que contribuyen a la definición del concepto *función socio-cultural meta*¹⁴:

¿para quién debe traducirse el TO?

¿qué intereses relaciona al círculo de receptores meta con el TO?

¿qué uso va a hacer el círculo de receptores meta de la traducción del TO?

La problemática cultural suscitada por estos tres factores en una situación comunicativa meta conlleva que existan cambios justificables en la intención/función comunicativa que va a desempeñar el texto final frente al de partida. Cualquier texto por sí solo no tiene ninguna función. La producción de un texto por parte de un emisor implica una intención, una finalidad social; el texto funciona en el marco de la interacción social, dirigido a un grupo de receptores determinados. Las intenciones/funciones comunicativas pueden ser, entre otras: transmitir una determinada información a través de textos, instruir con textos, producir textos destinados a evocar una determinada estética literaria o convencer con textos (cf.

¹³En este sentido queda aclarado que la *Skopostheorie* no es una teoría mercantilista o utilitarista subordinada a la decisión del cliente. Por otro lado, la didáctica de la traducción no debería eludir el factor de la *ética* en la enseñanza de la traducción. En ese sentido es necesario enseñar al alumnado aquellos principios normativos y comunicativos implicados en la elaboración de un TM concreto en un momento dado (teniendo en cuenta, por supuesto, el principio de aceptabilidad del polisistema meta y los posibles actantes de dicha acción traslativa). Por ello creemos necesario un replanteamiento del encargo más funcional, más adecuado a la realidad traslativa, el cual no se reduce a mencionar el tipo de receptores al que va dirigido el *translatum*, tal y como se concibe tradicionalmente, sino que debe ser mucho más amplio, como se demostrará en el capítulo cuatro de la presente tesis doctoral.

¹⁴La *función socio-cultural* se define como la función del texto supuestamente atribuida por el grupo de receptores. La *intención/función comunicativa* se relaciona con la intención/función pretendida por el emisor o productor (en el caso del *translatum*, por el iniciador o traductor).

Heinemann/Viehweger, 1991:89). Pongamos un ejemplo donde se demuestra que los textos se elaboran (idealmente) según un propósito o intención/función comunicativa relacionado con el círculo de los receptores al que va dirigido, sus intereses y el uso que se va a hacer del texto, hecho que corrobora la hipótesis de que un mismo texto puede desempeñar diferentes funciones socio-culturales según lo que se espera de él por parte del receptor en cada situación comunicativa concreta. Un profesor de lengua alemana quiere evaluar la competencia escrita de sus alumnos en dicha lengua a través de un examen (intención/función comunicativa: *evaluar*, y además, instruir al alumno sobre los posibles errores). Para ello reparte un texto periodístico sobre el cual los alumnos deben elaborar un resumen en alemán. Es evidente que esta situación conlleva una nueva finalidad sobre un mismo texto y por lo tanto una nueva intención/función comunicativa a la pretendida originalmente (previa intención/función comunicativa de partida: *informar*). Asimismo, el medio ha cambiado, ya que se exige comunicar el contenido del texto periodístico a través de las convenciones propias del resumen. Este tipo de traducción dentro de una misma lengua y cultura (cf. Elena García, 1990:13) es equiparable en esencia a la acción traslativa intercultural, si bien ésta supone un acto mucho más complejo de comunicación que la primera. Basándonos en los modelos comunicativos aplicados al estudio del texto (cf. Heinemann/Viehweger, 1991:50-66), el *translatum*, al igual que otros textos, puede cumplir diferentes intenciones/funciones comunicativas según la situación dada y, al objeto de establecerse una comunicación adecuada, requerir la elección de otro tipo de texto diferente al tipo de texto elegido en la situación comunicativa de partida (incluso puede requerirse un *translatum* que presente características al mismo tiempo de dos o más tipos de textos). En este sentido queremos señalar, a modo de inciso, que el texto y el tipo al que pertenece, su funcionamiento y sus convenciones textuales también viene determinado por la cultura y los actantes que lo conforman. Veamos, pues, tres situaciones comunicativas diferentes que necesitan diferentes estrategias de traducción:

Una empresa alemana escribe una carta comercial en alemán que va destinada a una empresa española. El receptor o receptores que la reciben no entienden alemán. Para ello recurren al traductor de la empresa que debe traducir dicha carta según la situación que a continuación se expresa: a) puede suceder que al traductor se le exija realizar una traducción a la vista del TO, dada la situación de urgencia por conocer su contenido. En este caso, la situación comunicativa meta posibilita al traductor interpretar el contenido del TO en LM, es decir, cambiar del medio escrito al oral, ya sea realizando previamente una rápida lectura del TO e interpretando a modo

de resumen global el TO en LM, o interpretando gradualmente el TO en LM (frases, párrafos), estrategias que dependen del grado de competencia individual de cada traductor. En este sentido observamos cómo la función socio-cultural y la situación comunicativa meta prescinden de la elección del tipo de texto de la situación comunicativa de partida. Obviamente, un TM escrito no sería adecuado a la finalidad prevista para esta situación. b) Puede suceder que se le exija una traducción escrita del TO respetando la tipología de la carta comercial. Aún así, un encargo tan general requeriría la especificación del uso del TM por los receptores al que va dirigido, y, en consecuencia, la sugerencia por parte del traductor de si el TM, como carta comercial, debe respetar las convenciones textuales del TO o adecuar estas convenciones a las propias de una carta comercial en la cultura meta. Un ejemplo sobre esta cuestión, el cual manifiesta la importancia de especificar las instrucciones traslativas del encargo de la manera más exhaustiva posible, es la transferencia, cómo técnica de traducción (Newmark, 1992:117), de la ciudad que aparece en el membrete. Si al receptor de la carta le interesa responder a su autor, entonces el traductor mantendrá, por ejemplo, la ciudad de *Regensburg* en lengua alemana. Si al receptor de la carta le interesa saber la procedencia de la carta y su ubicación geográfica, el traductor pensará en transferir el nombre por *Ratisbona*, al objeto de cumplir adecuadamente con la función del texto en la situación comunicativa meta requerida. En otras situaciones se hará necesario mantener y transferir a la vez esta unidad léxica. Si en el encargo se exige adecuar el TO a las convenciones de una carta comercial española, el traductor realizará entonces un análisis textual del TO donde la información proporcionada se reformulará en el TM adecuadamente dentro del marco de las convenciones de la cultura española. Con ello, la carta comercial se ajusta a las convenciones españolas en cuanto a estructura, empleo de clichés específicos etc. c) Puede suceder que el receptor sólo desee un breve resumen del contenido, omitiendo los clichés típicos de una carta, con el fin de ir archivando en el ordenador toda la información de la correspondencia comercial recibida en un año para llevar el balance. El nuevo propósito corrobora una vez más la idea de que mantener el mismo tipo de texto en el TM impediría la realización de la finalidad prevista. En este caso, la versión traducida cumple una nueva función y se verá modificada en su contenido partiendo del propósito establecido. Por consiguiente, estamos de acuerdo con Reiß/Vermeer en que *toda traslación está sujeta al sentido del texto-en-situación* (1996:46), y que la traslación no representa la continuación de un proceso comunicativo con otro código, sino una nueva comunicación sobre otra anterior (ibídem, 53). De este modo, el principio de funcionalidad fundamenta y establece una teoría

general de la traducción prospectiva orientada al resultado de la traducción.

Esta teoría no pretende demostrar de modo estático y prescriptivo lo que es una traducción (al contrario de lo que normalmente establecen las teorías generales de la traducción en su división entre traducciones y adaptaciones/traducción equivalente y heterovalente), sino estudiar e introducir en el marco de estudio todo tipo de variables que actúan en la acción traslativa. En este sentido, el *translatum*, como cualquier otro texto, adquiere una función desde que actúa en una situación comunicativa meta concreta. El contenido o idiosincrasia de, al menos, una de las variables implicadas en esta situación (tipo e idiosincrasia de los receptores meta, tipo de uso que van a realizar estos receptores del TM, intención/función comunicativa del TM, normas de traducción imperantes en ese proceso traslativo, lugar, tiempo, convenciones textuales y aplicación de los siete criterios de textualidad en el TM, idiosincrasia e intereses en torno al texto de los actantes del proceso traslativo) siempre varía cuando el mismo TM vuelve a funcionar en otra nueva situación comunicativa meta, aún cuando se requiera la misma función/intención comunicativa del TO en el TM. Por consiguiente, no creemos necesario establecer una diferencia entre traducción equivalente y heterovalente, ni tampoco establecer dos teorías generales de la traducción que expliquen dos actividades diferentes, cuando en nuestra opinión, el *número* de las variables mencionadas anteriormente que actúan en ambos procesos traslativos (equivalente y heterovalente) es el mismo. Es el *contenido o idiosincrasia* de por lo menos una de dichas variables lo que siempre cambia, porque no hay dos situaciones comunicativas iguales. Por este motivo, también el contenido de una o más variables de la situación comunicativa meta en la traducción supuestamente equivalente, cambia con respecto a las variables de la situación comunicativa de partida. Dicho de otro modo, ambos tipos de actividad presentan el mismo número de variables genéricas, mientras que los *valores* de dichas variables se “rellenan” en función de cada situación comunicativa, la cual es siempre única y particular.

Lo que hemos querido demostrar con nuestra fundamentación es que se trata del *mismo tipo de actividad* en esencia desde los postulados deductivos de las variables; el contenido de las mismas siempre cambia en función de la situación y de lo que se espera para realizar una comunicación efectiva. Por ese motivo nos parece coherente que Reiß y Vermeer introduzcan en su fundamentación el término de *traslación (Translation)* y descarten el de *traducción y adaptación* propios de la teoría general tradicional de la traducción. Diferenciar lo que se

considera traducción de lo que no es, supone una apreciación ideológico-conceptual propia de una determinada cultura, apreciación que también varía de una cultura a otra, e incluso en una misma cultura en periodos temporales diferentes¹⁵. De este modo, la teoría tradicional de la traducción, en su inclinación por recalcar la fidelidad hacia el TO en todo tipo de acciones traslativas y tipos de texto, no puede ser vista más que como teoría específica de un determinado tipo de traslación (la traslación por imitación). Vermeer cita a Toury (1980:26) para ratificar este hecho de que nuestro ámbito cultural considera que la traducción debe mantenerse tan cerca del TO desde el punto de vista funcional como formal:

The existing theories of translation [...] actually *reduce* 'translation' to 'translatability' [...] their notions are only *restricted* versions of a *general* concept of translatability because they always have some specified adequacy conditions which are *postulated* as the only *proper* ones, if not disguised as the only *possible* ones" (1996:73).

La división hecha de las traducciones por la teoría tradicional (traducciones más o menos fieles al TO, traducciones libres, adaptaciones, recreaciones etc.) está condicionada asimismo por el entorno cultural del investigador, por lo cual se requiere una teoría general que abarque en mayor medida todos los casos posibles de traducción al objeto de solucionar dicha problemática. Por ello consideramos la teoría general tradicional de la traducción como teoría específica, pero no como teoría general.

Retomando nuestro único principio prescriptivo de la teoría funcional, aquel que señala que los encargos y escopo(s) deben ser coherentes y adecuados a los factores que conforman la situación comunicativa meta concreta bajo el principio de aceptabilidad del polisistema meta, quisiéramos mencionar algunos aspectos comunicativos interesantes de la traducción que convendría incluir en la teoría general funcional, teoría que servirá de base para una didáctica igualmente funcional del proceso traslativo.

El concepto de interculturalidad en la acción traslativa determina que estos objetivos y acciones (escopos) sean específicos de cada cultura y propios de la situación comunicativa. Una acción resulta exitosa si se adecua a la situación dada y cumple su objetivo (desde esta premisa comunicativa podemos entender que un *traslatum* tenga una intención/función comunicativa

¹⁵Bajo este punto de vista cabe destacar las investigaciones aportadas por el grupo denominado "Manipulation School", que estudian el fenómeno de la traducción desde su marco histórico y social. Sus aportaciones son en gran medida coincidentes con las aportaciones de la teoría funcional (cf. Toury, 1995:25-26).

diferente a la de su TO). La interpretación del mensaje por parte del receptor puede diferir de la intención del emisor, con lo cual cabe añadir que una acción resulta exitosa si la teoría de la acción del emisor y la teoría de la interpretación del receptor no difieren entre sí de un modo significativo. Por ese motivo tampoco estamos de acuerdo con Nord en su confuso principio retrospectivo de mantener la lealtad al autor del TO en una traducción, concepto que aboga por no verse traicionada su intencionalidad comunicativa (1993:17-20;1994:100). *Lealtad*, según Nord, significa respeto a las intenciones y expectativas del autor del TO, del cliente que ha encargado la traducción y de los lectores de la cultura meta según la interpretación del traductor. Nuestra objeción al respecto es si cualquier intención de un autor expresada en un TO puede funcionar como tal en todo tipo de situaciones comunicativas meta (recuérdese el problema del texto turístico o téngase en cuenta que también los principios éticos son relativos y culturales). Es evidente que dentro de la acción comunicativa, la comprensión perfecta entre emisor y receptor no existe. El mayor o menor grado de comprensión depende de que los interlocutores tengan experiencias similares, socializaciones parecidas y disposición similar del momento (cf. Reiß/Vermeer, 1996:83). En el caso de la traducción como acción comunicativa intercultural, el receptor meta entiende una información cuando la interpreta coherentemente en función de su situación y realidad idiosincrásicas. Esto quiere decir que el éxito de una acción comunicativa no depende exclusivamente de que ésta se interprete en el sentido del emisor. Lo ideal de toda traducción sería buscar en la medida de lo posible el acuerdo entre los interlocutores (autor TO-traductor como primer receptor del TO-iniciador), hecho que no siempre resulta posible, por lo que el factor primordial debería ser encauzarla hacia la comprensión del receptor meta. El traductor debe tener en cuenta que traducir no es transcodificar, puesto que la relación entre lo conocido y desconocido varía entre las diferentes culturas, y lo coherente depende de las circunstancias de la correspondiente situación. Las faltas en una traducción pueden tener su origen no sólo en el error de apearse al supuesto significado de las palabras en vez de centrarse en el sentido del texto y en otros factores, sino también en la ignorancia del traductor de los receptores de las culturas de partida y meta.

En cuanto a la función socio-cultural de una traducción, Lvóvskaya objeta que en la traducción se pueda determinar a priori, salvo raras excepciones, la función socio-cultural que va a desempeñar el TM en la cultura meta. Esta imposibilidad puede deberse al hecho de que en la traducción profesional, algunos actantes (clientes, editores) ignoren la importancia de especificar al traductor las condiciones que actúan en la situación comunicativa meta y la

funcionalidad pretendida con el TM. Saber la posición del TM en la cultura meta es de suma importancia para el traductor. El funcionamiento del TM condiciona el escopo (escopos), es decir, la intención/función o intenciones/funciones comunicativas y, consecuentemente, la manifestación textual que se empleará en el TM.

En relación con la didáctica de la traducción, urge la necesidad de realizar investigaciones en torno al funcionamiento socio-cultural de tipos de texto prototípicos en una cultura determinada. El traductor, como experto en producción textual, puede decidir que el tipo de texto al que pertenece el TO se vea en la imposibilidad de funcionar adecuadamente en la situación comunicativa meta, requiriéndose otro tipo de texto (cf. Vermeer, 1992:114). Asimismo se requieren estudios de las normas de traducción de los textos meta según su pertenencia a un tipo determinado o a una fusión de dos o varios tipos. Sólo así podremos establecer con mayor objetividad los principios didácticos evaluadores de una traducción. Anticipamos, pues, la importancia que adquiere en este sentido el encargo. Nosotros abogamos por un encargo que no sólo se limite a mencionar en líneas muy generales el tipo de receptor y TM, tal y como viene siendo el encargo tradicional. Se requiere un encargo que especifique lo más exhaustivamente posible las condiciones de la situación comunicativa meta, la función socio-cultural del TM, los objetivos (escopos) e intenciones pretendidos, las normas del tipo de texto meta empleado y las normas de traducción requeridas en dicha situación comunicativa meta. La ventaja del encargo radica igualmente en que, para un mismo TO, pueden especificarse en el aula diferentes encargos adecuados a los objetivos pedagógicos pretendidos por el profesor, porque sólo es posible juzgar un *translatum* una vez se hayan especificado las condiciones relevantes para su valoración (cf. Reiß/Vermeer, *ibídem*:97).

Un aspecto interesante que Vermeer establece para la evaluación de un *translatum*, coincidente con la metodología empleada por Toury, es juzgar en primer lugar el *translatum* en sí, es decir el producto de la traducción en el marco de su coherencia intratextual (desde sus siete criterios de textualidad), para valorar posteriormente la coherencia intertextual, es decir la coherencia entre el TM y el TO, que depende del modo en que el traductor entiende el texto de partida y del escopo que recibe la traducción (este tipo de evaluación suele darse en la crítica funcional de traducciones, donde primero se valora el producto, puesto que desde su manifestación textual se pueden establecer hipótesis de su proceso traslativo reflejado explícita e implícitamente en el *translatum*). El porqué de la supremacía de lo intratextual sobre lo intertextual radica en el

hecho de que el *translatum* ha de ser coherente en sí mismo, para poder investigar las condiciones de su origen. No hemos de olvidar que muchas traducciones suelen aceptarse en las culturas como textos independientes de cualquier otro, en este caso del TO (cf. Toury, 1980:29).

1.2.1. El concepto de equivalencia en el marco de la teoría funcional. ¿Qué se entiende por “constancia de función” o “cambio de función”? Confusión conceptual respecto al término “función”.

Las fundamentaciones de la teoría funcional de la traducción, basadas en el estudio y explicación de las diferentes variables implicadas en la comunicación intercultural y de las variables estudiadas desde los modelos comunicativos del texto proporcionados por las recientes investigaciones de la lingüística del texto descartan, como hemos visto, la ilusión de categorizar la equivalencia. Tal y como indica Nord (1994:97-98), para que un TM y su TO sean “equivalentes” deben guardar una relación de igualdad en cada una de las dimensiones textuales: igualdad de valores pragmáticos (misma función y valor o efecto comunicativo y dirigidos al mismo tipo de receptores), igualdad de valores lingüístico-estilísticos (el TM imita, refleja la forma del TO) e igualdad de valores semánticos (el TM y el TO tienen el mismo "significado" y/o transmiten el mismo "mensaje"). No obstante, la realidad de las traducciones refleja que estas “equivalencias” se excluyen unas de otras, y no siempre un TM puede ser pensado como sustitutivo comunicativo "equivalente" del TO en la cultura meta. Lo deplorable, como ocurre con algunas opiniones pedagógicas y críticas de la traducción, es que todavía hoy se emplee el concepto de equivalencia para distinguir y juzgar las buenas traducciones de las malas no-traducciones y adaptaciones. Todavía persiste la opinión de que un TM que no cumple las exigencias de equivalencia no puede ser considerado como "traducción" (véase el ejemplo que Nord establece en su artículo). Sabemos que la transferencia de “equivalencias” del TO al TM no puede ser total en todos sus niveles, incluso en el caso de que quisiéramos conseguir un efecto comunicativo-funcional similar entre ambos textos.

Los autores de la *Skopostheorie* establecen una distinción en la definición de *equivalencia* y *adecuación*, estableciendo este último concepto como el criterio principal del proceso traslativo:

Adecuación en la traducción de un texto (o elemento textual) de partida se refiere a la relación que existe entre el texto final y el de partida teniendo en cuenta de forma consecuente el objetivo (escopo) que se persigue con el proceso de traducción. (Reiß/Vermeer, *ibídem*:124-125)

Equivalencia es [...] un tipo especial de adecuación, es decir, adecuación cuando la función entre el texto

de partida y el final se mantiene constante.

Para estos autores, la equivalencia también es un tipo especial de adecuación en aquellos casos en que la función entre el TO y el TM se mantiene constante entre los dos polisistemas¹⁶. Con ello pretenden rechazar la concepción tradicional de "equivalencia" desde la lingüística contrastiva y definirla bajo el concepto más amplio de "adecuación", según el escopo fijado y según las condiciones y situación prospectiva vinculantes a la producción de una traducción.

Los diferentes tipos de traducciones realizadas a lo largo de la historia vienen determinados según los condicionantes culturales y situacionales, estableciéndose para cada uno de ellos unas determinadas normas de traducción (cf. Toury, 1980:57), un estudio que también interesa incluir en la didáctica. Bajo este punto de vista histórico, es obvio recalcar que el principio de toda traslación es su escopo (reiteramos que el escopo debe ser coherente al principio de aceptabilidad) y que según su finalidad, pueden emplearse diferentes estrategias traslativas para un mismo texto original. Según los objetivos pedagógicos, podemos establecer encargos que persigan diferentes finalidades. La teoría tradicional de la traducción establece los siguientes tipos de acciones traslativas: la traducción palabra por palabra (versión interlineal), un método traslativo empleado en las primeras traducciones de la Biblia; la traducción literal, que se utiliza para enseñar lenguas extranjeras; la traducción filológica, que trata de reproducir en la LM las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del TO; la traducción comunicativa, que imita una oferta informativa del TO con los recursos de la lengua y cultura final y que sea al mismo tiempo "equivalente" al TO en su dimensión sintáctica, semántica y pragmática; y por último la traducción creativa, cuando el traductor debe crear nuevos signos lingüísticos en el TM porque no existen en la cultura final (cf. Reiß/Vermeer, ibídem:121). Algunos de estos encargos pueden servir al didacta para evaluar exclusivamente determinados aspectos lingüísticos y textuales de tipo contrastivo en las clases de lengua extranjera, pero para las clases de traducción, nosotros abogamos por encargos más comunicativos y más adecuados al principio funcionalista, que

¹⁶Cabe destacar que otros autores de la *Neuorientierung* rechazan por completo el concepto de equivalencia como un concepto impropio para los Estudios de Traducción (cf. Hönig y Kußmaul,1982; Holz-Mänttari,1984; y Snell-Hornby,1988). Nosotros nos inclinamos también por utilizar el término *adecuación* para cualquier acción traslativa, dado el carácter relativista de dicha acción. El término *equivalencia* nos parece más adecuado emplearlo como referencia histórica, en relación con el concepto establecido por la teoría tradicional de la traducción. En este sentido, también el concepto de "equivalencia" expresado en el libro de 1984 procede sólo de Reiß, no de Vermeer, lo que corrobora la existencia de incoherencias entre la primera y segunda parte del libro (cf. Nord, 1997:12; 27). Sobre la problemática del concepto "equivalencia" en el discurso funcionalista también se hablará en la presente investigación.

aporten datos funcionales sobre el contexto histórico en el que el *translatum* se realice, al objeto de que el alumno sea consciente del relativismo implícito en las normas traslativas. Por lo tanto, observamos que la *adecuación* no puede establecerse de manera estática (equivalencia), sino sólo en relación con los múltiples factores que inciden en el proceso de traducción, y en función de la relevancia que éstos tengan en cada caso, es decir, dependiendo de una jerarquía de prioridades que varía según cada caso concreto. Esta selección y ordenación jerárquica de los factores relevantes constituyen la tarea del traductor.

La evaluación de la *adecuación* de un determinado TM sólo es posible mediante la aplicación de un método *descriptivo* adecuadamente fundamentado según los factores y condicionantes de la situación comunicativa meta y el encargo establecido. En didáctica, la aplicación de este método es de gran relevancia. Nos parece inconcebible que una traducción pueda ser evaluada sin una especificación previa de los factores y condicionantes de las situaciones comunicativas del TM y de su TO, sin encargo y sin escopos. En este sentido, cualquier TM puede ser válido (siempre y cuando sea coherente intratextualmente) si no se enmarca en su situación y se señalan las normas de traducción y posible función socio-cultural. Al no estar especificados estos aspectos, el TM no puede ser evaluado con objetividad: faltan las bases que definirán el principio de coherencia intertextual con su TO.

Retomando el concepto de *equivalencia* dentro del funcionalismo, aquel que parece sugerir un tipo de adecuación cuando la función entre el texto de partida y final se mantiene constante, vinculemos esta definición con el estatus del escopo establecido por Reiß/Vermeer (ibídem:85-87):

- a) el escopo de un texto final puede diferir del escopo del texto de partida porque al ser una traducción una transferencia cultural y lingüística, los valores transferidos pueden o deben cambiar al introducirse en un nuevo contexto de interrelaciones, siendo de este modo imposible la reaparición del mismo conjunto de implicaciones del TO (la necesidad de mantener el mismo objetivo, escopo, forma parte del concepto de traducción que continúa vigente en nuestro entorno cultural, lo cual es tan sólo un aspecto específico de la teoría de la traducción, pero no una exigencia para el establecimiento de una teoría general de la traducción)
- b) pueden existir diferentes escopos para las distintas partes del texto; a menudo existe la tendencia hacia una jerarquía de los escopos del texto y de las partes del texto

Al comparar el concepto de *función* con el concepto *escopo*, Reiß y Vermeer parecen sugerir que se trata de la misma definición, aquella relacionada con la intención/función comunicativa pretendida por uno de los actantes implicados en la acción traslativa, ya sea el iniciador o el traductor, la cual puede diferir de la intención/función comunicativa pretendida por el emisor o productor del TO. Respecto de los *diferentes escopos para las distintas partes del texto* (tal y como señala el apartado b) ¿se entiende como intención o intenciones/función o funciones comunicativas secundarias subordinadas a una intención/función comunicativa principal? ¿o se incluye también en dicho concepto cualquier manifestación normativa intratextual establecida por el encargo (p.ej. lo que permite o no permite el tipo de TM en su configuración textual)?

Por otro lado, ¿a qué se alude cuando hablamos de una función constante entre el TM y su TO? ¿a una misma intención/función comunicativa principal entre ambos textos? ¿a una misma intención/función comunicativa principal a la que se subordinan subsiguientes intenciones/funciones comunicativas secundarias similares entre el TM y su TO? ¿o a una misma función socio-cultural (es decir mismo tipo de receptores, mismo uso y mismos intereses vinculantes en torno al texto en ambas culturas)...? y por último, cuando hablamos de constancia de función, ¿permite dicha definición incluir aquellas posibles modificaciones realizadas en la manifestación textual del TM con respecto a su TO necesarias para una comunicación procedente desde el criterio de la informatividad?

En nuestra opinión, la validez de la teoría funcional como teoría general de la traducción y como teoría que contribuye a la construcción de una didáctica funcional, no puede establecerse, si antes no llegamos al consenso de definir claramente los que se entiende por “función del texto”, opinión que compartimos con Hulst (1995:90). De hecho existen diferentes visiones sobre dicho concepto en el propio grupo de la *Neuorientierung*. Parece que a veces alude a la intención que subyace en el texto; otras veces al efecto pretendido, a la finalidad comunicativa o a los medios para conseguirla. Estamos totalmente de acuerdo con Lvóvskaya (ibídem:79; 83-84) en definir adecuadamente estos conceptos, puesto que de sus respuestas dependen tanto el mismo objetivo de la ciencia de la traducción como los contenidos de la enseñanza de dicha disciplina. Tal y como señala Lvóvskaya, ¿de qué función se trata cuando hablamos de un cambio de función (*Funktionsveränderung*) del TM con respecto a la función del TO? ¿de la función dominante del TM atribuida por el traductor o iniciador? ¿de su subestructura intencional-funcional? ¿o de la función socio-cultural que el TM va a desempeñar en la cultura

meta? Interesante nos parece la postura de la autora cuando señala la confusión suscitada en torno al término y las diferentes definiciones que presenta respectivamente sobre: la función del TM en el polisistema meta o función socio-cultural, la estructura/subestructura funcional del texto, la función dominante y funciones complementarias, las funciones de la lengua y la función sintáctica. Desde una perspectiva similar, aunque basada en otro enfoque, Jacqueline Hulst expone en su tesis doctoral¹⁷ las diferentes visiones sobre el término por algunos autores de la *Neuorientierung*, al objeto de presentar a continuación su propio modelo comunicativo funcional, que parte de las investigaciones del texto realizadas por Pander Maat (1994). En nuestra opinión, este modelo aclara en gran medida toda confusión conceptual. Si bien su modelo ha sido pensado para la crítica de traducciones, consideramos que puede aportar aspectos muy interesantes para la didáctica de la traducción, tanto para la interpretación del TO como para la producción del TM, por lo que merece un epígrafe en la presente investigación.

Procedamos a señalar a continuación qué se entiende por *función* en el marco de la *Neuorientierung*:

Reiß define la función del texto (1971 y 1976) como la función lingüística dominante que subyace en el texto, vinculando en su concepción las nociones de “tipo de texto” con “función textual” y basándose en las tres funciones lingüísticas de Bühler (1965²). Como bien señala Lvóvskaya (ibídem:85), los intentos de vincular directamente la función lingüística al tipo de texto no han dado resultado, ya que los diferentes tipos de texto se diferencian por los recursos que suelen utilizarse en cada tipo para expresar las mismas funciones lingüísticas, aparte de que la mayoría de los textos tienen, en este sentido, un carácter polifuncional. La crítica de Hulst (ibídem:90) se basa en que Reiß parece sugerir que la función del texto se deriva directamente de los medios lingüísticos con que se ha realizado el texto (en ese sentido parece decir que p.ej. la función apelativa, como función dominante de un texto, es la suma de un mayor número de elementos o fragmentos con valor exclusivamente apelativo). Sin embargo, ¿no se puede convencer mediante el uso de la argumentación? Si es así, un texto puede presentar formas mixtas de función lingüística en cualquiera de sus niveles según el propósito comunicativo. Cabe preguntarse ante tal confusión sobre el término función, si no sería necesario establecer una distinción entre intención/función comunicativa como aspecto extratextual y función lingüística como aspecto intratextual. ¿Cómo consideramos, pues, la argumentación? ¿una intención/función comunicativa (o subintención/subfunción comunicativa) o una función

¹⁷ *De tekstdoel centraal. Naar een functioneel model voor vertaalkritiek*, 1995: 11-19; 25; 90-92.

lingüística (o subfunción lingüística)?

Por otro lado, parece que Reiß -al margen de igualar los conceptos de intención/función comunicativa con las funciones lingüísticas o textuales¹⁸- establece otro nuevo concepto de función: su distinción entre *Übersetzung* (traducción) y *Übertragung* (adaptación), bajo el enfoque de que la intención/función comunicativa del TO permanece constante en el TM (1976:23), y de que el efecto en el receptor debe ser el mismo en el caso de la *Übersetzung* (1976:92). En el caso de la *Übertragung*, la intención/función comunicativa y el efecto son diferentes con respecto al TO, puesto que el translatum va dirigido a un grupo de receptores diferentes. Por este motivo, Koller (1979:205) critica a Reiß, ya que el translatum *siempre* se dirige a un grupo especial de receptores, los cuales siempre difieren en aspectos paraculturales, diaculturales e idioculturales de aquellos que vinculan al receptor del TO.

Posteriormente, Reiß y Vermeer (1984:217) establecen que el cambio de función en el TM respecto de su TO suele ser la norma en la acción traslativa. Sin embargo, en sus constataciones subyace una falta de claridad sobre el término “función”. “Die Dominante aller Translation ist deren Zweck” (1984:96), pero ¿qué se entiende por “Zweck”? Dicho término parece sugerir sinonimia con “Skopos”, “Funktion” y “Ziel”, refiriéndose probablemente a la finalidad comunicativa pretendida por el emisor/o productor en una situación comunicativa concreta (asimismo, “finalidad comunicativa” continúa siendo un término que se presta a ambigüedades y divagaciones en su interpretación).

Vermeer intenta aclarar la terminología empleada en alemán cuando se habla en la acción traslativa de *Ziel*, *Zweck*, *Absicht*, *Funktion* o *Intention* (1992:81-85;120-122). A nuestro entender, los términos alemanes, *Absicht*, *Intention* y *Vorsatz* son sinónimos de la palabra española *intención*. El problema aparece en la traducción al español de *Ziel* y *Zweck*, términos que en el diccionario bilingüe *Slaby/Grossman* están traducidos con la misma acepción: *finalidad*, *objetivo*, *fin*, *propósito*. En alemán, el empleo de *Ziel* y *Zweck* también suscita ambigüedad, por lo que Vermeer especifica lo que entiende por ambos términos, hecho que pasamos a explicar a continuación.

Partimos de la base de que toda acción conlleva una actividad intencional y/o funcional. *Ziel* es el resultado final pretendido en dicha acción. *Zweck* es el objetivo parcial pretendido y subordinado al resultado final o *Ziel*. Señalemos el ejemplo de Vermeer: alguien realiza el carnet de conducir (*Zweck*) para hacer un viaje alrededor del mundo con su propio coche (*Ziel*).

¹⁸Entiéndase aquí “función *textual*” como función lingüística, no como nuestro concepto “función del texto” (el cual hemos dividido por un lado en intención/función comunicativa pretendida por el emisor/o productor y por otro, en función socio-

El término *skopos* engloba los términos de *Ziel/Zweck*, *Absicht/Intention/Vorsatz*, siendo definido por Nord (1994:99) como fin, objetivo que debe cumplir el texto terminal en la cultura meta. El enfoque, según la autora, ya no se hace sobre el texto original sino sobre el texto meta y la situación comunicativa en que éste va a funcionar y que es, por definición, otra que la situación en que funciona o funcionó el texto original. En nuestra opinión, la *funcionalidad* de cualquier texto, al margen de explicar en este momento lo que se entiende por *función* y sus diferentes acepciones, significa la aptitud de un texto para cumplir un determinado fin destinado a un grupo concreto de receptores. Un texto que les sirva para algo y que sea comprensible a las expectativas de estos receptores, que *funcione* en una situación comunicativa X. La situación comunicativa meta, principalmente los receptores meta y la funcionalidad del TM relacionada con estos receptores determina el escopo/subescopos empleado/s. Este escopo u objetivo(s) comunicativo(s) determina(n) a su vez los métodos traslativos. De modo parecido parecen pensar Hönig y Kußmaul (1982:58) cuando señalan que el encargo debe definir el objetivo comunicativo (*Übersetzungszweck*), es decir, la función que cumplirá el TM (*Funktion des ZS-Textes*).

A este respecto Vermeer (1992:83) señala la diferencia que Nord hace entre *Intention* y *Funktion* (1988:52-54). El primer término supone la intención del emisor o productor del texto para conseguir un determinado fin o propósito (*Zweck*). *Funktion* es el fin o propósito que se atribuye a un texto desde el punto de vista del receptor. En el caso ideal de traducción, *Intention* y *Funktion* designan lo mismo para conseguir el resultado final (*Ziel*) desde dos ópticas distintas. Sin embargo, ambos términos remiten a diferencias comunicativas cuando el receptor no reconoce o no considera relevante la intención del emisor. En este sentido, el receptor puede entender de otro modo el resultado final (*Ziel*) pretendido por el emisor y atribuirle otra función a la prevista por el emisor. Los textos, en este sentido, no tienen una función por sí solos; adquieren una función en la producción y recepción del mismo.

Con su referencia a Nord, Vermeer parece establecer una diferencia entre “función” y “efecto” (este último *Wirkung*), lo cual nos lleva a la reflexión de que en esta ocasión está refiriéndose con el término “efecto” a la función socio-cultural del translatum, es decir, a la *función receptiva* del TM, desde el enfoque de que un posible cambio de “función” (en esta ocasión parece aludir a la intención/función comunicativa pretendida) actúa desde la idiosincrasia de la recepción de dicho texto. En otra ocasión (1984:104) indica que en la acción traslativa puede ser necesario cambiar la función del texto, a fin de que el efecto permanezca constante. Según la

opinión de Hulst (1995:92), lo que Vermeer pretende decir aquí es que las características internas del TM como el contenido, la forma o el estilo deben ser “adaptadas”. Para Hulst, la función no cambia en este caso, la función permanece constante al margen de las adaptaciones realizadas en la manifestación textual. Lo que subyace es una confusión del propio término “función” y, a la vez, su relación con el “efecto”, por lo que quizás debamos referirnos por un lado al objetivo comunicativo (definido por Hulst como intención/función comunicativa principal pretendida) y por otro, a los medios para conseguirlo (manifestación textual). En nuestra opinión, lo que queda por esclarecer es si Vermeer en este caso se refiere con este cambio de función sólo a la intención/función comunicativa principal, o también a alguna/varias subintenciones/subfunciones comunicativas subordinadas a la principal pretendidas por el emisor/productor del TO, necesitada(s) de un cambio desde la óptica de función atribuida por el receptor meta al supuesto *translatum* (función socio-cultural).

Otros autores como Vannerem y Snell-Hornby (1986:197, en Vermeer/Witte, 1990:86) parecen definir la constancia de función entre el TM y su TO como aquellos casos en que el *uso* del texto y *tipo* de receptores es similar en ambas culturas sin que haya que realizar cambios temporales:

Der Einfachheit halber gehen wir hier davon aus, daß eine britische Zeitung der *quality press* (d.h. mit ähnlicher Leserschaft wie die *Süddeutsche Zeitung*) den vorliegenden Bericht in ihrer Samstagausgabe wiedergeben will (d.h. ohne wesentliche Änderung der zeitlichen Perspektive) [...]. Es handelt sich also hier um die Funktionskonstanz [...]

Con respecto al uso, Juliane House (1977:37, en Hulst, 1995:16-17) define la función como “la aplicación o uso que tiene un texto en el contexto de una situación particular”. También establece la existencia de una equivalencia o cambio de función entre el TM y su TO, al dividir la traducción respectivamente en dos tipos: *overt translations* y *covert translations*. En el primer caso, el receptor meta considera el TM como una traducción propiamente dicha, como ocurre con ciertos textos literarios de arraigada tradición. En el segundo caso, el TM funciona como un texto autónomo; el receptor meta no sabe si se trata o no de una traducción: son, p.ej., los folletos turísticos, el texto científico o el periodístico. Somos de la opinión de Hulst (ibídem:17) de que House está siendo aquí muy normativa al establecer diferentes clases de traducciones según los tipos de texto. Cabe plantearse si en todas las culturas, el receptor reconoce según el

tipo de texto un tipo de traducción u otra.

Hönig y Kußmaul (1982:40) parecen compartir en esta ocasión la misma opinión de House en su división de la traducción en aquellas con función constante y aquellas que requieren cambio de función (en este sentido pensamos que se refieren también a la función socio-cultural):

[...] Bei House werden mit *covert* and *overt translations* bereits die Typen der funktionskonstanten und der funktionsverändernden Übersetzung eingeführt [...]

J. House no descarta la posibilidad de que un texto que pertenece a la *overt translation* sea traducido con otro objetivo comunicativo que no coincida con el objetivo comunicativo que normalmente suele cumplir, traducción a su vez que denomina *overt version (adaptación)*. Este planteamiento presenta, desde nuestro punto de vista, una objeción: si en este tipo de textos meta se plantea otro objetivo comunicativo (ambigüedad, otra vez, de dicho término) se debe al hecho de que el grupo de receptores meta le atribuirá otro *uso* al texto, diferente del que normalmente suele cumplir, dado que los intereses que vinculan a este grupo de receptores con el texto son de otro tipo. También es cierto que hay textos que presentan un *uso prototípico*: un manual de instrucciones sobre el manejo de un televisor suele usarse por los receptores para hacer funcionar un televisor, al menos en culturas parecidas entre sí como la alemana y la española. Sin embargo, al margen de ese uso prototípico, el manual de instrucciones puede funcionar paralelamente bajo otra óptica: un receptor o grupo de receptores (docentes) utilizan el mismo manual de instrucciones para enseñar a sus alumnos, por ejemplo, las convenciones textuales. En este sentido, si definimos la función como “función receptiva” (función socio-cultural), cualquier traducción presenta un cambio de función, dado que siempre existe una variable de contenido diferente: ya sea la relacionada con el *tipo* de receptores, el *uso* o los *intereses* en torno al texto (al margen del *tipo* de receptores, que siempre es diferente con respecto al del TO, también en el *uso* puede haber un subgrupo de receptores dentro del grupo general de receptores meta que le atribuya otro uso diferente al TM, tal y como hemos corroborado con el manual de instrucciones).

Nord (1988:82; 1993:23-26; 1997:47-52) también diferencia dos tipos de traducción relacionados con la función que el TM cumplirá en la cultura meta. El TM en este sentido es considerado por el receptor meta como *instrumento* (el TM como texto autónomo) o como *documento* (el TM como traducción). Sin embargo, la diferencia con respecto a Hönig/Kußmaul y House consiste en que Nord no realiza una separación radical entre función constante y

cambio de función según el tipo de traducción. Para ella, un TM como instrumento o documento puede presentar un cambio de función indistintamente, es decir, al margen de la *función socio-cultural* prototípica, puede darse otro tipo de función sociocultural de un mismo TM. Lo que sí objetamos es que dentro de la traducción como instrumento (1997:50) establezca, sin claridad conceptual sobre el término función, diferentes tipos de traducción: *equifunctional*, *heterofunctional*, *homologous translations* (¿se refiere aquí a mantener o no mantener constante en el TM la intención comunicativa principal, las subintenciones, la manifestación textual...?)

Al objeto de aclarar nuestra división conceptual del término “función” en función socio-cultural e intención/función comunicativa, es decir, aquella relacionada con la función atribuida por los receptores al texto y aquella pretendida por el emisor/productor con el texto respectivamente¹⁹, relacionemos esta idea con la separación realizada por Nord en *intención*, *función* y *efecto*. De forma similar a House, Nord se opone a la igualación de la función del texto (uso e intereses del texto por parte del receptor) con la intención del emisor/productor, ya que el texto no adquiere ninguna función hasta que es recibido por el grupo de receptores, por lo que la visión del texto por parte del receptor no necesariamente debe coincidir con la intención del emisor. Hulst (ibídem:91) considera necesario establecer la distinción de dos aspectos dentro de su concepto de función: por un lado la *función pretendida* que subyace en la producción del texto, y por otro lado la *función realizada*, es decir, *el efecto* que realmente se alcanza con el texto. Al establecer Nord los conceptos de *intención*, *función* y *efecto* para su esquema de análisis textual del TO, parece indicar que la intención tiene como punto de partida al emisor/productor, mientras que el efecto tiene como punto de partida al receptor. La función del texto toma una posición intermedia, como factor externo al texto, y se deriva de la constelación de los factores situacionales extratextuales. Así, Nord (1991:36-37) establece que los datos sobre el emisor, su intención, el motivo, los receptores, el medio, el lugar y el tiempo de producción del TO proporcionan la información sobre otro factor: la función pretendida del texto. Los factores intratextuales (tema, presuposiciones, estructura, elementos no verbales, léxico, sintaxis y los rasgos suprasegmentales) y su interdependencia con los factores extratextuales proporcionan información sobre el efecto en el receptor (función socio-cultural).

¹⁹En la acción traslativa, como acto complejo de comunicación, nuestro concepto de “función” se despliega hacia dos vertientes a) la función socio-cultural atribuida por los receptores de partida al TO y la intención/función comunicativa pretendida por el emisor/productor en la situación comunicativa de partida y b) la función socio-cultural del translátum atribuida por los receptores meta más la intención/función comunicativa pretendida por el iniciador o traductor en la situación comunicativa meta.

Si el efecto coincide con la intención del emisor y función pretendida del texto, la comunicación es (idealmente) acertada. Que la función pretendida se realice o no, depende del receptor. El caso ideal es cuando la intención/función y efecto (función pretendida y realizada respectivamente en la terminología de Hulst) coinciden.

Sin embargo, en una publicación posterior, Nord (1993:9-10) omite el factor “efecto” de su estudio, estableciendo la intención del emisor por una parte y la función del receptor por otra. Esta apreciación coincide en mayor medida con la división de Hulst en función pretendida y función realizada, es decir, con nuestra división en intención/función comunicativa pretendida y función socio-cultural atribuida por el receptor. La función socio-cultural (efecto o función realizada) sólo puede establecerse de manera más o menos aproximada a partir de las investigaciones realizadas sobre receptores por agencias, editoriales u otro tipo de instituciones implicadas.

Anteriormente hemos planteado el problema terminológico suscitado con la tipología de textos en relación con las funciones lingüísticas establecida por Reiß (1971, 1976) que dificulta la definición del término *función*. Vermeer (1992:84) señala que la terminología de Reiß es diferente en este sentido a la de Nord. Nosotros no estamos del todo de acuerdo. Abogamos por la diferencia entre intención y función de Nord en 1993 (9-10), división que consideramos relevante para el entendimiento de la teoría funcional de la traducción, pero en otra posterior publicación de Nord (1994:101-105) parece definir y clasificar el concepto de “función” como la intención comunicativa pretendida, bajo la óptica de una serie de funciones comunicativas parecidas a las establecidas por Reiß al definir y clasificar las funciones textuales, funciones que a su vez se derivan de las lingüísticas establecidas por Bühler (1965²) y Jakobson (1960)²⁰. Nord no parece establecer en esta publicación una distinción entre intención/función pretendida como factor extratextual y función textual/lingüística como aspecto intratextual. Basándonos en la opinión de Nord de que las funciones comunicativas (en el sentido de Reiß serían las funciones lingüísticas/textuales) pueden considerarse como universales, aunque la forma de su manifestación textual es cultural (1994:105), cabe preguntarse qué entiende Nord por “manifestación textual”, puesto que la define vagamente como “el uso de medios verbales, no verbales o paraverbales o una combinación de los tres”. Cabe plantearse también si bajo su definición de *función comunicativa* se han incluido todos los factores que la conforman. Parece que Nord (1994), en su nueva concepción de función comunicativa, limita el término a las

²⁰En la terminología de Nord (1991:42;1994:101-105), función comunicativa referencial/informativa/descriptiva; función comunicativa expresiva/emotiva; función comunicativa operativa/apelativa/conativa/persuasiva/vocativa y función

funciones del lenguaje o textuales como Reiß, relacionándolo con su principio de *lealtad*, y sin mencionar la problemática de la intención. Por este motivo resulta interesante incluir la definición de Isenberg (1976) para aclarar mejor la confusión terminológica:

Función comunicativa (FC) de un texto es un término complejo que engloba la estructura de *la(s) intención(es) (I) de un autor*, la estructura de *las condiciones (C)* que marcan el vínculo situacional de los textos y con ello se incluiría como estudio por ejemplo la problemática de la presuposición cognitiva entre emisor y receptor, y por último la estructura de *referencia (R)* del emisor expresada al receptor, estructura que se refiere al contexto lingüístico y al carácter y grado de informatividad transmitida con un texto. El mayor interés se centra en el entramado estructural de la intención o intenciones del autor de un texto y, en consecuencia, en los predicados comunicativos empleados para expresar tal intención o intenciones. A este respecto observamos una estrecha relación entre los actos de habla establecidos por Austin (1962) y Searle (1969, 1976) y la postura de Isenberg. Es evidente que las condiciones (C) de una situación comunicativa X en términos de Isenberg, determinan el vínculo del texto a dicha situación. El enunciado "Pedro viene mañana" adquiere diferentes sentidos en diferentes situaciones, dependiendo de la intención del hablante y la actitud del oyente: informar sobre la llegada de Pedro al oyente para provocar en este receptor una reacción de alegría, u ordenar o advertir indirectamente al oyente que organice la fiesta de bienvenida con extrema urgencia. Al objeto de señalar la problemática de la intención pretendida expresada anteriormente por Vermeer, nos interesa añadir a continuación cómo Austin divide cualquier acto de habla:

1. Acto locutivo: es la *expresión del enunciado* o frase por antonomasia. El acto locutivo se subdivide a su vez en un acto fonético, fático (la expresión de palabras en determinadas construcciones gramaticales, los planos de la gramática y el léxico) y un acto rético (el plano de la semántica).
2. Acto ilocutivo: señala *el objetivo* que se pretende con la expresión del enunciado o frase, p.ej. advertir a alguien de algo, rogar a alguien algo, prometer a alguien algo etc.
3. Acto perlocutivo: caracteriza *el efecto* de la expresión lingüística en el oyente (p. ej. que el oyente se alegre o se enfade).

Si una madre le dice a su hijo de dos años "el perro muerde", lo que formula en primer lugar es un acto locutivo, una expresión con una determinada estructura gramatical y sucesión de signos. Mientras expresa la frase, la madre pronuncia una advertencia, es decir, un acto ilocutivo; si el

niño se desvía del camino inicial se ha producido el efecto de dicha expresión, el acto perlocutivo, el cual coincidiría con el acto ilocutivo. Pero si el niño desconoce el significado semántico de “perro” y “morder” y no se desvía del camino, el acto perlocutivo no coincide con el acto ilocutivo. En este sentido, el acto locutivo necesitaría ser modificado en su manifestación textual, sustituyendo las palabras “perro” y “morder” por “totó” y “hace pupa” respectivamente, dada la corta edad del oyente. Incluso puede ser necesario incluir en este acto locutivo el elemento no verbal de coger al niño por el brazo para realizar la intención pretendida, o el uso de un imperativo “¡ven aquí!”. En este último caso, el acto locutivo presenta mayor carga de informatividad que en el ejemplo anterior, al añadir un elemento no verbal o el uso del imperativo. Evidentemente hemos simplificado con el ejemplo de un solo enunciado, toda una teoría de los actos de habla que ha sido desarrollada por muchos lingüistas posteriores a Austin y Searle (véase entre otros, Sandig 1973; Ferrara 1980a, 1980b y Van Dijk 1980), pero realmente lo que nos interesa remarcar es que la intención del hablante en la acción comunicativa no siempre es reconocida por el oyente y que en este sentido, el oyente puede adjudicarle a un acto locutivo otro acto ilocutivo/intención y, consecuentemente, otro acto perlocutivo al pretendido por el hablante. Así pues, las condiciones (C) de la situación comunicativa determinan el éxito de un determinado acto ilocutivo. Cabe destacar ciertas condiciones generales de la comunicación para la consecución comunicativa óptima: que el oyente comprenda la expresión del enunciado (influido siempre por su idiosincrasia cognitiva), que el hablante quiera conseguir un objetivo y que el oyente esté dispuesto a realizar dicho objetivo. Asimismo existen condiciones específicas referidas a la motivación del hablante y del oyente, a la situación social o al vínculo institucional entre otras posibles.

Si nos referimos a un texto más complejo que el ejemplo anteriormente mencionado, los objetivos y subobjetivos pretendidos en la comunicación (*Ziele* y *Zwecke*) y la función socio-cultural son aspectos específicos de los actantes que intervienen en cualquier tipo de acto comunicativo, incluido el de la traducción (cf. Vermeer, 1992:121). No entendemos por qué Nord realiza la división acertada de intención y función según los actantes en la acción traslativa y, sin embargo, aboga por el respeto o lealtad hacia las intenciones del autor del TO, aunque también considere la lealtad hacia las expectativas del receptor. Hay casos ideales, tal y como señala Vermeer, en los que intención y función se fusionan en la acción traslativa, pero existen otros muchos casos donde se separan, dada la carga de interculturalidad y diferencia de intereses entre los actantes. Llegar a un consenso en el respeto a las intenciones/funciones comunicativas

del autor del TO, las intenciones/funciones comunicativas del cliente de la traducción y la función/intención o funciones/intenciones comunicativas atribuidas al texto por los lectores en la cultura meta resulta en muchas ocasiones una tarea muy difícil para el traductor, a veces, imposible, por lo que el traductor se encuentra en la encrucijada de establecer prioridades según el principio de aceptabilidad del polisistema meta, si quiere que su TM funcione adecuadamente (en este sentido, nuestro principio ético es prospectivo, sin contradecir los principios generales comunicativos e históricos que definen la traducción, al contrario del principio de lealtad de Nord, que muestra tendencias retrospectivas y específicas que restringen la definición general de la *traslación*).

Cabe plantearse una pregunta metodológica fundamental: desde la idiosincrasia de la función socio-cultural en la cultura meta ¿respecto a qué partes del TO debemos ser “leales” en la producción de su TM? ¿sólo a la intención/función comunicativa *principal* pretendida por el autor del TO? ¿o a todas las subintenciones/subfunciones comunicativas pretendidas (actos ilocutivos) que forman una estructura que se dirige hacia la intención/función principal pretendida? Si es así ¿cuál es la taxonomía adecuada para establecer las diferentes intenciones/funciones comunicativas principales pretendidas y cuál es la taxonomía de las subintenciones/subfunciones comunicativas pretendidas en un texto?

Lo curioso del caso es que ninguno de los autores de la *Neuorientierung* establece una clasificación convincente que sirva para interpretar el TO o producir su TM adecuadamente. Nord (1994:102-105) divide la función referencial o informativa como función principal en las subfunciones “instructiva” y “metalingüística”; la función expresiva o emotiva en la función “evaluativa” y la función apelativa en “poética” e “ilustrativa”. Sin embargo, la función apelativa puede recurrir a la argumentación para conseguir su fin, con lo cual ¿cabe dividirla también en función argumentativa, función descriptiva etc.?

Vermeer parece sugerir por otro lado que, cuando hablamos de un cambio de función en el TM con respecto a la función del TO, se habla de un “trasvase adecuado” en mayor o menor medida de elementos del TO en cualquier nivel textual según el escopo (intención/función comunicativa del iniciador o traductor) pretendido en el TM, ya que siempre se establece una *relación* entre el escopo o subescopos establecidos en el TM (intención/función comunicativa principal, intenciones/funciones comunicativas secundarias pretendidas por el iniciador o traductor) y el objetivo/subobjetivos del TO (intención/función comunicativa principal y secundarias

pretendidas en el TO). Con el concepto *relación* nos referimos al principio de coherencia intertextual entre el TM y su TO. El TO siempre está implicado en la acción traslativa y en el marco de un encargo determinado (explícito o implícito). Según la función prospectiva del traslato, hay escopo(s) que permanece(n) constante(s) en el TM y que condicionan este principio de intertextualidad, mientras que otros cambian. ¿Se refiere en este sentido también con “escopo” a cualquier adecuación en el TM en el micronivel o macronivel del texto con respecto al TO (p.ej. un sustantivo, un acto de habla, una subintención)? Nosotros pensamos que sí, aunque el autor no lo explicita claramente. El problema consiste en que Vermeer no establece una metodología para llegar a esta coherencia intertextual (tampoco establece metodológicamente la coherencia intratextual de un traslato), opinión que también comparte Hulst (ibídem:29). En consecuencia, la elaboración de modelos metodológicos que aclaren esta relación entre un TM y su TO es de suma importancia, tanto para la crítica de la traducción como para su didáctica. En nuestra opinión, los modelos metodológicos imperantes parecen todavía orientarse hacia el TO como directriz y criterio de juicio. En ese sentido y compartiendo la idea de Hulst, el TO parece no haber perdido su “estatus sagrado”.

Volviendo a la terminología de Lvóvskaya, nos parece muy interesante mencionar los aspectos más relevantes que establece en su concepción de la producción/interpretación de un texto, aspectos de vital importancia para la enseñanza de la traducción. En todo acto comunicativo y en orden jerárquico se sitúa en primer lugar la idiosincrasia de la situación comunicativa con sus circunstancias y condiciones, donde un autor establece la intención u objetivo principal (IP) que quiere conseguir con su texto en los destinatarios. A partir de esa intención principal y la situación comunicativa, el autor determina la función comunicativa dominante (FD) de su texto (informativa, evaluativa, emotiva, apelativa, operativa, fática o una combinación de dos o más funciones con un predominio claro de una ellas) correlacionada con la IP²¹. Para realizar la IP el autor produce enunciados sucesivos que forman bloques mayores en el texto: párrafos, apartados, capítulos. Detrás de cada enunciado y bloque del texto está la intención/intenciones complementarias (IC) del autor, que pueden coincidir con la IP o ser distintas, pero que siempre se subordinan a la IP (contribuyendo así a su realización) y a las intenciones de bloques

²¹La clasificación de las diferentes "funciones comunicativas" por Lvóvskaya se asemeja a la de Nord, estableciendo una división muy similar. Sin embargo, parece diferenciar la intención comunicativa de la función comunicativa, en el sentido de que una intención X puede manifestarse mediante diferentes funciones en el texto. Esta diferencia es de suma importancia metodológica para establecer por un lado la intención comunicativa pretendida como aspecto extratextual, y por otro lado la función comunicativa en la terminología de Lvóvskaya como aspecto intratextual (ibídem:86).

mayores²². La aparición de cualquier función complementaria (FC) siempre se correlaciona con la intención respectiva. El resultado de tal correlación es el programa conceptual (intencional-funcional) del autor del texto (ibídem:37-38). El carácter jerárquico-lineal del texto establece que la intención que está detrás de cada enunciado se subordina a las intenciones de los bloques mayores y estas últimas se subordinan a la IP, al igual que las FC se subordinan a la FD del texto. En esta relación jerárquico-lineal entre todos los elementos de la subestructura pragmática se garantiza (cuando se pretende una comunicación eficaz) la coherencia lógica del texto: cada enunciado o fragmentos más largos del texto está vinculado al pretexto y tiene su perspectiva funcional proyectada hacia el posttexto. La subestructura semántica también tiene carácter jerárquico, formada por los significados referencial, connotativo y extensional. Este último forma la cumbre de la jerarquía y se define como el significado que adquiere un enunciado o fragmento en el contexto lingüístico.

Hasta aquí coincidimos con la autora en su visión esquemática de la producción o interpretación textual. Quedaría por saber cómo es su metodología global para inferir las intenciones y subintenciones del texto, y si dispone de una taxonomía funcional más o menos amplia de relaciones entre los actos locutivos y cómo establece las relaciones semánticas y pragmáticas existentes entre dichos actos.

Sin embargo, al entrar en el estudio de la comunicación bilingüe, planteamos algunas objeciones relacionadas con las planteadas sobre la visión de Nord respecto de su principio de lealtad (véase otras críticas sobre dicho principio en Witte, 2000:154-161). En la interpretación del sentido del TO, el traductor lo correlaciona con los factores imperantes de la situación comunicativa en la que aquel se produjo. El resultado de dicha interpretación desemboca en el conocimiento (en mayor o menor medida siempre subjetivo según las competencias y características ideológicas e idiosincrásicas del traductor) del programa conceptual, es decir, intencional-funcional del autor del TO. Se interpretan las intenciones y los efectos que el autor ha intentado producir en sus destinatarios mediante la interpretación, a su vez, de la estructura funcional jerárquica del TO. En la producción del TM, caracterizada por el cambio de la situación comunicativa con destinatarios de una determinada idiosincrasia, el traductor se

²²El planteamiento coincide con el ejemplo simplificado del acto de habla que mencionamos con anterioridad. Obviamente en un texto hablamos de una jerarquía de ilocuciones, donde también existe una ilocución dominante, mientras que las otras adquieren una posición subsidiaria o subordinada. Las ilocuciones dejan entrever a su vez los objetivos pretendidos por el autor con el destinatario. La relación de los actos de habla en un texto, con su división en actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, conforman el escopo y subescopos del texto (objetivo dominante y subobjetivos) en la terminología de Vermeer (aunque no descartamos otras acepciones en torno al término “escopo” o “subescopo” establecidas por el autor, tal y como se verá en el capítulo cuatro).

enfrenta con la ardua tarea de producir un TM que corresponda al máximo con el programa conceptual del autor del TO y, por otra parte, aceptable en la cultura meta. Nuestra objeción surge en este momento y nos recuerda el respeto a las intenciones en el TM del autor del TO según la opinión de Nord. ¿Es que en toda traducción -y en este caso incluimos los casos de acciones traslativas entre culturas muy ajenas y por tanto situaciones comunicativas muy diferentes- puede quedar invariable toda la estructura intencional-funcional del TM con respecto a la de su TO? No podemos descartar la posibilidad de que según la función socio-cultural atribuida por los receptores meta a un TM o dadas las convenciones textuales del TM, un acto ilocutivo (o varios en el mismo texto) cause en el receptor meta (dada su idiosincrasia e ideología) otro efecto al pretendido por el autor del TO con sus receptores, por lo que se requerirá un cambio ilocutivo en el TM si se quiere mantener un efecto parecido en los receptores meta, con lo cual ya no se cumple con una o varias de las subintenciones del autor del TO²³. La estructura semántica (suponemos que se refiere a una de las partes que conforman la manifestación textual) siempre es variable dado el carácter intersubjetivo de cualquier acto de comunicación, aspecto que compartimos con Lvóvskaya. En lo que no estamos de acuerdo es en su principio de fidelidad al programa *conceptual* del autor del TO. La fidelidad al programa intencional/funcional como un todo jerarquizado no siempre es posible dada la ideología de los receptores meta (aspecto igualmente intersubjetivo). Creemos que Lvóvskaya no incluye la importancia de los actos perlocutivos en la acción comunicativa intercultural (función realizada en la terminología de Hulst). Además, faltaría por cuestionar si todo *concepto* o pensamiento expresado en palabras es traducible *completamente* a otras culturas, dada su carga ideológica y cultural, y teniendo en cuenta que el concepto parte de la percepción *subjetiva* de la realidad en un momento histórico concreto, por lo que *siempre* se producen pérdidas de informatividad conceptual en la comunicación intercultural. En este sentido nos parece más adecuado el principio de coherencia intertextual de Vermeer, que siempre mira hacia la función prospectiva que el TM cumplirá en su cultura, si bien necesitamos las bases para establecer una metodología adecuada hacia la consecución de dicho principio. El establecimiento de los primeros pasos metodológicos necesarios para conocer con mayor profundidad el proceso de la traducción desde la reflexión teórica funcional supone el principal objetivo de la presente investigación. Nuestro propósito consiste en proveer al docente de un posible marco flexible de referencias teóricas y metodológicas útiles para la práctica de la traducción en el aula.

²³Recuérdese el principio de cooperación de Grice (1975; 1980:109-126).

Las diferentes atribuciones de sentido a la “función de un texto” por los funcionalistas y otros teóricos de la traducción invitan a la siguiente reflexión: no podemos aceptar la validez de una teoría si, previamente, no se establece la claridad de su metalenguaje. En nuestra opinión, y desde los postulados teóricos comunicativos fundamentados en la presente investigación, si introducimos todas las acepciones “en el mismo saco” sobre el mismo significante, entonces podemos corroborar que *cualquier acción traslativa conlleva siempre un cambio de función*.

Para referirnos a una constancia de función en términos generales tendríamos que hablar, en primer lugar, de una misma función socio-cultural para el TM y su TO: mismo tipo de receptores (misma ideología, misma cultura, misma interpretación conceptual, mismas expectativas, mismo uso del texto, mismos intereses vinculantes para todos los receptores). Por consiguiente, el efecto real debería ser el mismo.

En segundo lugar, la acción traslativa juega con varios tipos de intenciones/funciones comunicativas por cada actante implicado: a) las intenciones/funciones comunicativas pretendidas por el emisor en la cultura de partida b) las intenciones/funciones comunicativas pretendidas por el productor o autor del TO c) las intenciones/funciones comunicativas pretendidas por el iniciador con el encargo d) las intenciones/funciones comunicativas pretendidas por el traductor. Cada uno de los actantes a su vez tiene una ideología, una cultura, unas expectativas, unos intereses con el texto determinados. Si hablamos de constancia de función, todas las intenciones pretendidas deben ser las mismas.

En tercer lugar, hablamos del texto. Para que un texto sea comunicativamente procedente en su situación comunicativa, debe cumplir con los siete criterios de textualidad (cf. Beaugrande y Dressler, 1981). Si llamamos también constancia de función entre dos textos a los medios de los que se vale un texto para ser eficazmente comunicativo, entonces en la comunicación intercultural el TM y el TO deberían manifestar la misma carga de informatividad y el mismo programa jerárquico de intenciones y subintenciones: lo explícito e implícito de la información debe manifestarse de la misma forma, los conocimientos presupositivos deben ser los mismos, así como lo conocido y desconocido de los elementos textuales expresados.

Ponemos en duda que exista alguna acción traslativa intercultural que mantenga todas las variables mencionadas de manera constante. En nuestra opinión, el criterio de clasificar diferentes tipos de traducciones (traducciones, adaptaciones, recreaciones etc.) desde diferentes teorías generales o desde el estudio empírico de tan sólo algunas situaciones comunicativas (sin

incluir el mayor número de casos posibles) perturba el acercamiento hacia una explicación más o menos veraz de la acción traslativa en general, al descartar o descuidar posibles variables de estudio implicadas²⁴. En nuestra opinión, también la división de las traducciones bajo el enfoque funcional de *constancia o cambio de función* sigue siendo el último coletazo de la “equivalencia” como concepto tradicional, ideológico y cultural del investigador. La teoría funcional de la traducción, en este sentido, tampoco queda exenta de crítica sobre su confusión conceptual, pero supone un gran paso hacia una explicación más exhaustiva y real del proceso de traducción desde el postulado relativista que otras teorías de la traducción de carácter general imperantes en la actualidad.

Nuestro objetivo ha consistido en aclarar y mejorar la teoría, y enriquecerla con nuevas hipótesis basadas en las circunstancias históricas y sociales, sin descartar posibles anomalías de acciones traslativas que deben ser explicadas desde los mismos fundamentos teóricos del paradigma científico (cf. Kuhn, 1962).

Para corroborar nuestro parecer quisiéramos apoyarnos en una cita de Popper:

No particular theory may ever be regarded as absolutely certain: every theory may become problematical, no matter how well corroborated it may seem now. No scientific theory is sacrosanct or beyond criticism. [...] the aim of the scientist is not to discover absolute certainty, but to discover better and better theories [...] (1979, 360-361)

1.2.2. Función del texto: el modelo funcional de Hulst. Aportaciones teórico-metodológicas de interés para la enseñanza de la traducción.

El carácter metafórico del discurso científico puede conducir a concepciones diferentes sobre el mismo término entre los investigadores, tal y como hemos visto. La metáfora es algo más que una figura literaria, ya que el progreso cultural humano se asienta en nuestra capacidad de establecer y comprender analogías metafóricas. Al margen de las metáforas denominadas “vivas” (De Vega, 1984:356-357), aquellas que tienen la propiedad de causar un efecto sorpresa en el oyente puesto que sus términos producen una disonancia semántica o tensión metafórica que se resuelve al fin produciendo una comprensión novedosa, existen otras metáforas que pasan desapercibidas, ya que se han convertido en lugares comunes en nuestro ámbito

²⁴Al hablar de *tipos* de traducción nos referimos a la división (específicamente) cultural entre traducciones y adaptaciones, división que perturba la definición del proceso traslativo desde una teoría general, puesto que plantea vagamente la fidelidad o libertad con respecto al TO. Las *modalidades* de traducción, es decir, la traducción general, la traducción especializada, la traducción audiovisual, la traducción a la vista etc., si bien son modalidades establecidas por una determinada cultura, necesitan de subteorías descriptivas subordinadas a la teoría general que expliquen los posibles contenidos de sus variables

sociocultural. Estas metáforas que De Vega denomina “muertas”, abundan extraordinariamente en el discurso, hasta el punto de que una proporción importante de los términos y expresiones lingüísticas habituales tienen un claro origen metafórico. En algunos casos -tal es el caso de la metáfora “función” en su intento de explicar el fenómeno traslativo- la metáfora muerta incorporada en nuestros hábitos lingüísticos y conceptuales no supone una expresión aislada sino que constituye verdaderos sistemas metafóricos (cf. Lakoff & Johnson, 1980). En este sentido, y dada la omnipresencia de las metáforas en nuestro sustrato cultural, cabe pensar que no se trata de simples adornos retóricos del lenguaje, sino de amplificadores cognitivos que incrementan el rango de fenómenos cognoscibles. Siguiendo la opinión de De Vega, “las metáforas permiten colonizar conceptualmente un dominio de fenómenos relativamente desconocido, asimilándolo a un sistema conceptual bien articulado, primitivamente diseñado para otro dominio. Los eventos y relaciones de carácter mental y del mundo social son especialmente complejos e inaccesibles a la observación directa. Por esta razón, probablemente la mayoría de las metáforas describen fenómenos de estos dominios apoyándose en conceptos perceptivos”. En el discurso científico (ibídem:358), se ha descartado la opinión de los filósofos positivistas al establecer que la ciencia emplea un lenguaje preciso y literal para describir los eventos. De hecho, ciertas teorías científicas se han desarrollado a partir de analogías metafóricas, sobre todo en lo que respecta a las ciencias sociales. Las metáforas científicas permiten un avance teórico al trasladar una estructura conceptual bien articulada a un dominio de fenómenos relativamente oscuros. Además tienen valor heurístico o generativo, guiando la formulación de hipótesis. Sin embargo, hemos de llamar la atención sobre las limitaciones de la metáfora en la ciencia. Su fertilidad no se prolonga indefinidamente, ya que siempre hay un sustrato de inexactitud o falsedad en ellas. A modo de ejemplo, la idea de principios del siglo XX del átomo como sistema solar ya no está vigente, pues al profundizarse en el conocimiento de aquél, la analogía resulta más un obstáculo que una ayuda a la comprensión. Según Richards (1936, en De Vega, ibídem:358), los principales elementos de la metáfora son el *tópico* (*o tenor*) y el *vehículo*. El primero corresponde al sujeto de la expresión al cual se aplica el término metafórico o vehículo. Por ejemplo, en la proposición “el hombre es un lobo”, *hombre* sería el tópico y *lobo* el vehículo. Se denomina *tensión metafórica* a la incompatibilidad semántica entre el tópico y el vehículo, cuando éste se interpreta literalmente. Por último, el *campo* de la metáfora hace referencia a la comunalidad semántica existente entre el vehículo y el tenor, que permite que la metáfora sea inteligible. Sólo algunas propiedades del vehículo se activan porque

no todas estas propiedades son aplicables al tenor. Siguiendo esta fundamentación, la aplicación parcial de algunos atributos semántico-conceptuales, mientras que otros son cancelados, es lo que complica el carácter de una determinada metáfora en el discurso científico. De ahí entendemos que aparezca la confusión conceptual en torno a una misma palabra, ya que el problema surge precisamente en la activación y cancelación de los atributos, hecho que no tiene por qué coincidir entre los sujetos investigadores de un fenómeno. El contexto es el que produce la activación selectiva de algunas propiedades semánticas de los términos conceptuales. Por este motivo, necesitamos “desconstruir”²⁵ el lenguaje científico, y definir y describir el mayor número de atributos asociados al concepto (o conceptos) que evoca un determinado fenómeno en el contexto que le es propio, al margen (en la medida de lo posible) del contexto propiamente cultural del investigador. En la traducción, los conceptos, entre otros, de “función”, “equivalencia” o “fidelidad”, sentidos por otra parte metafóricos, necesitan de esa descripción contextual que permita esclarecer dentro de los límites posibles de la comunicación, el entendimiento entre los investigadores. En este sentido, la descripción conceptual vigente ha eludido la inclusión de las *variables ocultas* subyacentes tanto en el discurso científico traslativo como en el estudio de su proceso, las cuales contribuyen igualmente a describir el relativismo latente de la acción traslativa (equiparable en cierto modo al estado epistemológico actual de la física, la cual apunta hacia una síntesis cada vez más amplia, más racional y más libre de la metafísica que durante largo tiempo la ha obstaculizado). El hecho de que el discurso traductológico continúe sin librarse de concepciones tradicionalistas sobre la traducción en la actualidad, se debe a que el estudio del proceso y del producto (relación entre el TM y el TO) todavía está impregnado de una considerable superficialidad, que parte tan sólo de la fenomenología de lo visible. Nuestro propósito ha caminado en esa línea, con la intención de abrir el debate y el estudio hacia otras posibles investigaciones en torno al estado de esta cuestión. Nosotros, por el momento, pretendemos presentar una propuesta, al margen de otras posibles, que ayude a la consecución de dicho entendimiento. En didáctica, la aclaración y definición de los atributos asociados a la metáfora o metáforas implicadas en el discurso científico es de suma importancia. Al objeto de posibilitar la fundamentación de las estrategias

²⁵Entiéndase “desconstruir” no en el sentido de Derrida, sino como un *idionconcepto* que se define como “la necesidad de desmontar, describir y aclarar las piezas que conforman el sistema conceptual del discurso traductológico funcionalista para el desarrollo de una metodología de enseñanza del proceso de traducción”. El único punto en común de nuestro concepto “desconstruir” con el de Derrida consiste precisamente en subrayar la contradicción de los conceptos. Asimismo, nos hemos limitado sólo a presentar la problemática conceptual de la *Skopostheorie*, con algunas alusiones en ocasiones a aspectos comunicativos de la *teoría de la acción traslativa (Translatorisches Handeln)* de Holz-Mänttari. “Desconstruir” el sistema conceptual del discurso de Holz-Mänttari (1984) no es el objetivo de la presente tesis doctoral.

traslativas y facilitar la comunicación científica entre docente y alumno, urge la necesidad de un *metalenguaje traslativo* para la consecución de dicho entendimiento. Dado que dicho metalenguaje manifiesta inevitablemente un amplio marco de metáforas y conceptos, es necesario esclarecerlo hacia la “univocidad” en la medida en que lo permita la comunicación entre los sujetos.

La visión de Hulst (1995:92-100) sobre el concepto “función del texto” se basa en la perspectiva teórica de la acción comunicativa, y en la teoría de los actos de habla como punto de partida básico, visión que procede de Pander Maat (1994) en sus investigaciones sobre la interpretación y producción de los textos. Por ese motivo, nosotros opinamos que la inclusión de este modelo en la presente tesis puede ayudar con su metodología a establecer en el aula recursos pedagógicos óptimos para la interpretación y producción de textos de partida y textos meta respectivamente.

Hulst define la *función del texto* como *el objetivo comunicativo pretendido (por el emisor) en una situación concreta, dirigido a un grupo específico de receptores y con referencia a un determinado tema*. Su definición de “función” coincide con la de Pander Maat, si bien este último no habla de “función del texto” sino de “objetivo comunicativo”.

Pander Maat (1994:203) define el *objetivo comunicativo* bajo la óptica de tres aspectos:

- los receptores *pretendidos*
- el efecto comunicativo *pretendido* (efecto que intenta ampliar o modificar la cognición o pensamientos de los receptores)
- la realidad en la que tiene lugar esta cognición influenciada y que corresponde normalmente con el contenido global del texto

En conclusión, se trata de un efecto perlocutivo *deseado* que corresponde con la intención del emisor. La visión de Hulst sobre el concepto “función del texto” debe ser considerada desde un enfoque tanto *intencional* como *extratextual*. No se presta como pronunciación del efecto real o activo por parte del receptor, ni tampoco se relaciona con el criterio de los medios textuales que se elaboran para su consecución. Aparte de su diferencia entre “función pretendida” y “función realizada”²⁶, Hulst también establece una diferencia entre “objetivo comunicativo” y “medios

²⁶Obviamente, la función realizada sólo puede analizarse a través de estudios de mercado sobre la recepción aproximada de textos, y en nuestro caso concreto, sobre la recepción aproximada de traducciones.

textuales” para su consecución, aspecto diferencial metodológico de gran importancia tanto para la crítica de traducciones como para la didáctica de la traducción. Volvemos a insistir que, establecer esta diferencia, es de suma importancia para los Estudios de Traducción, ya que gracias a ella se aclara en gran medida toda confusión conceptual precedente sobre la función de un texto. De hecho, Hulst (ibídem:92) menciona tanto a Hatim y Mason con su “rhetorical purpose” (1990:145) como a Beaugrande y Dressler (1981:184) para señalar que estos autores confunden la función u objetivo comunicativo con los medios textuales para su realización: “in many texts, we would find a mixture of the descriptive, narrative and argumentative functions”²⁷. En Hulst, el objetivo comunicativo pretendido es un aspecto extratextual; los medios para su realización son intratextuales. Sin embargo, los autores anteriores consideran todo el texto, tanto extra como intratextualmente, como *un acto ilocutivo global*, procedente de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, donde en el nivel local se puede definir el contenido ilocutivo de frases individuales que ayudarán gradualmente e inequívocamente a inferir la estructura ilocutiva global de un texto, estructura que a su vez señalará la función u objetivo comunicativo final. Esta concepción del texto como acto ilocutivo global ha adquirido diferentes términos por diversos autores: “text act” (Hatim/Mason, 1990:78), “macroacto de habla” (Van Dijk, 1978:228; 1980:103). Estos términos hacen referencia a lo mismo: al objetivo comunicativo global del texto, a la estructura ilocutiva global que se sucede a través de la combinación de los actos de habla locales. El problema de visión conceptual de estos autores radica en que el acto de habla global lo igualan con la “función”, con el objetivo comunicativo principal, cuando *no es* una función propiamente dicha, sino que ayuda a la consecución del objetivo comunicativo principal. De hecho, Van Dijk (1978:228) parece establecer la misma igualdad de función para el objetivo comunicativo y para los medios. Pander Maat, por el contrario, define este acto de habla global como “*acto textual*”²⁸ reconocible sólo a nivel interno del texto”, como aspecto *intratextual*, como *concepto abstracto*. Esto no quiere decir que en un texto tan sólo se encuentre un acto textual: un texto también puede presentar varios actos textuales a la vez. Por lo tanto, el concepto *acto textual* (Pander Maat, 1994:200) *actúa de puente entre la función y los medios*, entre el objetivo comunicativo pretendido y la manera en que se realiza este objetivo en el texto. Al hablar de actos textuales, que a su vez cumplen unas funciones convencionalmente asociadas, se establece el vínculo de unión del objetivo comunicativo con la realización textual en concreto, lo cual posibilita un análisis textual

²⁷Cita de Beaugrande y Dressler (1981:184).

²⁸En holandés: “teksthandeling”.

funcional. *Por lo tanto, los actos textuales se reconocen sólo en el nivel intratextual.* Sauer (1990:194, en Hulst, *ibídem*:93) parece compartir la misma opinión, aunque utiliza diferente terminología cuando indica la diferencia existente entre funciones comunicativas generales por un lado, y funciones comunicativas textuales por otro. Lvóvskaya (1997a:83-84) señala una diferencia parecida entre función comunicativa y función lingüística, entre las cuales no existe una relación unívoca. Hulst prefiere utilizar la terminología de Pander Maat para evitar la ambigüedad del término “función”, opinión que nosotros también apoyamos, es decir, el objetivo comunicativo por un lado y los medios textuales para realizarlo por otro.

Los *medios textuales* son los que marcan el principio de multifuncionalidad o polifuncionalidad del texto. La confusión imperante es, por el contrario, la alusión a la función del texto como “función *textual* dominante”, es decir, la confusión entre objetivo comunicativo pretendido o intención/función comunicativa pretendida y medios textuales para realizarla, una confusión que puede ser superada si introducimos y definimos el concepto abstracto de *acto textual*. Así pues, una finalidad u objetivo comunicativo pretendido puede perseguirse a través de una combinación de diferentes actos textuales. Con ello se evita la contradicción de la multifuncionalidad de los textos con el objetivo comunicativo (ambos separables). Aunque en algunos textos parece existir un vínculo convencional entre determinados actos textuales y objetivos comunicativos, no podemos establecer este vínculo como norma imperante para una clasificación de tipos de texto. Cuando interpretamos un texto, pongamos como ejemplo un artículo periodístico, puede parecernos en un principio que el objetivo comunicativo pretendido es de tipo informativo, dada la clase de actos ilocutivos de tipo informativo que se suceden en el texto. Sin embargo, puede ocurrir que la suma de estos actos ilocutivos que conforman el acto textual de la información estén subordinados a otro acto textual de tipo persuasivo. Este acto textual persuasivo puede estar representado en el texto a través de un solo acto locutivo/ilocutivo, el cual nos indica que el objetivo comunicativo *principal* pretendido en el texto es el persuasivo, no el informativo tal y como parecía sugerir el texto en un principio. En este sentido, un objetivo persuasivo puede conseguirse a través de medios textuales de tipo informativo (cf. Hulst, *ibídem*:94). La idiosincrasia de las relaciones funcionales que se manifiestan en el texto entre los actos locutivos, la puntuación empleada o la mayor o menor carga de léxico connotativo que conlleva cada acto locutivo, puede sugerir que aunque la carga ilocutiva de estas frases sea de tipo informativo (“argumentar”, “describir”, “aclarar” etc.) nos encontramos ante un acto textual de tipo persuasivo representado por la idiosincrasia de las

relaciones entre estos actos locutivos. Asimismo no podemos olvidar que el objetivo comunicativo pretendido en un texto concreto (por ejemplo la persuasión) puede “escondarse” implícitamente detrás de su manifestación textual, lo cual corrobora la idea de Hulst de que tengamos que considerar el objetivo comunicativo como aspecto extratextual.

En relación con las diferentes taxonomías de los tipos de texto, necesitamos una clasificación basada en el criterio funcional, un criterio, no obstante, que necesita en primer lugar de aclaraciones sobre su esencia que puedan conducir a taxonomías más adecuadas al funcionamiento de los textos en su entorno real. Así, cuando Beaugrande y Dressler (1981:183) establecen que la tipología textual debe coincidir con la tipología de las diferentes acciones y situaciones del discurso, se están refiriendo a la relación entre el texto y su contexto, pero este enfoque no parece basarse tanto en una idea funcional como en la organización *interna* del texto. Al clasificar los textos en descriptivos, narrativos y argumentativos, estos autores parecen establecer más bien la dominancia desde determinadas características textuales, es decir, desde los fenómenos intratextuales. Del mismo modo, Hatim y Mason (1990:145-146;153-158) parecen establecer una taxonomía similar al clasificar los textos en argumentativos, expositivos e instructivos, adjetivos que marcan el “foco contextual dominante” de un texto (la argumentación, la exposición, la instrucción) y que parecen funcionar como sinónimos del “propósito retórico”, término asimismo empleado por estos autores como alusión al objetivo comunicativo. La división del tipo de texto expositivo (cf. Hatim/Mason, *ibidem*:155) en descriptivo y narrativo como posibles variantes demuestra, tal y como plantea Hulst, que aluden solo a la manifestación textual o a ciertas características internas del texto, a tres o más actos ilocutivos que, en realidad, pueden aparecer como recursos textuales tanto para un texto con función principal informativa, como para un texto con función principal expresiva o para un texto con función principal persuasiva (entiéndase aquí “función” como objetivo comunicativo principal).

Al objeto de aclarar tal confusión, es necesario establecer una taxonomía tanto de los objetivos comunicativos pretendidos en la producción de un texto así como de los actos textuales. Esta taxonomía, basada en el estudio de un gran corpus de textos por Pander Maat, supone un avance dentro del funcionalismo que Hulst ha desarrollado y aplicado en sus investigaciones para la realización de un modelo metodológico comparativo para la crítica de traducciones. La aplicación de dicha taxonomía en el aula ha aportado excelentes resultados: en primer lugar

ayuda a la interpretación coherente del TO; en segundo lugar le sirve al docente para establecer, según los objetivos didácticos, las instrucciones traslativas adecuadas del encargo; y en tercer lugar, es un apoyo para la producción de los textos meta.

La taxonomía de actos textuales presentada por Pander Maat parte a su vez del objetivo comunicativo que pretende alcanzar el emisor. Hemos dicho con anterioridad que el objetivo comunicativo incluye tres elementos: los receptores pretendidos, el efecto comunicativo pretendido, el cual intenta producir ciertos cambios o transformaciones en la cognición de los receptores y la realidad en la que tiene lugar esta cognición manifestada, por otro lado, en el texto.

Basándose en los diversos efectos comunicativos pretendidos, Pander Maat diferencia cinco tipos de objetivos comunicativos a los que se asocian el mismo número de tipos de actos textuales:

-*actos textuales informativos*: su objetivo (escopo) es *contribuir* al conocimiento general del receptor

-*actos textuales instructivos*: su objetivo (escopo) es *aumentar* los conocimientos del receptor sobre determinadas acciones

-*actos textuales persuasivos*: su objetivo (escopo) es *influir* en la opinión o concepciones del receptor

-*actos textuales directivos*: su objetivo (escopo) es *incitar* al receptor hacia la acción o mínimamente *despertar* su atención

-*actos textuales expresivos*: su objetivo (escopo) es *informar* al receptor *de los sentimientos del emisor* y probar a *influir en los sentimientos del receptor*

Lo interesante de esta taxonomía no es tanto el carácter funcional de las categorías como la diferencia establecida entre el objetivo comunicativo y los medios para su realización. Aunque Pander Maat también parece evidenciar en su clasificación una relación aparentemente estrecha entre los actos textuales y las “funciones” convencionalmente asociadas, el concepto de “acto textual” se refiere por encima de todo a la *manera* en que se persiguen estas funciones u objetivos comunicativos a través de los medios textuales.

Comparemos esta postura con la de Hatim y Mason (cf. Hulst, *ibídem*:98). Estos últimos, al diferenciar entre tipo de texto descriptivo y tipo de texto narrativo, cometen el desacierto de establecer una tipología textual basada en las características textuales internas, lo cual no sería un criterio funcional adecuado. En Pander Maat, los conceptos, entre muchos otros, de “describir” o “narrar” se consideran, en su sentido funcional prototípico, como *ejemplos de actos textuales informativos* que tienen como objetivo aumentar el conocimiento general del receptor o lector. Sin embargo, aunque “describir” funciona de manera prototípica como acto ilocutivo informativo, puede emplearse en un texto como una de las posibles relaciones textuales que contribuye a la realización de cualquiera de los objetivos comunicativos anteriormente mencionados, y no como criterio funcional para establecer un tipo de texto. “Argumentar” no es un acto textual en sí, sino una de las posibles maneras de realizar cualquiera de los cinco actos textuales. La elección de la “argumentación” por parte del emisor es posible para la consecución de cualquiera de los cinco actos textuales anteriormente mencionados, al igual que ocurre con “analizar”, “juzgar” o “recomendar”²⁹. Etiquetar un texto como de tipo argumentativo no es un criterio convincente para una tipología de textos funcional. De este modo, la confusión terminológica se aclara en gran medida y el enfoque de Hulst elimina el problema de la multifuncionalidad de los textos. Al constatar, como se hace tradicionalmente, que los textos en realidad cumplen varias funciones aunque existe una función dominante, lo que se tiende con esta opinión es a complicar la esencia de la funcionalidad de los textos. Para Pander Maat, el texto presenta a menudo una combinación de actos textuales. Hulst (*ibídem*:99) menciona como ejemplo el caso de los textos turísticos. Dichos textos han sido clasificados como informativos (House) o como persuasivos (Reiß & Vermeer), constatando que también se da la otra función según el caso. El estudio de Hulst de este tipo de textos demuestra, según la autora, que a menudo presentan una combinación de ambas funciones. Cada uno de los actos textuales en estos tipos de textos manifiestan cualquier combinación de medios textuales o actos de habla ilocutivos (pueden variar con medios textuales o actos de habla ilocutivos como “describir”, “recomendar” hasta “invitar” o “convocar”). De este modo, el texto turístico puede presentar frecuentemente una combinación de actos textuales tanto informativos, persuasivos como directivos. El hecho de que en un texto aparezca una relación de medios textuales establecidos convencionalmente como de tipo informativo no quiere decir que el objetivo comunicativo

²⁹Los medios textuales empleados para la realización de un determinado acto textual (por ej. el *medio textual* de “describir”, “narrar” etc.) se asemeja conceptualmente a la denominación de Austin y Searle del *acto de habla ilocutivo* manifestado explícita o implícitamente en la superficie del texto a través del acto locutivo o frase y que ayuda a la realización de cualquiera de los cinco actos textuales.

principal de dicho texto sea necesariamente la provisión de información para el receptor.

Vista esta propuesta, interesa conocer el modo en que se realizan estos actos textuales en el nivel interno del texto, es decir, la relación entre los actos textuales y la estructura del texto. Pander Maat establece dos tipos principales de relaciones entre los actos textuales y la estructura textual, relaciones que señalan por otro lado la existencia de dos *estructuras básicas* de un texto: existen por lo tanto *textos centrados en un acto principal* y *textos centrados en el tema*. Los textos centrados en un acto principal manifiestan actos de habla o medios textuales subordinados comunicativamente a un acto de habla principal con fuerte carácter comunicativo y que conforman un acto textual en el sentido abstracto. En este caso, la interpretación del texto se apoya en la *localización* de un acto de habla (compuesto por uno o varios actos locutivos) marcadamente comunicativo, quedando subordinados los restantes actos de habla a este acto de habla principal. Los textos centrados en el tema, por otro lado, presentan actos de habla que por sí solos no son marcadamente comunicativos, pero que contribuyen en su globalidad e interrelación a *indicar* el tema del texto. En este último caso, los actos de habla poseen el mismo estatus comunicativo, son secundarios y conducen a una estructura centrada en un tema. Según Hulst (ibídem:101), Nord basa su modelo del texto en un enfoque centrado en el tema, mientras que Van Dijk se orienta hacia un enfoque centrado en un acto de habla principal al definir su concepto de “macroacto de habla”. En este sentido, Pander Maat no establece una diferencia entre la macroestructura semántica por un lado y la macroestructura pragmática por otro. Por el contrario en Van Dijk (1981:196), la macroestructura semántica corresponde al tema o tópico tratado en el texto, y la macroestructura pragmática tiene carácter funcional y se expresa a través del macroacto de habla o *global speech act*³⁰.

¿Cuál es entonces la relación entre estos dos tipos básicos de estructura textual y el concepto de “acto textual”? Según Pander Maat, los actos textuales se llevan a cabo de dos maneras: -como *acto de habla global*: realizado a través de una serie enumerada de actos locutivos/ilocutivos secundarios con el mismo estatus comunicativo, que conduce a una estructura centrada en un tema. Un ejemplo prototípico de actos de habla que se manifiestan en su totalidad como acto de habla global son aquellos que conforman el grupo de actos textuales

³⁰El término *macroacto de habla o global speech act* de Van Dijk no debe confundirse con el término de Pander Maat *acto de habla global* o *globale taalhandeling*, término que explicaremos a continuación. Este término de Van Dijk (*macroacto de habla o global speech act*) es sinónimo del término de Pander Maat *hoofdhandeling* o *acto principal* explicado anteriormente en la presente investigación.

informativos. “Describir”, “explicar” o “analizar” son, normalmente, actos de habla ilocutivos con el mismo estatus comunicativo, manifestados mediante la localización y sucesión de sus actos locutivos en el texto, cuyo objetivo comunicativo principal es el de *informar* (por tanto, el acto de habla global es la información), y que se dirigen hacia una estructura centrada en el tema -como *acto principal*: acto de habla que posee un estatus comunicativo diferente a los otros y que se realiza mediante el apoyo, subordinado, de todos los restantes actos locutivos/ilocutivos que se suceden en el texto. Pongamos por caso una reseña: también en este tipo de texto puede aparecer el acto de habla ilocutivo “analizar” subordinado, por ejemplo, a la argumentación. Sin embargo, puede adquirir un estatus comunicativo secundario si el texto presentase un acto textual principal de carácter persuasivo (inferido desde la localización de un acto de habla principal persuasivo marcadamente comunicativo). Lo mismo ocurre con aquellos textos que presentan un acto principal directivo, pongamos por caso una carta comercial en la que el acto de habla principal es “rogar”. Los demás actos de habla que se suceden en el texto (“solicitar”, “recomendar” etc.) se subordinan a este acto principal e intensifican de este modo su carácter comunicativo. Para inferir el acto principal en este tipo de textos, se pueden omitir todos los actos locutivos/ilocutivos de apoyo.

No obstante, y aunque Pander Maat establece estas dos estructuras textuales básicas, un texto puede pretender un objetivo comunicativo persuasivo (explícito o implícito en el texto) pero que puede realizarse a través de una estructura centrada en el tema, sin pretender un efecto informativo en el receptor. En este sentido apreciamos que el objetivo comunicativo pretendido y los medios textuales para realizarlo, no pueden establecerse de manera automática. En la práctica, hay muchos textos que manifiestan una estructura mezclada: hay textos que si bien están centrados en el tema, muestran actos principales en el nivel local; otros textos muestran un acto principal con pasajes temáticos subordinados.

Imaginemos, por ejemplo, un texto que presenta en total 12 actos locutivos. Este texto puede comenzar con una estructura centrada en el tema (representada por la sucesión de los actos locutivos/ilocutivos del 1a al 9 con carácter informativo), pero que, dada la carga de connotación léxica y sugestiva y el modo en que sucede la puntuación entre estas frases, la suma de estos actos locutivos, aunque su carácter ilocutivo sea informativo, conforman globalmente un acto textual persuasivo. Dicho de otro modo: estamos ante un acto de habla global de tipo informativo, pero que en última instancia conforma comunicativamente un acto textual de tipo

persuasivo y, por consiguiente, un objetivo comunicativo persuasivo. El texto, a su vez, presenta a continuación un acto principal directivo representado por los actos locutivos/ilocutivos 10a y 10b. Este acto textual directivo o acto principal tiene un estatus comunicativo superior al acto textual persuasivo anterior, con lo cual el acto persuasivo queda subordinado al directivo. A continuación, la suma de los actos locutivos/ilocutivos del 11a hasta el 12 conforma un acto textual de tipo instructivo subordinado a su vez al acto textual directivo. El *objetivo comunicativo principal* (o *escopo* en la terminología de Vermeer) es, por lo tanto, directivo: el emisor pretende despertar la atención del receptor e incitarlo a la acción (en nuestro caso incitarlo a visitar Amsterdam). El texto presenta otro objetivo subordinado al escopo (subescopo) y que tiene carácter persuasivo: influir sugestivamente en la opinión del receptor (en nuestro caso influir en su concepción sobre Amsterdam). También manifiesta otro subescopo más, subordinado al escopo del texto y que tiene carácter instructivo (cómo y dónde recoger la información mencionada sobre Amsterdam, es decir, se pretende aumentar los conocimientos del receptor sobre esta acción). Además, existe otro subescopo de rango inferior y subordinado al subescopo persuasivo: los actos locutivo/ilocutivos informativos (1a-9) con sus respectivas connotaciones léxicas (a su vez son otros subescopos de menor rango que los anteriores) que pretenden contribuir al conocimiento general del receptor sobre la ciudad de Amsterdam. El producto de estos objetivos comunicativos pretendidos es el texto en holandés que presentamos a continuación (cf. Hulst, *ibídem*:107):

[0]AMSTERDAM: DE STAD MET VELE GEZICHTEN

[1a] Amsterdam, [1b] de gezellige, kleine wereldstad in Holland: [1c] met zijn bezienswaardigheden op loopafstand en ongeëvenaarde sfeer.

[2] Een stad met vele gezichten! [3]Het historische gezicht van het unieke 17e eeuwse centrum.

[4] 7.000 monumentenpanden en schitterende huizen langs de beroemde grachten kijken neer op wandelaars, fietsers, waterfietsers, toeristen in rondvaartboten, terrasbezoekers en straatartiesten. [5] Het culturele gezicht herken je in de meer dan 40 musea met klassieke en moderne collecties. [6] Amsterdam is een stad waar jong en oud zich uitleeft en geniet. [7] Het internationale programma in de theaters, concertzalen en bioscopen, de restaurants, casino's, grand café's en bars zorgen voor vrolijke gezichten tot in de kleine uurtjes.

[8a] Ook, shopping is in Amsterdam een belevenis: [8b] meer dan 10.000 winkels, galleries, antiekwinkels en 26 straatmarkten bepalen het bonte winkelgezicht van de stad. [9] Daar kom je

overigens ook het vriendelijke gezicht van de gastvrije Amsterdammers tegen. [10a] Beleef het me, [10b] kom dit jaar naar Amsterdam!

[11a]Stuur de bon op [11b] en ontvang alle informatie over Amsterdam, [11c] de stad met vele gezichten. [12] Inzenden naar: VVV Amsterdam Tourist Office, Postbus 3901, NL-1001 AS Amsterdam. [volgt bon]³¹

En resumen, y al objeto de presentar con mayor claridad la terminología de Vermeer sobre los escopos y subescopos que pueden manifestarse en un texto³², el texto sobre Amsterdam presentaría en líneas generales lo siguiente: [1a]...[9] *acto de habla global informativo* (“describir”), pero que dada la carga sugestiva de información conforma un *acto textual persuasivo*, acto que posee el tercer estatus comunicativo en el texto (subescopo₂). El acto de habla global informativo se divide en actos locutivos/ilocutivos con el mismo estatus comunicativo y de carácter informativo, cuyo objetivo es contribuir al conocimiento general del receptor sobre el tema (subescopo₃). La estructura del texto hasta el acto locutivo [9] está, en este caso, centrada en el tema.

[10a]+[10b] *acto principal directivo*, mayor estatus comunicativo de todo el texto (ESCOPO).

La estructura centrada en el tema (anterior acto textual persuasivo o subescopo₂) queda subordinada a este acto directivo principal, con lo cual el texto se convierte aquí en una estructura centrada en torno a un acto principal. [11a]...[12] *acto textual instructivo*, ocupa el

³¹ [0] AMSTERDAM: LA CIUDAD DE LAS MÚLTIPLES FACETAS

[1a]Amsterdam, [1b]la acogedora y pequeña metrópoli holandesa; [1c]que invita al paseo por sus monumentos y su ambiente inigualable. [2]¡La ciudad de las múltiples facetas! [3]La faceta histórica, representada por su incomparable centro del s.XVII: [4]7.000 edificios monumentales y espléndidas mansiones a lo largo de sus famosos canales contemplan todo tipo de paseantes: ciclistas, artistas callejeros y turistas que disfrutaban de un paseo en barco o de una de sus agradables terrazas al aire libre. [5]La faceta cultural, con sus más de 40 museos con colecciones clásicas y modernas. [6]Porque Amsterdam es una ciudad donde convergen y disfrutaban todo tipo de edades. [7]El programa internacional de los teatros, salas de conciertos y cines; y los restaurantes, casinos, cafés y bares contribuyen a ilustrar estas variopintas facetas a cualquier hora del día. [8a]También ir de tiendas es una verdadera aventura en Amsterdam: [8b]más de 10.000 tiendas, galerías y anticuarios, y 26 mercados callejeros definen la variada faceta comercial de la ciudad. [9]Y... ¡cómo no! No olvidemos la faceta de cordialidad de los hospitalarios amsterdameses. [10a]¡Vive la ciudad! [10b]¡Ven a Amsterdam este año! [11a]Envía la tarjeta [11b]y recibirás toda clase de información sobre Amsterdam, [11c]la ciudad de las múltiples facetas. [12]Remite a VVV Amsterdam Tourist Office, Postbus 3901, NL-1001 AS AMSTERDAM. (Tr. de García Álvarez)
Hemos traducido el texto holandés con la única finalidad de facilitar su contenido al lector español, dado que se trata de una lengua minoritaria.(N. del T.)

³²Aquí nos referimos con escopo y subescopos, al objetivo comunicativo principal pretendido por el emisor y los posibles objetivos comunicativos secundarios pretendidos respectivamente según la terminología de Hulst. Dada la ambigüedad del término “escopo” en Vermeer, que puede aludir también a otros tipos de escopos establecidos para el encargo de traducción, tales como tipo de texto requerido para el *translatum*, convenciones textuales, tipo de léxico permitido etc. hemos querido dejar claro lo que entendemos aquí por “escopo” o “subescopos”, sin adentrarnos aún en el proceso traslativo, es decir, sin reflexionar sobre el *translatum* sino sobre el texto, sea del tipo que sea. Sobre el escopo y las posibles acepciones en torno al término se hablará en el capítulo cuatro.

segundo estatus comunicativo (subescopo₁) y está subordinado al ESCOPO del texto. El texto continúa presentando en este caso una estructura en torno a un acto principal.

El título del texto [0] funciona en este caso como indicador del tema.

Procedamos a visualizar y aclarar mejor mediante ejemplos, la relación de estas estructuras y actos textuales, mediante la presentación de tres textos en español que Hulst utiliza en su tesis doctoral (aparte de otros tantos, tal y como hemos visto con el texto holandés) con objeto de fundamentar lo anteriormente expuesto:

Texto n°1:

[0]Desarrollo Rural

[1]El departamento de Desarrollo Rural ejecuta diversos proyectos en países en vías de desarrollo en cooperación con instituciones locales y gobiernos. [2]Estos proyectos se orientan a la mejora de la producción agrícola, desarrollo de micro empresas, oportunidades de empleo, alimentación y atención primaria en salud. [3a]Para lograr estos objetivos se realiza investigación aplicada, [3b]se da capacitación y apoyo a la ejecución de proyectos. [4]El papel de la mujer en los procesos de desarrollo y el uso insostenible del medio ambiente son aspectos importantes en estas actividades. [5] EL KIT aspira lograr la participación máxima de la población y de las autoridades locales en todos sus proyectos. [6a]Muchos proyectos se han establecido previa solicitud de los gobiernos de países en vías de desarrollo [6b]y son financiados por el Ministerio para la Cooperación al Desarrollo de los Países Bajos. [7a]Muchos se realizan a nombre de organizaciones internacionales, [7b]como el Banco Mundial y el Fondo Europeo de Desarrollo. [8]Se colabora estrechamente con organizaciones internacionales como la OMS, OIT, UNICEF y FAO.

Este texto (cf. Hulst, *ibídem*:209) presenta claramente una estructura de acto de habla global y centrada en el tema. Todos los actos locutivos tienen el mismo estatus comunicativo y funcionan de forma secundaria y subordinada al tema central: “el departamento de Desarrollo Rural” [0]+[1]. Dichos actos locutivos proporcionan información sobre las actividades del Departamento (apréciese la carga denotativa que acompaña a sus actos locutivos), con excepción del acto locutivo [7b], el cual no informa en el sentido estricto de la palabra sino que

funciona como aclaración del acto locutivo [7a]. En este sentido, los actos locutivos no muestran en el texto una cohesión explícita entre ellos, salvo la relación entre [7a] y [7b]. En resumen, el texto presenta como objetivo principal pretendido (ESCOPO) el informativo, ya que el acto de habla global del texto trata, precisamente, de informar al lector sobre un tema en concreto. El texto lleva, pues, una fuerte carga de información denotativa.

Texto nº2

[0] **La mejor manera para ver Amsterdam**

[00]...**compre un “Dagkaart”**

[1]Esto es un billete de un día para tomar cualquier tranvía, bus, metro o tren en todo Amsterdam durante un día. [2]Precio NLG 8,85. [3]Pida al conductor: *Una dagkaart por favor.*

El elemento central de este texto (cf. Hulst, *ibidem*:236), que a su vez pretende incitar al lector a la acción, gira en torno al acto locutivo “...compre un “Dagkaart”[00], acto que muestra un marcado carácter directivo a través del uso del imperativo y la negrita y que está apoyado por la función de finalidad de “despertar la atención” del acto locutivo que le precede [0] y también por el último [3], el cual tiene carácter instructivo y descriptivo a la vez. Los actos locutivos [1]+[2] funcionan como definición (carácter informativo) del elemento central “dagkaart” para aclarar su significado al lector español, siendo el [2] y el [3] una descripción más específica del [1]. El [3] funciona como instrucción (aparte de la descripción), ya que indica la manera de conseguir dicho billete.

El acto locutivo [00] es el acto principal, puesto que se diferencia de los demás en que presenta un estatus comunicativo diferente a los otros, siendo de rango superior. La informatividad más importante del texto, dado el alto grado de connotación, se centra en este enunciado, manifestada entre otras cosas por el uso de la palabra central del texto “dagkaart”, el imperativo y la tipografía empleada. Vemos por lo tanto que este texto muestra una estructura que corresponde a la del acto principal, señalada por Pander Maat como segunda estructura básica. El objetivo pretendido principal de dicho texto es directivo: despertar la atención del receptor e incitarlo hacia la acción (ESCOPO), representado por el acto locutivo [00]. El acto locutivo [0] queda subordinado al [00], siendo también un acto ilocutivo directivo/persuasivo con segundo

estatus comunicativo cuyo objetivo es llamar la atención del receptor e influir en su opinión respectivamente (subescopo₁). El acto locutivo [3] tiene carácter instructivo/descriptivo. Por un lado, posee el tercer rango de comunicación en el texto por su carácter instructivo, lo cual contribuye a definirlo en este tercer puesto de importancia comunicativa (subescopo₂); por otro lado desempeña la función comunicativa (u objetivo) de la descripción, subordinado a los actos locutivos [1]+[2] al repetirse la palabra central “dagkaart” (subescopo₄). Los actos locutivos [1]+[2]+[3] conforman otro objetivo comunicativo de menor rango (informativo), subordinados al acto textual directivo [00]: definen e informan acerca del término “dagkaart”(subescopo₃).

Texto nº 3

[0]La capital de la alegría y del contento

[1a]Madrid es una ciudad abierta, [1b]formada por quienes han llegado a ella de acá o allá, [1c]sin importar de dónde, [1d]porque en Madrid nadie se siente extraño. [2a]Madrid es una ciudad múltiple, [2b]con muchas facetas, [2c]por eso los castizos hablan de los “Madriles”: [2d]el Madrid de los Austrias [2e]y el de los Borbones; [2f] el goyesco, el romántico y el pintoresco; [2g]el popular y el sofisticado; [2h]el tradicional y el moderno. [3a] Pero, sobre todo, es una ciudad amable y divertida; [3b]”la llaman la capital de la alegría y del contento”, [3c]y la ONU la denominó como ciudad Mensajera de la Paz. [4a]Y alguien tuvo que inventarse una palabra nueva: [4b]”la movida”, [4c] porque es único el bullicio nocturno de Madrid [4d] y nadie había acertado a expresarlo. [5]Porque Madrid es mucho Madrid.

Este caso (cf. Hulst, *ibídem*:191) señala un texto de estructura mezclada, ya que alude al tema central (“la capital de la alegría y del contento”[0]) a través de tres actos locutivos que adquieren el estatus de actos textuales principales a nivel local, pero que globalmente señalan al mismo tiempo el tema central del texto: “Madrid es una ciudad abierta” [1a], “Madrid es una ciudad múltiple” [2a], “Pero sobre todo es una ciudad amable y divertida” [3a]. Estos tres actos locutivos con el mismo estatus comunicativo van acompañados de otros con inferior estatus que funcionan como actos argumentativos y de apoyo. Cada uno de estos tres actos principales presenta su propia estructura de apoyo: el acto [1a] y su carácter comunicativo de tipo informativo se intensifica a través del acto [1b], que es explicativo y cuyo marcador adverbial

“de acá o allá” establece la conexión con el siguiente acto de tipo aclarativo [1c]: “sin importar de dónde”. El acto locutivo de carácter causal [1d] cierra la argumentación de este primer acto textual principal. La segunda afirmación o segundo acto principal [2a] se refuerza comunicativamente mediante el acto secundario [2b], el cual se divide a su vez en el [2c] y este último en [2d]+[2e]+[2f]+[2g]+[2h]. El tercer acto locutivo [3a] se apoya en dos paráfrasis: la paráfrasis [3b], que señala a su vez el título del texto y la paráfrasis [3c].

Al margen de estos tres actos textuales principales a nivel local centrados en el tema, la información de tipo argumentativo del acto locutivo [4a] y [4b]³³ y que parte del acto principal local [3a] preparan el terreno hacia la otra cara de la estructura textual: la estructura de acto principal, que subordina toda la información expresada anteriormente en el texto, y que está representado por [5]. Este último acto locutivo posee un estatus superior al de los tres actos principales locales anteriores, ya que toda la información precedente del texto queda implícita en este acto, siendo comunicativamente persuasivo a través del uso del conector causal “porque” al principio de la frase. Dicho de otro modo, el ESCOPO del texto está representado por el acto textual persuasivo y acto locutivo [5]. El texto señala tres subescopos₁ centrados en el tema con el mismo estatus comunicativo (informativo): los actos locutivos [1a], [2a] y [3a]. Cada uno de estos actos locutivos va acompañado de otros actos locutivos de menor rango comunicativo (subescopos₂). Los actos locutivos [4a]+[4b] también son subescopos₂, porque están subordinados comunicativamente al [3a], si bien [4b] manifiesta a su vez un subescopo directivo (subescopo₃). En resumen, el texto tiene como objetivo comunicativo principal la persuasión, donde la información anterior desempeña un papel subordinado. Se trata de promocionar la ciudad y realzar el carácter único de Madrid, al objeto de influir positivamente en la opinión del receptor sobre dicha ciudad. Por otro lado, si comparamos el tercer texto con el primero, observamos que el primero presenta una mayor carga de información denotativa que el tercero, dado que los actos locutivos que acompañan al primero son principalmente de tipo argumentativo y no presentan elementos connotativos, sino más bien denotativos. El tercer texto, por el contrario, presenta más elementos connotativos en sus actos locutivos, los cuales a su vez no especifican una información neutral sobre el tema, sino que se limitan a dar una información sugestiva sobre Madrid (jugando con la implicitud) con la finalidad de centrarse en el último acto textual persuasivo [5] como el acto locutivo más importante del texto.

³³El acto locutivo [4b] no sólo es argumentativo sino que también adquiere carácter directivo a través del empleo de la palabra connotativa “movida”. Es un modo de preparar al lector para que se centre en la información final persuasiva del

La taxonomía de objetivos comunicativos pretendidos y sus correspondientes actos textuales, y al mismo tiempo la relación de estos actos con la estructura de un texto, ayudan en gran medida al alumno a inferir el objetivo principal (y objetivos secundarios) que pretende el emisor al elaborar un texto. En el caso de la interpretación de los textos de partida, propondremos en el capítulo tres de la presente investigación, un esquema de apoyo metodológico para la interpretación del TO (desde su orientación *bottom-up* y *top-down*) donde, al margen de otras teorías procedentes de la lingüística del texto, se aplicará este modelo funcional en el caso concreto de la interpretación de la macroestructura textual. Asimismo, la taxonomía de los objetivos comunicativos de Pander Maat y Hulst sirve de ayuda para la elaboración del encargo por parte del profesor. En este sentido, y recordando nuestra postura en establecer un encargo diferente al encargo tradicional, el docente puede proporcionar datos no sólo del receptor meta, sino también datos sobre los objetivos comunicativos pretendidos (tanto del escopo como de los diferentes subescopos) para el futuro texto meta (que pueden ser similares o diferentes a los del TO) en función de la situación comunicativa meta. Del mismo modo, y teniendo en cuenta el escopo/subescopos del encargo, el encargo puede ampliar sus instrucciones traslativas indicando qué tipo de estructura se requiere en el TM: una estructura centrada en el tema, una estructura basada en torno a un acto principal o una estructura mezclada. Todo ello dependerá de los objetivos pedagógicos que el docente tenga en mente, con el fin de que el alumno aprenda determinadas estrategias que le sirvan para desarrollar determinadas competencias relacionadas con la actividad traslativa (p.ej. la interpretación o producción textual).

Nos queda por saber cuáles son las relaciones de tipo funcional que se establecen entre los actos locutivos (desde sus dos orientaciones, *bottom-up* y *top-down*) para enseñar al alumno a inferir progresivamente las intenciones comunicativas del texto. De esta clasificación, que ha sido igualmente establecida por el lingüista holandés Pander Maat, hablaremos en el capítulo tres, anticipando que no sólo servirá de apoyo para la interpretación gradual del TO, sino que a su vez aporta el conocimiento teórico de partida necesario para la producción de textos (en nuestro caso la producción del TM). Teniendo en cuenta las instrucciones traslativas de un determinado encargo, más la situación comunicativa del TM y conociendo las posibles relaciones funcionales existentes entre los actos locutivos de un texto, el alumno sabrá analizar si los actos locutivos del TO y su relación con la estructura textual pueden ser recogidos, o bien descartados, ampliados o modificados como actos locutivos para el TM. Estos aspectos

contribuirán a establecer la *coherencia intertextual*, el grado necesario de diferenciación entre ambos textos según nuestra segunda acepción, aspecto de vital importancia para la evaluación de las traducciones en el aula.

1.3. Posibles actantes que intervienen en el proceso traslativo. Los criterios de textualidad. La importancia de su inclusión en la enseñanza de la traducción como aspecto metodológico.

Christiane Nord (1988) define detalladamente el papel de los actantes que intervienen en el proceso traslativo visto como comunicación intercultural (véase también al respecto a Holz-Mänttari, 1984). Partiendo del concepto funcional de la traducción, Nord considera la traducción como el producto final de una compleja suma de acciones, factores y roles que se suceden del modo siguiente: emisor del TO, productor del TO, TO, receptor/es del TO, iniciador, traductor, TM, receptor/es del TM. Cada uno de estos roles puede estar representado por uno o por varios individuos, incluso puede ocurrir que dentro del proceso traslativo también participen ciertas instituciones o personas adicionales. En este sentido nos gustaría resaltar la importancia del *papel social* que desempeña el traductor en cooperación con los otros actantes. Este aspecto es de suma importancia para la enseñanza de la traducción, aspecto que consideramos como una competencia más que debe tener el traductor, es decir, la *competencia social*. El didacta se olvida a menudo de incluir, como objetivo en el programa de su asignatura, la enseñanza de la defensa de los derechos del futuro traductor profesional frente a otros actantes de la acción traslativa. Esperamos cambiar el panorama actual de la traducción profesional y, sin embargo, no nos hemos percatado de instruir al alumnado en este aspecto desde el aula. Rara vez se insiste en la importancia de la responsabilidad y ética del traductor en ciertos actos traslativos, por lo que las Facultades de Traducción continúan fomentando que el mercado de la traducción continúe en su concepción tradicional, a pesar de las muchas publicaciones académicas que hablan del cambio de paradigma científico. El alumno pasa por la Facultad ignorando si al traductor le corresponde algún derecho de autoría, si existe un órgano colegiado que respalde su labor frente al intrusismo, cuál es la tabla de precios vigentes según la modalidad de traducción y lengua de la que se traduce y cómo se calcula el precio de una traducción. Para la consecución de tal objetivo, necesitamos estudios que investiguen acerca del mercado de la traducción, tanto en el panorama nacional como internacional. Estos estudios deberían centrar su atención en las posibles demandas del cliente de la traducción, el método de

trabajo requerido por la agencia de traducción, las editoriales o cualquier institución implicada en el proceso traslativo, los tipos de texto que normalmente solicita el mercado para ser traducidos, la ideología de los actantes sobre la traducción o el efecto real que produce el *translatum* en el receptor o receptores (efecto que debe ser estudiado de manera generalizada y prototípica, ya que seguramente no es posible investigar *todos* los efectos reales del TM, puesto que para ello habría que analizar el efecto en *cada uno* de los receptores). Las aportaciones de estos estudios podrían enriquecer enormemente las variables y las instrucciones traslativas del encargo, estableciendo en el aula un simulacro de una situación real de traducción. Es obvio que sin una formación teórica sobre el proceso traslativo bajo todos sus aspectos, el alumno no podrá fundamentar de manera convincente sus estrategias y derechos frente a los otros actantes de la acción traslativa. Por ello, hemos pretendido desde nuestras fundamentaciones definir la importancia de la teoría general funcional para la práctica de la traducción y establecer una descripción más exhaustiva de dicha teoría, que servirá de base para la constitución de una futura didáctica de la traducción, porque *teorizar* en traducción significa activar y comprender *conscientemente* los entresijos que le son propios.

No pretendemos poner en duda la labor de aquellos traductores profesionales que, sin pasar por las Facultades de Traducción o careciendo de una formación teórica, demuestran estar capacitados para tal actividad. Sin embargo, estamos convencidos de que la teoría funcional ayuda enormemente a transformar un número muy alto de estrategias inconscientes en conscientes en el marco de cualquier proceso traslativo. En este sentido, los traductores universitarios dispondrían de una mayor ventaja de conocimientos que los traductores que no han pasado por estas Facultades. El hecho de que muchos traductores profesionales se muestren escépticos con la teoría (cf. Elena García, 1990:11,63) radica en el enfoque tradicional de las teorías generales de la traducción, que no aportan soluciones a los problemas reales de la práctica traslativa. La tendencia prescriptiva de la teoría tradicional supone un obstáculo tanto para una posible didáctica como para una crítica de la traducción, ya que en lugar de crear traductores confiados en sí mismos y conscientes de lo que traducen, provoca el caso contrario. El carácter prescriptivo de la teoría tradicional no puede describir y fundamentar el relativismo de la acción traslativa, porque es contraria a su esencia y parece no saber despojarse de la teoría lingüística. Por ese motivo nos definimos partidarios de la teoría funcional, y de otras teorías complementarias e interdisciplinares que expliquen con mayor objetividad la actividad traslativa.

El escepticismo surgido en torno a la teoría funcional podría tener su causa en su confusión conceptual; en la falta de un examen más profundo y exhaustivo de lo que quiere decir la teoría, la cual ha dado cabida a múltiples interpretaciones; en la falta de una metodología funcional que corrobore con mayor objetividad sus postulados teóricos o en la inaccesibilidad de la información teórica de todos sus autores debido precisamente a problemas de traducción, escepticismo que hemos intentado solventar con una aclaración general de dicha teoría. Estamos plenamente convencidos de la necesidad imperante de que el didacta o el crítico de la traducción se forme en el ámbito de la teoría, porque sin teoría dudamos que pueda haber una fundamentación convincente que ayude a la consecución *consciente* de las estrategias traslativas por parte del alumnado, o a una crítica de traducciones adecuada según el relativismo implícito de las variables que componen una determinada situación comunicativa. Y cuando hablamos de teoría, no sólo nos referimos a la teoría funcional de la traducción, sino a cualquier teoría complementaria que sepa explicar en un momento dado un problema traslativo y contribuya a una posible solución (entre otras, teorías sobre la interpretación y producción textual, teorías sobre psicología o lingüística cognitiva o teorías relacionadas con la estilística o la terminología). No podemos fundamentar las estrategias en el aula con argumentos como “esta palabra no me suena” o “esta palabra no es fiel a la palabra del TO” sin analizar las causas que contribuyen a tal fundamentación y sin aplicar las metodologías necesarias para su razonamiento.

El primer punto de partida teórico hacia una explicación descriptiva del *aspecto social* del trabajo del traductor que contribuye, entre otros, a la definición del proceso traslativo, podría ser el modelo de Nord sobre los posibles actantes implicados en dicho proceso. Dicho modelo, tal y como hemos dicho, podría actuar como pilar para la realización de futuros trabajos de investigación que tengan como objeto de estudio la situación del mercado de la traducción en el ámbito local, nacional e internacional.

En el proceso traslativo, Nord distingue entre el emisor del TO y el productor del TO en aquellos casos en que alguien quiere transmitir un mensaje a un determinado grupo de receptores y delega a otro la producción de un texto que refleje dicho mensaje, como suele ocurrir en la producción textual publicitaria. En otros actos de comunicación, los autores de los textos suelen representar los mismos papeles de emisor y productor, ya que son ellos mismos los que escriben el texto con una determinada finalidad. El proceso de comunicación

intercultural comienza con la figura del *iniciador* (Nord, 1991:8): un individuo con características personales que condiciona el comienzo del proceso y determina de igual modo su curso. En la traducción literaria por ejemplo, este papel viene desempeñado generalmente por el editor. En otros actos traslativos está representado por el cliente. Si de dicha traducción se requiere un *propósito* (en el sentido de Vermeer "skopos", 1978/1983:54), deberá cumplir con una serie de requisitos previamente establecidos denominados por Nord "instrucciones traslativas" (1986;1988;1991:8), las cuales tienen que ver con una descripción prospectiva de la situación comunicativa meta. En este momento se produce una comunicación especial y particular entre dos interlocutores (iniciador y traductor) que denominaríamos de tipo *intracultural* (García Álvarez/Giersiepen, 1994:543) y que representa un momento crucial en el acto de comunicación intercultural. Recalamos el adjetivo "crucial" porque el *translatum* puede ser el resultado (a veces erróneo) de las intenciones del iniciador, en función de su poder institucional, económico o de cualquier otra índole. En la mayoría de los casos, el iniciador suele ser un inexperto en traducción, siendo incapaz de formular con exactitud dichas instrucciones y limitándose a hacer entrega al traductor del TO para su posterior traducción. Es el traductor, experto en comunicación intercultural, el responsable de analizar si la información proporcionada por el iniciador sobre la situación comunicativa del TM es adecuada a su principio de aceptabilidad. El principal factor de esta orientación funcional es la importancia de la finalidad *prospectiva* del TM, de ningún modo el TO como tal y su efecto en el receptor del TO. Es obvio recalcar que cuanto *más precisas* sean las instrucciones traslativas en relación con los factores situacionales de la recepción del TM (destinatarios, uso del TM, objetivos comunicativos, tiempo y lugar de la recepción, medio de publicación, normas textuales del TM etc.) más fácil será para el traductor tomar decisiones durante el proceso de traducción³⁴.

³⁴En la realidad profesional no suele ocurrir que el iniciador informe al traductor de manera exhaustiva sobre los factores situacionales para la producción prospectiva del TM. Por ello recalamos la importancia de que sea el traductor en estos casos el que insista en la obtención del mayor número de detalles posibles. En este sentido, el traductor también debe informarse previamente sobre la fecha de entrega de su traducción y el presupuesto, puesto que el tiempo de elaboración de un TM condiciona la calidad del mismo. El traductor está en su perfecto derecho de rechazar la traducción si no consigue llegar a un consenso con el iniciador sobre estos u otros aspectos. Para conseguir tales objetivos es obvia la importancia de que el traductor adquiera el bagaje traductológico necesario para fundamentar su postura ante los legos en la materia. Volvemos a insistir en el papel de las Facultades de Traducción como responsables en aportar estos conocimientos y contribuir a la lucha contra el intrusismo. Mención aparte merece la importancia de la ética y la enseñanza de principios deontológicos basados en encargos y escopos coherentes y adecuados al principio de aceptabilidad del polisistema meta en un momento dado. En este sentido, las futuras investigaciones sobre los diferentes mercados de la traducción podrían describir el contenido de las variables que conforman aquellas situaciones comunicativas prototípicas que se dan en el mercado según los tipos de texto que requieren ser traducidos. Estos estudios descriptivos de variables (entre otras, las normas de traducción) podrían contribuir a la formación de la ética como disciplina complementaria de los Estudios de Traducción (fundamental para la didáctica) y a la consecución del principio de coherencia y adecuación de los encargos. En definitiva, la creación de una disciplina que podría denominarse *deontología y teleología de la traducción*.

En relación con el aula, los encargos deberían especificar las instrucciones traslativas de manera más o menos detallada en

El traductor ocupa la posición central del proceso traslativo y es a la vez receptor activo del TO y productor activo del TM. Su recepción del TO viene condicionada por las necesidades comunicativas del iniciador (de ahí la importancia de su competencia social), por el receptor del TM y por sus particulares competencias: biculturalidad ideal³⁵, competencia lingüística en ambos idiomas y competencia traslativa (la cual incluye su grado de comprensión del TO, su capacidad de producción del TM y su capacidad de documentación).

Cuando el traductor no conoce la situación en la cual ocurrió la producción del TO, y no puede ponerse en contacto con su autor, su única posibilidad es hacer conjeturas sobre el TO (en este caso no podemos exigir una completa verificación científica, cf. Nord, 1991:16), pero sí puede lograr una recepción crítica del TO (a través de una metodología convincente y adecuada de análisis del texto) y una comprensión verificable en la medida de lo posible (no olvidemos que el traductor también recibe el TO de forma subjetiva). Si dicho material provisto por la interpretación del TO no es suficiente para la producción del TM, que necesita los requerimientos del iniciador o del autor del TO en algunos casos, y que no pueden ser deducidos por los conocimientos extralingüísticos del traductor, la traducción no será posible si no se provee de material e información adicional. Como ejemplo concreto señalamos aquellos casos de la traducción profesional, en los que el iniciador descuida con frecuencia que los textos de partida lleguen a manos del traductor en óptimas condiciones (como es el caso de la falta de páginas, falta de referencias comunicativas o documentales, ininteligibilidad de palabras o párrafos etc.). Este aspecto teórico funcional, que fundamenta el destronamiento del TO, es de vital importancia para la didáctica de la traducción, puesto que corrobora la necesidad de especificar las instrucciones traslativas del encargo en el aula y comentar aquellos posibles defectos que presentan los textos de partida (evaluación de la coherencia intratextual del TO).

función del grado de competencias del alumno. Es deplorable observar cómo en los exámenes de traducción no se detallan estos factores situacionales, por lo que el alumno se encuentra con la dificultad de encauzar adecuadamente la producción de su texto meta. Las instrucciones traslativas del encargo suponen, en este sentido, la única vía y punto de partida orientador para desarrollar un proceso traslativo consciente en el alumnado.

³⁵Si bien la teoría funcional recalca la importancia de que el traductor tenga una competencia bicultural, nosotros creemos en este sentido que se trata de una postura idealista (al margen de considerarlo un concepto bastante impreciso), si bien Witte (2000) lo relativiza. Objetamos que dicha competencia pueda desarrollarse en su grado máximo durante cuatro o cinco años de carrera, sobre todo en lo que respecta a la traducción de la segunda lengua extranjera. En lo que sí estamos de acuerdo es en establecer las bases metodológicas para tal ideal. Las teorías de la recepción y producción textual, los Estudios de Comunicación Intercultural o las teorías procedentes de la psicología cognitiva, la semántica cognitiva o la terminología, abren nuevas perspectivas para obtener tal fin. Igualmente importante es la urgencia de establecer contenidos didácticos para consolidar en el alumno, durante la fase de documentación de un TO y su TM, los pasos graduales necesarios en el uso adecuado de los diccionarios y otras fuentes documentales, y en el contacto con los especialistas o nativos adecuados, con el fin de aportar las soluciones necesarias para los problemas de transferencia cultural o de otra índole.

Hemos mencionado reiteradas veces que tanto el TO como el TM sólo pueden ser entendidos desde sus respectivas situaciones comunicativas, únicas e irrepetibles. Para que un texto sea comunicativo, debe cumplir con los *siete criterios de textualidad* establecidos por Beaugrande y Dressler (1981). Si uno de estos principios no se cumple, el texto no será eficazmente comunicativo. La interrelación de estos principios de textualidad desempeña un papel de vital importancia en la didáctica y la crítica de la traducción, ya que están estrechamente relacionados con el principio de adecuación y con el aspecto evaluador de la coherencia intertextual (entre TO y TM) e intratextual de un TM o de un TO de Reiß y Vermeer. Hemos explicado y aplicado este modelo de criterios durante el proceso de traducción en el aula y hemos obtenido resultados significativos. El aprendizaje de estos criterios de textualidad ha contribuido al desarrollo de un proceso traslativo más consciente en el alumnado, por lo que merecen la consideración de ser comentados en el marco de la experiencia en el aula:

-situacionalidad: Beaugrande y Dressler (ibídem:163) parecen referirse con este término al contexto comunicativo del texto, como la totalidad de los factores que hacen relevante un texto para una situación comunicativa X. Sin esta referencia situacional, el texto no tiene sentido. Al objeto de evitar posibles ambigüedades de interpretación, queremos recalcar que nuestro concepto sobre la situacionalidad se refiere no sólo al contexto sino al entorno del texto, que determina su posterior producción. En nuestro sentido, situacionalidad es sinónimo de *situación comunicativa*, con las variables comunicativas de tipo extratextual que le son propias (la mayor parte de las cuales no suelen manifestarse explícitamente en el texto y que nosotros denominamos *variables ocultas*). El contenido de un número concreto de estas variables cambia o admite modificaciones al pasar de una situación comunicativa O a una situación comunicativa M, porque no hay dos situaciones comunicativas iguales (volvemos a insistir que por lo menos el contenido de la variable del receptor siempre presenta modificaciones en una nueva situación comunicativa, aunque se trate del mismo texto³⁶). En el caso del *translatum*, el contenido de las variables de su situación comunicativa viene determinado por el encargo de traducción (explícito o implícito) y sus instrucciones, en el cual también se podría incluir como variable el papel social e ideología del *iniciador* del proceso traslativo (entre otros, el cliente o la agencia de traducción), el precio y tiempo de elaboración del TM o las herramientas de las que dispone el traductor en un acto concreto de comunicación intercultural.

³⁶Como ejemplo, dentro del acto comunicativo intracultural, comentemos *El Quijote*: los receptores españoles de la época no compartían los mismos intereses, ideología, cultura o conocimientos presupositivos que un receptor contemporáneo

1. Aspectos relacionados con los actantes principales del acto comunicativo:

-intencionalidad: relacionada con el emisor/productor de un texto y su actitud, el cual tiene la intención de transmitir un mensaje cohesivo y coherente con respecto a la planificación textual de sus objetivos. Siguiendo la terminología de Hulst, nos referimos aquí al objetivo comunicativo principal pretendido (escopo) y posibles subobjetivos comunicativos (subescopos). En el *translatum*, y según el encargo y las exigencias de su situación comunicativa meta, puede requerirse un mismo objetivo comunicativo principal o uno diferente con respecto al TO. Por ejemplo: a un manual de instrucciones (TO) que presenta una estructura mezclada compuesta por un acto de habla global de tipo instructivo al que se le subordinan actos de habla locales de tipo directivo (objetivo comunicativo principal o ESCOPO: instructivo), se le puede exigir una traducción que cumpla con otro objetivo comunicativo principal, por ejemplo, un ESCOPO persuasivo, por lo que puede necesitar para tal finalidad otro tipo de estructura. Supongamos que se requiere en el TM una estructura que comprenda un acto de habla global de tipo instructivo acompañado de elementos no verbales muy apelativos y de fuerte carácter comunicativo (acto de habla implícito “ilustrar”) que conduce en realidad a un acto textual de tipo persuasivo³⁷. En este caso, tanto los escopos como los subescopos cambian. En otros actos traslativos, puede darse el caso de que para un mismo objetivo comunicativo pretendido para el TM con respecto al del TO (por ejemplo un ESCOPO informativo) se requiera, dadas las convenciones textuales del TM u otras variables comunicativas, un tipo diferente de estructura a la requerida para el TO según la terminología de Pander Maat³⁸

-aceptabilidad: relacionada con el receptor y cómo recibe, interpreta y acepta el mensaje del emisor. El receptor espera que dicho mensaje también sea cohesivo y coherente (en función del tipo de texto elegido con sus específicas normas socioculturales y textuales y apto para la

español al leer dicha obra.

³⁷Confróntese con los ejemplos de Martín de León (1999); en concreto el TO (p. 221) y uno de los posibles TM que presenta (p. 225).

³⁸Entiéndase aquí, para evitar ambigüedades por las diferentes acepciones del término “función”, que hemos evitado el uso de tal término. Siguiendo la terminología de Hulst, el lector podría concluir que nosotros definimos “el cambio de función” como un cambio del objetivo comunicativo *principal* pretendido para el TM con respecto al de su TO. Basándonos en el modelo funcional de Hulst, el TM podría requerir un cambio de un subobjetivo o varios subobjetivos comunicativos pretendidos (subescopos) permaneciendo el objetivo comunicativo principal constante entre el TM y su TO. Y en este último caso ¿hablamos de constancia o cambio de función? Ante tal confusión, rechazamos el concepto de “función” por su ambigüedad, que anteriormente hemos definido como “el último coletazo de la equivalencia”, prefiriendo utilizar la terminología de Hulst. Para evitar confusiones, y dirigirnos hacia la univocidad, hablamos de “mismo objetivo principal pretendido o diferente objetivo principal pretendido” entre el TM y su TO, considerado *siempre desde la óptica del productor del TO y del traductor* (terminología de Hulst), independientemente de los cambios en la estructura, subescopos o

situación comunicativa) y que sea para él útil y relevante. El texto, por otro lado, adquiere sentido y coherencia en función de su conocimiento del mundo particular (dada su idiosincrasia idiocultural, diacultural y paracultural).

En relación con el encargo, es muy importante para el futuro *translatum* dar el mayor número de detalles posibles acerca del receptor. Un caso ideal para el docente supondría tener datos sobre el efecto real que podría tener el *translatum* en el receptor meta general, mediante estudios de mercado que hayan investigado este efecto según la prototipicidad de tipos de texto (y traducciones) pertenecientes a una cultura meta concreta. Mientras tanto, y salvo casos excepcionales, sólo podemos considerar el efecto pretendido por el emisor/productor del TO y en el caso del TM, el efecto pretendido por el iniciador, traductor u otros actantes según el caso. El efecto real del TM en el receptor sólo es verificable de manera especulativa cuando no existen datos empíricos y estadísticos.

2. Aspectos centrados en el texto:

-intertextualidad: la referencia y relación de un texto con respecto a otros textos y su peculiaridad en pertenecer en mayor o menor medida a un determinado o determinados tipo(s) de texto, puesto que puede compartir algunas convenciones o características textuales de varios tipos a la vez. En este sentido, el *translatum* tiene *dobles intertextualidades*: por un lado, su producción está condicionada hasta cierto punto por un TO; y por otro lado, pertenece a un determinado tipo o conlleva características de dos o varios tipos de texto conocidos y compartidos por la comunidad cultural meta.

Toda producción textual parte (consciente o inconscientemente por el emisor) de su relación previa con otros textos, perteneciendo a su vez a un determinado tipo textual (o fusión de tipos de texto) apto para su situación comunicativa. De este modo podemos fundamentar que también los textos meta, en su condición de texto, deben ser estudiados prospectivamente a su situación comunicativa. En cuanto al encargo y su relación con el aula, las instrucciones traslativas podrían ampliarse en el marco del criterio de intertextualidad, al indicar posibles normas textuales para la elaboración del TM (no sólo señalar al alumnado el tipo o fusión de tipos de textos requerido para la elaboración del *translatum*, sino también el espacio permitido para los subtítulos del texto, elección determinada de fotos, tipo de estructura, tipo de márgenes y tipografía etc.).

Mención aparte merece el *texto paralelo* y su función como guía en la traducción (cf. Jung,

2000:82). Su análisis y uso tiene dos vertientes en el proceso traslativo: actúa como fuente de documentación por un lado (tanto para el TO como para el futuro TM), y como orientación intertextual para la elaboración prospectiva del *translatum* por otro, cuando la situación comunicativa del TM comparte muchas variables constantes con la situación comunicativa del texto paralelo. En otros casos, el texto paralelo puede ser un obstáculo; sobre todo cuando su contenido informativo no apoya en absoluto la búsqueda de información determinada en la fase de documentación de un acto traslativo, o cuando se le considera asimismo como un “texto con estatus sagrado” (hecho frecuente en el alumnado) que no da cabida a posibles defectos comunicativos o a divergencias comunicativas con el TM. Otro de los obstáculos del texto paralelo es que su búsqueda y elección durante el proceso traslativo, presupone el conocimiento del tipo de texto elegido como TM (cf. Jung, *ibídem*:86), cuando todavía no existe una tipología de textos convincente con fines traductológicos. La necesidad de dicha metodología se hace imperante para los Estudios de Traducción, en especial para su didáctica

-informatividad: relacionada con lo explícito e implícito de la información, los conocimientos presupositivos, lo conocido y desconocido de los elementos textuales expresados. Todo texto es, en mayor o menor medida, informativo. La dimensión de dicha informatividad en el texto dirige el interés del receptor. Si hay poca informatividad en un texto (muchísima información trivial o mucha información que ya se presupone) puede producirse aburrimiento o rechazo del texto por parte del receptor. Un exceso de informatividad también puede producir saturación en el receptor. La dimensión correcta de informatividad depende de la intención, la situación y las expectativas en el marco de un determinado texto (de ahí que en un *translatum* se requiera un cambio de escopo o subescopo(s) en muchas ocasiones). En didáctica, la base de este criterio supone un aspecto clave hacia un aprendizaje más consciente de estrategias traslativas. De hecho, la apelación o expresión en un texto (incluyendo tanto la elección del léxico como la relación funcional de los actos locutivos) se consigue a través de ese juego de lo implícito y explícito de la información presentada. Nuestra experiencia nos demuestra que el alumno, apegado al TO, tiende a menudo a explicitar información innecesaria para el receptor meta en aquellos casos en que se exige la elaboración de un TM con mayor carga apelativa que informativa. El error radica, pues, en un desconocimiento teórico y práctico de este criterio textual.

Hay tres modos de encauzar en el texto el criterio de informatividad: a) el productor transmite

principalmente contenidos; b) el productor transmite contenidos organizados de manera artística y c) el productor transmite contenidos con carácter persuasivo o de convencimiento.

En nuestra opinión, uno de los retos pedagógicos que debe plantearse la didáctica consiste en saber enseñar a un alumno a producir un texto donde se requiera, por ejemplo, una mayor carga de apelación o expresión que información. En este sentido, el análisis de lo implícito/explicito es crucial para un buen encauzamiento del TM en la elaboración de sus medios textuales y del léxico requeridos. Además, y en estrecha relación con el principio de aceptabilidad, el principio de informatividad de un texto (el grado de información expresada) también condiciona la fase de su documentación. El hecho de que un texto presente una información semiespecializada, especializada o más general es un aspecto clave para la consulta de diferentes tipos de fuentes documentales.

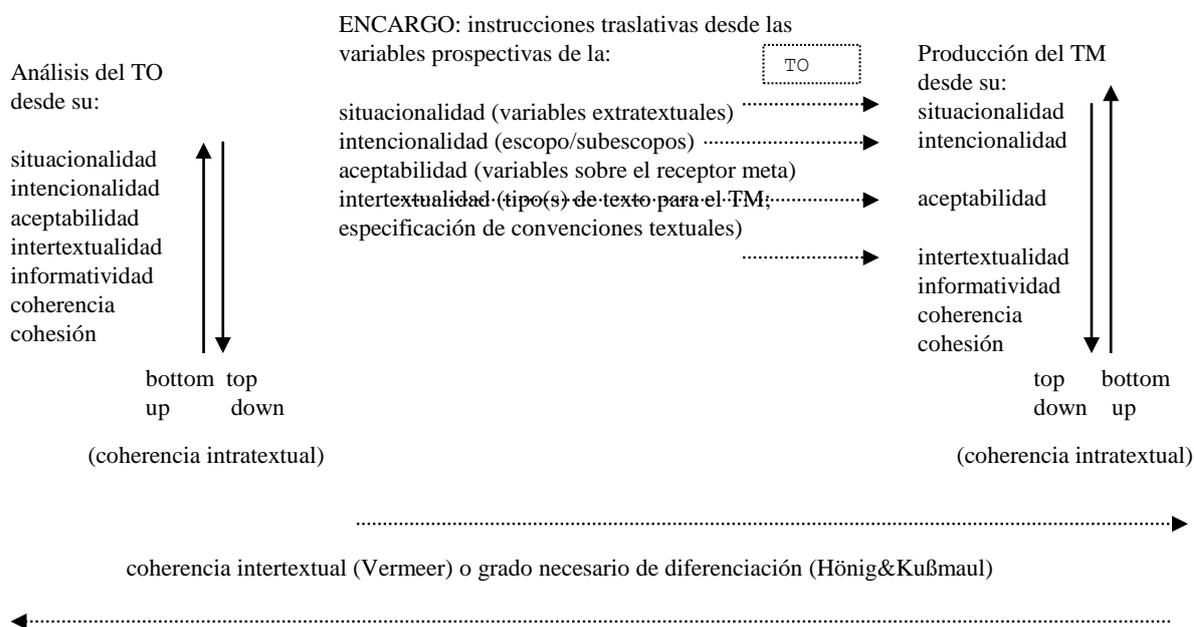
Un texto con mucha información cultural, por ejemplo un texto sobre gastronomía local, necesita de la documentación de material adecuado para tal información (p. ej. diccionarios visuales, consulta a nativos, Internet etc.). Un texto semiespecializado, como son los textos de carácter general e informativo para el ciudadano de la Unión Europea y publicados por el *Diario oficial de las CE*, requiere una búsqueda de información de carácter semiespecializado (enciclopedias, base de datos sobre la UE, textos paralelos sobre el tema etc.). Un texto especializado (p.ej. un texto científico para especialistas) requiere una documentación en diccionarios muy especializados, porque por regla general este tipo de información no suele encontrarse en enciclopedias de carácter general

-coherencia: el desarrollo continuo del contenido (la configuración de su sentido) como resultado de los procesos cognitivos de los usuarios del texto. La coherencia surge una vez se haya vinculado el conocimiento textual con el conocimiento del mundo de los actantes de la comunicación en el texto. Asimismo, la superficie del texto ayuda a la activación de determinados conceptos en el marco de interpretación del texto en cuestión, conceptos que funcionan como pasos hacia la construcción de la continuidad del sentido textual, sin olvidar que infringir algún aspecto de la coherencia también puede deducirse de la pretensión intencionada del emisor en producir un determinado efecto comunicativo. Cabe aclarar que nuestro concepto de coherencia engloba tanto las relaciones semánticas (contenido de la proposición) como pragmáticas (carácter ilocutivo de la proposición) entre los actos locutivos (cf. Hulst, 1995:111) porque siempre hay una intención ilocutiva por parte del emisor. Nuestro

enfoque en este sentido supone un enfoque *pragmático* en el marco de este criterio (relaciones de *contenido* y relaciones de *apoyo por interacción* entre los actos locutivos, que se analizarán con más detenimiento en el capítulo tres)

-cohesión: la correlación de las unidades de la superficie de un texto y las correspondientes dependencias gramaticales (relación *formal* de los componentes: palabras, frases etc.). En Hulst, la relación de los actos locutivos bajo este criterio se analiza en el marco de la *referencia (o referentes)*³⁹ y la estructura del *tema-rema* (en el sentido de la “perspectiva funcional de la frase”, *ibídem*:135;144).

Vistos los criterios de textualidad en líneas generales, presentamos a continuación un esquema cognitivo que consideramos fundamental como aplicación didáctica hacia el aprendizaje y consecución de un proceso traslativo consciente en el aula. La fundamentación y desarrollo teóricos de nuestra metodología funcional, la cual se establece y se explica en los capítulos posteriores de la presenta tesis doctoral, parte de este esquema básico:



³⁹Basándonos en Hulst, el análisis del marco de la *referencia* entre los actos locutivos se hará en el capítulo tres desde dos vertientes inseparables para la interpretación o producción textual: las *relaciones de forma*, que comprenden las relaciones gramaticales entre los actos locutivos manifestadas explícita o implícitamente en la estructura superficial del texto, y las *relaciones de significado* también explícitas o implícitas en el texto (p. ej. la pronominalización, elipsis, sinonimia, hip(er)onimia etc.).

El esquema cognitivo presenta los siete criterios para el TO y los siete criterios para el TM, que conforman el carácter comunicativo de cualquier texto, incluido obviamente el *translatum*.

Obsérvese que en este esquema elemental sólo se mencionan los criterios en líneas generales. Las variables genéricas comunicativas y textuales que pertenecen a cada uno de los criterios se explicitarán principalmente en el capítulo tres y cuatro, con el objetivo de establecer el desarrollo de los principios teórico-metodológicos necesarios para la configuración de una didáctica funcional de la traducción directa.

En primer lugar, se analizaría la interpretación del TO desde dos orientaciones simultáneas y dinámicas *bottom-up* y *top-down* (señaladas con las flechas cortas y continuas desde abajo hacia arriba y desde arriba hacia abajo respectivamente). Nuestro concepto cognitivo de interpretación en el sentido *bottom-up* no se limita únicamente a la inferencia de información de un texto concreto a través de su marco lingüístico (conocimiento lingüístico *-sprachliches Wissen-* en el sentido de Kupsch-Losereit, 1998:65), sino que está relacionado con la *activación mental de variables de conocimiento implicadas en la interpretación del TO, las cuales conducen a la reflexión consciente del traductor sobre un determinado aspecto del proceso traslativo* y donde se activan y confluyen de manera dinámica variables intratextuales y algunas extratextuales de conocimiento, puesto que ya en los primeros indicios de la primera lectura de un texto se formulan mentalmente algunas conjeturas en torno a sus factores contextuales y situacionales. Por ese motivo, nuestra orientación interpretativa *bottom-up* engloba los siete criterios de textualidad (partiendo de la cohesión hasta la situacionalidad), activándose por cada uno de los criterios una serie determinada de variables genéricas de conocimiento según el texto, cuyos contenidos se corroboran, se refutan, se amplían o modifican a través de la otra orientación interpretativa *top-down* (desde la situacionalidad hasta la cohesión), bajo la cual se continúan aplicando los conocimientos y expectativas contextuales, situacionales y textuales del receptor/traductor para una interpretación del texto óptima. De este modo, también nuestro concepto *top-down* comprende la interpretación de los siete criterios de textualidad: las primeras hipótesis del TO desde cualquiera de los criterios (*bottom-up*) se corroboran o refutan bajo la otra vertiente interpretativa (*top-down*). Cabe añadir que en la interpretación de un texto, la activación y contenido de determinadas variables por cada criterio en la orientación *bottom-up* puede verse enriquecida (o cancelada) mediante la activación mental de otras variables por cada

criterio desde la orientación *top-down* (entiéndase ambas orientaciones y la activación respectiva de variables bajo la perspectiva de un modelo cognitivo dinámico e interactivo).

Es importante recalcar, para evitar malentendidos por el momento, que nuestro concepto bottom-up y top-down se define en este contexto únicamente en relación con la activación de variables genéricas de conocimiento según cada criterio de textualidad, variables que se especificarán en el capítulo 3 para el análisis del TO, y que tienen que ver con el conocimiento general y experto sobre el proceso traslativo (proceso consciente) que debe tener un traductor (a través de la representación visual de esquemas cognitivos como apoyo metodológico para el estudiante de traducción fundamentados en el capítulo 2). Sobre este concepto y su definición convencional en relación con las scenes-and-frames-semantics de Fillmore en la interpretación y producción de un texto en concreto (evocación e invocación de escenas y marcos dentro de un texto concreto, cf. Kußmaul, 1995) se hablará también en el capítulo 2. Se demostrará que ambas acepciones (la convencional y la nuestra bajo el mismo término) están muy estrechamente relacionadas en nuestra metodología, y tienen que ver con la interrelación dinámico-funcional de los diferentes tipos de memoria y la interrelación dinámica de los procesos conscientes e inconscientes que tienen lugar en el ser humano, y que condicionan, en definitiva, cualquiera de las fases del proceso de traducción (aspecto que se tratará principalmente en el capítulo 2).

El motivo de anteponer el TO con respecto a las instrucciones traslativas del encargo, cuando en la realidad profesional es el encargo el que condiciona el análisis interpretativo del TO, se debe a una estrategia didáctica: el esquema va dirigido a *principiantes*. La falta de una sólida competencia traslativa en este tipo de alumnos determina analizar previamente el TO en el marco de su situación comunicativa y cultural, sin la influencia previa de las instrucciones traslativas del encargo y con el objetivo de evitar el mayor número de interferencias de cualquier índole entre la futura situación comunicativa del TM con respecto a aquella del TO. Aunque es inevitable plantearse desde un primer momento algunas posibles soluciones traslativas prospectivas durante la fase de análisis del TO, volvemos a reiterar una vez más que nuestra intención pedagógica de anteponer el TO consiste en evitar el mayor número de interferencias posibles entre las estrategias de interpretación del TO y aquellas relacionadas con la producción del TM establecidas por el encargo. Somos igualmente conscientes de que el alumno analiza el

TO condicionado por su cultura y lengua materna, pero lo interesante de analizar el TO previamente es que toma consciencia de utilizar el diccionario bilingüe como un mero punto de apoyo para entender mejor el TO en el ámbito de *su situación comunicativa y cultural*, y de aprender a manejar el diccionario monolingüe u otro tipo de documentación necesario para entender aquellas cuestiones léxicas o informativas que quedan por esclarecer en el análisis de dicho texto.

Obsérvese, a continuación, las instrucciones traslativas del encargo, en las que se especificaría, por cada criterio, unas variables cuyo contenido determinará prospectivamente la futura producción del texto meta (aspecto que se verá en el capítulo 4). El número y especificación del contenido de las variables puede establecerse según el objetivo pedagógico del profesor o el grado de desarrollo de las competencias del alumno. De este modo, cuando el docente quiere comprobar si el alumno ha aprendido las convenciones textuales de un tipo de texto meta determinado, no será necesario especificar las variables de intertextualidad para el TM, salvo la mención del tipo de texto requerido. Nuestro esquema presenta las instrucciones traslativas *prototípicas* que rondan en torno a los criterios de situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad, pero también podrían incluirse en el encargo otras instrucciones referidas a la futura coherencia o cohesión del TM, o incluso a la informatividad. Se da por supuesto que, tras la mención de las instrucciones traslativas del encargo, el TO es interpretado de nuevo en el marco de las condiciones prospectivas del encargo (véase el pequeño recuadro de líneas discontinuas donde se enmarca el TO), una estrategia didáctica que conlleva a establecer dos fases de interpretación del TO cuando el alumno es principiante: la interpretación del TO en el marco de su situación comunicativa y la interpretación del TO de manera prospectiva a partir del encargo (esta última interpretación del TO, sin olvidar la inclusión de *todos* sus criterios de textualidad, se refleja implícitamente a través de las flechas discontinuas que parten de las variables que conforman el encargo y que se dirigen hacia la producción del TM).

En el caso de enseñar el proceso traslativo a alumnos cuyo grado de competencia traslativa es más avanzado que el de los principiantes, nuestro esquema antepondría el encargo y sus instrucciones traslativas al análisis del TO (en el sentido del *modelo espiral* o *looping model* de Nord, 1991:32-35). A este respecto y según los conocimientos del alumno, el encargo también podría ampliarse con referencias sobre las variables del TO desde sus criterios. Nuestro esquema, no obstante, pretende mostrar tan sólo una de las opciones posibles. Las flechas cortas

y discontinuas hacia la derecha (en las que implícitamente se alude a una nueva interpretación del TO influida por la situación comunicativa meta prospectiva) señalan la reflexión del traductor, desde la presencia de las variables de los criterios de textualidad meta señaladas por el encargo, sobre las posibles estrategias traslativas del TM desde sus criterios. Dado que en el encargo se suele explicitar el contenido de variables concernientes a la situación comunicativa del TM (determinadas variables respecto al criterio de situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad), el proceso de producción del *translatum* se realiza cognitivamente, al contrario que el proceso de interpretación del TO, desde la orientación simultánea *top-down* (desde la situacionalidad hasta la cohesión) y *bottom-up* (desde la cohesión hasta la situacionalidad) respectivamente (obsérvese la dirección de sus flechas cortas y continuas). Al igual que en el TO, ambas flechas abarcan todos los criterios de textualidad, puesto que también el contenido de las variables situacionales, contextuales y textuales activadas en la orientación *top-down* puede verse modificado, ampliado o cancelado (sin olvidar la aparición de otras variables) en la orientación *bottom-up* (aspectos que también se verán en el capítulo 4).

La flecha larga discontinua hacia la derecha señala, como principio evaluador, el camino *prospectivo* de producción del *translatum* partiendo del encargo. La flecha larga y discontinua hacia la izquierda marca el principio de evaluación del TM con su TO anteriormente analizado, principio que está condicionado por el encargo, y cuya condición prospectiva determinará la transferencia (adecuación) desde cualquier nivel del texto de aquellos elementos del TO que puedan permanecer o no constantes en el TM mediante el estudio de las similitudes y diferencias entre los criterios de textualidad del TM y aquellos del TO (coherencia intertextual de Vermeer o grado necesario de diferenciación de Hönig & Kußmaul).

Las flechas que señalan la coherencia intratextual para ambos textos (tal y como hemos dicho, las flechas del TO señalan su análisis de interpretación desde las vertientes *bottom-up* y *top-down* mientras que las flechas del TM señalan su producción condicionada por el encargo desde las vertientes *top-down* y *bottom-up*) se refieren a otro de los principios evaluadores. Por un lado se evalúa el análisis “escéptico” del TO desde sus dos orientaciones, y utilizamos “escéptico” para recalcar que el TO puede presentar deficiencias de comunicación incluso hacia los receptores de su propia situación comunicativa, aspecto que no podemos obviar en la didáctica, sin olvidar que en algunos casos y según qué defectos, algunos pueden ser

comunicativamente procedentes, reflejo de una determinada intención por parte del autor que pretende romper con las normas imperantes. Asimismo, el mismo tipo de flechas en el TM (*top-down, bottom-up*) señala la evaluación de la coherencia intratextual del TM, producto de la interrelación de sus criterios de textualidad condicionada en primer lugar por las instrucciones traslativas del encargo y en segundo lugar por el principio de evaluación (coherencia intertextual) con su TO.

1.3.1. Algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre los criterios de intertextualidad y aceptabilidad.

Cabe aclarar algunas cuestiones en torno al criterio de intertextualidad y aceptabilidad. En torno al primero, tanto el TO como el TM deben ser considerados en sus respectivas situaciones comunicativas como textos que representan en mayor o menor medida un tipo de texto, lo cual ha originado según cada cultura una serie de prototipos de textos (cf. Vermeer, 1996:132; Snell-Hornby, 1988:32) caracterizados por la combinación más o menos convencional (según el tipo de texto) de signos verbales como no verbales seleccionados según el contexto situacional, la intención y subintenciones comunicativas pretendidas. El texto es, de este modo, valorable según las convenciones que le son propias y que determinan su clasificación como tipo de texto. Así, las convenciones pertenecientes a un determinado tipo de texto desempeñan un papel esencial y condicionante tanto en la producción del texto como en la recepción del mismo. En el primer caso, el productor debe seguir estas convenciones para llevar a buen término sus intenciones comunicativas; en el segundo caso, el receptor infiere la intención/subintenciones del productor partiendo de la forma convencional del texto. Cabe destacar que estas convenciones textuales y los tipos de texto varían de una cultura a otra y, además, están sujetos a cambios históricos.

Ahora bien: al hablar de función o funciones comunicativas, que ha sido el criterio principal para un gran número de tipologías textuales, nos encontramos con clasificaciones que parecen centrarse en el análisis del nivel intratextual, en los medios textuales para conseguir un objetivo comunicativo, tal y como señala Hulst. Si bien se ha comprobado que la clasificación tipológica basada en el estudio de los rasgos textuales, la longitud o complejidad de las frases o el número de substantivos no ha dado resultado, confirmación corroborada por Reiß al recalcar que las categorías puramente lingüísticas no bastan para describir y diferenciar adecuadamente los tipos de texto, tampoco la taxonomía basada en la función comunicativa tal y como se entiende

tradicionalmente, ha aportado soluciones a la problemática tipológica. El empleo del término “función” hace referencia en este caso a la clasificación de los textos en categorías textuales que tiene su base en K. Reiß (1971 y 1976) y que se basa en las funciones básicas de la comunicación de Bühler (1965²). El problema básico de las tipologías textuales orientadas a la traducción (Reiß, 1971; Reiß/Vermeer, 1984; Koller, 1979) radica en la insistencia en clasificar los textos sólo desde la función comunicativa predominante. Y el problema sigue latente porque su base taxonómica se define en las funciones del *lenguaje, en el nivel lingüístico, en el nivel intratextual*. Y aunque Reiß rectifica posteriormente su postura, confirmando el principio de polifuncionalidad⁴⁰ de un texto en *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (1996:180) y considerando la importancia del estudio del tipo textual tanto en su dimensión externa (comunicativa, situacional) como interna (lingüística) (íbidem:153), no establece una metodología convincente que conduzca al estudio del tipo de texto y al carácter de la situación comunicativa en la que suele funcionar. Tal vez el problema radique en una falta de estudio del mayor número de variables posibles implicadas en dicha situación comunicativa (tanto desde lo extratextual como desde lo intratextual) o en la confusión entre el objetivo comunicativo y los medios textuales para realizarlo, dado que Reiß parece establecer cada una de las tres funciones básicas o categorías textuales como derivación directa de cada una de las tres posibles intenciones comunicativas del autor, respectivamente (función informativa, expresiva y apelativa).

No obstante, también habla de formas mixtas, en aquellos casos en que ciertos textos persiguen dos o más intenciones o contienen, dada su extensión, fragmentos de categorías distintas (íbidem:180). También indica que las intenciones múltiples pueden ser de distinto rango, estando por ejemplo una de las funciones del texto supeditada a la otra o siendo ambas del mismo rango. Si bien en estos aspectos parece acercarse al modelo funcional de Hulst, el problema radica en que no establece una metodología para llegar a dicha conclusión. Su conclusión, en definitiva, parece emerger de su intuición. Además, la confusión conceptual del término “función” que explicamos con anterioridad, parece hacer mella en la problemática taxonómica de las tipologías textuales. Al definir la “función” de un texto ¿se centra sólo en el objetivo comunicativo principal pretendido por el productor o también incluye en esta definición los medios textuales para realizar dicho objetivo? Cuando Reiß señala que la categoría textual determina las estrategias traslativas con respecto a los elementos individuales

⁴⁰Otros autores que descartan la unifuncionalidad y hablan de la polifuncionalidad de los textos son Thiel, 1980 y Matt et al., 1978.

de ese texto que, en caso de mantenerse constante la función del texto de partida en la cultura final, habrá de representar la misma categoría textual también en la traducción, ¿qué entiende por constancia de función? ¿el mismo objetivo comunicativo principal pretendido y simultáneamente la misma macroestructura y la misma relación de actos textuales entre el TO y su TM? ¿el mismo tipo de texto de la cultura de partida para la cultura meta, es decir, para el TM? El problema es más complicado de lo que parece, puesto que pongamos por caso que un texto que aparentemente parece presentar un objetivo comunicativo principal informativo con una sucesión de actos locutivos de la misma índole, puede quedar subordinado, por su estatus comunicativo inferior, a otro objetivo de carácter persuasivo en relación con la macroestructura textual, como hemos demostrado con el modelo de Hulst. Siguiendo esta fundamentación, no por presentar el TO muchos elementos individuales de tipo informativo debemos definirlo bajo la categoría dominante de tipo informativo. En este sentido, la argumentación puede ser un recurso para formular un acto textual persuasivo. Asimismo, la constancia de mantener el objetivo comunicativo principal pretendido del TO en el TM puede tener necesidad de otro tipo de estructura textual para este *translatum*, o un cambio de tipo de texto, si queremos un TM comunicativamente procedente.

La falta de una metodología más exhaustiva en Reiß y tan necesaria para la didáctica de la traducción, que carece del estudio de la macroestructura textual y su relación con los actos textuales, dificulta pues el camino hacia la taxonomía de los tipos de texto. Un gran corpus de textos presentan fórmulas mixtas en cualquiera de sus niveles: un determinado acto locutivo que presenta un acto ilocutivo de tipo informativo (p.ej. “argumentar”) no necesariamente debe presentar exclusivamente elementos denotativos en su nivel léxico. Hay casos en que muchos de estos actos de habla informativos presentan elementos connotativos en niveles inferiores (figuras retóricas, expresiones metaproposicionales⁴¹, particularidades sintácticas recurrentes, puntuación, entonación etc.). Lo idóneo para inferir estas “funciones” (terminología de Reiß) en cualquier nivel del texto, consiste en establecer una metodología de interrelaciones basada en la relación funcional de los actos locutivos, el concepto abstracto de acto textual y su relación con la macroestructura textual.

En nuestra opinión, una taxonomía de los diferentes tipos de texto debe estar basada en el estudio de aquellas variables que lo definen como texto prototípico, cuyos contenidos presentan

⁴¹Con este término nos referimos a aquellas fórmulas convencionales fijas de determinados tipos de texto: *vistos los preceptos citados...*(fallo de una sentencia judicial), *érase una vez ...* (cuento) etc. (cf. Grosse 1976:22, en Reiß/Vermeer, 1996:182). Son connotativos, en este contexto, en la medida en que son “comodines estilísticos” y “señales de reconocimiento” que conducen a su pertenencia a un tipo de texto determinado.

regularidades recurrentes tanto en el nivel extratextual como en el intratextual.

Partiendo de la definición de Lux (1981:273), Reiß considera los tipos de texto como tipos de actos de habla orales o escritos de carácter supraindividual y sujetos a actos comunicativos recurrentes, que han generado unos modelos característicos en el uso de la lengua y en la estructuración de textos, precisamente debido a su constante repetición. Una parte de la identidad del texto la constituye su pertenencia a un tipo de texto y representa esquemas de acción y comunicación socialmente establecidos que se aprenden e interiorizan en el proceso de adquisición de la lengua como proceso de socialización (cf. Reiß/Vermeer, 1996:154-155). Estamos de acuerdo en su definición, pero hay que añadir que no todo texto funciona en una situación comunicativa o bajo un esquema de acción y comunicación muy recurrente. En este sentido, el grado de intertextualidad varía enormemente de un texto a otro. Hay textos que suelen utilizarse en situaciones comunicativas muy recurrentes y por ese motivo se definen como prototipos unívocos de texto, por ejemplo, un contrato estandarizado de arrendamiento. Pero hay otros que presentan una fusión de características procedentes de diferentes tipos de texto, dado que el contenido de las variables de su situación comunicativa no es recurrente, o es recurrente en el contenido de tan sólo algunas de las variables que conforman cada uno de los tipos de texto al que pertenece.

Pongamos un ejemplo para aclarar nuestra fundamentación: supongamos un texto que habla sobre Madrid y sus museos (texto turístico) publicado en la revista *Ronda* como artículo de opinión (las impresiones de un alemán sobre dicha ciudad) pero presenta una estructura propia de un diario (reflejada en el título y subtítulo del texto respectivamente: “memorias de un viajero incansable”; “noventa parte: Madrid entre la fiesta y la siesta”⁴²). ¿Qué nos hace suponer e identificar este texto bajo la idiosincrasia de tres tipos de texto diferentes? y ¿cómo es que solemos llegar a esa dosis de consenso?

Nuestra hipótesis se basa en la idea de que una determinada comunidad cultural comparte una serie de esquemas mentales de conocimiento de tipos de texto condicionado por una serie de variables, cuyos contenidos son compartidos en mayor o menor medida por sus individuos dada su recurrencia comunicativa, y que pueden variar de un tipo de texto a otro. Digamos que son *escenarios*⁴³ de tipos de texto marcados por la especificidad cultural. Así podemos entender

⁴²El texto mencionado es real: es una traducción de un texto alemán publicado en la revista *Austrian Airlines, 1992* que se realizó en el aula para fundamentar, aparte de otros objetivos didácticos, la flexibilidad tipológica del TO al presentar características de diferentes tipos de texto (características que se exigían también para la producción de su TM a través del encargo).

⁴³En la terminología de Fillmore, *scenes* (1977)

que haya tipos de texto que existen en toda cultura que conozca la escritura, tipos de texto compartidos solamente por algunas culturas y tipos de texto propios de una sola cultura⁴⁴. Si hablamos de “clases de texto”, “tipos de texto” o “variantes de tipos de texto”, conceptos que no están claramente definidos y que Reiß considera que necesitan de una explicación, entonces debemos conocer y establecer dichas variables, y enriquecerlas con contenidos específicos que expliquen estos esquemas mentales de conocimiento por cada tipo de texto prototípico compartido por una determinada comunidad cultural.

Los Estudios de Traducción se interesan en la actualidad por establecer tipologías textuales adecuadas a la traducción. La didáctica, en concreto, necesita de estos estudios para el aprendizaje de la coherencia intratextual de un texto, ya sea en el análisis de las convenciones de un TO como en la producción de convenciones para el TM. El problema consiste en partir de una metodología que sirva para la consecución de dicho objetivo. Dado que la clasificación tipológica según las categorías textuales (en la terminología de Reiß) no es suficiente, presentaremos una propuesta metodológica que reúna tanto las propuestas más recientes de la lingüística del texto como estudios procedentes de la psicología cognitiva, disciplina que puede contribuir a la explicación del modo en que se activan estos escenarios tipológicos. No es objetivo de la presente tesis establecer resultados derivados de un exhaustivo corpus de estudio de prototipos de texto de una determinada comunidad cultural mediante la aplicación de dicha propuesta metodológica. Nuestro objetivo, no obstante, será establecer las bases teórico-metodológicas necesarias para que los alumnos infieran el tipo de texto del TO (capítulo 3) y aprendan a elegir el texto paralelo meta adecuado como apoyo para la producción del TM (capítulo 4). En nuestra opinión, es necesario tomar parámetros comunicativos *tanto extratextuales como intratextuales*, partiendo de los criterios de textualidad, los cuales definen la naturaleza comunicativa del tipo de texto.

Obviamente, el marco de estudio para una tipología de prototipos de texto más coherente necesita centrarse en aquellos textos que funcionan en situaciones comunicativas *prototípicas y muy recurrentes en una determinada cultura*, puesto que, desde este estudio de textos muy prototípicos, podremos disponer de un marco cognitivo general de similitudes y diferencias extratextuales e intratextuales que nos ayude como orientación para la producción de aquellos textos que funcionan en situaciones comunicativas particulares y que se alejan de la prototipicidad.

⁴⁴Véase ejemplos en Reiß/Vermeer, 1996:166.

No obstante, el problema que aparece en el estudio de muchos de los textos que funcionan en situaciones comunicativas muy recurrentes consiste en el hecho de que un gran número de estos textos presentan tanto marcadores de tipo convencional como idiolectal, dado que “no hay textos completamente convencionales ni idiolectales” (Lvóvskaya, 1997b:10)⁴⁵. Esta afirmación conduce a la hipótesis de que todo texto que funciona en una situación comunicativa dada, representando un tipo o una fusión de características procedentes de varios tipos de textos, es, generalmente, producto del *escenario concreto* de su productor, escenario que contendrá rasgos o elementos compartidos por su paracultura (marcadores paraculturales), rasgos o elementos compartidos por su diacultura (marcadores diaculturales) y rasgos o elementos propios del productor en el marco de la producción del texto (marcadores idioculturales).

El estudio del criterio de intertextualidad desde el enfoque comunicativo intercultural, supone un aspecto esencial para la didáctica, ya que el aprendizaje en el aula de los textos y sus convenciones textuales en la cultura de origen y en la cultura meta respectivamente, ayudan al alumno en el entendimiento del TO, y sobre todo, en la producción del TM⁴⁶. Por otro lado, el conocimiento de dichas normas contribuiría a enriquecer las instrucciones traslativas del criterio de intertextualidad en el encargo: qué convenciones textuales se requieren para el tipo de TM, qué convenciones textuales deben respetarse del TO en el TM o cualquier instrucción traslativa intertextual que el profesor considere adecuada para la óptima producción (y evaluación) del *translatum*.

En cuanto al criterio de aceptabilidad y su relación con las instrucciones traslativas del encargo, reiteramos la necesidad de investigar acerca del efecto real de traducciones pertenecientes a un mismo tipo de texto y comunidad cultural. Dado que el *translatum* se manifiesta a través de la elección de un tipo de texto o una fusión de características de tipos de texto, los estudios sobre tipología textual basados en la investigación de las variables extratextuales e intratextuales, podrían arrojar luz sobre el efecto real del *translatum* como tipo de texto determinado. El estudio del efecto real es de suma importancia para establecer y relacionar el *principio ético de los encargos con el principio de aceptabilidad del polisistema meta*. En este sentido, cabe destacar las investigaciones realizadas por el grupo de Göttingen con

⁴⁵Si bien la autora menciona en su Proyecto de Investigación algunas posibles excepciones, como aquellos casos extremos de tipos de textos tales como “fórmulas de patentes” o algunos documentos legales (ibídem:10).

⁴⁶Compréndase la importancia del estudio de estas convenciones en el caso particular de la traducción inversa, en la que el alumno tiene que producir textos en la lengua extranjera.

respecto a la recepción, tanto del traductor como del receptor, en el ámbito literario (*Rezeptionsästhetik*). Desde 1983, este grupo de investigadores centran su atención en el estudio histórico-descriptivo de las traducciones literarias. Su enfoque descriptivo e histórico analiza las convenciones y normas imperantes de una determinada traducción tanto en su producción como en su recepción: “auf die Traditionen und Konventionen der in Frage kommenden zwei Literaturen zu achten” (Frank, 1987a, en Van Leuven-Zwart, 1992:96-98). Desde la concepción de este grupo de académicos, una traducción *literaria* es el compromiso del traductor con cuatro clases de normas: las normas inferidas en la interpretación del TO, las normas de la cultura, lengua y literatura de partida tal y como se expresan en el TO, las normas de traducción imperantes en el polisistema literario del traductor y las normas de la cultura meta en cuanto a la política editorial, las expectativas de los lectores, posible censura etc. (principio de aceptabilidad). La principal característica de este enfoque es su base en una teoría hermenéutica: el papel del traductor como receptor del TO es un papel creativo y a la vez activo, “in der Übersetzung implizierte Interpretation” (ibídem) marcada por consideraciones de tiempo y lugar. Si el *translatum* es considerado como una forma de percepción, la manera en que una traducción se desvía de su original en un determinado momento histórico permitirá calibrar qué tipo de recepción tiene el traductor de ese TO y la percepción que la traducción pretende proyectar en sus receptores (cf. Frank, 1990:17). En nuestra opinión, este enfoque, basado en el estudio histórico-descriptivo de las traducciones literarias y en el estudio del efecto pretendido/real de las traducciones, podría servir de punto de partida para un estudio *actual* (no sólo histórico) de estos efectos en los tipos de textos (prototípicos) que funcionan como traducciones (de cualquier modalidad) en una comunidad cultural y momento dados. De hecho, ya existen en la actualidad investigaciones realizadas por la *Manipulation School* (véase Vanderauwera, 1985; Lambert y Van Gorp, 1985) sobre el contexto de determinados actos traslativos literarios a través de entrevistas con editores, críticos y traductores, estudios de reseñas o estudios estadísticos sobre cifras de ventas y ediciones, si bien la metodología aplicada no queda exenta de algunas críticas (cf. Van Leuven-Zwart, 1992:90-98).

En nuestra opinión, el desarrollo de una adecuada metodología de estudio de las variables extratextuales e intratextuales que conforman el producto de un TM y su relación con su TO, serviría como objeto de investigación para inferir las *normas de traducción prototípicas* según los tipos de texto que funcionan como *translatum* en una determinada comunidad cultural y momento dados.

El proceso traslativo es un proceso intersubjetivo verificable hasta cierto punto, que necesita de una metodología descriptiva de análisis de los factores implicados, pero que de ningún modo puede ser evaluado por una metodología prescriptiva. El principio de aceptabilidad incluye el principio de que todo texto que sea aceptado como traducción de otro texto en una cultura dada debe ser considerado como tal (cf. Toury, 1980), con lo cual la concepción utópica de la traducción como reproducción sagrada del original y que ha basado su estudio en tan sólo un reducido número de tipos de texto (los literarios y clásicos) cae por su propio pie. El mercado profesional de la traducción no sólo demanda traducciones de textos literarios. El mercado requiere, en igual o mayor medida, la traducción de otros tipos de texto que demuestran cómo el estatus del TO varía enormemente según la modalidad de traducción requerida. Por este motivo es necesario para la didáctica el estudio de las diferentes normas de traducción, aspecto que guarda relación, por otro lado, con la ética del traductor y su posible didáctica.

El estudio de dichas normas es de suma importancia para establecer igualmente encargos *reales* en el aula según la modalidad de traducción y tipo de texto meta requerido. De este modo, el estudio de la didáctica se ampliaría hacia la investigación (y aprendizaje del alumnado) de las normas traslativas (flexibles y variables según el estatus de la situación comunicativa meta): un hecho que requiere la labor del profesor no sólo en su papel de docente, sino también en su papel de investigador.

Siguiendo las fundamentaciones de la Escuela de Göttingen, al considerar el TO como una interpretación idiosincrásica por parte del traductor como primer receptor, y aplicando este principio en la didáctica, observamos lo importante que es considerar el subjetivismo implícito del traductor/alumno en calidad de primer receptor del TO. En este sentido, el grado subjetivo de interpretación de un texto por parte del receptor ("Einschränkung der potenziellen Interpretationsmöglichkeiten"⁴⁷), y en el caso concreto del alumno como primer receptor del TO, señala la dificultad en establecer un criterio óptimo e ideal para que el profesor evalúe objetivamente su traducción.

Retomando esta idea de dificultad en establecer un criterio óptimo para evaluar el TM, dado el carácter idiocultural de las personas implicadas (no sólo el alumno, sino también el profesor), Nord (1991:17) parece indicar que para evaluar una traducción, hace falta partir de la recepción

⁴⁷Quisiera expresar mi agradecimiento a mi colega, Heidrun Witte, por la aportación del término alemán.

del TO desde un estricto análisis del mismo, el cual debe comprender todos los rasgos o elementos textuales relevantes, para así poder controlar la producción del TM desde el marco de unas consistentes instrucciones traslativas que definan adecuadamente la función prospectiva del TM. De este modo, la posible variedad de traducciones dadas sobre un mismo TO se verá reducida sobre la base del criterio funcional, principio evaluador de vital importancia en la aplicación didáctica. *Desde un ángulo retrospectivo*, el traductor verifica a través del análisis del TO sus expectativas en torno a la función del texto construida bajo los aspectos situacionales, y correlaciona las características estructurales del TO con sus posibles funciones textuales y así infiere la situación comunicativa del TO (en el caso de que no sea posible partir de la información extratextual de dicho texto por parte del iniciador o autor). *Desde un ángulo prospectivo*, el traductor examina cada elemento del TO y analiza si puede cumplir con la función pretendida del TM, si se puede conservar o debe ser adaptada, ya que las propiedades estructurales de cualquier texto meta deben ceñirse a la función que se pretende manifestar en el receptor de la cultura meta.

Nosotros añadiríamos algo más: evaluar un TM no sólo consiste en tomar como punto de partida el establecimiento en el aula de metodologías sobre el análisis del TO, sobre la producción del TM o sobre las instrucciones del encargo. Evaluar óptimamente un TM consiste en conceder la posibilidad al alumnado de defender sus estrategias a través de un *comentario descriptivo* fundamentado (ya sea escrito u oral), porque sólo así se podrán superar las diferencias idiosculturales existentes en la interpretación y producción de textos entre el evaluador y el evaluado, intención que señalaremos y desarrollaremos en el capítulo 5 de la presente investigación desde un punto de vista metodológico.

La contribución de Nord ha aportado aspectos interesantes para la didáctica de la traducción. Aparte de su estudio de los actantes del proceso y su propuesta de establecer unas instrucciones traslativas previas de cara a la situación comunicativa del TM, su modelo de análisis textual del TO, si bien no queda libre de considerables críticas que mencionaremos en el capítulo 3, representa el primer intento metodológico hacia la necesidad de establecer una didáctica de tipo funcional, más acorde con el cambio del paradigma científico.

Dada la importancia en crear estas metodologías para la didáctica del proceso traslativo, nuestro siguiente objetivo consiste en establecer y desarrollar precisamente estos principios teórico-metodológicos básicos que contribuyan, mediante la investigación de sus contenidos

según la modalidad de traducción, *al establecimiento y consolidación, de manera prospectiva, de una didáctica funcional de la traducción directa.*

2. Psicología cognitiva y traducción: fundamentos metodológicos para el establecimiento de un macromodelo cognitivo-funcional del proceso.

2.1. Estrategias didácticas para la consecución consciente del proceso traslativo: los esquemas cognitivos en la memoria semántica.

An alternative to the traditional, asystematic approach to translation teaching requires a solid theoretical framework, assembled from translation studies and from allied disciplines, and solid empirical data on the social and cognitive aspects of the translation process and of translation competence. (Király, 1995:11)

El escepticismo imperante entre la teoría y práctica de la traducción, aspecto que aún hoy sigue vigente en las opiniones de algunos docentes, se debe, en nuestra opinión, a un conocimiento incompleto y en muchos casos incorrecto de la traducción y su estudio. Los principios metodológicos que suelen establecerse en el aula se limitan a una visión microlingüística de la disciplina, a un proceso de transferencia sintáctica y léxica que no considera la traducción en el marco de su carácter comunicativo e interdisciplinario. Esta carencia epistemológica sobre la traducción se refleja, por ejemplo, en la enseñanza de las técnicas de traducción como único principio teórico (cf. Newmark, 1988a:81-91;1988b:30-32), en aspectos metodológicos que circundan el concepto tradicional de “equivalencia” o en una actitud prescriptiva y autoritaria del docente durante el proceso y evaluación de las traducciones en el aula. En este sentido, no es extraño comprender por qué las estrategias pedagógicas suelen limitarse a lo siguiente: el docente hace entrega de un TO sin instrucciones traslativas previas, y le pide al alumno que realice por su cuenta la traducción y documentación de dicho texto para la clase siguiente. En la siguiente sesión, la traducción se verbaliza frase por frase, correspondiendo a cada alumno la lectura de una o dos frases. El profesor pide soluciones alternativas que normalmente se reducen a cuestiones léxicas por cada enunciado, corrige las versiones propuestas y presenta finalmente una forma “correcta” por cada frase (cf. House, 1980:7-8).

El establecimiento, configuración y desarrollo de una Didáctica de la Traducción necesita partir de postulados teóricos propios de los Estudios de Traducción y de su realidad. Dado su carácter ecléctico, interdisciplinar y relativista, la traducción, y consecuentemente su pedagogía, debería basarse en principios teórico-metodológicos bajo fundamentos *descriptivos* que contribuyan a enriquecer y desarrollar aquellas competencias requeridas en la práctica traslativa. No podemos concebir y planificar una Didáctica de la Traducción (todavía hoy inexistente en

determinadas Facultades de Traducción e Interpretación en cuanto a la coherencia de objetivos, contenidos y asignaturas vinculantes a la realidad traslativa), sin antes reflexionar acerca de los pilares, tanto teóricos como metodológicos, que la sustentan.

Si bien Kiraly (ibídem:3;11-12) señala la necesidad de establecer una pedagogía igualmente descriptiva y centrada en la investigación empírica del proceso traslativo, cuyos resultados permitirán la configuración coherente y progresiva de diseños curriculares, objetivos, selección pertinente de textos y métodos, nuestra convicción, fruto de la experiencia en el aula, se centra precisamente en la gran importancia que tiene el conocimiento teórico en el aprendizaje de la traducción. Explicitar y aplicar el conocimiento teórico en la práctica de la traducción, ayuda a entender de manera más consciente la explicación y descripción del funcionamiento de la traducción, ayuda al docente en la fundamentación de los contenidos de su enseñanza y ayuda al estudiante a reflexionar sobre los problemas de la práctica traslativa de una manera igualmente fundamentada. Por ello insistimos en la necesidad de describir, *como primer paso* hacia la configuración de una didáctica, *el pilar* de dicha pedagogía propuesta por Kiraly, basado en fundamentaciones teóricas y metodológicas de carácter interdisciplinar que describan y esclarezcan no sólo la investigación del proceso de la traducción, sino también del producto y de la función (puesto que ambos inciden en el proceso), tal y como expresa el esquema dialéctico de los Estudios de Traducción de Holmes (1988:71-79)⁴⁸.

La didáctica de la traducción continúa inexistente en la actualidad, porque los intentos por establecer los primeros pasos metodológicos hacia su consecución se basan en una visión reduccionista de los Estudios de Traducción. Según Kiraly (ibídem:12;22), estos intentos metodológicos han partido de consideraciones procedentes de la lingüística comparativa y la estilística (Vinay/Darbelnet, 1958), de la sociolingüística (Nida, 1964), de la hermenéutica (Steiner, 1975; Stolze, 1982, 1992) o de teorías muy particulares de la traducción (Seleskovitch, 1976). Otros modelos metodológicos parecen derivar de herramientas de la lingüística del texto y de la pragmática (Hönig, 1986; Nord, 1988) o del análisis del discurso (Deslile, 1984), que señalan determinadas destrezas que el alumno/traductor debe adquirir, pero que continúan

⁴⁸En el capítulo 6 se hablará con más detenimiento sobre el esquema de Holmes y su aplicación dialéctica como punto de partida para el desarrollo y establecimiento prospectivo de una didáctica funcional de la traducción directa. Nuestra postura en este sentido difiere de la de Hurtado Albir et al. (1999a), cuya fundamentación se establecerá en el epígrafe 3.2., ya que consideramos que las aportaciones de la pedagogía ayudan al docente en cuanto a la programación coherente de los contenidos de las asignaturas, los criterios para la selección de materiales y la progresión de la enseñanza (véase en este caso la programación pedagógica constructivista aplicada a las clases de traducción realizada por Kiraly, 2000), pero la metodología aplicada (vista siempre desde su carácter dinámico y ecléctico) debe basar su pilar en el marco del conocimiento teórico e interdisciplinario de los Estudios de Traducción.

siendo aspectos incompletos de una pedagogía que necesita estudiar otros aspectos igualmente importantes, como es el papel que desempeñan los diferentes actantes en el aula (profesor y alumno), el grado de competencias real del alumno con respecto al conocimiento de la actividad traslativa en un momento dado o los recursos necesarios para la consecución consciente y responsable de la actividad traslativa desde un enfoque más ecléctico.

La competencia traslativa no puede centrarse exclusivamente en la enseñanza del conocimiento sintáctico, léxico y morfológico de las lenguas implicadas en la acción traslativa (competencia lingüística) y en la enseñanza de la competencia textual (y estilística), puesto que se limitaría a convertir los Estudios de Traducción en una rama de la lingüística aplicada. La *macrocompetencia traslativa* (Király, *ibídem*:15) implica también el aprendizaje de los Estudios de Traducción en su relación con la práctica como disciplina autónoma, enriquecida por las aportaciones de otras disciplinas. Por este motivo, su carácter autónomo e interdisciplinar nos conduce a considerar que la configuración de una pedagogía de la traducción en las Universidades deba partir precisamente de dicha interrelación teórico-práctica, cuyos pilares teórico-metodológicos se consideren en el marco de un enfoque igualmente autónomo, ecléctico e interdisciplinar. Con respecto a esta última consideración, nos interesa partir de una metodología funcional que no se limite únicamente a fundamentaciones exclusivas de la Traductología y sus diferentes corrientes, sino de una metodología mucho más ecléctica, basada en teorías procedentes de la comunicación intercultural y de la interpretación y producción de textos (sin olvidar la lingüística del texto, la terminología, la lexicografía y la documentación). Igualmente importante es la inclusión y reflexión teórica e histórica de la recepción (efecto) y función social de los textos en situaciones culturales específicas, de la sociología y la sociolingüística (antropología cultural), de la psicología cognitiva y la psicolingüística (esencial para entender, tanto el proceso traslativo como la recepción de los textos y traducciones desde la idiosincrasia de los valores histórico-culturales e ideológicos). Cabe añadir el estudio y enseñanza de las normas de traducción y su(s) efecto(s) en los receptores meta, estudio, por otro lado, que guarda una estrecha relación con la investigación holística y funcional de los tipos de texto en una determinada cultura (cf. Toury, 1980; Van den Broeck, 1980). La interrelación disciplinar conduce, consecuentemente, a la necesidad de investigar y desarrollar una deontología o ética de la traducción (cf. Robinson, 1997:30-31).

Por el momento, y aparte de la aplicación de modelos metodológicos muy rudimentarios y fragmentarios, la didáctica de la traducción se ha centrado además en la observación y taxonomía de errores cometidos por el alumnado, con el objetivo de indagar en sus posibles causas (cf. Kußmaul, 1995:15-37; Nord 1992, 1997:75-79; Pym, 1992). Gran parte de estas investigaciones provienen de la aplicación de modelos y métodos inductivos procedentes de la psicología cognitiva, pero vistos los resultados conocidos hasta la fecha con dichos modelos, cabe cuestionarse si no sería más adecuado combinar e interrelacionar estos modelos inductivos de investigación empírica y experimental con modelos deductivos, tal y como corrobora Van Leuven-Zwart (1992:110), al objeto de someter a prueba ambos procedimientos de manera interactiva con el fin de lograr resultados e hipótesis con un mayor rigor científico. En este sentido nos planteamos, dados los conocimientos *reales* sobre traducción de nuestros alumnos aportados por estas investigaciones empírico-experimentales, si no sería conveniente investigar y establecer una metodología que partiese de la aplicación de un modelo o esquema cognitivo ecléctico y dinámico que incluyese, de manera conceptual y cognitivamente ordenada, el mayor número posible de factores y variables genéricos y de conocimiento implicados en el proceso de la traducción, con el fin de que nuestro alumnado sepa fundamentar de manera más consciente lo que hace, cuando traduce un texto determinado (*übersetzerisches Selbstvertrauen* en la terminología de Hönig, 1997:26).

Los procesos mentales se investigan en la actualidad y principalmente desde el análisis de los *protocolos de pensar en voz alta o TAPs*⁴⁹, cuyo sujeto de investigación es el alumnado, y cuyo objetivo consiste en formular posteriormente ciertas hipótesis sobre dicho proceso, es decir, sobre lo que pasa en la cabeza de nuestros estudiantes cuando se enfrentan con la traducción de un texto. En nuestra opinión, gran parte de los resultados obtenidos hasta la fecha (cf. Kußmaul/Hönig, 1998) demuestran, empero, que los conocimientos sobre traducción de los sujetos investigados se basan en divagaciones irreflexivas sobre sus estrategias de traducción, con un apego excesivo a las soluciones de los diccionarios y a lo que “prescribe el TO” y con fundamentaciones puramente lingüísticas basadas normalmente en una relación horizontal y simétrica entre palabras del TO y del TM. Las argumentaciones de los alumnos reflejadas en estos protocolos carecen, en general, de fundamentaciones teóricas aplicadas a la práctica procedentes del carácter interdisciplinar de los Estudios de Traducción, por lo que poco se

⁴⁹*Método de pensar en voz alta*, De Vega, 1984:44;505. Sobre este método cognitivo (en alemán *Methode des lauten Denkens*; en inglés *think-aloud protocols*) se hablará con más detenimiento en el capítulo 5.

puede deducir actualmente de los entresijos mentales y cognitivos que tienen lugar en la “caja negra” desde el enfoque inductivo (*black box*, Kiraly, *ibídem*:42), puesto que los resultados no reflejan un conocimiento fundamentado sobre la traducción y su proceso por parte de los sujetos investigados.

En este sentido cabe formular las siguientes preguntas: ¿qué grado de conocimientos sobre los Estudios de Traducción poseen realmente estas “cajas negras”? ¿ha aprendido el alumno a interrelacionar adecuadamente el proceso traslativo con las otras disciplinas afines a los Estudios de Traducción aprendidas durante la carrera? ¿son adecuados los contenidos de cada una de estas materias cuando se aplican al proceso en las clases de traducción?

Si lo que pretendemos con el método de pensar en voz alta es establecer paulatinamente los principios didácticos adecuados para corregir los errores de traducción y enseñar al alumnado la actividad traslativa de un modo más consciente y responsable, entonces necesitamos aplicar el método con la interacción de otros enfoques.

Nuestra experiencia en el aula nos ha demostrado que el docente, como experto en comunicación intercultural y en su papel de investigador de su propio proceso cognitivo-traslativo (conocimiento autorreferencial⁵⁰), puede establecer un macromodelo cognitivo teórico-metodológico compuesto por el mayor número posible de variables genéricas de conocimiento que describan el proceso de la traducción, a partir del estudio y reflexión de las causas que corroboran la falta de conocimientos del alumno respecto de los Estudios de Traducción. Este macromodelo mental-cognitivo-funcional, dividido a su vez en diferentes esquemas y subesquemas cognitivos que conforman el proceso de traducción (esquema cognitivo del TO, esquema cognitivo del encargo, esquema cognitivo del TM), ya ha sido presentado de manera muy básica y general en el capítulo 1 (pág.75) y servirá como punto de partida para analizar, desarrollar y establecer una propuesta de principios teórico-metodológicos necesarios para la enseñanza funcional del proceso de la traducción, a través de la inclusión de las variables genéricas de conocimiento implicadas por cada fase del proceso traslativo.

⁵⁰La psicología cognitiva señala que la autoobservación o los procedimientos introspectivos del sujeto investigador, constituyen una vía legítima de experimentación para el estudio de los procesos cognitivos (De Vega, *ibídem*:41). Somos conscientes de que dicha autoobservación no queda exenta de cierto carácter subjetivo en el análisis del proceso traslativo, fruto de la introspección del docente/investigador, pero lo que pretendemos con ello es establecer las bases metodológicas desde un enfoque más ecléctico, en contraposición a las metodologías fragmentarias que continúan vigentes en la didáctica de la traducción. Nuestro modelo se define, por tanto, como un enfoque deductivo funcional basado en la cognición instrospectiva sobre el proceso traslativo del docente/investigador y aplicado interactivamente con los modelos inductivos, teniendo en cuenta las carencias cognitivas de los estudiantes sobre dicho proceso.

Podemos anticipar que nuestro macromodelo, enriquecido por las aportaciones de otras disciplinas⁵¹, ha contribuido en gran medida hacia la consecución de un proceso consciente en el aula, mediante el cual el alumno dispone de un amplio marco dinámico y flexible de referencias teóricas y metodológicas que le sirven para fundamentar sus estrategias traslativas. Por otro lado, la aplicación pedagógica del macromodelo ha servido al investigador para corroborar la importancia de aplicar interactivamente los enfoques deductivos, mediante un aspecto innovador introducido en el método de pensar en voz alta: *la intervención del profesor en los protocolos*, al objeto de guiar o reconducir de forma dialogante y constructiva, mediante la aplicación dinámica y flexible de dicha metodología, las fundamentaciones del alumnado, e indagar, en un momento dado, en alguno o varios de los aspectos del proceso traslativo y su aprendizaje que requieran una investigación cognitiva y científica.

Cabe añadir que nuestros principios teórico-metodológicos se centran *sólo en el proceso de la traducción*. No es objetivo de la tesis doctoral presentar otras posibles metodologías con variables concernientes a investigaciones sobre el producto o función de las traducciones (téngase en cuenta el esquema de Holmes), lo cual conduciría a un pilar didáctico de la traducción más completo y ecléctico. Las consideraciones que puedan plantearse en un momento dado sobre la función o el producto de la traducción se deben a que inciden inevitablemente en el estudio del proceso como relación ecléctica.

2.1.1. El modelo cognitivo de Hönlig. Fundamento para un macromodelo cognitivo-funcional del proceso traslativo.

El modelo de Hönlig, denominado en alemán *idealtypisches Modell des Übersetzungsprozesses* (en Hönlig, 1997:51; Kußmaul/Hönlig, 1998:175), supone un intento por establecer un modelo ideal y típico del proceso de la traducción que sirva al alumno como apoyo para orientarse en el complejo mundo de la mente y de la cognición. En nuestra opinión, el modelo presenta tan sólo

⁵¹Al margen de los estudios y principios comunicativos, pragmáticos, culturales, sociales, históricos y filosóficos ya descritos y fundamentados en el capítulo 1 en el marco de la teoría funcional general de la traducción, los principios teórico-metodológicos interactivos procedentes de otras disciplinas que se aplicarán en el estudio del proceso de la traducción tienen que ver con la psicología cognitiva (importancia de los esquemas cognitivos para la enseñanza del proceso, estructura y procesos funcionales de la memoria, imágenes mentales, conceptos y categorías, creatividad y traducción); la psicolingüística o lingüística cognitiva (aplicación de la semántica de prototipos, la teoría de las *scenes-and-frames semantics* de Fillmore de 1977 y su aplicación en la interpretación/producción de un texto concreto, la lexicología funcional en relación con el análisis del discurso y su relación con la teoría de los actos de habla); la lexicografía y su estudio; la documentación y su estudio; principios teóricos de la terminología; mecanismos epistemológicos para la interpretación textual desde sus dos orientaciones *bottom-up* y *top-down* y mecanismos epistemológicos para la producción textual en el sentido *top-down* y *bottom-up*, procedentes ambos de consideraciones teóricas y prácticas de la lingüística del texto y la hermenéutica; la estilística; el estudio de los textos paralelos y el papel social del traductor.

algunos de los aspectos (por otro lado demasiado básicos) relacionados con el proceso cognitivo, sin considerar la inclusión de otros modelos igualmente importantes que aporten aspectos y variables de carácter interdisciplinar. No obstante, y considerando que la finalidad del esquema por parte del autor consiste en presentar tan sólo cuestiones preliminares del proceso cognitivo (1997:56), dicho esquema nos servirá como punto de partida para indagar en las posibles causas que contribuyen a la irreflexión de los alumnos sobre la actividad traslativa en cada una de las fases del proceso. Para corroborar nuestra fundamentación, se requiere comentar el esquema, al objeto de señalar por el momento y en líneas generales, aspectos empírico-experimentales de la psicología cognitiva que corroboran la necesidad de construir una propuesta de principios teóricos y metodológicos como base para una metodología funcional y ecléctica de la traducción aplicada a su proceso.

El modelo comienza con la entrega, en la comunicación real, del TO al traductor. Dado que el objetivo del texto es su traducción, el traductor distancia el TO de su entorno “natural” y lo proyecta hacia su realidad mental. Debido a esta proyección, el TO aumenta en su capacidad subjetiva de recepción con respecto a aquella que ha tenido lugar en su situación comunicativa de partida, puesto que el traductor debe desarrollar en mayor medida su capacidad mental de interpretación en su papel de mediador de la comunicación intercultural. El TO proyectado se convierte, a continuación, en objeto de asimilación y procesamiento mental. Dicho procesamiento comprende dos espacios en la mente: el espacio *controlado* y el espacio *incontrolado*. En los procesamientos incontrolados tienen lugar la interacción y asociación de determinados *schemata* y *frames*, que se pueden definir en su conjunto como dominios estructurados de la memoria a largo plazo (en la terminología de Fillmore, *scenes and frames*, o *escenas y marcos*). Al mismo tiempo, y durante el procesamiento, se proyectan ya en la mente del traductor y de manera instintiva las primeras estructuras prospectivas del TM desde el espacio incontrolado, con respecto a su contenido informativo y a su configuración general.

El traductor profesional (ideal) toma consciencia de su tarea traslativa a partir del procesamiento combinado del TO proyectado, del TM prospectivo y de los datos activados a través de su espacio mental incontrolado. Al tomar consciencia, elabora una *macroestrategia traslativa*, la cual puede tener lugar de manera automática si el traductor tiene una gran experiencia profesional o puede requerir una reflexión más exhaustiva a través de la aplicación, por ejemplo, de un análisis textual del TO relevante para la traducción. Dicha macroestrategia

viene condicionada por la finalidad comunicativa del TM (objetivo comunicativo, grupo de destinatarios, medio o tipo de texto requerido para el TM), y también establecerá sus coordenadas en función de las asociaciones mentales y subjetivas en relación con el tema y los sucesivos argumentos que se suceden en el TO. Dichas asociaciones subjetivas se intentan objetivar por el traductor a través de la documentación que él considere oportuna, y aumentar de ese modo su competencia erudita (*allgemeines Wissen* o *Sachkompetenz*). Al mismo tiempo, el traductor se plantea la configuración textual (estructura) del TO, condicionada por los aspectos anteriormente expuestos, y establece una relación interpretativa entre el tema, el autor, el tipo de texto y los diferentes fragmentos textuales.

A través de la planificación de la macroestrategia, los procesos mentales continúan su labor y tienen lugar, tanto en el espacio incontrolado como controlado. A partir de aquí aparecen las primeras fases verdaderas de traducción, y el espacio incontrolado continúa trabajando en la asociación conceptual y textual (competencia asociativa) junto con la competencia traslativa del traductor.

En el producto-TM, es decir, el texto traducido, el proceso se bosqueja a través de cuatro maneras: a) como reflejo lingüístico del primer contacto del TO proyectado con el espacio incontrolado b) como asociación automatizada procedente del espacio incontrolado tras la planificación de una macroestrategia c) como producto de una microestrategia procedente del espacio controlado y aceptado por el *monitoring*⁵² d) como producto de la acción conjunta del espacio incontrolado y controlado respectivamente, donde el último estadio refleja, bien la monitorización controlada, bien determinados procesos incontrolados (intuitivos o automatizados).

El TM recibe a través de estas cuatro maneras su forma definitiva, forma que se examina continuamente a partir de las operaciones mentales derivadas de la orientación macroestratégica, las cuales se dirigen hacia la forma del TM prospectiva. Esta elaboración del TM se fija finalmente en su forma apropiada y se entrega al cliente. De esta manera, el TM como producto abandona la realidad mental traslativa del traductor y retorna a la comunicación real.

⁵²En español: *monitorización* (cf. Kiraly, *ibídem*:29-30;63; 88; Hönig, *ibídem*:50;62). Aplicado al proceso traslativo y, en concreto, a su didáctica, se trata de un concepto cognitivo que representa la acción realizada por un mecanismo de filtro o selector mental de información (*monitor*) en el marco del proceso constructivo y cíclico de interpretación textual o en cualquiera de las fases del proceso de traducción, que se invoca en ocasiones y contribuye a facilitar *datos de control* o *parámetros controlados de conocimiento* sobre una determinada estrategia o actitud cuando los procesamientos incontrolados por parte del sujeto/alumno/traductor (entre ellos la automatización) no producen resultados o soluciones traslativas satisfactorias.

El primer aspecto mencionado por Hönig en su esquema, y que necesita de un estudio más exhaustivo que el realizado actualmente en la didáctica funcional de la traducción, procede de las investigaciones experimentales de la psicología cognitiva: se trata del *espacio incontrolado y controlado* en la mente del sujeto, el cual condiciona tanto el procesamiento interpretativo de un TO como la producción de su TM. Conocer los entresijos de estos espacios mentales es de vital importancia para asentar las bases teórico-metodológicas que requiere el proceso de la traducción y su aprendizaje consciente.

La psicología cognitiva ha deducido, mediante determinados experimentos realizados con sujetos, que en este “espacio” mental, aparentemente desconocido, actúan tres tipos de memoria que se encargan de procesar y estructurar cualquier tipo de información procedente del exterior: *la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.*

Las teorías *multialmacén* (De Vega, *ibídem*:60-122) describen que el *input* de información pasa en primer lugar a través de la *memoria sensorial*, un registro mnémico precategorial de capacidad ilimitada y de escasa duración (una especie de memoria inmediata que Markowitsch denomina *Ultrakurzzeitgedächtnis*, 2001:54), la cual se divide principalmente en la visual (*memoria icónica*) y la auditiva (*memoria ecoica*). Su carácter precategorial reside en el hecho de que la información en el almacén sensorial no es analizada (es decir, codificada) sino que se presenta en un estado primitivo previo a toda forma de interpretación cognitiva. En nuestra opinión, el estudio de la memoria icónica en el marco de la didáctica de la traducción es un aspecto ineludible, a pesar de que la didáctica actual no la incluye en su objeto de estudio por carecer de relevancia cognitiva. Su importancia consiste en que nos ayuda a aclarar el modo en que se desarrollan los primeros procesos perceptivos de tipo visual y espacial en la interpretación textual, por lo que puede suponer el punto de partida para establecer los principios teórico-metodológicos que ayuden, por ejemplo, a inferir adecuadamente el criterio de cohesión de un TO, tal y como veremos posteriormente.

En segundo lugar, la información sensorial se codifica y almacena temporalmente en la *memoria a corto plazo (PCP)*, donde sólo se puede retener un número limitado de unidades de información y durante periodos de unos cuantos segundos⁵³. Aunque en un primer momento se

⁵³Los psicólogos cognitivos (De Vega, *ibídem*:89-90;97) han comprobado que la memoria a corto plazo, condicionada a su vez por las capacidades psicológicas y emocionales de cada sujeto, tiene una persistencia limitada en cuanto al almacenamiento de información (de 15 a 30 segundos) y también una capacidad limitada (aprox. 7 unidades de información). Dicho déficit se ve compensado, en cuanto al almacenamiento de información, por la existencia, interacción e

creyó que la información en la memoria a corto plazo se ajustaba a un formato auditivo-verbal-lingüístico (cf. Atkinson/Shiffrin, 1968; Conrad, 1964), se han aportado pruebas experimentales que corroboran la existencia de representaciones visuales (*scenes*) en dicha memoria (cf. Cooper/Shepard, 1973; Posner, 1978).

Según de Vega (ibídem:94-95), la psicología cognitiva aún no dispone de experimentos convincentes que puedan explicar con claridad los procesos de trasvase desde los registros ecoico e icónico a MCP, aunque sí está claro que existen ciertas transformaciones de las imágenes literales sensoriales en algún código simbólico que opera a nivel de MCP. Si en el nivel de registro sensorial existen al menos dos almacenes- el icónico y el ecoico- es probable que también en MCP se mantenga una dualidad de códigos paralelos. Este principio cognitivo de simetría parece aceptable desde la experiencia introspectiva, la cual nos sugiere que los recuerdos se presentan tanto en forma verbal (*frames*) como de imágenes mentales (*scenes*) (de Vega, ibídem:61;95).

Este hecho cognitivo corrobora, por tanto, que ya en los primeros inicios de interpretación de un TO tengan lugar mentalmente las primeras activaciones imprecisas de imágenes o escenas visuales a través de la localización e inferencia interpretativa de ciertos marcos lingüísticos de dicho texto por parte del traductor. El hecho de que la MCP no sea tan sólo un mecanismo de almacenamiento de información sino también un sistema de control activo (*memoria operativa*) que coordina y organiza flujos de información generados por los estímulos y por el propio sistema cognitivo, nos obliga a definir nuestro concepto de interpretación textual en el sentido *bottom-up* de una manera más dinámica y ciclíca a la propuesta por otros investigadores.

En este sentido, Kußmaul (2000:62-67) define el proceso *bottom-up* de comprensión textual como la inferencia de la forma del material lingüístico del TO únicamente en el sentido gráfico y acústico. Estas formas léxicas se “activan” y “rellenan” en el marco de su situación comunicativa y textual, a través de la invocación del conocimiento léxico y del conocimiento del mundo acumulado en la memoria a largo plazo (*Langzeitgedächtnis*) del sujeto (denominado proceso *top-down*), lo cual señala la interacción estrecha y dinámica entre ambos procesos. Asimismo, dicho investigador (ibídem:66) incluye como proceso *top-down*, el procesamiento y almacenamiento de información y subsiguiente conocimiento activo

invocación de otra memoria permanente (memoria a largo plazo). La MLP posee una cantidad ingente de información almacenada y disponible por tiempo indefinido, relacionada con nuestro conocimiento del mundo, nuestros recuerdos autobiográficos y nuestras destrezas y habilidades. Entiéndase que estos trasvases de información desde MCP a MLP y viceversa no son un traslado puramente mecánico de contenidos, sino que van acompañados de profundas transformaciones relativas a la estructura de la propia información (en el caso de la MLP, dicha memoria requiere procesos de búsqueda y recuperación de información muy sofisticados).

proveniente de la interpretación contextual del TO en la memoria a corto plazo (*Arbeitsgedächtnis*). En una publicación anterior (1995:14), parece definir el proceso de interpretación *bottom-up* como el proceso de activación del marco lingüístico a la escena (*frame-scene*) en la interpretación de un texto concreto, basándose en la terminología tradicional e inicial de Fillmore, mientras que el proceso *top-down* se define como la activación de la escena al marco (*scene-frame*), sin relacionarlo con la interacción de ambas memorias.

Al objeto de evitar confusiones, nuestro concepto *bottom-up* se define de manera más compleja, y se centra principalmente en los mecanismos funcionales preliminares de la MCP como *proceso de evocación*: la nueva información inferida a través de las operaciones de codificación realizada por la MCP (*bottom*) durante los inicios de interpretación del TO se reorganizan asociativamente (de manera verbal o escénica) mediante la intervención interactiva y dinámica de ciertos contenidos (también verbales o escénicos) procedentes del sistema cognitivo acumulado en el otro almacén denominado *memoria a largo plazo (up)* y que conduce a la construcción mental de determinados esquemas cognitivos.⁵⁴

En tercer lugar, y siguiendo con las investigaciones de la psicología cognitiva, la información retenida en la memoria a corto plazo procedente del *input* sensorial, ocasionalmente se traslada (siempre dependiendo del estado anímico, atencional e interés cognitivo de almacenamiento de dicha información por parte del sujeto en dicho momento) a un dispositivo de capacidad y persistencia ilimitadas: *la memoria a largo plazo (MLP)*. En la MLP, el individuo posee y retiene un sinfín de contenidos *semánticos* (significados de las palabras, reglas gramaticales, reglas de resolución de problemas, conocimientos generales sobre el mundo físico y social, conocimientos especializados); contenidos *episódicos* (eventos autobiográficos y perceptivos,

⁵⁴Entiéndase la combinación de escenas y marcos como una réplica funcional de *esquemas cognitivos* de los contenidos verbales y escénicos concretos que se van activando por el sujeto en el análisis y traducción de un TO y que se construyen no sólo a partir de información perceptiva (escenas, imágenes) sino también semántica o descriptiva (información verbal). Prueba de ello es que en la interpretación textual de un texto determinado, podemos elaborar combinaciones novedosas de imágenes a partir de descripciones verbales o viceversa, es decir, las imágenes se verbalizan y las expresiones verbales despiertan imágenes, lo cual debe ser visto como un procedimiento interactivo y dinámico que conduce a la interacción de esquemas cognitivos en el marco de la comunicación intercultural. Para evitar la confusión terminológica originada por las primeras interpretaciones de la teoría de Fillmore y aquellas que tienen lugar en el desarrollo e interpretación más reciente de dicha teoría, la interacción de *frames* y *scenes* (otras acepciones de dicha terminología son *scenarios* o *scripts*) debe ser concebida como puntos de partida en la interpretación y traducción de un TO que conduce a determinados *schemata*, como *estructuras cognitivas*, basándonos en la terminología de Rojo López (1998). Estos esquemas tienen un carácter dinámico, de modo que pueden modificarse o transformarse rápidamente dado el carácter cíclico de la interpretación y producción textual. En el proceso traslativo, la aplicación de esta teoría de Fillmore de las *scenes-and-frames semantics* ha supuesto ser una herramienta pedagógica de gran utilidad, ya que ayuda al alumno a indagar sobre “lo que se esconde” detrás de las palabras. (Con respecto a la aplicación de dicha teoría en la enseñanza del proceso traslativo por otros autores, además de Rojo López, véase Snell-Hornby, 1988; Kußmaul, 1995 y 2000, Martín de León/Witte, 1996 y Hönig, 1997. Véase también la reflexión teórica de las escenas y marcos realizada por Vermeer/Witte, 1990 y la aplicación de dicha teoría en interacción

propios de su mundo circundante) y destrezas (conducir, resolver problemas etc.). Esta dualidad conceptual de dos tipos de memorias en la MLP establecida por Tulving (1972) e investigada con profundidad por la neuropsicología (Markowitsch, 2001:55), *semántica* y *episódica*, que no deben ser vistas como dos sistemas funcionales diferentes sino como dos sistemas estrechamente interconectados y dinámicos de difícil separación y cuya división sirve para esclarecer metodológicamente la compleja red de procesamientos que tienen lugar en este almacén, nos ayuda a entender el porqué de determinadas lagunas cognitivas de nuestros estudiantes a la hora de interpretar y traducir un TO en el aula, mediante la investigación de dichos trasvases de información de la MCP a la MLP y de la MLP a MCP (sobre la localización de estos tipos de memoria en el cerebro humano véase Roth, 2002:42).

Es en este aspecto donde precisamente se hace necesario construir una metodología aplicada al proceso traslativo (véase nuestro macroesquema cognitivo en la pág.75), al observar que en la memoria “semántica” de nuestros estudiantes subyace un caos conceptual y epistemológico sobre la actividad traslativa. Organizar sus sistemas cognitivos sobre el proceso de la traducción implica en primer lugar, indagar sobre sus deficiencias y en segundo lugar, partir de la aplicación de esquemas y subesquemas cognitivos conceptualmente organizados en sus memorias semánticas por cada una de las fases del proceso como estrategia pedagógica. Estos esquemas en la memoria semántica contribuirán, como *punto de intersección cognitivo y epistemológico*, a activar de manera *más consciente y fundamentada* los correspondientes esquemas cognitivos mayoritariamente intuitivos e inconscientes procedentes de la memoria episódica que tienen lugar en la interpretación particular de un TO y en la producción de su TM según las pautas traslativas del encargo.⁵⁵

De Vega (ibídem:44,140) corrobora la existencia e interacción del espacio incontrolado y controlado en los procesamientos mentales, donde hay ciertos elementos psíquicos “conscientes” y otros “inconscientes”, “automáticos” o “subyacentes”. Los procesos más

con la semántica de prototipos en el análisis interpretativo de un texto concreto por García Álvarez, 2001b).

⁵⁵Aparte de la memoria *semántica* y *episódica*, Markowitsch (ibídem:55-56) establece otros dos tipos de memoria: *das prozedurale Gedächtnis* o memoria procedimental (relacionada con las destrezas y acciones mecánicas y motoras del sujeto, tales como saber conducir, esquiar o tocar un instrumento) y una especie de memoria de invocación al recuerdo de situaciones o percepciones previamente vividas por el sujeto (memoria episódica) y similares al hecho o situación que ha conducido a dicha invocación (*das Priming Gedächtnis*). Téngase en cuenta que estos cuatro tipos de memoria no pueden considerarse como sistemas funcionales separados sino interactivos. De hecho, saber montar en bicicleta implica aprender previamente y de manera consciente el control de los movimientos necesarios para tal destreza, convirtiéndose tras un periodo de tiempo determinado en un aprendizaje automatizado. De ahí nuestra convicción en indagar sobre los conocimientos traslativos de nuestros estudiantes en sus memorias semánticas y reorganizarlos con una metodología dinámica que les sirva, en interacción con las otras memorias establecidas por Markowitsch, para aprender la actividad traslativa de un modo más consciente y fundamentado con el fin de que estos procesamientos se conviertan con el tiempo en procesamientos (coherentemente) automatizados.

elementales (por ejemplo las operaciones básicas de la memoria y la atención) son en efecto inobservables introspectivamente, pero otros procesos de alto nivel, como *el razonamiento y la resolución de problemas* son relativamente accesibles a la conciencia. Al analizar precisamente estos razonamientos por parte del alumnado, nos damos cuenta de que sus argumentaciones carecen de una actitud reflexiva sobre el proceso, fruto de ciertas reglas prescriptivas aprendidas en las clases de traducción y que van en contra de la complejidad que define y describe la acción comunicativa intercultural. En otros casos, las argumentaciones son fruto de la aplicación de metodologías muy fragmentarias en las clases de traducción, las cuales no dejan divisar el horizonte de un esquema cognitivo del proceso traslativo más ecléctico e interdisciplinar.

Si queremos activar un razonamiento coherente en el proceso traslativo es necesario, por tanto, la aplicación y explicación de dicho macroesquema cognitivo del proceso en las memorias semánticas de nuestros estudiantes, puesto que percibir un mensaje (percibir y traducir un texto) es una acción cíclica y constructiva en la que se coordinan y asocian los esquemas y expectativas del sujeto (tanto los esquemas procedentes de la memoria semántica como los de la episódica, estrechamente interconectados y con transferencias e interferencias entre ambos), los cuales guían las entradas de información en la MCP.

En cuarto lugar, la información que alcanza la MLP permanece habitualmente en un estado desactivado y sólo se activa eventualmente en función de las demandas de una tarea o situación determinadas (p.ej. cuando tratamos de explicar un concepto específico durante el proceso traslativo, las palabras afluyen en nuestra mente aunque no las articulemos exteriormente, lo cual corrobora la existencia de una interacción de esta memoria con la MCP en la “caja negra” del sujeto). Dicha activación tiene lugar en el espacio de la MCP, la cual desempeña el papel de una central operativa que recibe *inputs* tanto del exterior como del propio almacén a largo plazo, es decir, del propio sistema cognitivo. Dicho con otras palabras: nuestros conocimientos léxicos y sobre las reglas del lenguaje, la multitud de recuerdos autobiográficos o nuestros conocimientos teóricos y prácticos sobre determinadas materias (por ejemplo los Estudios de Traducción) no son consecuencia de nuestra experiencia temporalmente inmediata, sino de un almacenamiento permanente en la MLP. Ambas memorias son dispositivos estrechamente relacionados entre sí, por lo que deberíamos hablar de una dualidad funcional de un único sistema de memoria, cuya distinción se basa en ciertas propiedades diferenciales relativas a la persistencia, capacidad, activación y mecanismos de recuperación de información.

Antes hemos mencionado que la información retenida en la MCP procedente del *input* sensorial, ocasionalmente se traslada a la MLP. Por otro lado, cuando deseamos recuperar alguna información de la MLP para su uso inmediato, dicha información se activa en la MCP, también denominada *memoria activa* o *memoria operativa*, dado que combina información del *input* sensorial con los conocimientos permanentes del sujeto mediante la ejecución de complejas operaciones de codificación y elaboración de información (aquí, en la MCP, tienen lugar operativamente la selección, organización y ejecución de estrategias y heurísticos de resolución de problemas, tomas de decisiones, razonamiento etc.).

Esta interacción procedente del *sistema cognitivo* del sujeto, en la que se recupera una determinada información de la MLP a través de la MCP condicionada por parámetros situacionales contextuales y textuales del TO cuando lo estamos interpretando (proceso de *invocación*), se define por nosotros como procesos de interpretación *top-down*. Volvemos a reiterar que Kußmaul (1995:14) define este concepto como la activación de la escena al marco lingüístico (*scene-frame*) partiendo de la terminología inicial de Fillmore y en relación con la interpretación de un TO concreto. En nuestra definición, *top-down* implica la recuperación de contenidos tanto escénicos como verbales (esquemas) procedentes de la memoria a largo plazo (tanto la semántica como la episódica) que contribuyen de forma dinámica y con la interacción en la MCP a explorar, modificar, ampliar, cancelar, disminuir o interpretar de manera más exhaustiva las escenas y marcos (esquemas) preliminares activados en el proceso *bottom-up*, todo ello visto como un proceso de interpretación textual cíclico, que conduce a la interacción dinámica de los *esquemas cognitivos*⁵⁶.

La interacción de memorias conlleva a que en la mente del individuo y, dependiendo del texto que se interprete y traduzca, se activen procesamientos cognitivos que den lugar a todo tipo de

⁵⁶Para entender esta interacción dinámica de un modo más sencillo, creemos conveniente explicar el ejemplo de De Vega, *ibídem*:141, sobre la selección de un mensaje: si estamos realizando una tarea manual y necesitamos recortar papel, cuando dirigimos nuestra mirada sobre la mesa atestada de objetos, casi inmediatamente hallamos la tijera que necesitamos. El fragmento de información visual correspondiente a la tijera ha sido seleccionado gracias a la congruencia de la propia información visual (análisis *bottom-up*) y nuestro esquema anticipatorio, probablemente una imagen mental (*top-down*). Entiéndase la imagen mental como réplicas funcionales de información visual; de ningún modo son “dibujos en la cabeza” en el sentido literal de la palabra.

Hemos mencionado anteriormente que los procesos de búsqueda de recuperación de información en la MLP son muy sofisticados, dado el enorme repertorio de conocimientos que almacena. Estos mecanismos complicados de búsqueda y recuperación de la MLP a veces fallan, tal es el caso del denominado *fenómeno de la punta de la lengua* (de Vega, *ibídem*:90-91). Intentamos recordar una palabra que conocemos perfectamente y de la que tenemos una idea aproximada de cómo es, pero no podemos recuperarla inmediatamente (esquema incompleto). Esto se debe a que tenemos un recuerdo parcial de algunas propiedades o atributos tanto escénicos como verbales de una palabra en un momento dado de activación, aunque no los suficientes para nombrarla. Este hecho ocurre con frecuencia durante el proceso traslativo, cuando el traductor, a pesar de haber realizado una asociación conceptual óptima entre un aspecto del TO (normalmente de tipo léxico) y una posible solución para su TM, se ve en la imposibilidad de activar la representación escrita en lengua materna de dicho concepto meta.

asociaciones esquemáticas subjetivas (frame-scene, scene-frame, scene-scene, frame-frame, cf. Snell-Hornby, 1988:80; Kußmaul, 2000:144-146;150-188)⁵⁷. En este entramado de procesamiento y de asociaciones, el TO suele “parafrasearse verbalmente y escénicamente” para su entendimiento, a partir de su comparación asociativa con determinados marcos y escenas propios (esquemas) de la cultura materna del alumnado (si bien su coherente consecución depende del grado de competencia traslativa, textual y lingüística del estudiante a la hora de interpretar el TO y traducirlo) y en este entramado, también se bosqueja la proyección mental de las primeras estructuras prospectivas del TM. Asimismo, estas asociaciones esquemáticas continúan su labor cuando el traductor toma consciencia de una macroestrategia traslativa (cf. Hönig, 1997:55). Sin embargo, es en el análisis de estas combinaciones esquemáticas traslativas (frame-scene, scene-frame, scene-scene, frame-frame), reflejadas en las argumentaciones (verbalizaciones) que tienen lugar en la MCP como memoria operativa (en la terminología de Hönig y Kiraly, *monitoring*), donde se aprecian de manera clarividente determinados errores que cometen los alumnos en la interpretación del TO y en la búsqueda de soluciones para el TM. Estos errores son, en consecuencia, reflejo de la interacción de contenidos “semánticos” y “episódicos” que recuperan de su MLP y que aplican a dicho análisis y traducción del texto en un momento dado del proceso. El problema radica principalmente en los tipos de “macroestrategias” que los alumnos suelen aprender en las clases de traducción. Más bien deberíamos hablar de *microestrategias* relacionadas con ciertas reglas prescriptivas impuestas por el profesor y que el estudiante graba y afianza en su MLP (memoria semántica). Estas reglas consisten en determinadas constataciones docentes que reflejan un laberinto de leyes y normas irreflexivas sobre el proceso de la traducción en cualquiera de sus fases (cf. Hönig, *ibídem*:25;50;52):

- hay que traducir de manera tan literal como sea posible y tan libre como sea necesario
- el traductor tiene que evitar en su traducción cualquier opinión personal o apreciación subjetiva
- en la consulta de los diccionarios bilingües, nunca se escoge la primera acepción
- los nombre propios no se traducen
- a la hora de traducir un texto, hay que evitar las repeticiones de palabras por cuestiones de estilo

⁵⁷Con ello queremos decir que la activación de esquemas, por ejemplo en la interpretación de un texto, se puede llevar a cabo de distintas maneras: a veces son activados de forma explícita por el material lingüístico del texto; otras activaciones se derivan de inferencias apuntadas por el propio texto (paráfrasis). Otra posibilidad es que el lector active esquemas (procedentes de la memoria semántica o episódica, verbales y escénicos) que no vienen indicados de forma explícita en el texto pero que son necesarios para relacionar otros esquemas y lograr de este modo una interpretación coherente (cf. Rojo López, *ibídem*:101-102).

-la fidelidad de una traducción se garantiza con la consulta del diccionario

2.2. Tipicidad de errores en traducción. ¿Qué subyace en la memoria semántica del estudiante?

Los resultados empírico-experimentales obtenidos con la aplicación del método de pensar en voz alta en las clases de traducción, han inducido a Kußmaul (1995:15-31) a establecer cinco errores típicos de traducción cometidos por los estudiantes: la *interferencia*, las *correspondencias 1:1*, el *mal uso de los diccionarios bilingües*, el *mal encauzamiento del conocimiento del mundo y de la propia experiencia* y el fenómeno de la *paráfrasis incompleta*.

2.2.1. El procesamiento lineal prescriptivo como reflejo del desconocimiento teórico interdisciplinar implicado en el proceso de traducción.

El caso de las *interferencias* y de las *correspondencias 1:1* manifiesta claramente el fenómeno de los procesos automáticos, ineludibles en el estudio del proceso cognitivo y reflejo en este caso de un procesamiento lineal de transferencia puramente intuitivo e inconsciente (normalmente suelen ser transferencias de tipo léxico). Se trata de un fenómeno natural e innato en el ser humano, denominado *traducción interiorizada* (Hurtado Albir et al., 1999a:250) que se define como una estrategia utilizada en la adquisición de la lengua extranjera (sobre todo al principio) que consiste en la contrastividad espontánea e irreflexiva (y consecuente trasvase e interiorización automáticos en la MLP) de una determinada palabra con otra en la lengua materna⁵⁸.

Con respecto a las *interferencias*, solemos encontrarnos con dos tipos de actitudes irreflexivas por parte del alumnado. Algunos estudiantes tienden a la automatización inconsciente de transferir formalmente una palabra extranjera por otra materna, lo cual conduce a la elección de un “falso amigo” sin reflexionar acerca del funcionamiento contextual de dicha palabra (ej. “Demonstration” en alemán por “demostración” en español, en lugar de “manifestación”). Otros sienten el miedo de traducir una determinada palabra por otra en la lengua meta con idéntica correspondencia formal, sin plantearse que dicha elección léxica en la lengua meta puede ser la

⁵⁸En nuestra opinión, el fenómeno humano y psíquico de la traducción interiorizada ha sido el factor básico que, durante siglos, ha pasado por alto el carácter de la acción comunicativa intercultural como acto muy complejo, su estado de autonomía frente a otras disciplinas y el ejercicio de dicha actividad reservada únicamente a los expertos. No es de extrañar que este factor psicológico sea el causante de que el intrusismo perdure hoy en día, y que cualquier individuo se permita el derecho de opinar sobre dicha actividad.

solución inmediata (se trata de un desconocimiento de la polisemia de determinadas palabras, ej. “drugs” en inglés puede tener diferentes acepciones en español dependiendo del contexto: “drogas”, “medicamentos” etc.). Dicha actitud se debe, por un lado, a la tendencia de analizar palabras en el TO de manera aislada, sin considerar el texto en su globalidad y dentro de su situación comunicativa (además de la ausencia mental de una macroestrategia de variables de conocimiento que conforman la situación comunicativa prospectiva del TM), y por otro, a una actitud prescriptiva por parte de algunos docentes de traducción, que consiste en advertir a sus estudiantes que rechacen siempre las correspondencias formales como soluciones traslativas para no dar lugar a “falsos amigos” (lo cual nos hace también cuestionar el tipo de conocimientos teóricos e interdisciplinarios sobre el proceso de traducción que tienen determinados docentes en sus memorias semánticas).

Si partimos de fundamentaciones de la psicología cognitiva, lo que se demuestra en estos casos es una concepción lineal de procesamiento que subyace en el pensamiento convergente del estudiante, donde las operaciones mentales se disponen secuencialmente: la codificación y almacenamiento de una palabra del TO procedente de la memoria sensorial pasa a un estadio de comparación en la MCP que se ve condicionado por la memoria semántica (MLP) bajo la interacción del esquema cognitivo prescriptivo “las correspondencias formales conducen a falsos amigos”. Este principio, obviamente, dará lugar a una determinada selección de respuesta, demostrando en consecuencia un desequilibrio en la interacción dinámica de los procesos *bottom-up* y *top-down*. Por tanto, lo que subyace en la memoria semántica del estudiante en estos casos es la carencia epistemológica de una metodología de análisis textual del TO que contemple la complejidad de variables de conocimiento implicadas en la interpretación de un texto.

Las correspondencias 1:1 (también en Königs, 1987:168) demuestran un desconocimiento de las palabras en cuanto a su pluralidad potencial y funcional de significados dentro de un texto, sobre todo de aquellas palabras que evocan e invocan conceptualmente un alto número de atributos connotativos propios del carácter particular de la situación comunicativa del texto interpretado. Este aspecto confirma que en la memoria semántica del estudiante subyace un conocimiento léxico de la lengua extranjera insuficiente o un conocimiento puramente monosemántico de sus palabras. No obstante, ningún traductor es totalmente competente en su lengua extranjera y materna, por lo que no debemos conformarnos en afirmar que este problema

es una cuestión que atañe exclusivamente a la didáctica de la lengua extranjera.

El docente en traducción debería aplicar aquellos principios teórico-metodológicos funcionales que enseñen al alumno de manera consciente a paliar este desconocimiento, a través de la interrelación teórico-práctica de la hermenéutica, del análisis holístico del discurso y de la estilística pragmática en su estrecho vínculo con la lexicología funcional, junto con la aplicación interpretativa y traslativa de la teoría de la *Semántica de Esquemas* de Fillmore (terminología de Rojo López, ibídem) o *scenes-and frames semantics*. Cabe añadir además, y en relación con esta última teoría de Esquemas, el aprendizaje teórico-práctico de los conceptos y sus categorías, al igual que las peculiaridades conceptuales demostradas por la semántica de prototipos de Rosch (véase 1973, 1974, 1975, 1976; 1978). Del mismo modo, no debemos olvidar la interacción dinámica aplicada al proceso de traducción de los principios teóricos, cognitivos y funcionales que rigen la lexicografía, la terminología y la documentación.

El desconocimiento lexicológico, lexicográfico y terminológico se aprecia precisamente en *el excesivo uso y apego que el alumno hace del diccionario bilingüe* durante el proceso traslativo (cf. Kußmaul, ibídem:22-25). Desde la visión del alumnado, este tipo de diccionario actúa como apoyo de consulta para subsanar y aumentar aquellos conocimientos, sobre todo léxicos, que todo traductor “ideal” debe poseer en su memoria semántica. Se trata, pues, de otro esquema cognitivo que subyace en la MLP del estudiante, que define al diccionario como una herramienta de búsqueda de palabras de la lengua “como sistema” (*langue*). La función de este tipo de diccionario se concibe, en definitiva, como búsqueda “ideal” y sistémica de “equivalencias léxicas”.

Sin embargo, las entradas que recogen los diccionarios bilingües en ambos idiomas, son reflejo más bien de una relación conceptual entre ellas establecida por los lexicógrafos y terminólogos. Lo que se “esconde” detrás de las entradas léxicas, es el estudio intercultural de todo un entramado conceptual que subyace en los términos en ambos idiomas, por lo que más bien deberíamos hablar de “entradas conceptuales” (Arntz/Picht, 1995:63). Además, un concepto⁵⁹ se compone a su vez de características, elementos conceptuales o elementos de conocimiento (que también se denominan propiedades o atributos y pueden funcionar a su vez como

⁵⁹Básandonos en la definición de Arntz/Picht (ibídem:54;64), los conceptos son representaciones mentales no sólo de seres y cosas (expresados por sustantivos), sino en un sentido más amplio también de propiedades (expresadas por adjetivos y/o numerales), acciones (expresadas por verbos y sustantivos), y también de localidades, situaciones y relaciones (expresadas por adverbios, preposiciones, conjunciones o sustantivos). Obviamente reciben la influencia del trasfondo social y/o cultural del momento, y pueden ser de naturaleza tanto material como no material.

conceptos o características dependiendo del caso), y tienen una importancia lexicográfica y terminológica especial tanto para la definición del concepto como para la determinación y limitación de las relaciones entre los conceptos.

Para activar coherentemente el concepto asociado a una determinada entrada en el diccionario monolingüe o enciclopédico (evocación o proceso *bottom-up*), debemos grabar previamente en nuestra memoria semántica que dicha activación de características se basa en las propiedades de los objetos, tanto materiales como no materiales, que se hayan determinado por el lexicógrafo o terminólogo mediante la observación, los resultados de medición, las aseveraciones generalizadas aceptadas sobre objetos y las estipulaciones normalizadas en un momento dado (Arntz/Picht, *ibídem*:78). Todo ello conduce a una representación mental vinculada al término, es decir, a una abstracción o generalización basada en las experiencias que hemos ido acumulando en contacto con el mundo que nos rodea (invocación o proceso *top-down*) que lleva a la interrelación dinámica de marcos y escenas *-scenes and frames-* procedentes principalmente de la memoria episódica del sujeto y que operan en la MCP junto con la interacción de los marcos y escenas activados en el proceso *bottom-up*. Esta activación del concepto mediante la consulta del diccionario puede converger o diverger en mayor o menor medida respecto del concepto-en-situación expresado en el TO.

Cabe plantearse además si es posible plasmar en un diccionario, con sus limitaciones de espacio, todas las características que rodean al concepto para su total comprensión (nos referimos con ello a los rasgos semánticos o *semantic features* de las palabras que estudian las teorías estructuralistas del significado). La terminología explica que un concepto no es algo estático, sobre todo si tenemos en cuenta la función particular de los conceptos en un texto condicionada por su pragmática en un momento dado. En este sentido, la activación de una o varias de sus características condicionadas por la pragmática concreta de un texto, tiene como consecuencia la aparición y activación de un nuevo concepto en el texto-en-situación (concepto-en-situación), que puede diferir en mayor o menor medida de las características reflejadas y descritas en la definición estándar del diccionario. Asimismo, el problema se acrecienta en los diccionarios bilingües, puesto que dicha experiencia episódica recibe siempre la influencia del trasfondo social y/o cultural de cada momento y consecuentemente cada lengua -determinada por su(s) cultura(s)- a menudo efectúa de un modo diferente la clasificación conceptual de la realidad (sin olvidar que la valoración subjetiva del lexicógrafo, es decir, su idiocultura, desempeña también un papel importantísimo en la selección de dichas entradas).

Para considerar dos términos “equivalentes” debemos tener en cuenta que todas y cada una de sus características así como el modo en que se estructuran y relacionan conceptualmente, deben coincidir, si queremos hablar de una identidad o concordancia conceptual plena. Si la terminología ha demostrado que los sistemas de conceptos en los que se basan las terminologías especializadas de cada lengua no siempre se corresponden en una relación de 1:1, hecho bastante frecuente, resulta mucho más difícil establecer afirmaciones categóricas sobre el grado de concordancia traslativa que pueda existir entre dos palabras en la lengua común en cuanto a su contenido conceptual (aún dejando de lado la unidad texto y comparando únicamente palabras y giros de la lengua común en dos idiomas). Además hay que considerar las connotaciones o asociaciones emotivas unidas a determinadas palabras que evoca la pragmática de un texto determinado, fruto del carácter subjetivo de los idiolectos, aspecto que, dado su grado de complejidad, la terminología relega a un papel subordinado (cf. Arntz/Picht, *ibídem*:190-191)⁶⁰.

Cabe añadir que aquellas características establecidas en la definición de un concepto no tienen todas la misma importancia funcional o peso comunicativo cuando dicho concepto “se configura” en un texto concreto. De hecho, las definiciones establecidas por los diccionarios monolingües prototípicos describen sólo una parte potencial de tales características en función de los objetivos del trabajo terminológico y la posición comunicativa que cumple la característica en un determinado contexto “ideal y abstracto” recogido por el diccionario.

Por otro lado, la *definición por comprensión*, considerada por la terminología como la definición clásica o tradicional (Arntz/Picht, *ibídem*:92) procura *limitar* el número de características específicas asociadas a un concepto, seleccionando solamente las que se consideran como absolutamente imprescindibles para asegurar su comprensión. Este tipo de definición, según la terminología, es el más importante, puesto que al indicar determinadas características, permite ordenar los conceptos dentro del sistema de conceptos y delimitarlos con respecto a otros conceptos. Así, el lexicógrafo o el terminólogo, basándose en la semántica estructuralista, establece una subdivisión de características en *esenciales* (fundamentales, necesarias) y *no esenciales o accidentales* (accesorias, ocasionales o potenciales, que pueden ser tanto generales como individuales) cuya determinada selección y combinación depende de su

⁶⁰El principio de *invisibilidad*, en el sentido de Venuti 1995, aspecto latente en la teoría general tradicional de la traducción -que no incluye en su estudio los diferentes efectos que un mensaje puede producir en los receptores (variable oculta en la acción traslativa)- constataría que la palabra alemana “Heimat” es *equivalente* a la palabra española “patria”. Sin embargo, ¿son equivalentes los sentimientos que evoca dicha palabra en cada uno de los receptores alemanes y los sentimientos que evocaría la palabra “patria” en cada uno de los receptores españoles?

criterio y del fin terminológico propuesto (sobre la taxonomía de estas características y su relación con la relevancia de aquellos semas con carácter distintivo, véase también Kleiber, 1993: 13-14).

No obstante, lo que ponemos en tela de juicio es si realmente podemos establecer límites categóricos precisos a un concepto como unidad de pensamiento, corroborando la afirmación de Pinker (1997:126) cuando dice que “many common-sense concepts really are fuzzy at their edges and have no clear definitions” o “systems of rules are idealizations that abstract away from complicating aspects of reality” (ibídem:312). En este sentido, la semántica cognitiva (véase Bernárdez, 1999) aporta las investigaciones necesarias para corroborar el hecho de que los diccionarios y sus definiciones deben considerarse únicamente como herramientas de consulta o de apoyo para la activación múltiple e idiosincrásica de características infinitas, dinámicas, inestables y difusas que circundan al funcionamiento de un concepto en un texto determinado (aspecto ineludible que todo alumno/traductor debería grabar en su memoria semántica para la coherente activación de los conceptos, los cuales, en definitiva, forman parte del mundo que le rodea y que se invocan -interacción de *frames* y *scenes*- a través de los conocimientos acumulados en su memoria episódica).⁶¹

2.2.2. Principios teóricos de la semántica cognitiva para la enseñanza del proceso traslativo.

En contraposición a la perspectiva clásica (cf. De Vega, ibídem:323), la cual define el concepto como una identidad bien definida (existencia de una lista criterial de atributos que comparten de modo suficiente y necesario todos los miembros de un concepto bajo el principio verdadero-falso), homogénea (los ejemplares de un concepto son equivalentes e igualmente representativos del concepto que los incluye) y arbitraria (cualquier conjunto de atributos, cuando se agrupan y

⁶¹Con ello no pretendemos menospreciar la labor terminológica y lexicográfica actual, ya que el hombre necesita reducir la complejidad y variabilidad del universo, así como la unicidad de cada evento, a una estructura de conceptos limitada, la cual permita categorizar como homogéneos, amplios conjuntos de objetos o eventos particulares, puesto que es obvio que no podríamos comprender ni aprender a partir del entorno si cada fenómeno fuese procesado como absolutamente único (*economía cognitiva* en la terminología de de Vega, ibídem:325). En este sentido consideramos importante enseñar en el aula la evidente universalidad de los *principios de categorización* en el sentido de E. Rosch (1978) como *dimensión vertical de categorización*, y en el sentido de la semántica estructuralista a través del fenómeno de la hip(er)onimia, sinonimia, antonimia etc., todo ello visto como el conocimiento categorial sobre los conceptos necesario para estructurar el mundo y grabados en la memoria semántica del sujeto (véase Kleiber, 1993). Otra cosa muy distinta es que el alumno/traductor tome consciencia de que el sujeto percibe la categorización de la realidad (contenidos conceptuales) a través del carácter individual, social y cultural propios del mundo que le rodea (interrelación de su memoria episódica con la memoria semántica). De este último aspecto se ocupa la semántica cognitiva en el marco de la *dimensión horizontal de categorización* de E Rosch y otros autores, la cual contribuye a su vez a abrir nuevas vías de investigación para la terminología, la lexicografía o el estudio tipológico de los textos en una cultura determinada, todo ello en relación con los Estudios de Traducción.

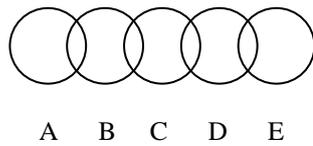
se establece la relación pertinente entre ellos, constituye un concepto), Wittgenstein (1953) demostró las debilidades de esta concepción clásica al estudiar los conceptos naturales.

Cabe recordar su ejemplo del concepto *juego*, donde no existe un rasgo compartido por todos los juegos. De este modo, la “competición entre equipos” es característica de algunos juegos pero no de otros; la finalidad de “ganar” es frecuente en la mayoría de los juegos pero no de todos (p.ej. algunos juegos infantiles). Del mismo modo, la característica de que “los juegos proporcionan alguna diversión”, también es relativa, puesto que los jugadores profesionales de cualquier deporte suelen considerar su actividad como un trabajo, y no como un disfrute. Aún suponiendo que la diversión fuese compartida por todos los juegos, no tendría un carácter definitorio exclusivo, objetivo y universal, ya que otras actividades diferentes del juego también producen diversión. Por lo tanto ¿cómo es posible que el ser humano pueda “configurar conceptualmente” todos los juegos y relacionarlos bajo el concepto *juego* sin no comparten un rasgo común objetivo entre ellos? La respuesta está en el *parecido familiar* que comparten todos ellos.⁶²

Para Wittgenstein (ibídem:56) un *parecido familiar* (*Familienähnlichkeit*) se compone de una serie de referentes A,B,C,D,E (p.ej. una serie de objetos), que se asocian cognitivamente entre ellos a través de una unidad en común (ej. propiedades) con la forma AB, BC, CD, DE. Cada unidad tiene como mínimo un elemento (o probablemente más elementos) común con uno o varios elementos de otras unidades, pero no hay ninguno o pocos elementos que sean comunes a todas las unidades. De hecho, A y E no comparten ningún elemento o propiedad en común, pero el procesamiento asociativo de A a E conduce a una denominación común. De este modo,

⁶²La *Gran Enciclopedia Larousse* de Planeta (1991) define la palabra *juego* en el sentido de Wittgenstein y al margen de otras acepciones como “actividad de orden físico o mental, no impuesta, que no busca ningún fin utilitario, y a la que uno se entrega para divertirse y obtener placer”. Desde la percepción de la realidad de cada sujeto se entiende que estas características (*allgemeines Wissen*) no son definitorias ni compartidas por todos los juegos que han tenido lugar a lo largo de la historia (recuérdese, p. ej., el concepto “juego” en relación con los espectáculos circenses entre gladiadores en la época imperial romana). Esto demuestra, por consiguiente, que los referentes denotativos sobre una palabra varían de un individuo a otro, en función de la propia competencia y de determinados factores personales. En este sentido, lo que hace posible la comunicación intercultural entre los actantes es precisamente trasvasar *adecuadamente* la configuración interactiva de esquemas cognitivos de un TO a un TM bajo el factor idiosincrásico de los interlocutores y las finalidades comunicativas establecidas por el encargo. Entiéndase que estos esquemas no son “equivalentes” desde la óptica compleja y subjetiva de su entramado conceptual, en los que las respectivas situaciones y finalidades comunicativas determinan el contenido, ampliación, cancelación o variación de los atributos conceptuales y su interacción en estos esquemas. Dentro de este entramado puede subyacer tan sólo uno, varios o muchos *elementos de constancia de cualquier índole y nivel* entre ambas situaciones comunicativas, lo cual posibilita la comunicación, a través de la interpretación o producción y subsiguiente interacción directa e indirecta, explícita e implícita, de sus marcos y escenas (estos elementos -digamos que son convenciones- vienen determinados por *Kenntnisse, die man bei den Sprechern im allgemeinen vermutet*, [Kleiber, ibídem:50-51]). Son precisamente estos “elementos de constancia” (condicionados en cada situación comunicativa por variables extratextuales, textuales, lingüísticas, cognitivas y perceptivas) lo que posibilita la comparación entre el TM y su TO. Entiéndase que son elementos de constancia, y no elementos “equivalentes”, y son los que definen, en nuestra opinión, el concepto *tertium comparationis* de Toury (1980:116) como constructo invariante e hipotético de la comparación, si bien su metodología para describir su concepto no queda exenta de críticas, puesto que más bien establece propiedades del TO,

Wittgenstein demuestra que, en lugar de una lista de propiedades criterioles comunes, los miembros de una clase se relacionan por su parecido familiar a través de *relaciones de asociación*. Esta pertenencia no se analiza de manera analítica sino de manera gradual y global: las coincidencias y similitudes entre estas unidades se entrecruzan y parcialmente se solapan, configurando un esquema cognitivo conceptual condicionado por este principio. Al objeto de ilustrar este pensamiento, presentamos a continuación el modelo visual y abstracto de asociación expuesto por Kleiber (1993:118):



Rosch (1973) también refuta la postura tradicional basándose en Wittgenstein, cuando demuestra que los ejemplares de las categorías naturales no son equivalentes, dado que en cada categoría hay ejemplares *más representativos o típicos* que otros. Se considera como *ejemplar representativo* aquel ejemplar mejor reconocido por el sujeto y que puede variar en percepción y consideración de un individuo a otro según sus competencias (si bien existe una estabilidad relativamente alta de consenso entre todos los individuos de una comunidad en considerar ciertos ejemplares como prototípicos). Por otro lado, los ejemplares de menor tipicidad suelen ocupar una posición marginal dentro de la categoría o pueden servir en ocasiones como elementos de contraste.

Los conceptos tienden, por consiguiente, a ser difusos, si observamos por ejemplo que en la *categoría supraordinada* “mamífero”, la vaca sería mucho más representativa en nuestra cultura que el murciélago (*categorías básicas*). Desde el punto de vista proposicional, la posición prototípica o periférica de una categoría básica viene determinada por ciertos marcadores lingüísticos (*frames*) que permiten matizar los diferentes grados de pertenencia categorial (cf. Lakoff, 1973). Si decimos “una mesa es un mueble *por excelencia*” o “un televisor es *en cierto sentido* un mueble”, estos *frames* demuestran el “efecto psicológico” de la tipicidad en el sujeto, así como el “fenómeno de la graduación de valores de verdad” en dichas reflexiones (de Vega, *ibídem*, 339; cf. Kleiber, *ibídem*:35). Esto quiere decir que en una determinada categoría básica, los miembros se ordenarían según un *continuo de tipicidad* o representatividad, donde

no de la invariante (cf. Van Leuven-Zwart, 1992:73-87).

algunos elementos muy típicos operan como puntos de referencia o *prototipos*, desempeñando un papel privilegiado en los procesos de categorización, dado que facilitan un conocimiento óptimo sobre las discontinuidades naturales del medio con el menor esfuerzo cognitivo. De hecho, la *categoría básica* y su adquisición por el sujeto en el aprendizaje perceptivo, suele ocurrir a edad más temprana que la *categoría supraordinada* y *subordinada*, aspecto que ha sido investigado en niños de 3 a 10 años (Rosch et al. 1976). Su importancia cognitiva para la explicación de determinados conceptos en la interpretación textual es evidente, y son de utilidad en la percepción conceptual (proceso de evocación a través de los frames del texto en la MCP), en el recuerdo y asociación conceptual (proceso de invocación tanto de la memoria semántica como episódica de la MLP y operativo en la MCP) y en el reconocimiento conceptual (a través de la memoria *Priming* establecida por Markowitsch, 2001). La categoría básica se define, además, como el representante que conlleva la máxima información perceptiva y cognitiva (*Prinzip der Informationsmaximierung* por Kleiber, ibídem:64) y se reconoce rápidamente. Como prototipo cabe entender no sólo objetos, sino cualquier entidad, como ocurre con la investigación llevada a cabo sobre los prototipos situacionales tales como “ir a una manifestación pacifista” o “ir de turista a unas ruinas romanas” (de Vega, ibídem:341).

En contraposición a las categorías básicas, la *categoría supraordinada*, que incluye a las básicas, contiene poca información sobre sus miembros (presenta pocos atributos comunes, que suelen ser más bien de tipo funcional). En esta categoría hay pocas cualidades- si es que hay alguna- que compartan todos los miembros de la categoría (se considera como ejemplo de esta categoría el concepto “mueble”).

Las *categorías subordinadas*, por otro lado, incluyen mucha información respecto a sus miembros, pero son poco diferenciables en relación con otras categorías de contraste, ya que también comparten atributos de éstas. Siguiendo los ejemplos de De Vega (ibídem:327; 331), el concepto “mesa de cocina” tiene muchas características semejantes a otros tipos de mesas, y estas categorías subordinadas se articulan en aquellos dominios de objetos que tienen especial significado cultural (p.ej. una comunidad que se alimente de setas establecerá generalmente una laboriosa división de categorías subordinadas, mientras que otras comunidades que no contemplen este fenómeno en su cultura se conformarán con la categoría básica “seta”) ⁶³.

⁶³Otra cuestión distinta es la taxonomía exhaustiva de categorías subordinadas de las setas que hayan establecido los científicos y terminólogos como *conocimiento especializado* sobre el mundo perceptivo. No obstante, también el carácter subjetivo y perceptivo del terminólogo en un momento dado puede condicionar, por ejemplo, la designación de más de un término latino tecnolectal para un mismo concepto científico clasificado como categoría básica o subordinada, lo cual no siempre cumple con el principio de univocidad y universalidad al que tiende (idealmente) la terminología. Este aspecto ha sido observado con frecuencia en las clases de traducción científico-técnica al consultar un concepto específico en diferentes

Obviamente puede haber muchos representantes que funcionan como prototipo (entiéndase la relevancia cognitiva que supone para la traducción esta percepción de la realidad, enmarcada según la concepción del mundo por cada cultura, y en concreto según el fenómeno paracultural, diacultural e idiocultural).

Además, el parecido familiar es mayor en aquellos miembros del concepto cuyos atributos tienden a coincidir frecuentemente con los de otros miembros de la misma categoría, pero tienen pocos en común o poco solapamiento con los atributos de otras categorías de contraste, lo que demuestra que el prototipo posee el conjunto de atributos más *frecuentes* (*cue validity* en la terminología de Rosch&Mervis, 1975:575) así como el conjunto de atributos de mayor *tipicidad* (cf. Kleiber, *ibidem*:23). Dentro del concepto “pájaro” en nuestra cultura, un canario sería mucho más representativo por la frecuencia y tipicidad de sus atributos que un kiwi o un pingüino antártico. La *versión estándar* de la semántica de prototipos (en la terminología de Kleiber *Standardversion*, *ibidem*:119) determina que al menos un elemento de un ejemplar debe ser compartido con el prototipo para su inclusión en la categoría.

¿Qué papel desempeñan las culturas en todo este entramado cognitivo? Rosch (1978) y Garner (1974) comprobaron que las categorías naturales mantienen un alto grado de correspondencia con la estructura correlacional del mundo, lo cual descarta que dichas categorías naturales sean construcciones arbitrarias que las comunidades o individuos elaboran a su antojo. Tienden, por lo tanto, a reflejar las discontinuidades o complejos de atributos del mundo perceptivo, lo que supone que dicha estructura correlacional tenga consecuencias importantes para la categorización (*experiential realism* en la terminología de Lakoff, 1987, y que recoge Kleiber, *ibidem*:3).

Si relacionamos este fenómeno con la subjetividad, la cultura y la ideología, los atributos y propiedades adjudicados al prototipo no se establecen de manera arbitraria, puesto que los condiciona la realidad perceptiva del individuo y su valoración. La importancia del factor cultural e individual en la categorización no garantiza, pues, una identidad de contenidos “equivalentes” en las taxonomías empleadas por diversas comunidades humanas, e incluso por diferentes individuos: es obvio que una tribu de la selva amazónica dispone de una taxonomía articulada de plantas y animales ecuatoriales, pero no cuenta con conceptos exhaustivos sobre la nieve o el hielo (cf. de Vega, *ibidem*:344).

dicionarios. Por consiguiente, es labor del docente interrelacionar y explicar estos fenómenos de manera fundamentada durante la fase de documentación de un texto de carácter (semi)especializado.

La *representación mental* del prototipo se lleva a cabo por el sujeto de dos maneras: a través de una lista de propiedades que describen al prototipo como proceso *bottom-up* (desde los marcos a la escena según la terminología de Kußmaul de 1995), o a través de una imagen o esquema que representa al prototipo y que en ocasiones se complementa con una lista de propiedades (en el sentido *top-down* con combinación de escena y marcos). En relación con estas representaciones, Kleiber (ibídem:40) establece dos aspectos sobre el prototipo: el *objeto* o representante de la categoría (*extensión* que representa al mejor ejemplar) y la representación psíquica o *representación cognitiva* de dicho objeto (denominada *estereotipo* o *intensión*, que corresponde al concepto y que se establece de manera convencional por una sociedad determinada). Si activamos la subcategoría “canario” como representante prototípico de “pájaro”, lo que se procesa en la mente del individuo es el principio de comparación de la categorización con respecto a nuestra percepción y nuestro esquema cognitivo de dicha subcategoría respectivamente. Esto demuestra por qué un sujeto puede disponer mentalmente de un concepto prototípico como contenido consciente (representación cognitiva o intensión) sin necesidad de indicar un prototipo en el sentido de “mejor ejemplar”. Así, el sujeto puede reconocer el concepto prototípico de una categoría sin remitirse al plano de la extensión de una categoría determinada.

Precisamente es en el aspecto de la *extensión* donde se centran las críticas a Rosch y sus seguidores. El concepto de “prototipo” es, en sí mismo, también cuestionable: ¿es posible aplicar la semántica de prototipos a *todos* los fenómenos cognitivos y semánticos vinculados a la categorización conceptual y léxica? Al encontrarnos con otras categorías como verbos o adjetivos (incluyendo determinados sustantivos), la representación de estas categorías se sitúa en un plano mental más bien *abstracto* (en el sentido de la intensión) que perceptivo, al contrario de lo que ocurre con “pájaro” o “mueble”(extensión).

Con estas excepciones categoriales se cuestiona consecuentemente el concepto tradicional de “mejor prototipo” o “mejores ejemplares” o incluso el concepto de “frecuencia” de sus atributos (cf. Kleiber, ibídem:111), dado que su intensión se basa en su génesis perceptiva. Este aspecto ha llevado a una revisión de la teoría (que Kleiber denomina *versión ampliada* o *erweiterte Version* de la semántica de prototipos, ibídem:109), puesto que a través de la teoría estándar no se puede explicar la prototipicidad en todas sus formas de apariencia observadas. Si nos

remontamos a Wittgenstein, el común denominador de la teoría de Rosch de que “todos los representantes de una categoría deben compartir una característica con el prototipo” no se encuentra en la teoría del parecido familiar del filósofo austriaco, la cual no contempla una figura prototípica. La ilustración de la pág 110 del presente capítulo no refleja una asociación “bajo un parecido familiar *central*”, sino que más bien son asociaciones de “parecidos familiares a nivel *local*”.

Si construimos el prototipo de “juego” a través de propiedades típicas (cf. Kleiber, *ibídem*:117), nos encontramos con la carencia representativa de un prototipo valorativo (inexistencia de un mejor ejemplar e inexistencia de la representación de características típicas). Si recogemos la propiedad definitoria “competitividad entre los jugadores” en relación con los juegos de pelota en busca de una entidad central, ¿podemos considerar el juego de “un niño que bota su pelota a la pared” un juego atípico, aunque no recoja esta propiedad?

La concepción del “prototipo” en la *versión ampliada* se define como “efectos de prototipicidad”, esto es, *el prototipo es un estado de efecto*, efectos que no son necesariamente homogéneos en concepción por parte de los diferentes sujetos (Kleiber, *ibídem*:123). Para entender esta génesis de efectos prototípicos, Lakoff (1987:68) parte de la idea de que el sujeto organiza el conocimiento con ayuda de estructuras que él denomina *idealized cognitive models*, es decir, configuraciones conceptuales de la realidad que se construyen a través de los siguientes principios:

- basándose en estructuras proposicionales (*frames*)
- basándose en estructuras esquemáticas de imágenes (*scenes*)
- basándose en proyecciones cognitivas metafóricas (interrelación de *frames* y *scenes*)
- basándose en proyecciones cognitivas metonímicas (interrelación de *frames* y *scenes*)

Los efectos de prototipicidad se derivan del grado de concordancia entre el modelo cognitivo idealista y las posibles situaciones de la realidad: en el ejemplo de *bachelor* de Fillmore (1975), el modelo cognitivo idealista se construye sobre el primer principio proposicional, con la propiedad de que el “soltero” es aquel que “no ha contraído matrimonio”. Sin embargo, la realidad nos presenta diferentes situaciones que reflejan la huella de los posibles efectos prototípicos: el estado civil de los homosexuales aunque convivan en pareja, el estado civil del Papa o el caso de los viudos.

Por tanto, estas nuevas investigaciones sobre la teoría nos conduce a una *versión polisémica de la semántica de prototipos*, sin descartar ambas versiones. De hecho, los sustantivos en general son más idóneos de análisis desde el enfoque estándar de la teoría, mientras que las categorías abstractas -como los verbos o las preposiciones, sin descartar por supuesto ciertos sustantivos- representan un objeto de estudio más apropiado desde la versión ampliada. Es el significado en su función contextual y situacional, desde esta perspectiva cognitiva, el que necesita de un estudio *descriptivo*, al considerar su función dentro de un entramado de constelaciones variadas y no arbitrarias.

Si relacionamos este hecho con la traducción, y teniendo en cuenta los procesos donde se invocan estos elementos perceptivos y abstractos desde la memoria episódica y semántica a la MCP (a través de los cuatro principios estructurales establecidos por Lakoff), nos encontramos ante uno de los fenómenos *incontrolados* que tienen lugar en la mente del traductor durante el proceso (téngase en cuenta el fenómeno de aquellas soluciones traslativas que, espontáneamente, brotan de la boca del traductor “por arte de magia”). Nuestro interés docente conduce inevitablemente a la pregunta siguiente: ¿es posible ahondar en los entresijos de estos “oscuros” procesos mentales de asociaciones? ¿es posible su enseñanza?

Para contestar a estas preguntas, procederemos a definir y describir la idiosincrasia del *atributo* según la opinión de varios autores (cf. De Vega, *ibídem*:353):

Tversky (1977) encuentra en las asociaciones dos fenómenos psicológicos de contraste de atributos: a) la *asimetría* en los *juicios* de similitud y b) la sensibilidad al *contexto* de la similitud.

Esto quiere decir que el significado de un concepto se puede expresar como una lista de atributos o propiedades con mayor o menor grado de “prominencia psicológica”. Ante este fenómeno psíquico, debemos tener en cuenta *la variación continua en el valor definitorio de los atributos* y una distribución probabilística (o de parecido familiar) entre los miembros de un concepto. Es el *contexto o marco de referencia* (en un sentido más amplio la situación comunicativa) el que modifica la similitud entre los conceptos, puesto que afecta a la *prominencia* relativa de los atributos. No existe, por tanto, un valor fijo, sino que se modifica según el contexto.

De Vega (*ibídem*:362-363) define la idiosincrasia del atributo del siguiente modo:

-el concepto de atributo no es unitario: existe una notable diferencia entre los atributos

perceptivos que suelen indicar *partes* del objeto (en la terminología de Kleiber, ibídem:69, *Teil-von-Attribute* o relaciones parte-todo), atributos *funcionales* cuyo carácter es abstracto (“servir para cocinar”, “nadar”) y ciertos atributos de tipo *mezclado* como el color, la forma o el tamaño (“aromático”, “rojo”)

-carácter recursivo de los atributos: se da el hecho (cf. Smith&Medin, 1981) de que los atributos pueden considerarse como conceptos en sí mismos (p.ej. el color “amarillo” funciona habitualmente como una propiedad de los objetos, pero puede formar en sí mismo una unidad conceptual si por ejemplo hablamos de los diferentes tonos de amarillos en la paleta de un pintor)

-inestabilidad de los atributos: la importancia relativa de los atributos que subyacen tras el concepto no es fija. Hay *factores contextuales* que determinan el *grado de activación y saliencia cognitiva* de los atributos (Anderson&Shifrin, 1980), sin olvidar la importancia de los *factores ideológicos, culturales y circunstanciales* del sujeto implicados en este grado de activación y saliencia cognitiva. De hecho, Kleiber (ibídem:70) describe la saliencia cognitiva del atributo desde su condición perceptiva y funcional, al usar como ejemplo de atributo sobresaliente el “ala” y como atributo deficiente el “suelo” dentro del concepto “avión”. Incluso un mismo atributo (significante) puede describir cualidades análogas -no idénticas- cuando se refiere a objetos diferentes (Ortony, 1979). Así, el atributo “inteligente” tiene connotaciones diferentes cuando se aplica a los científicos o a los perros

-interacción de atributos: el sistema cognitivo humano está capacitado para apreciar correlaciones de atributos y recombinarlos en atributos de nivel superior (Neumann, 1974), o bien establecer relaciones semánticas entre los atributos.

Contestando a la pregunta docente sobre la posibilidad de ahondar en los entresijos de estos “oscuros” procesamientos y sobre la posibilidad de aplicar una metodología que conduzca a la activación coherente de estos atributos y su interrelación con los conceptos que funcionan en un texto determinado, nosotros consideramos que *sí es posible* el desarrollo de una propuesta metodológica para tal fin.

El hecho de que los procesos intuitivos e inconscientes del alumnado no se expliciten en los protocolos de verbalización de los modelos inductivos y por lo tanto sean inobservables, ha inducido a muchos investigadores en didáctica de la traducción (cf. Wilss, 1988; Hönig, 1990) a diagnosticar que, durante el proceso traslativo, los factores cognitivos e intuitivos se alternan en

un modo imposible de predeterminar e imposible de describir. La didáctica de la traducción pronostica el *alto índice de intuición* como característica definitoria del proceso traslativo, pero ¿nos hemos planteado en la investigación qué aspectos cognitivos subyacen detrás o en interacción con la intuición? ¿es posible definir y describir la intuición bajo parámetros empírico-experimentales procedentes de la investigación actual realizada por la psicología cognitiva?

El modelo inductivo *per se* no puede por sí mismo descifrar estos procesamientos inconscientes, ya que las estrategias conscientes (ideales) aplicables para tal fin todavía no han sido establecidas de manera ecléctica por la didáctica de la traducción. Los resultados establecidos por los modelos inductivos necesitan de la interrelación y aplicación de un enfoque deductivo en las clases de traducción como *macroparámetro de control*, con el fin de que el alumno pueda argumentar sus estrategias traslativas de un modo más fundamentado a lo que se viene haciendo en la actualidad.

Precisamente la cuestión se centra en los *conocimientos reales* sobre la traducción que el alumno posee en su memoria semántica en relación con estas asociaciones conceptuales. El alumno/traductor desconoce la semántica de prototipos, la semántica de Esquemas, y la idiosincrasia del atributo en relación con su función en un determinado contexto. Así pues, es lógico pensar que las verbalizaciones que tienen lugar en la MCP o *monitor* del alumno no contemplen parámetros de control de estas características durante la interpretación de un determinado concepto en el marco contextual del TO. Asimismo, las soluciones traslativas suelen describirse en estos modelos empírico-experimentales como “soluciones espontáneas”. Estos resultados se deben, en nuestra opinión, a que los parámetros de control del *monitoring* en el alumnado se limitan normalmente a *fundamentaciones (micro)lingüísticas*, puesto que en sus memorias semánticas persiste el concepto de “traducción interiorizada”. En ocasiones, las fundamentaciones adquieren un tono “de mayor profesionalidad” al invocar parámetros de control con alusiones a ciertas variables de conocimiento, cuando las asociaciones automatizadas (traducción interiorizada) no conducen a soluciones óptimas. Estas invocaciones suelen centrarse en torno a la variable del receptor (cuyos contenidos cognitivos suelen ser por otro lado muy vagos) o a la variable del tipo de texto (cuya visión del mismo se reduce al género, pero no a todos los factores que condicionan su criterio de intertextualidad). Estas variables de conocimiento tan generales no son obviamente suficientes para definir de un modo más exhaustivo lo que debería ser una *macroestrategia* en el proceso de traducción.

Por consiguiente, lo que subyace en la memoria semántica del estudiante son variables de conocimiento *aisladas, fragmentarias e incompletas* del proceso de traducción, aspecto que se refleja en su MCP/*monitor*. La falta de una metodología holística aplicada al proceso en las clases de traducción es, por consiguiente, un hecho muy patente que se refleja en estos protocolos de verbalización.

No obstante, ¿es posible analizar estos procesos incontrolados de asociaciones conceptuales en el alumnado? Aún no lo sabemos, puesto que la psicología cognitiva y la neuropsicología continúan actualmente con esta labor de descifrar el conocimiento en el cerebro humano y el modo en que se estructura. Pero, por el momento, nuestro objetivo consiste en abrir nuevas perspectivas en la investigación didáctica, a través del estudio más exhaustivo de las herramientas cognitivas anteriormente descritas, destacando la importancia de aprenderlas y grabarlas en la MLP (memoria semántica) tanto del docente como del alumno en traducción, al objeto de hacer *más conscientes* muchos de estos procesos incontrolados en la práctica de la traducción.

En este sentido, nuestra experiencia en el aula nos ha demostrado el evidente papel que desempeña el profesor como guía e interventor de las argumentaciones del alumnado en estos modelos inductivos. Obviamente, esta intervención debe ser flexible, en un ambiente distendido, constructivo y propicio para el diálogo entre todos los actantes del proceso traslativo en el aula. Las argumentaciones se realizan de manera *descriptiva*, en función de las variables de conocimiento que conforman un determinado proceso, cuya activación determina el alumno y cuya coherencia en el contenido es labor del alumno, pero también es labor del profesor dirigir esta coherencia en aquellas ocasiones en las que el alumnado no sabe salir del “laberinto”.

Supongamos que este laberinto se manifiesta, en un momento dado, en la complejidad funcional de un concepto en un TO sin que el estudiante encuentre salida al problema. El docente, como experto en cuestiones cognitivas aplicadas al proceso traslativo, puede invitar al estudiante a que analice su propio espacio mental, describiendo por ejemplo la interrelación de los atributos que le han conducido a la interpretación de un determinado concepto. Estas verbalizaciones en la MCP pueden inducir al docente/investigador a guiar estas interrelaciones, a indagar en un momento dado sobre el valor definitorio que el estudiante le ha dado a un atributo específico del concepto, si es coherente o incoherente en función de las variables de conocimiento que definen por ejemplo la macroestrategia de traducción. Los conocimientos

sobre semántica cognitiva grabados en la memoria semántica (aparte de otros conocimientos relacionados con la actividad traslativa y que veremos en nuestra metodología) sirven, por consiguiente, como parámetros de control en la búsqueda de determinadas estrategias.

Ahora bien, aún partiendo de la existencia (ideal) de una metodología ecléctica e interdisciplinar del proceso, cuyo fin consistiría en ampliar los conocimientos traslativos del alumno/traductor en su memoria semántica para argumentar coherentemente sus estrategias en estrecha interacción con la práctica, cabe también cuestionarse si es posible “escarbar” en las asociaciones conceptuales procedentes de la *memoria episódica* del estudiante, dado que estas asociaciones proceden “del mundo perceptivo único e intrasferible que le rodea” (idiocultura, autobiografía), lo cual también determina el fenómeno de la “asociación espontánea” entre las palabras y los conceptos. Siendo un aspecto mucho más difícil de investigar, dado el alto grado de subjetividad implicado, el único parámetro de control posible por el momento es invitar también al alumno a que nos explique en la medida de lo posible, cómo ha invocado desde su memoria episódica aquellos conocimientos perceptivos o de cualquier índole (en estrecha interacción cognitiva con los conocimientos de su memoria semántica) que le han conducido a una actitud traslativa determinada. Estamos, por lo tanto, ante el fenómeno de los *procesos creativos*, inaccesibles muchos de ellos a la conciencia, porque no existe un procesamiento gradual de estrategias mentales. No obstante, la metodología para entender y explicar la creatividad en la medida de lo posible, ya ha sido iniciada en la didáctica de la traducción (véase Kußmaul, 2000), y sus aspectos nos servirán para comprender en cierta medida cómo es el modo de activación y asociación de estas interrelaciones conceptuales, reto actual en la investigación de la semántica cognitiva. Estos aspectos tienen que ver, entre otros, con la relación entre el *pensamiento convergente y divergente* del sujeto y su vínculo con el *modelo de las cuatro fases sobre el proceso creativo* (cf. De Bono, 1971; Guilford, 1975; Kußmaul, 1995 y 2000), el contenido conceptual y su estructura, basado en los conceptos de *figura-fondo, prominencia, perspectiva, especificidad y alcance* (cf. Langacker, 1987), categorías y encadenamientos (*chaining*) de Lakoff (1987) y, en relación con el funcionamiento e interacción de la memoria humana en estos procesamientos, el concepto de *memoria dinámica* de Schank (1982). Estos factores se expondrán principalmente en el capítulo 3 a la hora de establecer los principios teóricos-metodológicos necesarios para enseñar el criterio de coherencia del TO.⁶⁴

⁶⁴En relación con el lenguaje especializado científico-técnico y los conceptos, se expondrá la clasificación de características para los objetos materiales establecida por la norma DIN 2330 (en Arntz/Picht, *ibídem*:81). Esta clasificación de

No obstante, el punto de partida para controlar y guiar las verbalizaciones del estudiante en su MCP/monitoring en cuanto a la interrelación conceptual coherente y subsiguientes fundamentaciones que tienen lugar en el proceso traslativo, *sólo es posible partiendo de un análisis del conocimiento adquirido por el estudiante durante la fase de documentación de un texto determinado*. Para ello es necesario que el estudiante traiga a clase (por escrito) todas las fuentes consultadas.

Pero no sólo basta con explicitar estas fuentes: argumentar las definiciones elegidas, argumentar la selección o preferencia de una sobre otra o explicar la progresión informativa realizada mediante los diferentes materiales documentales, sirve de guía al profesor de traducción para percibir en qué momento de la fase se ha realizado un paso en falso. El docente parece concebir que el estudiante conoce de antemano los principios teóricos y prácticos que rigen la terminología, la lexicografía y la documentación, y este momento del proceso no suele recibir en el aula la atención y el análisis que merece. Sin embargo, nos encontramos ante uno de los factores más importantes del proceso traslativo, dado que la correcta o incorrecta consecución de esta fase determina la interpretación óptima del TO, la selección de estrategias y la producción adecuada del TM. Volvemos a recalcar la importancia en establecer una metodología adecuada para tal fin.

Si queremos proceder a un control o análisis más completo de la fase de documentación, el docente debería asimismo comprometerse en traer sus propias fuentes (dado que en la fase de documentación se puede llegar a diferentes soluciones sin coincidir en la documentación consultada), contrastarlas con las del alumnado, exponer y argumentar la elección de sus definiciones y explicar el porqué de una determinada estrategia. Si se explicitan y se describen las fuentes, tanto por parte del alumnado como por parte del docente, con el fin de interrelacionarlas en la práctica de una manera dinámica, descriptiva, coherente y basada en los principios teóricos de la semántica estructuralista y cognitiva, es evidente que podremos ahondar con mayor profundidad en los procesos inconscientes del alumno/traductor y en el modo en que se realizan los trasvases de información a través de la interacción funcional de la MLP y de la MCP del sujeto investigado.

2.2.3. Principios teóricos de la terminología y lexicografía para la enseñanza del proceso

características le sirve al alumno como punto de partida para describir la interrelación de los atributos en la interpretación de un determinado concepto en un TO en esta modalidad de traducción.

traslativo.

Vistos los principios teóricos y empírico-experimentales de la semántica cognitiva y su estrecho vínculo con la fase de documentación, procedamos a interrelacionarlos con los principios teóricos de la terminología y la lexicografía.

Lo que suele activar el diccionario monolingüe en la comprensión de una determinada palabra a través de sus definiciones, son esquemas cognitivos al modo aristotélico, que no dejan de ser incompletos, idealistas y abstractos, y que mantienen al margen la percepción subjetiva de la realidad (por tanto hablamos de definiciones incompletas). Se trata, en definitiva, de un modelo cognitivo basado en propiedades arbitrarias y definitivas determinadas en el marco de la perspectiva clásica de categorización (cf. Kleiber, *ibidem*:11). Más complicado resulta el diccionario bilingüe, que además no incluye ningún tipo de definición que ayude a la activación coherente de esquemas cognitivos. Sin embargo, el lego en traducción piensa que es el camino “correcto” para la activación idealista de “equivalencia total y simétrica de características” de los conceptos expresados por sus correspondientes entradas léxicas.

Pongamos un ejemplo: la palabra alemana marcadamente cultural, “Biergarten” (el *prototipo* del concepto que invocaría un alemán con sus escenas y marcos procede, en general, de Baviera), aparece traducida al español en el diccionario bilingüe *Slaby-Grossman*, 1989, por “restaurante con jardín” (el subrayado pretende señalar tanto la evocación a través de la definición del *frame*, como la invocación mental por el sujeto, desde su memoria episódica y semántica, de los conceptos y sus correspondientes características escénicas y verbales interactivas suscitadas explícita o implícitamente en dicha definición).

El alumno/traductor, si no conoce la palabra en su entorno cultural, activaría un esquema cognitivo en el que interactúan dos subesquemas condicionados por su cultura materna: el esquema “restaurante” y el esquema “jardín”, cada uno a su vez con determinadas características y combinaciones (escenas y marcos) dependientes de la subjetividad del receptor/alumno (condicionada por su paracultura, diacultura e idiocultura), lo cual puede conducir mentalmente a un esquema alejado del esquema que debería enmarcarse en la cultura alemana. ¿Dónde aparecen en este diccionario las interrelaciones subyacentes de características y conceptos que ayudan a activar coherentemente dicha representación mental en el marco de su cultura?

Veamos otro tipo de material documental sobre dicha palabra. El diccionario monolingüe alemán *Wahrig*, 1986, la define del modo siguiente: “Gartenlokal, in dem vorzugsweise Bier

ausgeschenkt wird”. Tal definición se acerca más coherentemente a su esquema cognitivo (local con jardín, preferentemente se consume cerveza), pero no activa todas las características propias de dicha representación mental, sino las más relevantes. Aún así, el concepto “jardín” por parte del alumno/traductor, invocaría un esquema cognitivo de la cultura materna cuyas características (o algunas) no necesariamente comparte el esquema cognitivo alemán. Además, ¿qué ocurriría si esta palabra evocara en un texto determinado asociaciones conceptuales y de características no manifestadas explícitamente en sus definiciones lexicográficas?

Lo mismo ocurre con el diccionario monolingüe *Störig, das große Wörterbuch der dt. Sprache*, 1990: “Gaststätte, in der man im Freien trinken und essen kann” (en este caso se activa un nuevo concepto y subsiguientes características, “al aire libre”, diferente al concepto “jardín” de las otras definiciones, pero no explicita otras igualmente necesarias).

Por último, procedamos a consultar el diccionario monolingüe *Langenscheidts Großwörterbuch- Deutsch als Fremdsprache*, 1998:167, un diccionario destinado a receptores con conocimientos del alemán como lengua extranjera:

Biergarten: ein Ort im Freien mit Bäumen, (Sitz)Bänken oder Stühlen u. Tischen, an dem man bes. Bier kaufen u. sich sein Essen mitbringen kann. München ist für seine Biergärten bekannt.

El marco de esta definición suscita un esquema cognitivo mucho más completo al de las otras definiciones: lugar al aire libre, con árboles, bancos o sillas y mesas, donde se compra principalmente cerveza y donde uno puede traer su propia comida. A continuación se evoca el prototipo “Munich es conocida por sus *Biergärten*”. Si analizáramos por ejemplo el prototipo, un alemán invocaría y describiría otra sucesión de atributos que podrían ser infinitos e igualmente subjetivos: “en Munich, los *árboles* de un *Biergarten* suelen ser *castaños*; la *comida* suele ser *consistente y copiosa*; *el prototipo de comida múniquesa* consiste en las *famosas Brezeln*; las *Brezeln* son una especie de *roquilla salada gigantesca* en forma de *ocho...*”. Con este ejemplo es evidente la importancia de considerar y aplicar la semántica de Esquemas de Fillmore y la semántica de prototipos de Rosch por parte de los lexicógrafos y terminólogos en la elaboración de diccionarios destinados para la traducción, dado que la invocación mental de los conceptos es producto de la intersección operativa en la MCP de los conocimientos sobre el concepto acumulados en nuestra memoria semántica que conocemos a través de los libros y otras personas –*knowledge by description*- y aquellos conocimientos perceptivos o empíricos sobre dicho concepto provenientes de nuestra memoria episódica – *knowledge by acquaintance*

(Kleiber, *ibídem*:50).

Con respecto a estos problemas culturales, Kußmaul (1995:24) propone enseñar al alumno la inferencia de significados a través del contexto y hacer hincapié en la consulta del diccionario monolingüe. Por un lado, nuestra objeción con respecto a su postura parte del concepto del diccionario monolingüe desde su idiosincrasia comunicativa como “texto”. Los diccionarios monolingües alemanes suelen ir destinados a receptores alemanes, por lo que no es necesario explicitar tantas características conceptuales en las definiciones (otro aspecto importante que hay que tener en cuenta sería la fecha de edición del diccionario, la cual aporta datos importantes sobre el grado de actualización de la información proporcionada). En el caso del proceso traslativo, los estudiantes no suelen disponer de los conocimientos suficientes sobre la cultura extranjera, lo que conduce a la activación incoherente de los *culturemas*⁶⁵ aparecidos en el TO. Por consiguiente, lo que necesita el estudiante/traductor en muchos casos es una fuente documental que explicita el mayor número de características sobre un determinado concepto y la inclusión de sus posibles prototipos.

Por otro lado, a veces resulta imposible activar el esquema cognitivo adecuado de una determinada palabra en su situación comunicativa, dado que muchas de las características necesarias para tal activación permanecen ocultas o implícitas (nos referimos con ello a las palabras que adquieren un sentido figurado o conllevan una fuerte carga de asociaciones emotivas o connotativas implícitas por parte del autor y que resultan difíciles de inferir en el pretexto o en el postexto). Para poder conocer esta interrelación de características y conceptos implícitos o explícitos, deberíamos enseñar al estudiante, al margen de aplicar un método flexible y holístico de análisis del discurso escrito, los problemas que subyacen tras los principios teóricos y prácticos de la terminología y la lexicografía actual (en relación con los conceptos y categorías), la necesidad de consultar en ocasiones a aquellas personas idóneas que le ayuden a descifrar los *culturemas* explícitos e implícitos de un TO y, de igual modo, la

⁶⁵El *culturema* (en alemán *Kulturem*, cf. Vermeer/Witte, 1990:134;137) se define como aquel fenómeno existente en una cultura determinada y que un sujeto (en nuestro caso el alumno/receptor del TO) considera como *especificidad cultural relevante*, fruto de la comparación inevitable desde la cultura materna con un “mismo” fenómeno, un fenómeno parecido o un fenómeno distinto según ciertas condiciones específicas. Nosotros lo interpretamos como un “rema exótico” (el idioconcepto es nuestro y diferente al de los autores arriba mencionados), de carácter paracultural, diacultural o idiocultural, cuya inferencia se activa desde lo explícito o implícito de la información proporcionada por el TO (incluyendo también los posibles elementos no verbales). En definitiva, refleja un proceso cognitivo-emotivo-valorativo de interrelaciones semánticas, conceptuales, verbales y escénicas que nos conduce, desde la comparación con la propia cultura (interrelación de esquemas cognitivos), hacia la representación del esquema cognitivo extranjero (las memorias que interactúan en este proceso serían la semántica, la episódica y la memoria de invocación o *Priming*, según los experimentos neuropsicológicos de Markowitsch -recuérdese la n. a pie de pág. n° 55 de la presente tesis doctoral).

necesidad de aprender y diferenciar la idiosincrasia de los diferentes lectos expresados en un texto.

Precisamente, el desconocimiento terminológico se manifiesta en la búsqueda meramente intuitiva y normalmente lineal de una determinada palabra en el diccionario bilingüe o monolingüe, sin reflexionar que dicha palabra puede pertenecer al idiolecto del autor o a otros tipos de lectos, y por tanto no tiene por qué estar recogida en ninguno de estos diccionarios. En definitiva, lo que el alumno desconoce es la imposibilidad frecuente de establecer límites precisos y prescriptivos entre la lengua común y los lenguajes especializados y también entre los diversos lenguajes especializados, por lo que debería ser consciente de que estas transiciones son fluidas y están condicionadas por los factores comunicativos de un texto determinado.

En la traducción científica o técnica, por ejemplo, nos encontramos con diferentes niveles de comunicación en el léxico expresado, el cual se puede dividir metodológicamente en *léxico general*, *léxico científico general* y *léxico especializado* (Arntz/Picht, *ibídem*:43). Con respecto a estas dos últimas divisiones, el *tecnolecto* es el lenguaje que recoge los tecnicismos o términos propiamente dichos, definidos como aquellas palabras técnicas cuyo contenido está fijado por definiciones (p.ej. “bursitis”, “tendinitis”). Frente a éstos, son *cuasitérminos* o *tecnicismos no definidos* (lo que nosotros llamamos *cuasitecnolecto*) las expresiones especializadas cuyo contenido no está determinado por definiciones prescritas, pero que no obstante resultan aptas para designar el denotado con suficiente exactitud o incluso de un modo unívoco (p.ej. “alteraciones musculoesqueléticas agudas”). Algunas de ellas incluso están pragmáticamente consolidadas por el uso en determinados tipos de textos, pero no aparecen recogidas como tales en los diccionarios (Arntz/Picht, *ibídem*:44-45). *El léxico general*, que Schmidt (1969:20) define como *jergalismo especializado*, se manifiesta en la traducción especializada a través de denominaciones para objetos y fenómenos de un área especializada que no pretenden exactitud ni univocidad en la expresión. Estas denominaciones se aplican en determinados niveles de comunicación, sobre todo cuando la información transmitida va dirigida a no especialistas y debe ser comprensible para todo el mundo (en ellas podemos encontrar también aspectos idiolectales del autor no recogidos obviamente en los diccionarios).

Para una fase de documentación consciente y coherente, el alumno necesita aprender y grabar en su memoria semántica la naturaleza y funciones de los diferentes tipos de definiciones establecidas en los diccionarios (sobre la idiosincrasia de cada definición, véase Arntz/Picht,

ibídem:90-96), y saber distinguir si esas definiciones son demasiado limitadas, si son defectuosas, si están o no actualizadas, si son demasiado amplias o si son redundantes con respecto a la definición funcional concreta que verbalizamos en la MCP si activamos coherentemente desde la MLP el esquema cognitivo de un concepto evocado a través de la interpretación de su determinado marco lingüístico en el texto (concepto-en-situación).⁶⁶

Si consideramos que los diccionarios son tipos específicos de textos con un determinado grado de informatividad, entonces conocer estos principios teóricos y funcionales de las definiciones lexicográficas puede ayudar al alumno, mediante la documentación adecuada, a inferir el grado necesario de informatividad de un TO y a producir el grado necesario de informatividad del TM según las pautas del encargo.

Respecto de la documentación adecuada, no basta con limitarnos a mencionar la importancia del diccionario monolingüe en las clases de traducción. En este sentido, el didacta también suele tener una visión bastante restringida en cuanto a la diversidad del material documental disponible para el traductor/alumno (para una taxonomía de diccionarios véase Kautz, 2000:106-107 o Arntz/Picht, ibídem:220-227). Nos limitamos principalmente a mencionar y utilizar el diccionario bilingüe, el diccionario monolingüe en ambos idiomas, el diccionario de sinónimos y antónimos, el diccionario de siglas y acrónimos, la enciclopedia, el texto paralelo y las bases de datos. Con gran frecuencia, el traductor suele sentir la necesidad de encontrar aquella palabra precisa para el TM que exprese los objetos, nociones o experiencias que pretende comunicar. A veces le ocurre que no recuerda, en el momento de emplearla, una voz que conoce en su memoria semántica (el conocido “fenómeno de la punta de la lengua”). En este sentido, el diccionario semasiológico habitual no le sirve de nada, puesto que en estas

⁶⁶Arntz y Picht (ibídem:88-96) establecen los siguientes tipos fundamentales de definiciones (aplicables desde el punto de vista metodológico para la documentación de textos especializados científicos y técnicos y que nosotros consideramos interesantes como apoyo orientativo para la elaboración de la informatividad de un TM según las instrucciones traslativas del encargo). Estas definiciones se basan en la recopilación de más de 70 tipos de definición establecidas por Mönke (1978:59): 1.*Denominación de un concepto*: “Alkydharz”/“resina alquídica”; 2.*Explicación taxonómico-nominal de un concepto*: “es una resina sintética de poliéster”; 3. *Clasificaciones y referencias*: “las resinas alquídicas se clasifican en los siguientes grupos: como triglicérido (concepto superordinado), resinas alquídicas con aceites de cadena corta (concepto subordinado), resinas alquídicas con aceites de cadena media (concepto subordinado), resinas alquídicas con aceites de cadena larga (concepto subordinado)”; 4. *Determinación genético-causal*: “producido por medio de esterificación de polialcoholes, uno de los cuales como mínimo debe tener tres o más funciones de alcohol”; 5. *Indicaciones relativas a las características materiales*: “las resinas alquídicas se encuentran siempre modificadas con ácidos grasos o aceites naturales y/o ácidos grasos sintéticos”; 6. *Indicaciones de características generales*: “productos de alto índice de densidad y viscosidad, parcialmente solubles en alcohol y que se secan en el aire por autooxidación”; 7. *Indicaciones funcionales*: “las resinas alquídicas se emplean como pinturas, las cuales...”; 8.*Asignación de valores o parámetros matemático-físicos*: “pesos moleculares...punto de ebullición...valores de refracción óptica...”; 9. *Explicaciones léxicas*: “Este término se emplea solamente en química teórica; en química aplicada se habla de resinas sintéticas”, “es un sustantivo y neutro”.

ocasiones necesita partir de la idea a la palabra. Por eso resulta de extraordinaria ayuda para la configuración e interacción mental de los esquemas cognitivos, los diccionarios denominados onomasiológicos o ideológicos (estructurados por conceptos) y los diccionarios visuales (el sentido y el contenido de las palabras se manifiestan a través de la imagen). Pero no sólo existe la documentación en papel como herramienta de ayuda para el traductor. Cabe enseñar también los diferentes tipos de documentación digital que aparecen en el mercado con el continuo avance tecnológico, al igual que debemos recalcar al estudiante la responsabilidad del traductor en elegir *adecuadamente* a las personas nativas o con conocimientos especializados según el caso (*Informanten* en la terminología de Kautz, *ibídem*:103-104), como parte esencial e igualmente legítima de la fase de documentación de un texto concreto.⁶⁷

Durante el proceso traslativo, la interacción adecuada de los esquemas cognitivos entre el TM y el TO también puede verse reforzada a través de la correcta elección de un texto paralelo. El texto paralelo es una herramienta útil con dos vertientes: puede servir para ampliar la documentación del TO sobre la materia expresada y actuar de refuerzo informativo en estrecha relación con la información inferida en los diccionarios monolingües, o puede servir como guía para la elaboración textual de las estructuras prospectivas del TM en cualquiera de sus niveles. Este tipo de documento, como texto, presenta una determinada combinación dinámica de *frames* y *scenes* que también conduce a la representación mental de esquemas cognitivos concretos. En el caso del texto paralelo como apoyo para el TM, el modo en que se explicitan o implicitan las características que conforman su interacción de conceptos, los cuales reflejan un determinado grado de informatividad, sirve como ayuda comparativa para la búsqueda de los marcos y escenas necesarios para la producción del TM. Esta vertiente de texto paralelo le sirve al traductor para recoger ciertas convenciones textuales necesarias para producir coherentemente el tipo de TM requerido, solventar el problema de las colocaciones y las cuestiones estilísticas y terminológicas, y localizar determinadas paráfrasis que le puedan servir funcionalmente para la producción del TM. Desde el punto de vista pedagógico, y al objeto de

⁶⁷Por supuesto que no hay que olvidar el aprendizaje importantísimo de la traducción asistida por ordenador, en función de lo que demanda el mercado actual y futuro de la traducción y según sus diferentes modalidades: “Today, both freelance and staff translators use computer-based workstations, complete with word processors, spreadsheets, terminology databases, translation memory, desktop publishing software, access to the Internet, and a variety of on-and-off line electronic resources. They send and receive files via electronic mail, and they surf the Internet for background information, parallel texts and multilingual glossaries [...]”, Kiraly, 2000:123. Sobre la aplicación y pedagogía de dicha tecnología en las clases de traducción véase el mismo autor, *ibídem*:123-139; también se menciona su importancia en Kautz, 2000:276. Hemos considerado conveniente mencionar este aspecto, si bien no es finalidad de la presente tesis incluirlo como objeto de estudio por cuestiones de espacio y complejidad.

elegir *correctamente* el texto paralelo (dado que estos textos también pueden presentar defectos de cualquier índole comunicativa), es obvio un método de análisis textual ecléctico que recoja, entre otros aspectos, el modelo de progresión del tema-remata (Danes, 1978) y las relaciones funcionales entre los actos locutivos de un texto (Hulst, 1995), tal y como veremos en nuestra metodología. Aprender estos aspectos ayuda enormemente al alumno a entender y a producir adecuadamente el criterio de informatividad de un *translatum* específico.⁶⁸

2.2.4. La importancia de la integración interdisciplinar en la enseñanza del proceso traslativo.

El *mal encauzamiento del conocimiento del mundo y de la propia experiencia* (Kußmaul (1995:25), otro de los errores típicos cometidos en el aula durante el proceso traslativo, refleja la falta de una metodología que describa y explique al alumnado el modo en que se estructura, evoca e invoca el conocimiento en interacción con las memorias del sujeto/traductor. En nuestra opinión, *el mal encauzamiento del conocimiento del mundo* durante la fase de interpretación, documentación o producción textual, tiene su origen en los conocimientos *reales* que el alumno/traductor posee en su *memoria semántica* sobre el proceso traslativo. Hemos comentado anteriormente que los parámetros de control que tienen lugar en las verbalizaciones del alumnado sobre sus estrategias traslativas en su MCP, son producto de reglas *prescriptivas* aprendidas sobre el proceso, y que el alumno graba en su memoria semántica como verdades absolutas. El estudiante se pierde en el “laberinto del proceso”, porque no se le ha enseñado a configurar, organizar e interrelacionar coherentemente en sus memorias semánticas los diferentes conocimientos (tanto traductológicos como interdisciplinares) implicados en el complejo acto comunicativo intercultural. El estudiante universitario busca un porqué (fundamentación científica) a sus estrategias y exige de su profesor una fundamentación coherente de ese porqué (aunque el alumno no sepa en qué ni en cómo debe basarse la fundamentación de dicho porqué). Tampoco se le ha enseñado a interrelacionar estos conocimientos de una manera operativa en la práctica de la traducción, lo cual demuestra su escepticismo frente a la teoría⁶⁹. El docente que enseña teoría en las clases de traducción,

⁶⁸Véase también en Kautz (ibídem:95-107), los criterios que determinan en un momento dado la selección de diccionarios, bases de datos, glosarios, textos paralelos y fuentes documentales en Internet por parte del traductor.

⁶⁹La falta de esta interrelación teórico-práctica en la didáctica de la traducción, ha llevado a Hurtado Albir et al. (1999a:19-20;42) a establecer una separación entre el *conocimiento declarativo* (saber qué) y entre el *conocimiento operativo* (saber cómo traducir), haciendo hincapié en que el saber teórico sobre la traducción y el saber traducir son dos conocimientos diferentes (uno más declarativo y otro más operativo, también en Presas Corbella, 1996) y comportan *dos procesos de aprendizaje diferentes aunque estén relacionados*. Esta dicotomía de saberes les ha llevado a corroborar que saber traducir es un conocimiento esencialmente de tipo operativo, que se adquiere por la práctica y se procesa de manera automática, por

normalmente se limita a la Traductología, y con frecuencia a aspectos fragmentarios (a veces prescriptivos) de la Traductología, por lo que el estudiante tampoco dispone de un esquema cognitivo en su memoria semántica sobre lo que ha sido la Traducción (y su evolución histórica y teórica) desde sus comienzos hasta hoy. Aún en el caso ideal de que un docente transmitiese estos conocimientos de una manera cronológica, esquemática y coherente, no basta con transmitirlos a la memoria semántica de una manera pasiva, abstracta o especulativa. Es importante que estos conocimientos se interrelacionen con la práctica de la traducción.

No obstante, la Translatología, en el sentido funcional del término, es una parte muy importante para entender el proceso pero *no explica toda la complejidad del proceso paso a paso*. Dado que el proceso traslativo incluye a su vez factores de carácter interdisciplinar que contribuyen a su definición, es obvio plantearse la inclusión de estos factores en una metodología didáctica de la traducción. En relación con la memoria semántica del estudiante, y aparte de las variables de conocimiento expuestas sobre psicología cognitiva aplicada al proceso traslativo en el presente capítulo, cabe cuestionarse qué variables de conocimiento interdisciplinares debería grabar y activar el estudiante con respecto al análisis del discurso escrito (lingüística del texto), qué variables debería grabar y activar en un momento dado sobre la lexicografía, la terminología y la documentación, qué variables necesita aprender sobre el conocimiento de los tipos de texto, qué variables conciernen al encargo de la traducción (variables cognitivas, sociales y económicas) o qué variables determinan la producción textual. La experiencia docente nos demuestra que la realidad es otra: las variables de conocimiento interdisciplinares que subyacen en la memoria semántica del alumnado son variables igualmente *aisladas, fragmentarias e incompletas*.

El mal encauzamiento de la propia experiencia atañe a los conocimientos invocados principalmente desde la *memoria episódica* del estudiante y que guardan una estrecha interrelación con los conocimientos de su memoria semántica aplicados en cualquiera de las fases del proceso traslativo. El “esquema cognitivo” real del proceso de traducción del alumno

lo que la pedagogía de la traducción debe basar su configuración en este saber operativo. Lo que objetamos con esta opinión es si el enfoque por tareas en el que se basa su concepción metodológica es suficiente para desarrollar *el grado de conocimientos necesarios para convertir al estudiante en un experto de la traducción*. ¿Acaso un ingeniero podría construir un puente complejo sin *aplicar* amplios conocimientos teóricos sobre el cálculo de estructuras? Una metodología basada exclusivamente en el “enseñar haciendo” (*learning by doing*) puede conducir al estudiante a fundamentar sus estrategias de una manera intuitiva, pero no científica. Un enfoque metodológico *exclusivamente* cognitivo-constructivista conlleva el peligro de que el estudiante perciba la actividad traslativa en el marco de un esquema cognitivo atomista, pero no holístico. En nuestra opinión, y basándonos en el modo en que el ser humano estructura el conocimiento en su memoria, la Pedagogía de la Traducción debería establecer estrategias que complementen ambas orientaciones: de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, al objeto de que el alumnado no pierda el “horizonte cognitivo global” de la actividad traslativa.

en su memoria semántica suele definirse por una serie determinada de variables de conocimiento aisladas, incompletas y prescriptivas. Este hecho *determina* a su vez el grado y coherencia de aquellos conocimientos (memoria episódica) que son producto de su autobiografía y la realidad que le rodea (experiencias provenientes de su idiocultura, diacultura y paracultura) y que invoca condicionado por “los parámetros de control” del proceso en su memoria semántica.

Al analizar sus fundamentaciones en la MCP sobre la selección de un determinado conocimiento episódico e interrelacionarlo con la interpretación, documentación o producción de un texto (TO y TM), nos damos cuenta de que su esquema cognitivo episódico está mal encauzado en su configuración, porque no dispone de un esquema de conocimiento previo en su memoria semántica que explique la complejidad del proceso y que le sirva como apoyo epistemológico y operativo para la configuración interactiva coherente de los esquemas procedentes de su memoria episódica.

Asimismo, el mal encauzamiento de su propia experiencia puede ser reflejo del *papel pasivo* que suele desempeñar el alumno en el aula frente al profesor. Una actitud prescriptiva del docente conlleva la falta de seguridad y autoconfianza del alumno en recurrir a sus propias vivencias, y en considerarlas como posibles estrategias de igual legitimidad a aquellas procedentes de la memoria episódica del profesor. En nuestra opinión, la relación entre ambos actantes durante el proceso, cuando está impregnada en el aula por principios metodológicos que apoyan el concepto de la *invisibilidad* del traductor (cf. Arrojo, 1994), se percibe como una cuestión de *poder* del docente, en la que el alumno desempeña un papel subordinado. Bajo estas actitudes prescriptivas, el alumno no aprende y no es consciente de que el principio de “visibilidad” del traductor es una variable cognitiva intrínseca e ineludible en el proceso traslativo.

Por último, el fenómeno de la *paráfrasis incompleta* (Kußmaul, 1995:28) guarda relación con otra idea grabada en la memoria semántica del alumno de traducción que consiste en descartar este aspecto como una estrategia traslativa legítima, tanto para la fase de interpretación del TO como para la producción de su TM. En este sentido, la memoria semántica del alumnado no admite conscientemente la explicación o interpretación de un texto de manera amplificativa con el fin de ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible, puesto que en esta memoria persiste el fenómeno de la traducción interiorizada, la cual concibe como solución traslativa la

correspondencia léxica “equivalente” 1:1 y una correspondencia para el TM que sea lo más “fiel” posible a aquella del TO. Aunque en las clases de traducción se usa constantemente este recurso para el entendimiento del significado contextual de una proposición o fragmento textual, el alumno la formula de manera inconsciente, sin saber realmente en qué consiste y cuál puede ser su función en el proceso de traducción. En definitiva, las verbalizaciones en su MCP más bien reflejan la valoración exagerada (normalmente basada en cuestiones estilísticas) de la *palabra aislada* como solución traslativa, fruto de dicho desconocimiento.

El fenómeno de la parafrasis en relación con el pensamiento humano ha sido también un aspecto estudiado por la psicología cognitiva, y en concreto por la psicolingüística. El hecho de que la mente humana admite otras representaciones más “abstractas” y de tipo proposicional en la MLP, aparte de la imágenes⁷⁰, nos lleva a la convicción de que es necesaria su inclusión en una metodología funcional del proceso traslativo. Las representaciones proposicionales guardan una estrecha relación con el fenómeno de las estructuras o los *idealized cognitive models* de Lakoff (1987) anteriormente citados. Cuando recordamos un episodio o tratamos de explicar un concepto, las palabras afluyen a nuestra mente procedentes de la MLP (cf. De Vega, *ibídem*:261). Esta recuperación de información al recordar un episodio, no se produce de manera literal sino que se manifiesta como una versión libre de los mensajes originales, la cual se activa en la MCP. Estas proposiciones reflejan conceptos y relaciones y suelen representarse mediante dos tipos de elementos estructurales: los *nodos*, los cuales representan unidades conceptuales, y los *eslabones*, que son las líneas que unen dos nodos entre sí y que representan algún tipo de relación entre éstos (gramatical, semántica o asociativa, de Vega, *ibídem*:264). Si bien Chomsky (1965) utilizó este sistema para describir formalmente las propiedades y relaciones sintácticas que subyacen tras la frase, lo que nos interesa realmente de las proposiciones en relación con el fenómeno de la parafrasis en traducción, es la investigación psicolingüística, es decir, aquella relacionada con los conceptos y sus relaciones semánticas y asociativas.

La parafrasis (como tipo especial de proposición o *frame* normalmente verbalizada en la MCP) ayuda a la activación y reconocimiento de los conceptos en un texto por parte del sujeto y a su relación con la identificación de los objetos o entidades del entorno según sus características, la interrelación de dichos objetos o entidades según estas características y la clasificación y pertenencia de estos objetos o entidades a su vez a determinadas clases. El conocimiento

⁷⁰Reiteramos una vez más el vínculo estrecho entre las imágenes y las proposiciones, puesto que las imágenes se construyen no sólo a partir de información perceptiva sino también semántica o descriptiva.

conceptual no se acumula en la conciencia de manera aislada sino por relaciones e interrelaciones. Hay relaciones conceptuales que son excluyentes (por ejemplo la relación conceptual *túnel-rubio*), lo cual nos hace suponer que en la conciencia se acumulan y organizan redes semánticas de diferentes tipos (cf. Heinemann/Viehweger, 1991:69). Los conceptos remiten a su vez a situaciones de la realidad recogidas en la mente del sujeto denominadas *escenarios* o *scenes* (Fillmore, 1977) de los que ya hemos hablado en el presente capítulo. La combinación e interrelación determinada de estos marcos (proposiciones) y escenas conduce a los ya conocidos y comentados *esquemas cognitivos*. No obstante, lo que nos interesa en este momento es precisamente saber qué tipos de relaciones básicas se establecen en estas redes semánticas acumuladas en la MLP y que conducen a la recuperación de información concreta y subsiguiente formulación de determinadas paráfrasis en la MCP.

Algunos estudiosos de la psicolingüística (cf. Klix/Kukla/Kühn, 1979; Klix, 1984) establecen dos tipos *básicos* de relaciones:

-relaciones intraconceptuales (relaciones semánticas por características):

X es un Yconcepto supraordinado- subordinado: *árbol-roble*

X es cualidad.....característica de cualidad o propiedad: *azúcar-dulce*

X es más/menos que Y... relación comparativa: *tempestad-viento*

X es lo contrario de Y.... relación de contraste: *alto-bajo*

-relaciones interconceptuales (interrelaciones entre conceptos):

relación entre el actante (*Handlungsträger*) del texto y la acción (actante animado): *alumno-estudiar*

relación entre el actor (*Aktor*) del texto y la acción (actor inanimado): *puerta-chirriar*

relación de localización: *ballena-mar*

relación instrumental: *cuchillo-cortar*

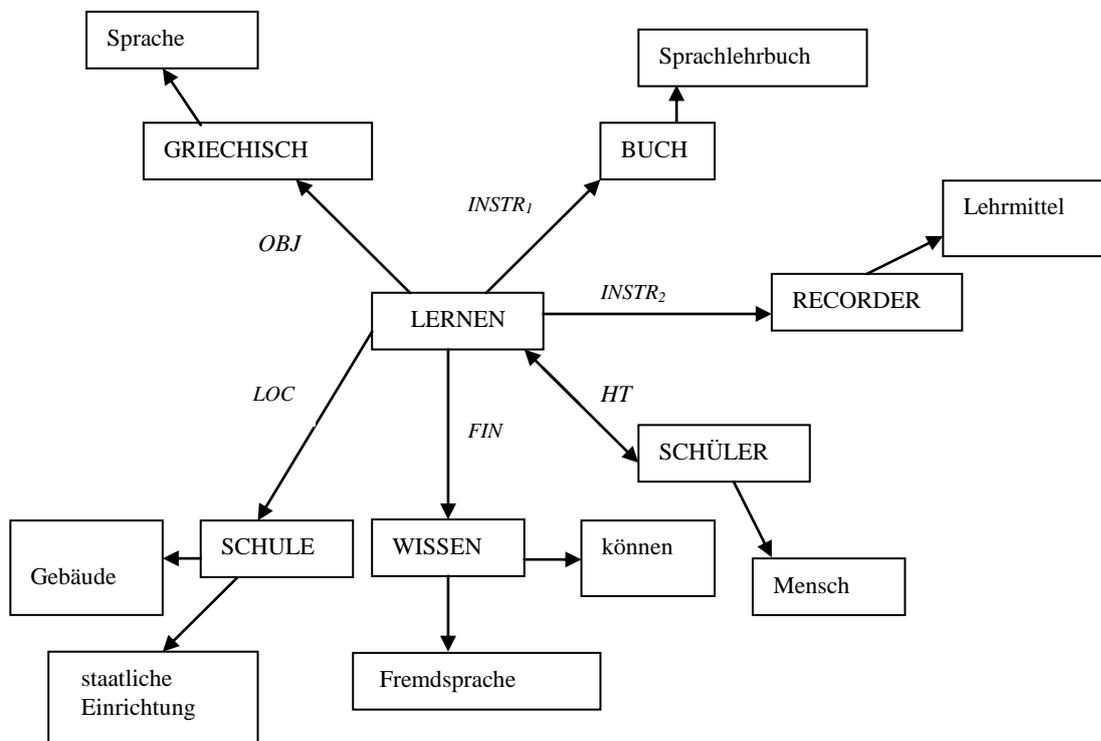
relación con objeto: *enseñar-estudiante*

relación de finalidad: *aprender-saber*

La activación mental de estas relaciones básicas viene determinada obviamente por las variables idiosincrásicas (tanto extratextuales como intratextuales) que conforman la situación comunicativa de un texto y su consecuente principio de informatividad. A través de la combinación determinada de estas relaciones semánticas básicas, surgen unidades más complejas que se acumulan, estructuran e integran en la memoria del ser humano,

estableciéndose una interrelación entre estas categorías y los diferentes atributos o características. La integración y relación de estas estructuras cada vez más complejas en *esquemas mentales* o *modelos mentales* según la terminología empleada por Johnson-Laird en 1977 y 1980 (combinación específica de proposiciones/*frames* y *scenes*), se asemeja a la idea de la *construcción activa y dinámica* de determinados esquemas cognitivos cuando se interpreta un texto y se traduce, y que contempla la teoría de la Semántica de Esquemas de Fillmore. Cabe reiterar que estos esquemas mentales reúnen interactivamente no sólo conceptos de objetos, sino también de estados, acontecimientos, circunstancias o acciones, tal y como hemos indicado con los prototipos situacionales. Cuando activamos el esquema mental sobre el *automóvil*, no sólo establecemos relaciones conceptuales (escénicas y proposicionales) sobre el objeto y sus partes (motor, ruedas, puertas, volante), sino también lo interrelacionamos según el caso, con circunstancias, estados o acciones perceptivas y valorativas de la realidad que circunda al sujeto a través de otras escenas y proposiciones, es decir, otros esquemas cognitivos (carretera, avería, velocidad, accidente, conductor...).

Al objeto de ilustrar esta operación mental, imaginemos uno de los esquemas mentales posibles (por otro lado muy básico en su configuración) centrado en la activación proposicional del verbo “lernen” según Klix (ibídem:21):



En el ejemplo, los *nodos* o unidades conceptuales principales, enmarcados en recuadros y resaltados con letra mayúscula, representan conceptos abstractos y semánticos que configuran uno de los posibles esquemas mentales del verbo “lernen”. Las flechas representan los *eslabones*, es decir, determinados tipos de relaciones entre dos conceptos. En nuestro ejemplo (relación representada en cursiva), se alude a relaciones conceptuales del verbo “lernen” de tipo instrumental (*instr*), de finalidad (*fin*), de localización (*loc*), con objeto (*obj*) y acción-actante animado (*HT* o *Handlungsträgerrelation* según la terminología de Klix). A su vez, estos nodos genéricos en letra mayúscula se desmembran o se configuran internamente y según el caso en otras relaciones condicionadas por determinadas características (nodos de propiedades): *griechisch ist eine Sprache, ein Recorder ist ein Lehrmittel*, etc. El esquema representa nodos genéricos, pero podemos activar otros esquemas en que los nodos sean de tipo ejemplar o particular (cf. De Vega, *ibídem*:267) y que corresponden a esquemas procedentes de la memoria episódica del sujeto: “Luis está aprendiendo griego en mi colegio”. La interrelación de estos esquemas depende de la idiosincrasia del individuo que los activa y viene determinada lógicamente por aspectos psicológicos, culturales, ideológicos y circunstanciales (recuérdese el relativismo implícito que describe la semántica de prototipos en estas relaciones conceptuales). El aspecto psicológico (saliencia cognitiva y grado de activación del atributo) viene determinado también por los estados emocionales del sujeto, los cuales tienen una influencia activa en un momento dado en los procesos de recuerdo. De Vega (*ibídem*:273) define estos estados emocionales como “nodos asociativos en la memoria del sujeto, conectados mediante eslabones a contenidos episódicos o eventos”.

En relación con la traducción, la recuperación de información en la interpretación o producción textual, es decir, la evocación o invocación de lo que sabemos de un concepto, se realiza mediante la *propagación de activación* (véase Collins&Loftus, 1975). De Vega (*ibídem*:277) la define como un fenómeno psicológicamente plausible de la memoria humana, puesto que si alguien nos pide describir por ejemplo el concepto “máquina”, lo primero que recuperamos son los atributos y relaciones de mayor proximidad semántica (objeto artificial mecánico que realiza algún trabajo). Si se exigen más detalles, se irán activando otros nodos más y más lejanos (hay máquinas de energía eléctrica, de vapor, de gasolina...), que a su vez están asociados a otros conceptos (el inventor de la máquina de vapor fue Watts, un ingeniero inglés del siglo XVIII...).

Por lo tanto, este proceso de activación podría seguir expandiéndose indefinidamente hasta afectar a un sinnúmero de nodos de la memoria. La importancia de conocer este fenómeno es esencial para la traducción, y conocer el modo en que se interrelacionan y activan estos nodos (por ejemplo, crear un nuevo nodo, conectar dos nodos mediante una relación, olvidar una relación entre dos nodos, hallar el eslabón anterior o posterior de un determinado nodo, hallar el primero y el último eslabón de un nodo, comprobar si la estructura asociada a un nodo es igual a la de otro nodo, conocer una taxonomía más exhaustiva de *relaciones conceptuales*) contribuye a establecer y evaluar coherentemente el contenido necesario para la comprensión de un concepto en el marco situacional del texto en el que funciona, con el apoyo interactivo, gradual e igualmente coherente de la documentación requerida. Para investigar estos fenómenos en didáctica, es obvia la importancia de que el docente/investigador establezca una metodología flexible y dinámica que permita encauzar estas relaciones conceptuales (sin olvidar su estrecho vínculo con la documentación, la lexicografía y la terminología). El razonamiento asociativo puede estudiarse y analizarse a través de las verbalizaciones del alumnado en la MCP. Por este motivo es importante la intervención del profesor como guía en estos procesos mentales.

Los terminólogos también han estudiado el fenómeno de la paráfrasis en su estudio lexicográfico. De hecho, la terminología necesita del estudio exhaustivo de la clasificación de características que contribuyen a la configuración del concepto con el fin de establecer los diferentes tipos de definiciones necesarios para ilustrar un determinado término. A modo de ejemplo, la norma DIN 2330 de 1979 (véase Arntz/Picht, *ibídem*:81), la cual establece de forma pragmática una serie de *tipos de características* sobre los objetos materiales para los textos especializados, invita al estudiante de traducción a tomar como punto de partida estas clasificaciones estructuralistas para configurar la paráfrasis necesaria que le ayude al entendimiento funcional de un determinado concepto en un TO o que le sirva como posible solución traslativa para el TM. Saber que el concepto (objeto), según esta norma, puede estar formado por características de estado o características propias (forma, material, color, posición, tiempo), características relacionales (procedencia, uso, comparación, valoración, situación en el espacio) y características funcionales (potencia o rendimiento, empleo) ayuda a activar, interrelacionar y sopesar funcionalmente aquellas características necesarias para la comprensión del concepto en el TO y para elaborar un frame lingüístico en el TM donde se refleje la interrelación de características de mayor peso comunicativo (de manera explícita o implícita

según el caso) de dicho concepto, o en su defecto de otro concepto que tenga que diferir de aquel del TO, según las variables comunicativas del encargo de traducción y según las variables que conforman el criterio de intertextualidad requerido para el TM (para una tipología de características conceptuales, véase también Beaugrande&Dressler, 1981:95-97).

Al objeto de formular la paráfrasis adecuada en la fase de producción del TM, es obvia la importancia de saber el mayor número de factores en torno al criterio de intertextualidad del TM y sus convenciones. Kußmaul no explica, al hablar de la paráfrasis como solución traslativa, el modo en que debe formularse. Aunque la paráfrasis pueda ser una posible solución, hace falta aplicar en el aula aquellos conocimientos necesarios para su correcta formulación. En este sentido, *el tipo de texto elegido en la cultura meta como translatum* es el que determina, aparte del criterio de aceptabilidad relacionado con la idiosincrasia del receptor, qué características del concepto deben formularse implícita o explícitamente en la paráfrasis, cuáles son las convenciones del tipo de TM establecido y lo que permite o no permite como tipo de texto. Por ejemplo, si el TM permite notas a pie de página o notas del traductor, y dependiendo de la relevancia comunicativa del concepto, el traductor tendría la posibilidad de formular una paráfrasis más explícita en características o contenido que en un tipo de texto donde no se permite esta opción. El criterio de intertextualidad condiciona a su vez el criterio de informatividad y en el marco de estos dos criterios se mide la calidad textual y estilística de una determinada paráfrasis. En relación con una metodología para la enseñanza de este aspecto, consideramos muy importante saber los tipos de relaciones funcionales existentes entre los actos locutivos, sobre todo aquellas que Hulst (1995) denomina relaciones *de contenido*, las cuales mencionaremos al establecer los principios teórico-metodológicos necesarios para enseñar el criterio de coherencia textual.

La ausencia metodológica de un macroesquema cognitivo del proceso de traducción en la memoria semántica de nuestros estudiantes, también se refleja en la tipología de problemas traslativos establecida por Nord (1990: 29-30; 1992:45-47). La autora menciona cuatro categorías: *problemas pragmáticos, problemas culturales, problemas lingüísticos y problemas relacionados específicamente con el TO*. Las variables genéricas de conocimiento de su modelo de análisis textual (1988;1991), basado por otro lado en la fórmula de Lasswell, sirven como punto de referencia para dividir estas categorías en subcategorías más específicas. Kautz (2000:119-126), basándose en Nord, recoge estas categorías y las divide en tres: los *problemas*

pragmáticos de un TO concreto pueden identificarse principalmente a través de la invocación de las *variables de conocimiento extratextuales* del modelo de Nord, con referencias, según el caso, al *emisor, intención, receptor, medio, lugar, tiempo, motivo y función* (sin olvidar por supuesto la interrelación de estas variables con las *variables intratextuales* de un TO concreto). Los *problemas culturales* se centran principalmente en las convenciones peculiares de los tipos de texto, diferentes entre culturas. Kautz destaca en esta categoría el problema de las *convenciones formales* en el marco de las diferentes lenguas: la dificultad del estilo directo e indirecto de la lengua alemana por ejemplo, las convenciones de las citas y los datos bibliográficos, el problema de los nombres y los tratamientos, el problema de los pesos y medidas o el problema de la puntuación. Por último, los *problemas lingüísticos* están relacionados con el *léxico*, la *sintaxis* y el *estilo*, por ejemplo en lo que concierne a la producción del TM en lengua alemana. Respecto al léxico nos encontramos con el problema de los falsos amigos, los diferentes tipos de lectos o el problema de los conceptos marcadamente culturales (los denominados *Realien*). En relación con la sintaxis alemana, dicho autor menciona el problema de las construcciones elípticas, las frases relativas o la construcción pasiva. Los problemas de estilo los relaciona con el problema de la metáfora, la personificación, la sinonimia o la repetición.

Al observar la subcategorización de problemas traslativos establecida por Kautz y basada en la invocación de variables de conocimiento procedentes del modelo de análisis del TO de Nord, nos surgen ciertas objeciones con respecto a dicho modelo como *esquema cognitivo* para el estudiante. Si bien Nord describe de una manera bastante exhaustiva los atributos que contribuyen a la definición de las variables genéricas de conocimiento en relación con los factores extratextuales e intratextuales que conforman el concepto “texto”, se echan en falta algunos planteamientos. Al margen de ciertas carencias metodológicas relacionadas con la inferencia de las intenciones comunicativas de un texto en relación con el acto textual, la estructura textual y los actos de habla, aspectos ya comentados en el capítulo uno (recuérdese también el problema del concepto “función” en la teoría funcional de la traducción y de manera específica desde la concepción de la autora), el esquema textual de Nord podría mejorarse como herramienta pedagógica mediante la *visualización* de dichas variables genéricas de conocimiento recogidas en un esquema cognitivo llamado “texto” (*scene*). En nuestra opinión, el modelo de análisis del TO de Nord es útil en cuanto a la descripción conceptual de los factores extratextuales e intratextuales implicados en el texto, pero no manifiesta el modo en

que se activan e interrelacionan estos factores en conexión con la memoria humana. El modelo refleja, por tanto, una metodología fragmentaria desde la perspectiva cognitiva descrita en el presente capítulo, aspecto que no contempla en su análisis de interpretación textual.

Tal y como hemos visto, el fenómeno de la lingüística del texto conocido como *kognitive Wende* (Heinemann/Viehweger, 1991:66) es ineludible en el estudio descriptivo de ciertos principios teórico-metodológicos cognitivos esenciales para la enseñanza del proceso traslativo, y obviamente para el análisis metodológico de interpretación y producción textual.

Nuestra propuesta, por lo tanto, consiste en establecer dicha configuración del esquema cognitivo “texto” partiendo de los fundamentos teóricos cognitivistas de Lakoff (*idealized cognitive models*), las premisas de categorización igualmente cognitivistas de Rosch (desde la óptica de la *dimensión vertical*) y *los criterios de textualidad* de Beaugrande&Dressler⁷¹.

3. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la fase de interpretación del TO.

3.1. Principios teórico-metodológicos para el análisis del TO: el concepto “texto” como esquema cognitivo en la memoria semántica.

La configuración de un modelo de análisis del TO desde la perspectiva cognitivista, se asienta sobre la base de que el sistema de conocimiento humano funciona desde la organización mental de un conjunto de esquemas interconectados. Imaginemos que invitamos a una persona completamente legua en traducción a que nos defina su concepto TRADUCIR: en su configuración mental de dicho esquema, interrelaciona una serie de *personajes* (autor, traductor, tal vez incluya al receptor), *objetos* (texto, diccionarios), *acciones* (traducir palabras de una lengua extranjera) o *metas* (obtener beneficios económicos, que el vecino entienda las frases que le pidió traducir), al margen de la activación de otras posibles variables condicionadas por su

subjetividad. Su concepto de la traducción se concibe, por lo tanto, como el producto de los conocimientos acumulados en su memoria episódica y semántica. Evidentemente, los contenidos perceptivos y epistemológicos de estas variables (incluyendo a su vez la interacción de ciertos contenidos que se activan en el despliegue mental de sus atributos o propiedades) se manifiestan de manera diferente en función de los conocimientos que cada individuo tenga sobre la actividad traslativa. Así, el esquema **TRADUCIR** que configuraría un experto en traducción (ideal) comprende un número infinitamente mayor de variables de conocimiento (por otro lado complejas) que las del esquema representado por el lego en dicha actividad.

Cabe señalar una particularidad (importante desde el punto de vista metodológico) que diferencia los esquemas provenientes de la memoria semántica de aquellos provenientes de la memoria episódica. Si activásemos el esquema, por ejemplo, **COMPRAR**, las variables que lo representan no se refieren a un “comprador”, un “vendedor” o un “supermercado” en particular, sino que son *conceptos* configurados en la mente humana de un modo *abstracto y genérico* (cf. De Vega, 1984:389). Si activásemos, sin embargo, el esquema del “supermercado al lado de mi casa”, los contenidos de las variables activadas procederían de las vivencias autobiográficas de un determinado individuo sobre dicho concepto concreto, produciéndose una interrelación cognitiva muy estrecha entre los conceptos genéricos (acumulados en la memoria semántica) y estos conceptos de tipo episódico (cf. Rumelhart et al., 1972).

Al vincular dicha idea cognitiva a un posible esquema cognitivo del “texto”, lo que pretendemos es elaborar un esquema cognitivo de dicho concepto precisamente en el sentido abstracto y genérico anteriormente descrito. El fin metodológico consiste en establecer sus variables genéricas de conocimiento (atributos básicos que a su vez representan subesquemas o estructuras esquemáticas), que actúan como *parámetros de control epistemológicos* para la evocación e invocación interactiva de los contenidos episódicos que tienen lugar en el proceso de interpretación de un TO concreto⁷². Nuestra fundamentación se asienta, por lo tanto, en las estructuras básicas descritas por Lakoff (1987) que configuran los esquemas cognitivos: proposiciones, imágenes, metonimias y metáforas. Nuestro esquema se configura principalmente teniendo en cuenta las tres primeras estructuras: la estructura proposicional está relacionada con las premisas que definen al “texto” desde su idiosincrasia comunicativa y funcional, la “visualización” de dicho concepto corresponde a la estructura esquemática de la

⁷¹Sobre la relevancia metodológica de estos criterios de textualidad para el proceso por otros autores, véase Jung, 2000:72.

⁷²Sobre una taxonomía de esquemas de contenido principalmente episódico y su aplicación en la práctica de la traducción, véase Rojo López, 1998.

imagen (una especie de mapa cognitivo modulado por información conceptual y proposicional) y las proyecciones cognitivas metonímicas corresponden a las partes (atributos o características) que definen al todo, es decir, al concepto global de “texto”. Con respecto a las proyecciones cognitivas metafóricas como cuarta estructura, no es objetivo de la presente tesis doctoral realizar un estudio de nuestro concepto “texto” bajo estos aspectos. Si bien en el capítulo primero se han mencionado algunos términos que aluden a posibles proyecciones metafóricas latentes en el discurso funcionalista, nuestra finalidad ha consistido en aclarar aspectos de su metalenguaje traductológico desde otros enfoques, con objeto de configurar una metodología didáctica más adecuada. Estos aspectos metalingüísticos forman parte de nuestro esquema de conocimiento. No obstante, las posibles cuestiones metafóricas que se discutan en el presente trabajo están relacionadas más bien con metáforas vinculadas al contenido episódico expresado en un determinado TO en el marco del criterio de coherencia.

Al objeto de organizar esta configuración conceptual en la memoria semántica de nuestros estudiantes, y teniendo en cuenta el principio universal de categorización de la realidad conceptual, nuestro esquema también se asienta en una arquitectura categorial que contempla el principio de economía cognitiva anteriormente definido (véase nota a pie de pág. 61). Dado el número complejo de variables genéricas de conocimiento implicadas en el concepto texto, y teniendo en cuenta la enorme sobrecarga que supondría para nuestro sistema cognitivo retener una réplica detallada de todas las relaciones conceptuales implicadas, el esquema pretende establecer espacialmente aquellas relaciones de *valor más estratégico* que sirven como puntos de referencia para la propagación de activación constructiva hacia otras relaciones. Dicho esquema nos permite a su vez resolver problemas de localización, orientación, desplazamiento y comprensión de variables (sobre el mapa cognitivo como proceso véase Downs, 1981). El concepto de dicho esquema como punto de referencia y orientación metodológica también parte de otra idea cognitiva: la *anomalía* en la activación de esquemas o *actos fallidos* (de Vega, *ibídem*:418). Ocasionalmente ocurre que tenemos un olvido pasajero de un propósito, por ejemplo, cuando nos dirigimos a un sitio concreto para buscar algo y al llegar allí, no nos acordamos de lo que inicialmente pretendíamos buscar: sólo al cabo de algún tiempo se consigue recordar la meta. Este olvido pasajero de un propósito significa que el esquema (por otro lado correcto) fue inicialmente activado por una intención, pero ha habido una desactivación posterior (guiado por la interrupción de algún motivo inconsciente). Este hecho

ocurre con frecuencia en un determinado proceso traslativo, dada la interrelación compleja de variables implicadas y los estados emocionales y atencionales del alumno/traductor en un momento dado. Una visualización espacial de dichas variables puede servir como parámetro de control para retomar el olvidado propósito traslativo mediante la localización de la(s) variable(s) implicada(s).

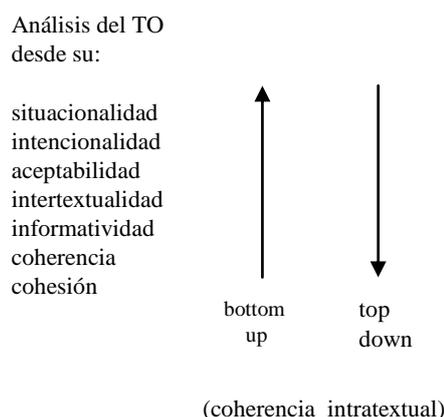
Con respecto al principio de universalidad en la categorización humana, nuestro concepto epistemológico del “texto” también se construye por categorías basadas a su vez en el concepto de la *dimensión vertical* de Eleanor Rosch (1978), constituyendo un sistema jerárquico. De este modo el “texto”, como concepto global y como nivel superior de abstracción, pertenece a la categoría *supraordinada*. Las categorías *básicas* comprenden los siete criterios de textualidad de Beaugrande&Dressler, puesto que facilitan un conocimiento de la categoría supraordinada con menor esfuerzo cognitivo. Las categorías *subordinadas* comprenden las variables de conocimiento genéricas por cada uno de los criterios de textualidad⁷³. En una variable de conocimiento genérica se configuran interactivamente dos tipos de contenidos: un *contenido epistemológico* y un *contenido episódico*. Tomemos como ejemplo la *progresión del tema-rema* (categoría subordinada) como una de las variables genéricas del criterio de *cohesión* del texto (categoría básica): su contenido epistemológico procede del estudio teórico de Danes (1976) y sus seguidores, mientras que el contenido episódico es el que tiene lugar en la interpretación de un texto determinado, a partir precisamente de la activación (en mayor o menor medida) de estos conocimientos epistemológicos del tema-rema como parámetro de control interactivo. Estos aspectos son comparables con la diferencia entre el esquema COMPRAR bajo la configuración de variables genéricas y el esquema COMPRAR episódico, donde los *valores* de dichas variables se “rellenan” en función del contexto-en-situación.

Aunque resulta muy difícil establecer una separación entre los contenidos epistemológicos y episódicos, dada su interrelación estrecha en los procesos de comprensión, documentación y producción textual, nuestro propósito de establecer (y explicar en el aula) las variables genéricas de conocimiento tiene como objetivo metodológico el establecimiento de un *metalenguaje traductológico e interdisciplinar de comunicación* entre alumno y profesor para la fundamentación de determinadas estrategias traslativas. Este metalenguaje sirve como macroestrategia epistemológica del proceso traslativo, cuya función consiste en guiar al mismo tiempo la macroestrategia episódica en cualquiera de las fases del proceso concreto de

⁷³Entiéndase esta taxonomía bajo un enfoque epistemológico del concepto “texto” en la memoria semántica, y no en el sentido de una categorización vertical desde la perspectiva semántica y episódica de los diferentes tipos de textos.

traducción.

Retomemos a continuación el esquema cognitivo general de análisis del TO (basado en las categorías básicas) que se encuentra en nuestro macroesquema cognitivo sobre el proceso de traducción (pág.73):



El concepto *bottom-up* y *top-down* del esquema ya ha sido descrito en el capítulo 1 y guarda relación con la activación de determinadas variables epistemológicas sobre el proceso traslativo en interacción con la *memoria semántica* del individuo. En el caso del análisis del TO, el concepto *bottom-up* se concibe desde la activación de variables genéricas desde la cohesión a la situacionalidad (determinada configuración de esquemas epistemológicos desde la MCP a la MLP y desde la MLP a la MCP como proceso centrado principalmente en la *evocación*) y el concepto *top-down* comprende la activación de variables epistemológicas desde la situacionalidad a la cohesión como proceso centrado principalmente en la *invocación* (desde la MLP a la MCP y desde la MCP a la MLP respectivamente) que conduce a la configuración de esquemas que pueden corregir, ampliar, corroborar o refutar los esquemas preliminares. En realidad, esta interacción de esquemas epistemológicos ocurre de un modo dinámico y complicado en la mente humana, ya que además interactúan estrechamente con los esquemas provenientes de la memoria episódica bajo la interacción evocativa e invocativa de la MCP y la MLP cuando se interpreta un texto determinado. Asimismo, la evocación e invocación de información epistemológica en interacción con las memorias MCP y MLP no debe ser vista como una activación *gradual* de variables de la cohesión a la situacionalidad o viceversa, sino desde un enfoque más dinámico: el contenido de alguna variable de la cohesión (por ejemplo la

progresión determinada de un texto con respecto al tema-remata) puede evocar *simultáneamente* un determinado contenido de una variable dentro del criterio de intertextualidad (por ejemplo el supuesto reconocimiento del tipo de texto que se está interpretando) sin activarse en ese momento concreto otras variables pertenecientes a otros criterios de textualidad. Asimismo, esta evocación del supuesto tipo de texto puede verse corregida posteriormente por la invocación de ciertos contenidos procedentes, por ejemplo, de los criterios de intencionalidad y coherencia, lo cual puede condicionar el hecho de que el TO se asocie mentalmente con otro tipo de texto diferente al imaginado en la fase preliminar.

Por cuestiones de visualización espacial y economía cognitiva, el esquema presenta una dimensión espacial vertical que reúne los criterios de textualidad como categorías básicas, y una dimensión espacial horizontal que corresponde a las variables genéricas de conocimiento (categorías subordinadas) por cada una de estas categorías básicas. El modo de activación y el carácter de los contenidos (ya sea en la orientación *bottom-up* o *top-down*) depende de la idiosincrasia del alumno/traductor cuando se enfrenta con la interpretación de un determinado TO. Nuestro siguiente propósito consiste en describir en líneas generales los principios teórico-metodológicos de cada criterio textual y el establecimiento de sus correspondientes variables genéricas de conocimiento como categorías subordinadas.

3.1.1. Consideraciones metodológicas sobre el criterio de informatividad.

El esquema preliminar y el esquema final del TO, el cual presentaremos visualmente con sus categorías subordinadas una vez se hayan descrito y establecido las variables genéricas de conocimiento por cada criterio de textualidad, presentan diferencias entre sí en cuanto al criterio de informatividad. En el esquema preliminar se ha presentado el criterio de informatividad en líneas generales. En el esquema final se apreciará que, a cada criterio restante de textualidad (cohesión, coherencia, intertextualidad, aceptabilidad, intencionalidad, situacionalidad), le acompaña un tipo de informatividad determinado. Una vez descritas las variables de conocimiento del criterio de cohesión, el análisis de estas variables nos conduce al contenido referencial (*informatividad referencial*) de dicho criterio, en estrecha interacción dinámica con el contenido episódico (informatividad episódica) que se va infiriendo en el análisis de la cohesión de un TO específico. Con respecto al criterio de coherencia, sus variables de conocimiento genéricas remiten a la *informatividad pragmática* y consecuente contenido pragmático-episódico del TO desde este criterio (incluyendo también todos los aspectos

señalados en el epígrafe 1.3. sobre el contenido informativo de un TO concreto y las presuposiciones implicadas). El criterio de intertextualidad conduce a la *informatividad intertextual*, es decir, al vínculo de un TO con otros géneros o tipos de texto previos, mientras que las variables del criterio de *aceptabilidad* nos aportan datos específicos sobre el TO en cuanto a sus destinatarios (*informatividad sobre la aceptabilidad*). Por último, los criterios de intencionalidad y situacionalidad nos dirigen a la *informatividad de la intencionalidad* (datos sobre el emisor/productor y su intención comunicativa principal e intenciones comunicativas secundarias) y a la *informatividad de la situacionalidad* (información sobre la situación comunicativa en la que funciona un TO) respectivamente. Por tanto, el concepto de informatividad en la presente metodología nos conduce en paralelo y de forma dinámica a inferir el contenido informativo y episódico de un TO concreto mediante el análisis interactivo de sus factores intratextuales y extratextuales. Debido a que el análisis de un texto es dinámico y cíclico, es obvio el hecho de que se produzcan solapamientos de informatividad procedentes de cualquiera de los criterios de textualidad presentados en nuestro esquema cognitivo durante la fase de interpretación de un TO.

3.1.2. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de cohesión en la fase de interpretación del TO.

La interrelación entre la memoria sensorial (visual) o *Ultrakurzzeitgedächtnis* (Markowitsch, 2001) y la MCP tiene lugar en los primeros pasos perceptivos de la lectura de un TO mediante el *input* de información obtenido. La velocidad en la percepción de dicha información depende de las destrezas lectoras de cada individuo (decodificación de letras, sílabas etc.). Tal y como señala de Vega (ibídem:421), ello supone una considerable carga cognitiva para el sujeto, que debe ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión. Así, un lector experimentado o familiarizado con el tema (el fenómeno constructivo de comprensión es el resultado interactivo del propio texto, los esquemas del lector y el contexto lingüístico y extralingüístico) se autoadministra la información más deprisa que un inexperto.

El estudio de los procesos perceptivos para el reconocimiento de palabras escritas durante la lectura de un TO en interacción con la memoria sensorial y MCP, es un aspecto que todavía no ha sido estudiado por la didáctica de la traducción. Este hecho podría tener su causa en que la mayoría de los estudios realizados sobre didáctica de la traducción aplican ejemplos de lenguas que normalmente proceden de la escritura alfabética. Por el contrario, los procesos perceptivos

de la memoria en la lectura de textos escritos en japonés o chino funcionan de manera diferente. Por lo tanto es obvia la importancia de profundizar en la investigación didáctica de estos aspectos perceptivos⁷⁴. En este sentido, los modelos inductivos aplicados a la traducción podrían aportar interesantes resultados empírico-cognitivos sobre los movimientos oculares en la percepción de palabras. La psicología cognitiva, por ejemplo, ha comprobado la importancia de la duración de la mirada al leer las palabras de un texto. Los lectores se detienen en las palabras significativas, condicionados por el número de sílabas, la frecuencia de la palabra, su valor semántico y pragmático o el valor de integración en el texto, es decir, su posición final en la frase o párrafo. De hecho, aquellas palabras que se posicionan al final de la frase o del párrafo o mencionan por primera vez un tema, requieren tiempos adicionales de fijación visual. Este aspecto cognitivo desempeña un papel esencial en la producción de un TM cuando queremos conseguir del receptor un determinado efecto comunicativo, puesto que la interacción de las memorias (MCP y MLP) en el input de información demuestra la importancia de estas integraciones (véase al respecto las investigaciones de Carpenter y Just, 1977, 1983 y Just et al., 1982). De hecho, la repetición de una palabra clave o el estudio de su posición en el texto son recursos y estrategias textuales que emplea un productor de textos persuasivos, como ocurre en el ámbito de la publicidad, puesto que el objetivo es tratar de conseguir efectos sugestivos en la percepción y memoria del receptor sobre el contenido textual.

De Vega (ibídem:423) describe de manera bastante exhaustiva cómo el lector opera simultáneamente en varios niveles de procesamiento. El análisis más básico corresponde al reconocimiento de letras e integración de sílabas en la MCP. Estas letras y sílabas se agrupan en palabras, cuya codificación (MCP, la cual retiene las representaciones activadas durante la ejecución de las operaciones a varios niveles) supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica según la idiosincrasia del lector (MLP, la cual retiene sus conocimientos generales sobre ortografía, fonología, sintaxis, semántica, estructura del discurso etc.). Así, las palabras se relacionan a su vez mediante reglas sintácticas. Aunque el lector no sea consciente de ello, utiliza su conocimiento gramatical implícito en su memoria semántica durante la lectura. De modo que si lee en un texto el artículo “el”, inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo. La naturaleza de estos procesos suele categorizarse como *microprocesos*.

Las frases del texto superficial incluyen *proposiciones* elementales (estructuras conceptuales

⁷⁴Algunas soluciones traslativas erróneas de algunos estudiantes proceden precisamente de ciertas dificultades relacionadas con la decodificación alfabética de una palabra en el TO (disortografía o desconocimiento léxico de tipo semántico-

que reflejan a su vez otras subestructuras) que el lector suele abstraer de un modo automático. Prueba de ello es que cuanto mayor sea el número de proposiciones implícitas en un texto manteniendo constante el número de palabras y frases, mayor es el tiempo de lectura (cf. Graesser et al., 1980). Kintsch y Van Dijk (1978)⁷⁵ parten precisamente de un modelo proposicional de comprensión textual teniendo en cuenta varios niveles de procesamiento en paralelo, donde se encadenan e interactúan los niveles locales con los globales:

- nivel de proposiciones atomistas donde se localizan las unidades semánticas básicas
- nivel de proposiciones complejas
- nivel de la coherencia local
- nivel de la macroestructura
- nivel de la superestructura (es decir, la forma convencional de un tipo de texto determinado)

Los teóricos del texto discrepan sobre cuál es la unidad central donde se asienta el pilar de la estructura semántica común de un texto de la que parten las demás unidades semánticas (cf. Heinemann/Viehweger, 1991:119). Los resultados demuestran que es difícil establecer dicha unidad central, y que lo idóneo es considerar algunas unidades para esta constitución semántica. A este respecto, la *teoría de la estrategia* de Kintsch y Van Dijk considera la proposición como el nivel de representación semántica inferior. Por otro lado, la *teoría de la semántica* (cf. Petöfi, 1979) describe la proposición como aquellas estructuras basadas en el predicado-argumento o functor-argumento respectivamente, en las que el predicado semántico, el functor, atribuye una determinada propiedad a un individuo (o más individuos) o establece una relación entre dos individuos. En la proposición “ el padre lee un libro”, el functor LEER establece una relación entre ambos argumentos (padre, libro). “Padre” y “libro” representan a su vez otras estructuras conceptuales que se infieren y activan en estrecha interacción dinámica con el contexto y con determinados contenidos procedentes de la memoria semántica y episódica de un lector.

Así pues, los siguientes actos locutivos, cuyas proposiciones representan determinadas circunstancias del mundo, son inferidas por el lector mediante sus conocimientos de asociación y visión del mundo, estando relacionadas por esta inferencia de conexión desde el supuesto de la *coherencia*, aunque no aparezcan vinculadas por ningún tipo de conectores explícitos: "Ha

gramatical) en estrecha relación con la falta de destreza conceptual.

⁷⁵El modelo de estos autores prescinde totalmente de los niveles más básicos de procesamiento, describiendo las operaciones interpretativas a nivel proposicional. El modelo de Massaro et al. (1980), por el contrario, se centra en procesos sacádicos (letra, sílabas y palabras). Teniendo en cuenta la idea de de Vega (ibídem:437) de que los malos y buenos lectores se diferencian sobre todo en los microprocesos, consideramos conveniente recalcar la importancia del estudio inductivo de estos procesos perceptivos (interrelación entre la memoria sensorial y la MCP) en la didáctica de la traducción.

llovido. La calle está mojada". La coherencia, por tanto, no puede ser entendida como una propiedad inmanente del texto sino que procede de los conocimientos valorativos del receptor sobre su entorno natural y social y sus experiencias individuales. Las operaciones cognitivas que se aplican en la interrelación de las proposiciones de un texto (sin olvidar su cotexto, pretexto, postexto, contexto) se basan, por tanto, en la aplicación interactiva de determinados recursos de conocimiento acumulados en la MLP de un individuo concreto (esquemas).

El trayecto de estas operaciones cognitivas no debe ser entendido únicamente bajo premisas (*frames*) marcadas por silogismos lógico-formales. Bien es cierto que, a veces, la integración proposicional viene determinada por un esquema causal procedente de la MLP (conector implícito), sobre todo cuando son proposiciones que remiten a acontecimientos físicos, químicos o biológicos de una realidad más "objetiva", tal es el caso de la relación proposicional "este verano ha llovido durante semanas. Los ríos se han desbordado". En otros casos, la integración proposicional se realiza a través de las ya comentadas proyecciones metonímicas (parte-todo): "ayer se reunió el parlamento. Los diputados discutieron sobre la nueva ley educativa". Pero la integración proposicional también se realiza en interacción estrecha y dinámica con determinados esquemas episódicos y semánticos basados en preferencias, valores y opiniones de un lector específico, aspectos que ya han sido comentados en el capítulo 2.

La integración proposicional se sucede, en definitiva, de manera *horizontal* y *vertical*, la cual vincula las proposiciones elementales en proposiciones más complejas, y éstas a su vez en macroproposiciones o macrounidades, donde interactúan procesos de elaboración de información y de niveles tanto locales como globales. Simultáneamente, estos procesos de comprensión interactúan con la construcción de un macromodelo mental del texto por parte del lector: esquemas temáticos, esquemas sobre el tipo de texto y sus convenciones, esquemas sobre sus factores extratextuales etc. A modo de ejemplo de lo que se entiende por esquema temático, existen muchas secuencias proposicionales cuya integración sólo puede realizarse mediante la localización de un integrador común, un concepto que comprende y subordina a ciertas proposiciones individuales que se manifiestan en el texto, cuya inferencia se realiza de modo vertical, como es el caso de ciertos pasajes textuales característicos de las novelas, narraciones, etc.

Estos procesos de más alto nivel de comprensión suelen denominarse *macroprocesos*. Mediante la interacción dinámica y compleja de estos microprocesos y macroprocesos, el lector

va infiriendo y elaborando el sentido del texto de manera cíclica, lo cual le permite la posibilidad de cambiar o corregir los resultados de su interpretación.

La orientación horizontal y vertical anteriormente descrita guarda una estrecha relación con el concepto de Guilford (1975:40) *fluency of thinking*. Este concepto interactúa a su vez con el modelo dinámico de las cuatro fases del proceso creativo (cf. Kußmaul, 1995:40; 2000), aquel que establece cuatro estados de procesamiento interpretativo en el traductor y de difícil separación analítica (preparación, incubación, iluminación y evaluación).

El concepto de Guilford establece dos tipos de pensamiento:

-el *pensamiento convergente*, donde el procesamiento interpretativo de una información o problema determinados requiere una decisión (solución) muy concreta, siendo normalmente un procesamiento lógico-causal

-el *pensamiento divergente*, donde el procesamiento interpretativo de una información o problema determinados da cabida a varias alternativas, es decir, a varias decisiones posibles (soluciones), produciéndose una complejidad de ideas, pensamientos y asociaciones

A continuación relacionaremos estas ideas con la inferencia del criterio de cohesión de un TO en el marco de su situación comunicativa (sin interferencias previas con respecto a la situación comunicativa del TM al anteponer las instrucciones traslativas de un encargo de traducción, aspecto que Kußmaul recoge por el contrario en la descripción de estos pensamientos, 1995:31;40).⁷⁶

Durante la fase de comprensión del TO con respecto a su criterio de cohesión (fase de preparación), el traductor va infiriendo su contenido interpretativo a través de la relación sintáctico-semántica entre las frases-proposiciones, en estrecha interacción con sus conocimientos de la lengua extranjera en su memoria semántica (proceso *bottom-up* según Boekaerts, 1981). El contexto lingüístico del TO conduce en un momento dado a la invocación de otras variables contextuales y textuales, produciéndose la interrelación con ciertos contenidos de la memoria semántica y episódica del lector (esquemas) para la inferencia de la

⁷⁶Kußmaul considera importante no separar el análisis del TO de la producción del TM para que el estudiante conciba la paráfrasis como una posible solución traslativa para el texto meta. Nosotros, por el contrario, sí consideramos importante esta separación cuando se trata de estudiantes *principiantes*, al objeto de que se produzca el menor número de interferencias interpretativas entre la situación comunicativa original y la situación comunicativa meta. En el caso de que una determinada paráfrasis resultase ser una posible solución traslativa para el TM durante la fase de análisis del TO, al alumno principiante se le puede pedir que la escriba momentáneamente hasta retomar la interpretación del TO desde los condicionantes comunicativos del encargo. Nuestra experiencia nos demuestra que algunas de estas paráfrasis mentales y verbalizadas en la MCP necesitan ser retomadas y formuladas con mayor precisión durante la fase de producción del TM, condicionadas por los criterios de intertextualidad, informatividad y aceptabilidad metas establecidos en un encargo específico.

informatividad no expresada explícitamente en el TO. Este proceso (*top-down*) puede condicionar la fase de inferencia preliminar. Dicho fenómeno está estrechamente vinculado con una fase de *incubación* interpretativa dependiente del estado emocional del sujeto, en la que tiene lugar la interrelación, reestructuración y reorganización entre el input de información del TO con determinados contenidos semánticos y episódicos entre la MCP y la MLP; una fase de *iluminación* también impregnada de connotaciones emocionales, al interrelacionar e invocar/evocar los contenidos supuestamente adecuados entre la MLP y la MCP o viceversa; y una fase de *evaluación* en la que se retoman ciertos aspectos del proceso en interacción con las memorias (donde es posible que aparezcan otros contenidos semánticos y episódicos que corrijan los contenidos preliminares). En este procesamiento tiene lugar la interacción del pensamiento convergente -como ocurre con la integración de ciertas proposiciones a través de relaciones lógico-causales tal y como hemos señalado- y el pensamiento divergente, con respecto a la interacción de determinados esquemas semánticos y episódicos de la MLP con la MCP del traductor. Lo interesante del pensamiento divergente en los traductores (idealmente) profesionales, sobre todo en lo que respecta a la fase de incubación y evaluación, es que gran parte de la asociación de ideas que adquieren una asimilación consciente de juicio para su coherente reestructuración viene condicionada por parámetros epistemológicos previos sobre lo que es un texto y por los conocimientos epistemológicos sobre el proceso de la traducción en sus memorias semánticas.⁷⁷

En contraposición al traductor profesional, el alumno/traductor se caracteriza por un marcado pensamiento convergente en el procesamiento interpretativo de un TO. Este desequilibrio entre el pensamiento convergente y divergente es reflejo del problema de los automatismos rutinarios aprendidos de tipo lineal, fruto del fenómeno de la traducción interiorizada y fruto de la falta de un macroesquema cognitivo con variables epistemológicas sobre el proceso de traducción. La estrategia en la interpretación textual suele limitarse a comparar el input de información del TO (normalmente palabras aisladas) con sus conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera en la memoria semántica, proceso *bottom-up*). Las variables epistemológicas invocadas en su memoria semántica se definen bajo el concepto de la correspondencia 1:1 (proceso *top-down*) como *estrategia lineal*. En el caso de desconocer una palabra del TO se recurre al diccionario bilingüe, también en el marco de la misma premisa epistemológica. Cuando la aplicación de esta premisa es imposible en la búsqueda de soluciones traslativas, se invocan otras variables

⁷⁷Este aspecto ha sido corroborado por Kußmaul con la aplicación del método de pensar en voz alta en traductores profesionales (conversación personal en la Universidad de Germersheim, enero de 2002).

epistemológicas (receptor, tipo de texto). Estas variables suelen ser por otro lado bastante vagas e incompletas en cuanto a su contenido cognitivo⁷⁸.

Desde el punto de vista interpretativo de la *cohesión* del TO, el alumno tampoco activa parámetros cognitivos estratégicos de interpretación cohesiva, dado que no se la ha enseñado coherentemente una metodología práctica para ello. Si bien es cierto que en los planes de estudio de las Facultades de Traducción e Interpretación existen asignaturas teóricas sobre estos aspectos, el problema radica precisamente en las asignaturas donde se lleva a cabo la práctica de la traducción. El alumno no aprende a interrelacionar estas cuestiones teóricas con la práctica, porque el profesor de traducción no suele aplicarlas en sus clases, lo cual le impide interrelacionar coherentemente durante la carrera los contenidos teóricos aprendidos en determinadas asignaturas con los contenidos prácticos de las asignaturas de traducción. En este sentido, las variables genéricas de conocimiento necesarias para establecer la correlación e interrelación de las unidades de la superficie del texto desde el enfoque *formal* (criterio de cohesión) se basan en tres principios que recogemos en nuestro esquema cognitivo: *la interrelación de los actos locutivos (frases) bajo parámetros sintáctico-semánticos propiamente formales, la interrelación de los actos locutivos (proposiciones) bajo parámetros semánticos o de referencia (semántica estructuralista) y la estructura del tema-rema.*

3.1.2.1. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de las relaciones sintácticas entre los actos locutivos en la fase de interpretación del TO (alemán).

Estamos de acuerdo con Lvóvskaya (1997a:111) en que para que el alumno/traductor sepa interpretar el TO, hace falta que tenga cierta competencia lingüística⁷⁹.

En el caso del alemán como segunda lengua extranjera, la realidad en el aula nos demuestra que un gran número de alumnos carecen de conocimientos gramaticales importantes, sobre todo

⁷⁸Otras estrategias de carácter lineal que el alumno suele activar como variables epistemológicas del proceso, son las técnicas de traducción, como las que describe Newmark (1988a; 1988b), que abogan también por soluciones traslativas considerando la palabra como unidad aislada del texto.

⁷⁹En el caso del alemán como segunda lengua extranjera, es necesario adquirir una sólida base gramatical y léxica previa (sin olvidar un conocimiento básico sobre aspectos culturales de los países germanos -*Landeskunde*) antes de adentrarse en el proceso de traducción de textos escritos en lengua alemana. Un aspecto importante desde el punto de vista pedagógico y metodológico es la selección adecuada, coherente y gradual de los textos originales. En la fase de iniciación a la traducción general, se recomienda una selección de textos en lengua extranjera cuyo contenido temático esté relacionado con diferentes situaciones episódicas de la *diacultura* o *paracultura* del estudiante. A modo de ejemplo para la fase de iniciación, nosotros utilizamos en clase textos escritos en alemán sobre gastronomía canaria (folletos turísticos). Desde esta óptica, al estudiante le resulta más fácil inferir cíclicamente la información del TO, porque parte de sólidos conocimientos presupositivos de su diacultura (esquemas maternos). Al mismo tiempo aprende a percibir el modo en que los alemanes (a través del autor del TO) conciben su propia diacultura (esquemas ajenos), lo cual le ayuda, mediante la interacción de estos esquemas, a saber contrastar coherentemente las diferencias situacionales, informativas, culturales y textuales entre ambas situaciones comunicativas. Finalmente le ayuda a aprender a “destronar” el TO y los diccionarios, al concebirllos como “verdades

en lo que respecta a la compleja sintaxis alemana y a la colocación de sus elementos. Este hecho puede tener su causa, es nuestra hipótesis, en el hincapié excesivo que se hace con respecto a la aplicación de los modelos comunicativos cuando se enseña la lengua alemana, los cuales contemplan parámetros gramaticales de la gramática alemana bastante superficiales y que no son suficientes para la interpretación y traducción de textos originales con un cierto grado de complejidad sintáctica⁸⁰.

La relación formal entre los actos locutivos para la inferencia de la cohesión, debe considerarse desde la óptica simultánea y paralela de parámetros sintáctico-semánticos bajo la interacción de los microprocesos con los macroprocesos y de los macroprocesos con los microprocesos respectivamente. La interacción de los microprocesos con los macroprocesos debe entenderse como la evocación de información del input obtenido en la MCP que pasa a la MLP mediante la *localización visual* de los elementos sintáctico-semánticos formales de cada frase/proposición del TO. Desde la MLP se invocan los conocimientos fonológicos, sintácticos y léxico-semánticos (entidad gramatical abstracta de la LO en la memoria semántica) que corrigen, amplían o cancelan los contenidos sintáctico-semánticos del input de información preliminar. Paralelamente tiene lugar la inferencia parcial de la situación contextual del TO (conocimientos contextuales que se van infiriendo en el pretexto y posttexto de forma explícita e implícita -cotexto) a través de la aplicación asociativa de ciertos esquemas semánticos y episódicos de la MLP del lector, los cuales contribuyen del mismo modo a corregir los contenidos preliminares (de los macroprocesos a los microprocesos).

Al objeto de que el estudiante principiante aprenda a inferir el contexto del TO sin el apego a los diccionarios bilingües y con el objeto de ir inculcándole la importancia de la variable *tiempo* en la interpretación rápida y eficaz del TO que requiere el mercado de la traducción, se recomienda las lecturas preliminares del TO sin material documental de consulta, si bien este aspecto depende del grado de competencias del alumno, de la complejidad informativa del TO y de los objetivos pedagógicos del profesor. Estas estrategias de lectura contextual ayudan a descartar aquellas posibles acepciones de una determinada palabra *-langue-* que están guardadas en la memoria semántica del estudiante, activando sólo aquellas *-parole-* que son posibles en la situación comunicativa y tema de un TO específico.

Nuestra metodología de análisis sintáctico-semántico *formal* se basa en la configuración *visual- espacial* de esquemas sintagmáticos que representan las relaciones lógico-semánticas

relativas” (sobre el proceso de traducción de estos textos diaculturales, véase García Álvarez, 2001b).

⁸⁰Con ello nos referimos a los modelos comunicativos de libros didácticos del alemán como el *Themen*, en el cual se echa en

más básicas de la lengua alemana, cuya función esquemática *sólo* debe ser entendida como un *foco de localización visual* que ayuda en primer lugar a localizar en el TO los elementos de la oración más básicos y esenciales (categorías básicas) e interrelacionarlos, para la subsiguiente localización de los elementos correspondientes a categorías subordinadas de la oración. Estos aspectos se analizan y se consideran desde un enfoque formal, no pragmático⁸¹. Lo que se pretende con ello es realizar una *fase analítica* y una *fase sintética básica* en el proceso perceptivo de las relaciones formales de las frases en un TO como parámetro de control a través de estos esquemas anticipatorios (cf. Treisman/Gelade, 1980). Con ello también corroboramos la postura pedagógica de M. Baker (1992) de que el alumno difícilmente podrá interpretar los niveles superiores sin la comprensión del significado de las formas individuales (niveles más bajos, proceso *bottom-up*).

Nuestra idea metodológica (sobre la configuración y fundamentación de estos esquemas sintácticos básicos para la enseñanza de la gramática alemana, véase también García Álvarez, 1996) parte de la concepción del texto de Isenberg (1974) como estructura transfrástica, concepción, por otro lado, que se basa en la gramática generativa de Chomsky (1957)⁸². El objetivo de este estudio consistía en crear y desarrollar una “gramática del texto” partiendo de la generación de frases de la gramática generativa y su relación contextual. Nuestra propuesta es recoger esta idea para nuestra configuración cognitiva básica de esquemas sintácticos como foco de localización visual y espacial de elementos oracionales⁸³.

falta una estructura cognitiva de la gramática alemana más organizada y coherente.

⁸¹La integración conceptual (*conceptual blending* en la terminología de Fauconnier/Turner, 1998) obviamente sucede en diversos espacios mentales y comprende un proceso de integración formal a nivel de la gramática y de las categorías establecidas por la semántica estructuralista que sucede paralelamente e interactivamente con la integración conceptual en el marco de la coherencia y de los otros criterios de textualidad (condicionados por la pragmática). Nuestro objetivo es separar desde el punto de vista metodológico cada criterio textual con sus correspondientes variables epistemológicas para explicar paso por paso nuestro esquema cognitivo de análisis del TO. En el aula, la separación de las variables por cada criterio o su determinada integración dinámica depende del grado de competencias del alumno y de los objetivos didácticos y metodológicos del profesor en un momento dado.

⁸²La relación semántica entre las proposiciones desde el enfoque estructuralista (Greimas, 1966) se comentará en el epígrafe 3.1.2.2.

⁸³La configuración visual de los esquemas sintácticos también resulta ser una herramienta pedagógica de gran utilidad en la iniciación a la traducción a la vista desde el punto de vista formal y sintáctico-semántico. Este análisis sirve como punto de partida para la integración conceptual dinámica y cíclica del contenido del TO desde sus parámetros pragmáticos, siendo de extraordinaria ayuda para textos marcadamente informativos y cuya macroestructura está centrada en el tema (cf. Hulst, 1995:100). Como ejemplo, los textos de divulgación informativa sobre la UE (Diario Oficial de las CE) son textos idóneos para la traducción a la vista, siempre y cuando se le haya dado previamente al alumno un conocimiento histórico y terminológico sobre esta Institución europea, al objeto de que el estudiante aprenda a interactuar coherentemente estos conocimientos previos (esquemas o modelos mentales) con las relaciones e interrelaciones sintáctico-semánticas de las frases del TO. Consideramos que la traducción a la vista no debe eludirse en las clases de traducción porque forma parte importante de la *competencia social* del traductor: antes de aceptar una traducción, es conveniente realizar un análisis general de su TO. Muchos profesionales se comprometen con el iniciador (cliente o agencia de traducción) en realizar la traducción de un TO sin hojear previamente su contenido y número de páginas y sin sopesar la variable *tiempo de entrega*, *herramientas de consulta disponibles* y *precio de la traducción*. Estos factores son importantes de consideración, ya que asimismo están estrechamente relacionados con el grado de dificultad del TO y el grado de competencias *real* del traductor

Partimos de la idea psicológica de que el entendimiento de la frase va siendo inferido por el receptor en general a partir del sustantivo, sobre todo el sustantivo cuya posición en la frase es inicial (cf. Heinemann/Viehweger, *ibídem*:261)⁸⁴. El receptor, intuitivamente, suele tomar el sustantivo en su función hipotética de sujeto de la frase como argumento básico. A través de operaciones de búsqueda de lectura ocular de las *unidades verbales*, deduce el *functor* de la frase y correlaciona estas unidades con ayuda de otras informaciones (conocimientos sintácticos, léxicos etc. en su MLP) para comprender el contenido proposicional e ilocutivo de la oración (cf. Van Dijk, 1978). Lvóvskaya (1997a:112) comparte esta idea de que el *significado de los verbos* (entiéndase este significado desde el punto de vista formal) se concreta a través del nombre con el cual se combinan en el texto. La búsqueda de la acepción formal-contextual de un verbo o de un adjetivo se recomienda realizarla en el marco de los sintagmas V+N, N+Adj.

Vinculándonos a esta idea, hemos establecido *un esquema sintáctico de partida* para el estudio de textos en alemán, que facilita al alumno la localización visual rápida de estos elementos durante la lectura del TO. Si partimos del supuesto de que el receptor identifica primeramente el sustantivo como sujeto de una frase, y teniendo en cuenta que los sustantivos en un texto (como sintagma nominal o preposicional) pueden cumplir otra función sintáctica diferente a la de sujeto (atributo, vocativo, complementos directos, indirectos, circunstanciales, complementos adyacentes a su vez al sujeto como nombre y a los otros complementos anteriormente mencionados en su función de nombre, complementos adyacentes a un adjetivo, complementos adyacentes a un verbo), consideramos necesario configurar el esquema de partida mediante la visualización de elementos únicamente básicos siguiendo el principio de economía cognitiva (con respecto al sustantivo tan sólo se recoge su función de S, CD, CI y CCL) para configurar progresivamente otros esquemas de localización a partir de este esquema básico. Estos esquemas sintáctico-epistemológicos sirven de orientación al alumno para identificar cada

para enfrentarse con dicho texto. Con respecto a la documentación de un TO, la traducción a la vista es igualmente una estrategia idónea que *limita* el posible grado múltiple de activación informativa (múltiple propagación e interacción de esquemas sobre el tema del TO) por parte del traductor. Muchos alumnos divagan en la consulta informativa de un TO (p. ej. textos altamente especializados), mediante la consulta de un sinnúmero de diccionarios y textos paralelos, porque no se les ha enseñado mecanismos metodológicos adecuados para buscar la información *justa y necesaria* que aclare esos “huecos informativos” desde la información explícita e implícita *concretada y enmarcada en la situación comunicativa del TO (esquema informativo específico)*, produciéndose de nuevo un desequilibrio entre la variable “tiempo de entrega” de la traducción y la vasta e interminable consulta documental.

⁸⁴Obviamente, el proceso interpretativo de un TO es dinámico y particular, y el lector no siempre comienza a inferir el contenido textual a través del proceso gradual de palabras, proposiciones, ilocuciones etc. hasta llegar a la comprensión informativa (satisfactoria) del texto. Muchas veces el lector ya parte de un esquema previo pragmático, *Texterwartungen*, propio de su conocimiento previo con otros textos (a través del reconocimiento preliminar de ciertos elementos microestructurales, macroestructurales, superestructurales y extratextuales, o a través de una preinformación del TO sobre algunos de sus factores dada por el profesor). Volvemos a reiterar una vez más que estas separaciones realizadas en la presente tesis doctoral se deben a una estructuración descriptiva gradual y organizada de la metodología.

elemento de la oración con la función sintáctica que le corresponde e inferir simultáneamente el posible significado formal. Cabe añadir la importancia metodológica de estos esquemas visuales en la interpretación de textos en alemán de alta complejidad sintáctica (textos jurídicos) y terminológica (científicos o técnicos especializados). Teniendo en cuenta la limitada capacidad de almacenamiento de input de información en la MCP (en el concepto de Van Dijk, 1978, aproximadamente 50 proposiciones elementales), una parte de las unidades de significado previamente activadas necesita ser eliminada para dejar paso al almacenamiento de informaciones situacionales y textuales continuas. La información que suele “borrarse” corresponde a aquellas unidades, según la perspectiva subjetiva del lector, que son irrelevantes o de poca importancia informativa. La nueva información que se va procesando se integra en el sustrato de informaciones textuales elaboradas y almacenadas que se encuentre en la MCP *en un momento dado* del procesamiento. El contenido y calidad informativos de este sustrato depende de la idiosincrasia del receptor en función del valor de relevancia que le asigne al procesamiento de información y de la determinada interacción de sus conocimientos previos en este procesamiento. El procesamiento de la nueva información (su integración y reducción) también tiene lugar de manera momentánea en la MCP en interacción con la búsqueda de coherencia proporcionada por los macroprocesamientos y de manera cíclica (cf. Heinemann/Viehweger, *ibídem*:261). Este aspecto corrobora, por tanto, la necesidad de establecer los esquemas sintáctico-semánticos para ubicar al alumno en la información textual más esencial, al objeto de que cíclicamente vaya infiriendo coherentemente la informatividad del TO.

Nuestro esquema parte de la estructura de los elementos más básicos de visualización de una oración, cuyo orden básico en la lengua alemana se ha establecido del siguiente modo:

S+V+CI+Adv.de tiempo/o locución conjuntiva+CD+CCL.

Ej. Der Lehrer (S) gibt (V) dem Schüler (CI) heute (Adv.T) ein Buch (CD) in der Schule (CCL).
 *darum* (loc.conj.)

El esquema pretende posibilitar al alumno una estructura mental ordenada de elementos básicos que se aplicará como punto de partida cognitivo para la posible localización flexible y dinámica de cada uno de ellos (y de otros) en una frase determinada⁸⁵. Hemos subrayado la

⁸⁵Hemos indicado en nuestro esquema tan sólo el complemento circunstancial de lugar (CCL) sin aludir explícitamente a otros sintagmas preposicionales relacionados con el verbo (los complementos circunstanciales de modo, tiempo, instrumento y finalidad). Respecto a los adverbios, la estructura de nuestro esquema señala solamente la localización del adverbio simple de tiempo (heute, bald) o la posible locución conjuntiva que vincula semántica y textualmente dicha frase con la anterior

correlación del sujeto y del verbo como los primeros elementos de localización. Simultáneamente, el receptor concreta a través de la relación sintáctica S+V, su relación semántico-formal, la cual procesa en estrecha interacción con sus conocimientos gramaticales y lingüísticos de la lengua alemana en su memoria semántica.

Con respecto al verbo es importante identificar, a la vez que su contenido semántico-formal⁸⁶, su voz, modo, aspecto y tiempo. El contenido semántico del verbo, inferido en su relación con el nombre y definido así por su contexto (desde los microprocesos a los macroprocesos y viceversa), por su capacidad de suceder al sintagma nominal sujeto y, eventualmente, preceder al sintagma nominal objeto, determina asimismo su transividad o intransividad. La transividad conlleva en la mayoría de los casos a localizar seguidamente el complemento directo. La intransividad conducirá a localizar, diferenciar y descartar ciertos elementos del esquema propuesto (p.ej. un verbo intransitivo como “schlafen” descarta la aparición de un complemento directo).

Un rasgo característico de la lengua alemana es la *inversión* de estos elementos sintácticos. El sujeto puede localizarse en medio de la oración. Por ello nuestro esquema plantea como segunda opción la siguiente estructura (téngase en cuenta que se han vuelto a subrayar el sujeto y verbo como elementos básicos de localización, si bien su posición es distinta):

Inversión: Adv. de tiempo/o locución conjuntiva+V+S+CI+CD+CCL.

Ej. *Heute* (AdvT) *gibt* (V) *der Lehrer* (S) *dem Schüler* (CI) *ein Buch* (CD) *in der*

(allerdings, auf diese Weise...), tal y como establecen algunas gramáticas alemanas (cf. *Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik, 2001*⁷:142). La localización visual de otros sintagmas preposicionales y adverbios no se contempla en este esquema (adverbios de lugar, modo, cantidad, negación, afirmación, duda, aproximación, orden), para no saturar al alumno con un sinnfin de esquemas sintácticos. Al alumno se le pide lógicamente que localice desde la semántica otros tipos de adverbios y sintagmas preposicionales en la frase una vez haya identificado o descartado (por no aparecer algunos de estos elementos en la frase) los elementos básicos de nuestro modelo.

⁸⁶En el marco del contenido *semántico-formal* del verbo proponemos como pauta metodológica de inferencia las siguientes *recciones* de verbos alemanes para localizar los elementos sintáctico-semánticos de la frase que le correspondan:

- 1) verbos transitivos: verbos que rigen CD o acusativo: lieben, besuchen, fragen, nennen etc.
- 2) verbos intransitivos: schlafen, laufen etc. (lo cual puede determinar la posible localización de complementos circunstanciales de lugar o de otra índole en la frase)
- 3) verbos que pueden regir CD (acusativo) y CI (dativo): geben, zeigen etc.
- 4) verbos con dativo (aunque en español puedan ser transitivos): helfen, gefallen etc.
- 5) verbos con genitivo: bedürfen etc.
- 6) verbos con acusativo y genitivo: anklagen, verdächtigen etc.
- 7) verbos con predicado nominal: sein, werden, heißen, scheinen, bleiben etc.
- 8) verbos con preposición: denken an+A, sprechen von+D etc.
- 9) verbos pronominales (o reflexivos) con preposición (o dos preposiciones): sich kümmern um+A, sich bei jdm (D) nach etwas (D) erkundigen etc.
- 10) verbos pronominales (o reflexivos): sich waschen, sich die Haare schneiden lassen etc.
- 11) verbos con CI o CD (dativo o acusativo) y preposición: jdm vor etwas warnen, jdm für etwas danken etc.

Schule(CCL)⁸⁷

Darum (loc.conj)

Para la localización de la *voz pasiva*, los *tiempos verbales compuestos* y la *relación sintáctica entre los verbos modales y los verbos principales* de la oración, nuestro esquema plantea la ampliación siguiente (la localización sintáctico-semántica -véase subrayado- se realiza simultáneamente mediante la interrelación del sujeto +verbo modal o auxiliar según la frase + verbo en infinitivo o participio según el caso):

S+V(modal/o auxiliar)+CI+AdvT/o locución conjuntiva+CD+CCL+V(infinitivo/ o participio).

Ej. Der Lehrer (S) muß/hat (V_m/V_a) dem Schüler (CI) heute (AdvT) ein Buch (CD) in der Schule (CCL) geben/gegeben (V_{inf} /V_{part})

Voz pasiva: das Buch (S) wird (V_a) dem Schüler (CI) heute (AdvT) vom Lehrer (c. agente) in der Schule (CCL) gegeben (V_{part}).

Para localizar los elementos en el caso de la *inversión*, nos basamos en un esquema similar que vuelve a diferenciarse por la posición del sujeto, del verbo modal y del verbo principal:

Inversión: AdvT./o locución conj.+V(modal/auxiliar)+S+CI+CD+CCL+V(infinitivo /o participio).

Ej. Heute (AdvT) muß/hat (V_m/V_a) der Lehrer (S) dem Schuler (CI) ein Buch (CD) in der

⁸⁷Las inversiones no sólo contemplan en la lengua alemana la locución conjuntiva o un adverbio de tiempo en el primer lugar. Otro complemento puede aparecer al principio. La ampliación del esquema en este sentido sería del siguiente modo:
CD+V+N+CI+Adv.de tiempo/o locución conjuntiva+CCL (ej. ein Buch gibt der Lehrer dem Schüler heute in der Schule);
CI+V+N+Adv. de tiempo/o locución conjuntiva+CD+CCL (ej. dem Schüler gibt der Lehrer heute ein Buch in der Schule);
CCL+V+N+CI+Adv. de tiempo/o locución conjuntiva+CD. (ej. in der Schule gibt der Lehrer dem Schüler heute ein Buch).
Paralelamente a la localización del sujeto desde su sintaxis, al alumno se le enseña que el sujeto como sintagma nominal puede ir acompañado de Det+Adj.+N y en ciertas ocasiones por un CN (complemento del nombre). Lo mismo ocurre con el complemento directo, indirecto y circunstancial como sintagmas nominales o preposicionales según el caso. Es importante recalcarle que estos elementos pueden funcionar también como pronombres (aunque esta apreciación es obvia, muchos alumnos no son conscientes de estas cuestiones). En el caso de pronombres que funcionan como acusativo y dativo en la misma frase, el esquema sintáctico admite lógicamente la posición anticipada del CD con respecto a CI: "Ich gebe *es ihm*"). Sobre el artículo alemán como indicador informativo en el texto (*Vorinformation, Nachinformation*) se aplican algunas cuestiones teóricas de Weinrich (1969). También Brinker (2001⁵:30) con respecto a su concepto *bekannt/unbekannt* en relación con la función del artículo como marcador cohesivo explícito.

La localización de oraciones alemanas *interrogativas* y *exclamativas* plantea también una estructura donde el verbo toma la primera posición:

V+S+CI+Adv. de tiempo/o locución conjuntiva+CD+CCL?! (en el caso de la frase con pronombre interrogativo el verbo toma la segunda posición seguido del sujeto y los restantes elementos).

Las oraciones de relativo (cuyo esquema de elementos también se basa en nuestro modelo principal pero con el orden propio que establece la gramática alemana) se incluyen asimismo en la ampliación del modelo. Al alumno se le aclara que la función de las frases relativas está estrechamente relacionada con la función de los complementos del nombre (CN), los cuales pueden acompañar a un sujeto, a un complemento directo, a un complemento indirecto y a un complemento circunstancial: ej. Der Schüler (S), dem (CI) der Lehrer (S) heute (AdvT) ein Buch (CD) in der Schule (CCL) gibt, heißt (V) Thomas. El mismo paso se seguiría con la explicación de las denominadas *Partizipialkonstruktionen I und II*, las cuales ejercen la misma función de complemento del nombre (CN) que las relativas, aunque la posición de sus elementos es diferente, ya que se basa en la visualización sintagmática del Det+complementos+verbo adjetivado+S. Ej. Der von Kafka geschriebene Roman.

Schule (CCL) geben/gegeben (V_{inf}/V_{part}).

Voz pasiva: heute (AdvT) wird (V_a) das Buch (S) dem Schüler (CI) vom Lehrer (c. agente) in der Schule (CCL) gegeben (V_{part}).

La correlación lineal de frases (el texto como unidad transfrástica) y la inferencia cíclica de las relaciones sintáctico-semánticas en la superficie del texto (*cohesión referencial*) tiene lugar con la localización de los conectores textuales vinculantes *explícitos* e *implícitos* (conjunciones de diversos tipos, repeticiones, proformas, artículos, elipsis, deixis, cadenas isotópicas, rasgos suprasegmentales etc.). Esto requiere del receptor una serie determinada de destrezas gramaticales y semánticas (inferencias activadas en estrecha interrelación con su conocimiento conceptual gramático y semántico previo, unido a activaciones de tipo pragmático-conceptual dentro del TO y fuera del TO).

El encadenamiento proposicional (integración hiperproposicional) desde el punto de vista sintáctico-semántico (cf. Heinemann/Viehweger, ibídem:43) se visualiza rápidamente mediante la localización de las conjunciones como marcadores *explícitos* (lo cual sirve como punto de partida para analizar el modo de distribución de las relaciones paratácticas e hipotácticas de un TO en interacción con los marcadores implícitos).

Con respecto a las conjunciones como marcadores explícitos, el tipo de conjunción alemana determinará el orden de los elementos sintácticos de la siguiente frase y su localización⁸⁸. La

⁸⁸ Proponemos la siguiente división de conjunciones alemanas básicas en dos familias:

1)UND, ODER, ABER, SONDERN, DENN. La visualización en el texto de una de estas conjunciones nos lleva a la localización de los elementos de su oración mediante la ampliación de nuestro esquema. Este esquema presenta cuatro modos de combinación en función de la aparición o ausencia de una inversión ya sea en la frase principal o en la subordinada (por motivos de espacio presentamos sólo una inversión, la del adverbio de tiempo):

S+V+CI+AdvT/o loc. conj.+CD+CCL CONJ S+V+CI+AdvT/o loc. conj.+CD+CCL.

Ejemplos:Die Eltern (S) fahren (V) darum (loc.conj.) in die Schweiz (CCL), aber die Kinder (S) bleiben (V) die ganze Woche (Adv.T.) bei der Tante (CCL).

Die Eltern (S) fahren (V) heute (AdvT) in die Schweiz (CCL), aber die Kinder (S) bleiben (V) die ganze Woche (AdvT) bei der Tante (CCL).

Inversiones:

AdvT/o loc.conj.+V+S+CI+CD+CCL CONJ S+V+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL

Ejemplo: Heute (AdvT) fahren (V) die Eltern (S) in die Schweiz (CCL), aber die Kinder (S) bleiben (V) die ganze Woche (AdvT) bei der Tante (CCL).

S+V+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL CONJ AdvT/o loc. conj.+V+S+CI+CD+CCL

Ejemplo: Die Eltern (S) fahren (V) heute (AdvT) in die Schweiz (CCL), aber die ganze Woche (AdvT) bleiben (V) die Kinder (S) bei der Tante (CCL).

AdvT/o loc.conj.+V+S+CI+CD+CCL CONJ AdvT/o loc. conj.+V+S+CI+CD+CCL

Ejemplo:Heute (Adv.T) fahren (V) die Eltern (S) in die Schweiz (CCL), aber die ganze Woche (AdvT) bleiben (V) die Kinder (S) bei der Tante (CCL).

2)WEIL, OBWOHL, WÄHREND, BEVOR etc. Gran parte de las conjunciones alemanas se enmarcan en esta familia, caracterizadas por otra estructura sintáctica. La estructura visual que proponemos facilita al alumno la localización de estos verbos con sus respectivos sujetos:

Frase subordinada en primera posición:

CONJ+S+ CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL+V, V+S+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL.

relación semántica básica de la correlación proposicional tiene lugar primeramente en la relación interproposicional de tipo coordinante, ya que este tipo de nexos correlacionan segmentos del mismo nivel gramatical (oraciones copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas, explicativas). La visualización de las conjunciones subordinantes (incluida la yuxtaposición tanto en las de tipo coordinante como subordinante) requiere más tiempo de visualización, dado que interrelacionan segmentos de distinto nivel gramatical (anunciativas, causales, finales, modales, condicionales o hipotéticas, concesivas, consecutivas, comparativas, temporales, locativas)⁸⁹.

Nuestro enfoque de esquemas visuales y epistemológicos para inferir las relaciones sintáctico-semánticas formales entre los actos locutivos ha sido aplicado especialmente en las clases de traducción general y traducción especializada, donde se ha utilizado un corpus de textos de diferentes tipos y temas. Los esquemas sintácticos sirven de gran apoyo orientativo sobre todo en aquellos textos centrados en un tema que se estructuran mediante medios textuales (actos textuales) marcadamente informativos, puesto que los recursos empleados en su manifestación textual con respecto a las relaciones cohesivas entre los actos locutivos, suelen caracterizarse por la abundancia de conectores *explícitos* (conjunciones).

3.1.2.2. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de las relaciones semánticas

Ejemplo: **Weil** *es* (S) *regnet* (V), *bleibe* (V) *ich* (S) *zu Hause* (CCL).

Frase subordinada en segunda posición:

S+V+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL, CONJ+S+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL+V.

Ejemplo: *Ich* (S) *bleibe* (V) *zu Hause* (CCL), **weil** *es* (S) *regnet* (V).

Inversión:

AdvT/o loc.conj.+V+S+CI+CD+CCL, CONJ +S+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL+V.

Ejemplo con el adverbio de tiempo: *Heute* (AdvT) *bleibe* (V) *ich* (S) *zu Hause* (CCL), **weil** *es* (S) *regnet* (V).

Para la localización de la voz pasiva, tiempos verbales compuestos y la interrelación de los verbos modales/auxiliares con el verbo principal en infinitivo o participio según el caso, el esquema de este segundo grupo de conjunciones muestra lo siguiente:

Primera posición: CONJ +S +CI+AdvT/loc. conj.+CD+CCL+V_{inf/part}+ V_{mod/aux}, V_{mod/aux} +S+CI+AdvT/loc.conj.+CD+CCL+V_{inf/part}.

Ejemplo: **Weil** *es* (S) *geregnet* (V_{part}) *hat* (V_{aux}), *bin* (V_{aux}) *ich* (S) *zu Hause* (CCL) *geblieben* (V_{part}).

Segunda posición: S+V_{mod/aux} +CI+AdvT/loc.conj.+CD+CCL+ V_{inf/part}, CONJ +S+CI+AdvT/loc.conj.+CD+CCL+V_{inf/part}+V_{mod/aux}.

Ejemplo: *Ich* (S) *bin* (V_{aux}) *zu Hause* (CCL) *geblieben* (V_{part}), **weil** *es* (S) *geregnet* (V_{part}) *hat* (V_{aux}).

Las conjunciones *je...desto*; *um... zu*; *ohne...zu*; *anstatt...zu*; *wenn...auch noch so*; *zwar...aber*; *entweder...oder*; *weder...noch*; *nicht nur-sondern...auch* no se incluyen en nuestros esquemas por poseer una estructura sintáctica peculiar, si bien consideramos necesaria su explicación gramatical en el aula al margen de estos esquemas.

⁸⁹Sobre la explicación de estos tipos de conjunciones e ilustración mediante diferentes ejemplos, véase Gómez Torrego, 1989: 215-220.

entre los actos locutivos en la fase de interpretación del TO (enfoque principalmente estructuralista).

Bell (1991:165) define la *cohesión* como aquellas relaciones formales del texto que a su vez se subdividen en cohesión léxica y cohesión gramatical, mientras que la *coherencia* se refiere a las relaciones conceptuales, fuertemente condicionadas por los procesos cognitivos situacionales.

Nuestro concepto de relación “semántica” entre los actos locutivos desde el punto de vista cohesivo se define desde dos vertientes. Por un lado se entiende como la relación sintáctico-gramatical-léxica en el sentido de Bell, aquella que parte del input de información del TO a la MCP y subsiguiente codificación a través de sus colocaciones (Neubert, 1985:98) mediante la interrelación y corroboración informativa y gramatical a través de los conocimientos sintácticos, morfológicos, fonológicos, y léxicos en la memoria semántica del lector (proceso de evocación).

Esta relación semántica se ve condicionada por el tipo y modo de interrelación que corrige o corrobora el input de información preliminar (proceso de invocación), cuyas relaciones se basan en principios regidos por la semántica estructuralista y por aspectos cognitivo-pragmáticos. Nosotros consideramos que estas relaciones también son de tipo conceptual basadas en principios estructurales en interacción con los pragmáticos y cognitivos. Nuestro concepto de coherencia, por otro lado, también comprende estas relaciones conceptuales, pero marcadas fuertemente por los condicionantes cognitivo-pragmático-funcionales del TO, por la subjetividad del lector (activación e interrelación de contenidos episódicos que determinan el grado de saliencia de los atributos que definen la interrelación de los conceptos) y por la inferencia simultánea e interactiva de los actos ilocutivos que se suceden en el texto condicionados también por estos aspectos pragmáticos.

A pesar de la confusión suscitada y la falta de consenso sobre la definición de los conceptos de cohesión y coherencia por diversos lingüistas (cf. García Izquierdo, 2000:142-149), no debemos olvidar que se trata de dos propiedades complementarias e interactivas en la interpretación textual. Sin olvidar este aspecto esencial, y al objeto de representar las variables de conocimiento que corresponden a cada uno de estos criterios de una manera más detallada y metodológica, nosotros nos decantamos por el concepto de Halliday y Hasan (1976:2), quienes definen la *cohesión* en el marco de su propiedad de *textura*. Esta textura (la propiedad misma de ser texto, como una unidad que funciona con respecto a su entorno) se analiza a través de *medios cohesivos* como las relaciones anafóricas, las presuposiciones, los significados correferenciales etc. Así, la cohesión se expresa tanto en el nivel gramatical (mecanismos de

referencia, sustitución, elipsis, conjunción) como en el nivel léxico (campos semánticos). Esto no quiere decir que la cohesión sea una relación puramente formal: es una relación semántica que a veces se expresa mediante el sistema léxico-gramatical e incluso el entonativo; además puede existir tanto a nivel intraoracional como interoracional. A ello hay que añadir como componente textual (textura) la estructura informativa (ordenación del texto en unidades sobre la base de la distinción dado/nuevo, García Izquierdo, *ibídem*:147), así como un componente no estructural directamente relacionado con la estructura informativa. Las formas más generales y más simples de esta cohesión son la identidad de referencia y la conjunción (este último aspecto ya ha sido analizado en el epígrafe anterior). Todo ello en interacción con la estructura del tema-rema.

Paralelamente, la cohesión, en estrecha interrelación dinámica con la coherencia, también conlleva implicaciones pragmáticas (procesos de invocación de variables de otros criterios de textualidad que interactúan con los propiamente formales). En Beaugrande y Dressler (1981:48), la cohesión enfatiza la función de la sintaxis como principio organizativo de la superficie textual en la comunicación. Los elementos que definen por lo tanto este criterio son la recurrencia parcial y total, el paralelismo, la paráfrasis, el uso de proformas, la elipsis, la junción, la utilización de las categorías de tiempo y aspecto, los elementos informativos (tema-rema) de la PFF o la entonación. Todos estos aspectos relacionados con la sintaxis interactúan con los demás criterios de textualidad.

La interrelación del input de información del TO en la MCP con los esquemas cognitivos del lector en la MLP tiene lugar dinámicamente mediante la invocación de determinados esquemas procedentes de la memoria episódica y semántica del receptor que condicionan estas asociaciones cohesivas durante la fase de interpretación. Lo que nos interesa como parámetro de control y pauta metodológica, son los tipos de relaciones y asociaciones conceptuales que se reflejan en las proposiciones verbalizadas en la MCP basados en la semántica estructuralista dentro del criterio de cohesión, sin olvidar ciertos aspectos cognitivo-pragmáticos de invocación (recuérdese los dos tipos básicos de relaciones conceptuales con respecto a los nodos y eslabones de Klix en interacción con su esquema mental sobre el verbo “lernen” en el epígrafe 2.2.4.). Anteriormente hemos mencionado que la proposición refleja un entramado de conceptos y relaciones. El *núcleo semántico estructuralista* de donde parten estas relaciones mentales que tienen lugar en la verbalización de una determinada proposición o proposiciones interpretativas

en la MCP bajo el criterio de cohesión y en interacción con el input de información del TO, es nuestro objeto de análisis metodológico y cognitivo.

Las relaciones básicas entre los nodos conceptuales de Klix (sobre todo las intraconceptuales) guardan una estrecha relación con el principio de *economía cognitiva* que representa la dimensión vertical de categorización de Rosch. La categorización desde la dimensión vertical del Rosch es una herramienta metodológica idónea para relacionar cognitivamente tanto las taxonomías científicas como las populares entre la cultura materna y extranjera del estudiante (ej. homínido-*Australophitecus-Australopithecus afarensis*) y apreciar las diferencias culturales e ideológicas en los *contenidos conceptuales* que tienen lugar en la *dimensión horizontal*⁹⁰. No obstante, el núcleo de inferencia semántica más importante dentro del criterio de cohesión parte del principio de las *recurrencias* y de las *relaciones léxicas* (aspecto igualmente vinculante a las relaciones básicas conceptuales de Klix). Este modelo semántico tiene su origen en Greimas (1966) y se basa en las ya conocidas relaciones comunes de determinadas características semánticas/semas y lexemas que aparecen en un texto (en la terminología de Hulst, 1995:135, *relaciones referenciales*, incluyendo además la interacción de la estructura tema-remática y de las variables del criterio de coherencia).

Las *recurrencias* se manifiestan mediante *repeticiones*, *sustituciones* (sinonímicas⁹¹, hip(er)onímicas) y mediante *proformas* (pronombres, proverbios, proadverbios, anáfora, catáfora, otros tipos de deixis). Las *relaciones léxicas* se realizan a través de las *isotopías*. Las *isotopías* tienen un componente de inferencia tanto pragmático (interrelación con esquemas episódicos y semánticos previos del lector sobre los conceptos que aparecen en el TO) como semántico (derivación, antonimia y cognación o parentesco). Se entiende por derivación la relación léxica “mar-marinero”⁹² y por cognación o parentesco la relación “grumete-marineros-pescadores”. A ello hay que añadir (cf. Beaugrande&Dressler, ibídem:49) el *paralelismo* (repetición de una estructura pero complementándola con nuevos elementos), la *elipsis* (repetición de una estructura y su contenido pero omitiendo parte de sus expresiones

⁹⁰Sobre un modelo de categorización en este sentido vertical aplicado a la traducción especializada, véase Stolze, 1999:32.

⁹¹En Beaugrande y Dressler (ibídem:58) la *paráfrasis* corresponde al principio de recurrencia sinonímica. Estos autores establecen que la paráfrasis, como repetición del contenido pero convirtiéndolo con diferentes expresiones, puede acompañar tanto a un concepto simple como a una configuración informativa más compleja. Nosotros preferimos utilizar el concepto de paráfrasis desde su función como un tipo especial de relación entre dos actos locutivos que conlleva a su vez el acto ilocutivo de establecer estabilidad y exactitud al contenido informativo (un aspecto pragmático-situacional dentro del criterio de coherencia). En el criterio de cohesión preferimos respetar el concepto de *sinonimia* tanto para un concepto simple como para un fragmento informativo de mayor complejidad.

⁹²La *derivación* corresponde al concepto de *recurrencia parcial* en Beaugrande y Dressler (ibídem:56). Quisiera expresar mi agradecimiento a mi colega, Vicente Marrero, por la aclaración informativa proporcionada con respecto a las taxonomías isotópicas.

superficiales), la *entonación* y la *perspectiva funcional de la frase*.

Un aspecto esencial desde el punto de vista cognitivo-interpretativo para la inferencia de todos estos marcadores, tiene su base en los conceptos de Brinker (2001⁵:43) *sprachimmanent*, *textimmanent* y *sprachtranszendent* (también en Hulst, ibídem:139). Brinker se cuestiona si estas inferencias sólo tienen lugar en un nivel puramente gramatical, sintáctico o semántico. Mediante el estudio de ciertos corpus de textos, llega a la conclusión de que el *análisis semántico* se basa en tres aspectos cognitivos ineludibles:

-*sprachimmanent*: relaciones semánticas basadas y ancladas en el *sistema lingüístico*. Estas relaciones se basan principalmente en el aspecto estructuralista, y en ellas se encuentra la sinonimia, la hiperonimia, la hiponimia y la contigüidad semántica (*semantische Kontiguität*)

-*textimmanent*: las relaciones semánticas se infieren en la interacción de la interpretación de la información lingüística junto con la activación del conocimiento del mundo y expectativas del receptor (esquemas episódicos y semánticos) *por la vía del texto*

-*sprachtranszendent*: las relaciones semánticas *trascienden* el sistema lingüístico y se basan en la interacción de esquemas semánticos y episódicos por parte del intérprete del texto (conocimiento del mundo y experiencias)

Para Brinker (ibídem:27), los referentes explícitos (*die explizite Wiederaufnahme*) se basan en la identidad referencial de determinadas expresiones lingüísticas que se suceden en las frases de un texto. Una determinada expresión (una palabra o grupo de palabras) se vuelve a reproducir en el texto a través de una o varias expresiones en las frases sucesivas bajo el concepto de identidad referencial. El concepto de “identidad referencial” remite al mismo objeto extralingüístico. Por objeto extralingüístico (*Referenzträger*) se entiende acontecimientos, acciones, objetos, personas etc. (en el sentido de los modelos mentales de Johnson-Laird).

A través de cuatro ejemplos en español procederemos a analizar los diferentes referentes explícitos según este autor: ⁹³

- (1) **Un hombre** caminaba por Madrid en dirección al Prado. Como *él* era extranjero, tuvo que preguntar a una señora dónde se encontraba exactamente el museo. Al obtener la respuesta deseada, *el hombre* se apresuró hacia su destino.
- (2) **El abogado Joaquín Pérez** no tiene pruebas suficientes para poder ganar el caso en el que lleva trabajando largo tiempo. Es posible que al acusado lo metan en prisión ante la

⁹³Para una mayor exhaustividad en estos análisis, véase los ejemplos en alemán de Brinker, ibídem:28-44.

incompetencia *del jurista*.

- (3) Hace una semana, un turista murió atropellado por un **automóvil** en la Gran Vía. Esta mañana han encontrado en Barcelona a sus ocupantes y *el vehículo dañado*.
- (4) **Un hombre de 45 años de edad** intentó suicidarse de un modo extraño la pasada noche del viernes en Barcelona. La policía declaró que el arresto *del empresario* tuvo lugar en su domicilio tras un largo forcejeo. Ante su estado de embriaguez, los agentes registraron los bolsillos para que *el detenido* no cometiese ninguna imprudencia. Una hora después, los agentes descubrieron que *el hombre* se había cortado las venas en su celda.

El objeto extralingüístico de estos fragmentos textuales es una persona en los ejemplos 1,2,4 y un objeto en el ejemplo 3. La inferencia referencial se realiza a través de la repetición del mismo sustantivo (*hombre* en el ejemplo 1 y 4), a través de uno o varios sustantivos/grupos de palabras sustantivadas (*jurista* en el ejemplo 2; *vehículo* en el ejemplo 3; *empresario, detenido* en el ejemplo 4) o a través de un pronombre personal (*él* en el ejemplo 1). Obsérvese asimismo en estos ejemplos la función del artículo: la aparición del objeto extralingüístico por primera vez viene determinado por lo “desconocido” mediante el artículo indeterminado (*un hombre, un automóvil*). Al repetirse el objeto extralingüístico mediante el mismo u otro sustantivo (lo “conocido”) se aprecia la inferencia del artículo determinado, si bien esto no debe considerarse como una norma objetiva de inferencia, ya que en algunos casos el artículo determinado proporciona información implícita condicionada por ciertos conocimientos extratextuales del receptor, por lo que no es necesario la aparición previa del artículo indeterminado en el texto, como es el caso del enunciado “Pedro no puedo entrar en su casa. *La puerta* estaba cerrada.” (cf. Brinker, *ibídem*:30; véase también Rojo López, *ibídem*:117). En dichos casos es necesario recurrir a los principios de inferencia de la semántica cognitiva.

Estos aspectos referenciales también pueden manifestarse mediante otros marcadores como nombre propios, nombre genéricos, pronombres demostrativos (este, ese, aquel), pronombres posesivos (nuestro, vuestro) o pronombres interrogativos (cuál)⁹⁴.

La relación referencial entre *abogado* y *jurista* (ejemplo 2) o *automóvil* y *vehículo* se basa en el principio de categorización vertical de Rosch o en el principio de la semántica estructuralista de la hip(er)onimia (*sprachimmanent*). Es importante recalcar que este tipo de relaciones se encuentra anclado en el sistema lingüístico, aspecto del que parte la lexicografía y la

⁹⁴Brinker (*ibídem*:34) destaca asimismo como *proformas* los adverbios (*da, dort, damals, deshalb*), los adverbios pronominales (*dabei, darin, damit* etc.), la anáfora (*Rückwärtsverweisung*), la catáfora (*Vorwärtsverweisung*). Estos dos últimos tipos de proformas (sobre todo la catáfora) son apropiados como recursos textuales para despertar la atención (acto

terminología para categorizar la realidad bajo el principio de economía cognitiva ya descrito en la presente tesis doctoral. En el ejemplo 4, por el contrario, no existe una relación de significado subyacente en el sistema lingüístico entre los sustantivos *hombre*, *empresario*, *detenido*. El vínculo referencial se establece a través del texto (*textimmanent*), dado que esta relación tampoco sería válida en todos los tipos de textos posibles. También los conocimientos extralingüísticos del receptor (*sprachtranszendent*) contribuyen, a través de sus modelos mentales previos de la realidad, a vincular estas referencias: “este hombre era empresario y estaba borracho” (por el contexto) “si una persona es arrestada, puede acabar en prisión” (conocimiento del mundo).

Brinker (ibídem:36) considera como referentes implícitos (*implizite Wiederaufname*)⁹⁵ aquellos referentes (un sustantivo o grupo de sustantivos) que no guardan ninguna relación referencial con el objeto extralingüístico en el sentido literal de la semántica estructuralista. No obstante, entre ellos existe un componente común referencial de tipo metonímico (parte/todo, recuérdese a Lakoff, 1987) o se asocian mentalmente a través de esquemas episódicos anticipatorios del lector que interrelacionan todas estas palabras, a pesar de no compartir claros principios semánticos estructuralistas:

Ayer llegamos a **Munich** sin ningún contratiempo. Tras dejar las maletas en el hotel, decidimos dar un paseo por *el Jardín Inglés* y saborear una de esas *enormes cervezas bávaras* bajo la sombra de *los castaños*.

Para entender la información implícita que subyace en este texto, es necesario partir de un esquema episódico previo (en el caso de los alumnos/traductores que no disponen de estos conocimientos episódicos en la MLP, esta información se infiere a través de una documentación adecuada). De este modo, el grado necesario de explicitación informativa para entender el texto se verbaliza en la MCP a través de las siguientes proposiciones: “el autor del texto, *acompañado*, llegó a **Munich**, *ciudad alemana* que se encuentra en el estado federado de *Baviera*, *tal y como había previsto* (probablemente a través de un medio de locomoción que no conocemos pero que llegó a la hora convenida). El autor *no vive en Munich* porque se hospeda

ilocutivo de tipo directivo) y las expectativas del lector sobre la nueva información proporcionada en un texto.

⁹⁵Hulst (ibídem: 144) no concibe una distinción clara entre marcadores explícitos e implícitos (a excepción de la *repetición* en el sentido literal de la palabra), ya que ambos marcadores, y según su idiosincrasia funcional en un texto concreto, necesitan muchas veces de los conocimientos *extratextuales* del lector para su interpretación y comprensión semántico-

en un *hotel* y trae *equipaje* (probablemente un turista). *El Jardín Inglés* es un *parque* muy famoso de esta ciudad, conocido por su *naturaleza* (en él se puede *pasear tranquilamente*) y por sus *cervecerías al aire libre* (denominadas *Biergärten*). Un *Biergarten* es un tipo de *cervecería al estilo alemán* (el prototipo es el *muniqués*) donde se toma la *prototípica cerveza alemana* (servida en una *jarra de cristal de un litro* y que se denomina *Biermaß*). Estas *cervecerías* suelen frecuentarse cuando hace *buen tiempo en Munich* porque normalmente se ubican en *lugares abiertos a la naturaleza*. El árbol más conocido de estos locales es el *castaño*. El hecho de que el autor se haya *sentado bajo la sombra de este árbol* nos indica que *hace buen tiempo en la ciudad* (probablemente es verano)”.

Las relaciones de contigüidad semántica entre las palabras (*semantische Kontiguität* según Brinker, ibídem:37) se fundamentan bajo tres aspectos cognitivos humanos:

- relaciones basadas en la *lógica*: *un problema:la solución; una pregunta: la respuesta*
- relaciones *ontológicas*: *un niño:la madre; un rayo:la tormenta*
- relaciones basadas en la *cultura*: *una iglesia:la torre; una casa:las puertas, el salón*

Estos tres aspectos cognitivos se aplican, por lo tanto, en la verbalización en la MCP de las proposiciones interpretativas de un TO a través del análisis de sus marcadores cohesivos explícitos e implícitos. Estas proposiciones verbalizadas son el resultado de la interacción asociativa mental de ciertos esquemas maternos con los esquemas extranjeros que se configuran, concretan e interpretan dentro de la situación comunicativa del TO. La finalidad de dichas proposiciones es comprender el contenido informativo de dicho texto extranjero en interacción con la información proporcionada por los restantes criterios de textualidad.

3.1.2.2.1. Clasificación de características conceptuales por la semántica estructuralista. Estrategia metodológica para delimitar la propagación de activación informativa de los atributos de un concepto-en-situación.

Las relaciones intraconceptuales e interconceptuales básicas de Klix (epígrafe 2.2.4.) también sirven como punto de partida hacia la necesidad de establecer una taxonomía de características conceptuales desde la perspectiva estructuralista. Esta taxonomía se asienta sobre la base de los tres aspectos cognitivos de Brinker anteriormente definidos, y su finalidad didáctica consiste en delimitar la propagación informativa de los atributos de un concepto-en-situación, es decir

aquellos atributos que se activan para entender la función que cumple el concepto-en-situación, condicionado por determinadas variables extratextuales e intertextuales propias de la idiosincrasia comunicativa de su TO. Disponer de esta taxonomía significa proporcionar al alumno/traductor una pauta orientativa en su memoria semántica que le conduzca a la configuración de un *esquema estructuralista*, es decir, abstracto, de lo que se entiende por “concepto” (dimensión vertical). A partir de esta taxonomía (en el sentido vertical), el alumno/traductor activa ciertos atributos del concepto-en-situación, cuyos *contenidos subjetivos* (dimensión horizontal) se determinan según el peso comunicativo-funcional del concepto-en-situación y del peso comunicativo-funcional de sus atributos (en interacción con la documentación necesaria para dicha activación). Por este motivo hemos decidido establecer la taxonomía de características en el marco de la cohesión, y los contenidos idiosincrásicos activados para la comprensión del concepto-en-situación en el criterio de coherencia, ya que en este último criterio tiene lugar un fuerte componente cognitivo-pragmático basado en la interrelación ilocutiva de las proposiciones.

Para entender la importancia de este conocimiento en la memoria semántica del estudiante como punto de partida cognitivo para la activación de determinados esquemas episódicos, nos basaremos en el siguiente ejemplo de Arntz y Picht (1995:70), al objeto de exponer posteriormente la clasificación de características establecida igualmente por estos autores:

a) concepto abstracto general: *catedral*; proposiciones: *generalmente una iglesia episcopal; tiene en general torres magníficas; dispone de un coro para los canónigos como elemento arquitectónico central etc.*

b) concepto individual episódico: *la catedral de Colonia*; proposiciones: *contempla los predicados indicados para el concepto general (véase a); lugar: Colonia; tiempo: iniciada en 1248 y terminada en 1880 etc.*

En relación con el concepto individual episódico se han señalado dos categorías verticales (lugar y tiempo) que no se contemplan en el concepto general por tener este último un carácter abstracto. Estas clasificaciones, en definitiva, interesan al docente en traducción, porque forman parte de la macroestrategia (consciente) del proceso traslativo. Si bien Arntz y Picht (ibídem:81) se centran en una clasificación de características para los *objetos materiales* (norma DIN 2330, 1979) basada en el lenguaje especializado, nosotros consideramos que igualmente sirve de partida para analizar conceptos-en-situación en otros tipos de textos. De hecho, la mayor parte

de estas categorías taxonómicas también son aplicables para textos de carácter general (*Gebrauchstexte*)⁹⁶:

1. Características de **estado** (características propias):

-características de **forma**: redondo, ovalado, ancho, estrecho

-características de **materia**: de madera, de cristal, metálico

-características de **color**: rojo, verde, marfil

-características de **posición**: vertical, horizontal, colgante

-características de **tiempo**: viejo, moderno

2. Características **relacionales**

-características de **procedencia**: las que indican por ej. el **inventor, descubridor, proveedor, país de origen, fecha de origen** etc.

-características de **uso**: manejable, inflamable

-características de **comparación**: mayor que, (in)dependiente de

-características de **valoración**: barato, suficiente

-características de **situación en el espacio**: situado en la parte trasera de

3. Características **funcionales**

-características de **potencia o rendimiento**: velocidad máxima de

-características de **empleo**: para transportar, indicación del área de aplicación

La importancia de conocer estos tipos de características determina asimismo el modo de consulta y el tiempo empleado en la búsqueda documental. De hecho, los tipos de definiciones que establece la terminología y la lexicografía (recuérdese los tipos de definiciones de Arntz y Picht presentadas en la nota a pie de pág.66) son proposiciones informativas más exhaustivas sobre un concepto, las cuales suelen partir de estos núcleos taxonómicos. De este modo, el estudiante dispone de un marco de referencias más adecuado para activar las proposiciones informativas necesarias para entender el concepto-en-situación. La aplicación de estas características para la activación interpretativa de información sobre el concepto-en-situación desde la dimensión horizontal, se ilustrará de manera interactiva en el marco del criterio de coherencia.

⁹⁶No es objetivo de la presente tesis doctoral presentar una taxonomía de características más exhaustiva o más coherente, dado que nuestra finalidad en esta investigación es limitarnos a describir los principios teórico-metodológicos necesarios para la configuración del pilar didáctico. Obviamente se requiere seguir investigando sobre estas cuestiones metodológicas y aplicarlas (también para los conceptos no materiales) según los contenidos propios de cada modalidad de traducción (véase también las investigaciones de Beaugrande&Dressler, ibídem:95-96, sobre estas características conceptuales).

3.1.2.2.2. Las categorías léxicas y su estudio. Consideraciones importantes para la interpretación del TO y su traducción.

Resulta difícil establecer una línea divisoria clara para la inferencia de las denominadas *categorías léxicas* (Rojo López, 1998:153) cuando se interpreta un TO desde sus criterios de textualidad. Cuando el lector de un texto deduce la categoría léxica de una palabra, es decir, el hecho de inferir que se trata de una abreviatura, un modismo o una metáfora ¿dónde ocurren estos tipos de inferencias? ¿en el marco del criterio de cohesión o en el marco del criterio de coherencia?

Dada la interacción estrecha y dinámica entre ambos criterios durante la interpretación textual, es imposible establecer una separación clara de ubicación con respecto a la inferencia de este valor categórico. La interpretación de un texto se produce de manera cíclica, por lo que el reconocimiento de una determinada categoría léxica puede tener lugar tanto en los procesos *bottom-up* como *top-down*, y en el marco interactivo de interpretación e información proporcionada por variables de los otros criterios de textualidad. Asimismo, este factor depende del grado de conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera del alumno/traductor en su memoria semántica, de sus conocimientos hermenéuticos así como de las herramientas documentales utilizadas. No obstante, consideramos que este aspecto de conocimiento es importante tanto para la interpretación del TO, las instrucciones traslativas del encargo, como para la fase de producción de su TM.

Supongamos que nos encontramos en un TO con una *metáfora* como categoría léxica. Su acto ilocutivo (su valor pragmático), en estrecha interrelación con otros factores pragmáticos del texto y su relación con las otras proposiciones textuales, nos conduce a la deducción de que se trata de esta categoría léxica. En el caso de que fuese posible mantener su carácter ilocutivo en el TM, siempre y cuando el encargo así lo requiera, puede ocurrir que esta categoría léxica (metáfora) no sea posible de mantener en el TM en su papel de categoría metafórica, ya que los receptores del TO y los receptores del TM no comparten aspectos “equivalentes” de inferencia desde la óptica de su acto perlocutivo (cf. Hatim/Mason, 1990:92). La misma función ilocutiva puede necesitar de otros recursos textuales para su consecución en el TM. Hay citas o sentencias que representan un acto ilocutivo de tipo directivo (llamar la atención del receptor) como estrategia comunicativamente eficaz en el TO, pero que son imposibles de mantener en el TM con la misma categoría léxica. Este aspecto viene condicionado por el idiosincrásico

conocimiento textual y extratextual de una comunidad cultural determinada.

La consideración del valor comunicativo, pragmático y semiótico de la categoría léxica en un texto concreto es un aspecto ineludible en la didáctica de la traducción. Muchos alumnos no son conscientes de estas cuestiones por persistir el concepto de equivalencia 1:1 en sus memorias semánticas, incluyendo la concepción de mantener la misma categoría léxica en ambos textos (traducción interiorizada). De hecho, el fenómeno de la metáfora ha sido estudiado por la teoría tradicional de la traducción desde un enfoque prescriptivo, partiendo de su función como categoría léxica en el TO y desde una fundamentación basada en aspectos meramente lingüísticos y textuales (cf. Van den Broek, 1981). La calidad del TM se veía de esta manera criticada por el estatus textual y lingüístico del TO, pero de ningún modo bajo parámetros situacionales, sociológicos e históricos propios del TM. De este modo, el juicio crítico se centraba en tres aspectos:

- a) trasladar la metáfora del TO con la misma metáfora en el TM
- b) trasladar la metáfora del TO con otra metáfora en el TM
- c) trasladar la metáfora del TO con otros recursos que no fuesen metafóricos
- d) la solución de trasladar la metáfora del TO a 0 en el TM (su supresión) no estaba contemplada como una estrategia igualmente legítima del traductor

El mismo aspecto también puede contemplarse desde las condiciones situacionales del TM:

- e) trasladar una no-metáfora en el TO a metáfora en el TM
- f) trasladar 0 en el TO a metáfora en el TM (adición) (cf. Toury, 1995:83).

Este concepto histórico y prescriptivo corrobora nuestra convicción de la necesidad de establecer las instrucciones traslativas del encargo de una manera más exhaustiva y en función de ciertas normas por cada criterio de textualidad, si queremos una mayor objetividad en la evaluación del proceso. Cuanto mayor es el marco instructivo del encargo, mayor es la objetividad a la hora de evaluar las traducciones de los estudiantes. Si lo que pretendemos es evaluar la estrategia de que el alumno sepa buscar una solución en el TM con la misma categoría léxica que la del TO, es conveniente explicitar en el encargo “adecue el idiolecto del autor en la medida en que se pueda, respetando la misma categoría léxica”. Si ello no es posible, la instrucción traslativa se modifica: “adecue el idiolecto del autor en la medida en que se pueda. No es necesario respetar la misma categoría léxica entre ambos textos, aunque sí adecuar su acto ilocutivo”. La decisión del estudiante (incluyendo su opción por la estrategia c o d) y su

fundamentación, puede evaluarse a través del comentario (herramienta metodológica que evalúa su proceso) y su TM como producto, tal y como veremos en el capítulo 5.

Con objeto de que el estudiante fundamente estas estrategias a través de un metalenguaje más claro y coherente, es necesario que sepa cuáles son y cómo se definen estas categorías léxicas. Aunque estas categorías no son desconocidas por el estudiante, ya que las ha aprendido en el bachillerato, es conveniente repasarlas y aplicarlas mediante ejemplos. Nosotros hemos decidido explicitarlas en nuestro esquema cognitivo del texto como pauta orientativa y dentro del criterio de cohesión. No obstante, su inferencia se deduce de modo dinámico, mediante la interacción de los procesos *bottom-up* y *top-down*.

En nuestro esquema se mencionan las más importantes: abreviaturas, siglas, acrónimos, transcripciones, transliteraciones, locuciones latinas, epónimos, pesos, medidas, magnitudes, cantidades, monedas, nomenclaturas, símbolos, perífrasis, extranjerismos, nombres propios, instituciones, interjecciones y exclamaciones, partículas modales (*Modalpartikeln* en alemán), citas, sentencias, refranes, proverbios, modismos, expresiones coloquiales, jergas, argots, chistes, clichés, vulgarismos, fórmulas fraseológicas y léxicas, neologismos, tecnicismos, regionalismos, localismos, préstamos, arcaísmos, cultismos, tratamientos, figuras mitológicas, composición de palabras (prefijos, sufijos), palabras inventadas, colocaciones, hipérbole, onomatopeya, personificación, tabús, eufemismos, palabrotas, metáforas, metonimias, símil, antítesis, ironía, lítotes, juego de palabras, epítetos, aliteración, alegoría, interrogaciones retóricas, rima, versos etc.⁹⁷

3.1.2.3. Tema-rema: principios teórico-metodológicos para la inferencia completa de la textura y de la informatividad referencial del TO.

Beaugrande y Dressler (ibídem:75) señalan que un determinado grado de la *informatividad* de un texto ya se infiere hacia el final de una proposición o frase, producto de la interacción entre la sintaxis, la informatividad semántica (a través de las interrelaciones semánticas anteriormente descritas) y los factores comunicativos y situacionales. Estos aspectos ya fueron comentados por los estudiosos de la *perspectiva funcional de la frase* (véase por ejemplo los trabajos de Firbas, 1962, 1966, 1975 y Danes, 1974), donde la determinada colocación de los elementos de una proposición o frase condiciona el grado y modo de producción de la informatividad de un texto

⁹⁷Ciertos autores consideran algunas de estas categorías dentro de los *rasgos suprasegmentales*, p.ej. la aliteración, la prosopopeya o la rima (cf. Nord, 1991: 82). Nosotros hemos decidido incluirlas en este apartado para que el estudiante las grabe como categorías léxicas en su memoria semántica, sin olvidar que algunas también forman parte de los rasgos suprasegmentales.

específico. Así, las proposiciones se definen *funcionalmente* como “núcleos textuales con una determinada finalidad comunicativa”. Normalmente, los elementos con mayor carga informativa se distribuyen al final de la proposición, mientras que los elementos con menor informatividad tienden a aparecer al principio de las proposiciones⁹⁸. El orden y colocación de estos elementos en una proposición, por tanto, desempeña un papel importante para inferir la estructura informativa referencial de un texto a través del análisis del *tema-rema*. En este sentido, el tema generalmente aparece en la posición inicial de la frase donde se expresa la menor carga informativa, mientras que el rema representa la mayor informatividad. El lector parte para el análisis, en definitiva, desde el principio estructural de *izquierda a derecha* (cf. Hulst, *ibídem*:145), si bien esta información se estructura de manera dinámica en un texto concreto.

El principal problema de este enfoque es, no obstante, establecer una definición clara de lo que se entiende por tema y de lo que se entiende por rema (cf. Gerzymisch-Arbogast, 1987). Respecto al tema, por ejemplo, ¿se define a través de su estatus informativo dentro de la proposición (el tema como *punto de partida* del acto locutivo comunicativo)? ¿se define como la información *conocida*? ¿o se define en su *posición* dentro de la proposición (tema como elemento inicial de la frase)?

Si bien la discusión se ha centrado principalmente en los dos primeros aspectos, Hulst parte de la importancia de analizar también el tercer aspecto, puesto que es compatible aunar este último aspecto con la visión de la estructura y la visión contextual. Desde la perspectiva de la estructura, el tema es “el punto de partida comunicativo, de lo que se está hablando en la frase”, mientras que el rema es “lo que el hablante dice sobre el tema y constituye el núcleo comunicativo”. Desde la perspectiva contextual, el tema es “lo que se conoce o por lo menos lo que es obvio en una situación dada y a partir del cual procede el hablante”, mientras que el rema es “lo que el hablante añade como nueva y desconocida información a ese tema que funciona como punto de partida”. De este modo, el análisis ideal es combinar ambas posturas (cf. Gerzymisch-Arbogast, *ibídem*). Precisamente a través de la reflexión teórica sobre una de estas combinaciones, el tema como elemento conocido, nos planteamos qué tipos de criterios son necesarios para determinar el grado de conocimiento previo de dicha información. Hulst critica precisamente el concepto de “conocido” y “desconocido”: la información inferida por un lector en un texto puede ser conocida, independientemente de que se trate en el tema o en el rema,

⁹⁸Tal y como expresa Hulst (*ibídem*:145), la posición de los elementos en relación con la estructura para la inferencia semántica mediante los marcadores cohesivos, no es relevante en el análisis, puesto que las proformas, por ejemplo, pueden localizarse tanto al comienzo, en medio o al final de la frase o inferirse a través de otros grupos de substantivos al margen de la estructura. Por el contrario, el análisis del tema-rema sí está estrechamente vinculado a la estructura.

factor que a su vez viene determinado por sus conocimientos presupositivos (ibídem:147)⁹⁹. Asimismo, aceptar el concepto “conocido” como único principio de análisis parece sugerir que el tema aparece siempre en la proposición. Hulst considera, por lo tanto, que hay que partir de la *posición* como principio de organización. Según esta autora, la definición del tema como punto de partida comunicativo es un criterio teórico, mientras que la posición del tema al comienzo de la frase es una señal textual que sirve para reconocer precisamente dicho punto de partida. No obstante, el tema no tiene por qué aparecer al inicio de la frase; hay veces que se sucede un rema previamente al tema, con objeto de acentuar informativamente dicho rema, si bien es un aspecto poco frecuente. Desde el aspecto de la posición, también podría constatarse que los elementos de una frase se infieren como tema a través de su función gramatical como sujeto. Sin embargo, esta constatación también es falsa, puesto que en el estudio de esta estructura no interesan los aspectos gramaticales. Los adverbios, por ejemplo, pueden funcionar como tema en las proposiciones (dependiendo de cada lengua, los medios para estructurar el tema-remas pueden ser diferentes).

Si consideramos la importancia de la posición, y teniendo en cuenta la corroboración de Beaugrande y Dressler (ibídem:75) de que el autor suele presentar al lector pautas de información orientativas (vía proformas, elipsis etc.) antes de exponer circunstancias nuevas o progresivas para conseguir su propósito (mayor informatividad), nos interesa partir del concepto del tema como posición inicial de la frase (aunque haya excepciones al respecto) y saber cómo se realiza el vínculo de estas proposiciones en la manifestación textual.

Danes (1970) diferencia cinco formas diferentes de progresión textual, concepto que debe ser entendido meramente como un constructo o modelo abstracto y cuya aplicación en un texto concreto rara vez aparece en estado puro e ideal; el texto normalmente refleja una combinación de diferentes tipos de progresión.

La primera forma de progresión temática se denomina *progresión lineal simple*, donde el rema de la primera proposición se convierte en el tema de la segunda proposición. De este modo, cada proposición supone un vínculo progresivo con la información precedente y suele aparecer en las introducciones de los textos para presentar el estado de las cosas.¹⁰⁰

La segunda forma se llama *progresión textual con continuidad de tema*. Este tipo manifiesta

⁹⁹ Asimismo, Hulst critica a Danes por su criterio de inferir o reconocer el tema a través de las preguntas (quién, qué, dónde, cuándo, por qué) dado que es un factor subjetivo dependiente de la interpretación del lector.

¹⁰⁰ Esta forma es típica de las introducciones de los cuentos (érase una vez...), si bien Gerzymisch-Arbogast, ibídem:98, critica este aspecto de Danes, ya que considera este tipo de introducción “progresión rema-tema”, puesto que la continuidad en el texto se consigue a través del rema (cf. Hulst, ibídem:151).

una sucesión de proposiciones en que el tema permanece constante, mientras que un nuevo rema se vincula por cada proposición. Los textos enciclopédicos presentan esta forma, donde el tema aparece constante a través de diferentes elementos cohesivos (normalmente la pronominalización o repetición).

La *progresión textual con despliegue del tema* indica que el tema central también permanece constante pero no se explicita. Las proposiciones, por tanto, manifiestan subtemas subordinados a dicho tema (por tanto *hipertema*), que van actuando como referentes temáticos. Este tipo es característico de aquellos textos turísticos donde se habla de diversos aspectos de una ciudad o sitio.

La *progresión temática con despliegue de rema* señala la “pluralización” del rema, es decir, se van produciendo una serie de subremas que van tratando cada uno o varios aspectos del rema principal. Un ejemplo de ello son los textos con ejemplos.

La *progresión textual con salto temático* consiste en la omisión de un eslabón de la cadena temática en el marco de una serie de proposiciones. Dicha implicitud del eslabón temático se infiere a través de la interpretación extratextual (a través de los conocimientos presupositivos del lector-*sprachtranszendent*).

A continuación presentamos uno de los textos en español ya analizados en el epígrafe 1.2.2. (nº3) para inferir sus intenciones comunicativas. En este caso lo analizaremos desde su progresión temática y siguiendo el modelo de Hulst (ibídem:195), porque consideramos que es un método de aplicación idóneo para el análisis de estos aspectos en el aula. Para señalar el tema se emplea [T] y para señalar el rema [R]. El tema (y subtemas) se subraya (n) para diferenciarlo claramente de los remas. Asimismo, los temas y remas se enumeran [T₁] [R₁], con objeto de saber qué tipo de relación se establece entre una determinada proposición y los elementos temáticos y remáticos precedentes. En el caso de la progresión lineal simple, por ejemplo, donde el rema de la proposición precedente se convierte en el tema de la posterior, se escribe la anotación [T₂=R₁]. En el caso de la progresión textual con continuidad de tema, la relación se realiza mencionando la primera vez que aparece el tema en el texto [T₅=T₁]. En el caso de que el tema aparezca implícito, el análisis recoge siempre este aspecto (ya sea a través de elipsis o a través de la interpretación del contexto), pero cierra dicho tema implícito en paréntesis [(T₂)=R₁].

(0) La capital de la alegría y del contento

(1a) Madrid [T₁] es una ciudad abierta [R₁], (1b) formada [(T₂) = R₁] por quienes han llegado a ella de acá o allá [R₂], (1c) [(T₃) = R₂] sin importar de dónde [R₃], (1d) porque en Madrid [T₄ = T₁] nadie se siente extraño [R₄]. (2a) Madrid [T₅ = T₁] es una ciudad múltiple [R₅], (2b) [(T₆) = R₅] con muchas facetas [R₆], (2c) por eso los castizos [T₇] hablan de los “Madriles” [R₇]: (2d) [(T₈) = R_{7a}] el Madrid de los Austrias [R₈] (2e) y [(T₉) = R_{7b}] el de los Borbones [R₉]; (2f) [(T_{10a}) = R_{7c}] el goyesco [R_{10a}], [(T_{10b}) = R_{7d}] el romántico [R_{10b}] y [(T_{10c}) = R_{7e}] el pintoresco [R_{10c}]; (2g) [(T_{11a}) = R_{7f}] el popular [R_{11a}] y [(T_{11b}) = R_{7g}] el sofisticado [R_{11b}]; (2h) [(T_{12a}) = R_{7h}] el tradicional [R_{12a}] y [(T_{12b}) = R_{7i}] el moderno [R_{12b}]. (3a) Pero, sobre todo, es [(T₁₃) = T₁] una ciudad amable y divertida [R₁₃]; (3b) “la [T₁₄ = (T₁₃)] llaman la capital de la alegría y del contento” [R₁₄], (3c) y la ONU [T₁₅] la nominó como ciudad Mensajera de la Paz [R₁₅]. (4a) Y alguien [T₁₆] tuvo que inventarse una palabra nueva [R₁₆]: (4b) [(T₁₇) = R₁₆] “la movida” [R₁₇], (4c) porque es único [T₁₈] el bullicio nocturno de Madrid [R₁₈] (4d) y nadie [T₁₉] había acertado a expresarlo [R₁₉]. (5) Porque Madrid [T₂₀] es mucho Madrid [R₂₀].

La proposición (1b) indica una progresión lineal simple, en la que el rema R₁ se convierte en el tema T₂, el cual se cierra entre paréntesis porque no aparece explícito en el acto locutivo. Este tipo de progresión se establece hasta el acto locutivo (1c), y es un modo de indicar la introducción del tema al lector. A continuación nos encontramos con la progresión con continuidad de tema en (1d) y (2a), donde la repetición del tema es un recurso de persuasión hacia el lector para reiterar dicho input de información en su MCP a través de la palabra “Madrid”. La progresión lineal simple vuelve a aparecer en el acto locutivo (2b), mientras que en (2c) nos encontramos con una progresión textual con despliegue del tema a través del referente temático “los castizos”. Los actos locutivos (2d), (2e), (2f), (2g) y (2h) señalan una pluralización remática de R₇, puesto que se presenta una serie de ejemplos sobre los diferentes “Madriles” (progresión temática con despliegue de rema), a su vez que el tema en (2d) permanece implícito como derivación del elemento remático “los Madriles” en (2c). En el acto locutivo (3a), el tema aparece implícito porque se trata de una elipsis de T₁ (Madrid), mientras que (3b) representa una progresión con continuidad del tema (mediante pronominalización) del acto locutivo (3a). Los actos locutivos (3c), (4a), (4c), (4d) y (5) representan la progresión con despliegue de tema mediante los referentes temáticos “ONU”, “alguien”, “es único” (este último es un predicado con función de tema), “nadie” y “Madrid”. El acto locutivo (4b) recoge la progresión lineal simple, donde el rema R₁₆ se convierte en el tema (implícito) de este acto

locutivo.

La inferencia de estas estructuras temáticas en un texto concreto conduce al conocimiento de su macroestructura referencial o *textura* dentro del criterio de cohesión (cf. Hatim/Mason, 1990:192). La textura de un TO, por lo tanto, supone un aspecto esencial de análisis, pero parcial para el entendimiento global del texto, ya que su función marca la transición entre el estadio de formación de hipótesis acerca del texto original con su macroestructura pragmática condicionada por los otros criterios de textualidad (*a feature overlapping micro and macrostructural composition*, según Nord, 1991:106). En este estadio de formulación de hipótesis del TO, puede suceder que el traductor necesite buscar textos paralelos que complementen esta informatividad referencial, aspecto que suele ocurrir con los textos especializados o con textos que transmiten una informatividad de elementos marcadamente culturales. En este sentido, la estructura del tema-rema es un principio metodológico eficaz en el aula para el análisis del TO y para la búsqueda de textos como apoyo informativo. Si el alumno necesita complementar la información proporcionada por un determinado rema del TO mediante la búsqueda de ejemplos que le aclaren dicha información, optará por texto paralelos (o diccionarios) con un despliegue de dicho rema. Si necesita complementar la información del tema del TO, podría optar por textos con despliegue del tema. El mismo principio metodológico es aplicable en la búsqueda de textos paralelos como apoyo para la producción del TM condicionado por el encargo de traducción. Si tenemos en cuenta que la cohesión (con todas las variables de conocimiento anteriormente descritas) supone el primer paso por donde pasa el input de información de un texto para ser interpretado, es obvia la necesidad de aplicar esta metodología para obtener una macroestructura referencial del texto paralelo, sin olvidar por supuesto la interrelación dinámica y cíclica de sus otros criterios de textualidad.

3.1.2.3.1. Los rasgos suprasegmentales.

Los rasgos suprasegmentales son un aspecto ineludible para la interpretación de un texto (dentro de la organización textual) en interacción con la estructura sintáctica, el léxico, los párrafos, la estructura textual y los elementos pragmáticos. Son elementos que representan el “tono” del texto o su configuración fonológica, lo cual contribuye a la inferencia de las intenciones comunicativas (cf. Nord, 1991:80;120). Estos rasgos condicionan tanto los elementos denotativos y connotativos como el estilo textual. Asimismo, la pragmática y las

variables de los otros criterios de textualidad (factores situacionales, intenciones comunicativas, convenciones textuales, idiosincrasia del emisor, tiempo y lugar de producción del TO) determinan la selección de estos elementos intratextuales. Los elementos connotativos, por ejemplo, se analizan detalladamente en conexión con los valores conceptuales y estilísticos del léxico, la estructura sintáctica, la estructura textual, la pragmática y estos rasgos suprasegmentales. Así, ciertos rasgos suprasegmentales como la puntuación, los signos de exclamación o interrogación o las pausas, no sólo contribuyen a inferir la microestructura textual en cuanto a la división analítica de los actos locutivos o frases, sino que igualmente ayudan a la inferencia funcional de las unidades de información dentro de la estructura temática (cf. Nord, *ibídem*:106).

Nord señala que la particular configuración de estos elementos suprasegmentales en un texto concreto viene determinada por el medio elegido. En los textos escritos, estos rasgos se infieren a través de medios ópticos, tales como el tipo y formato de letra (cursiva, negrita, mayúsculas, molde), signos de interrogación o exclamación, puntuación (punto, coma, punto y coma, doble punto, puntos suspensivos para resaltar frases incompletas) o rasgos gráficos como el uso de corchetes, paréntesis, subrayado o entrecomillado. Los textos orales utilizan, por el contrario, determinados medios acústicos.¹⁰¹

La entonación durante la lectura de un texto escrito también puede aportar indicios sobre determinados aspectos pragmáticos y extratextuales vinculantes a sus intenciones comunicativas (cf. Nord, *ibídem*:121). Sirve principalmente para acentuar la estructura informativa de un texto y dividir la fluidez del discurso en unidades de tono separadas por pausas, sin olvidar su función como foco de acentuación del núcleo semántico de la frase (p. ej. **nieve** blanca; blanca **nieve**). La entonación contribuye asimismo a aclarar posibles ambigüedades de significado de una proposición (por ejemplo la ironía como actitud específica del emisor en la transmisión de un acto ilocutivo concreto). La pausa es otro tipo de rasgo suprasegmental en interacción con la entonación que está relacionada con la velocidad e inflexión de la voz, la cual contribuye a inferir diferentes intenciones comunicativas como en las frases *¿cuánto debo?* o *¡cuánto debo!*. Cabe destacar también la pausa fonológica (p. ej. oro parece **pláta no** es) característica de algunos juegos de palabras. El acento de una vocal o sílaba de una determinada palabra es otro rasgo suprasegmental que determina el significado; a modo de ejemplo tenemos las palabras

¹⁰¹Los elementos no verbales de un texto escrito que configuran su *layout* (combinación de subtexto y fotos, elección de determinados tipos de títulos o párrafos), lo cual puede producir un efecto comunicativo específico en interacción con los rasgos suprasegmentales, se analizarán de manera más detallada dentro del criterio de intertextualidad.

italianas **casino** o **casino** o la diferencia en español entre **célebre**, **celebre** o **celebré**.

Nord añade además la importancia del sonido y del ritmo (rima) en la interpretación de un poema, o incluso en la interpretación de ciertos efectos rítmicos que pueden tener lugar en la prosa (algunos rasgos suprasegmentales pueden ser elementos convencionales de un tipo de texto determinado, por ejemplo, los rasgos que caracterizan al pareado como recurso de algunas adivinanzas). La organización fonológica también puede hacer uso de medios como la aliteración, la prosopopeya, las interjecciones, la elección de determinadas palabras (p. ej. palabras afirmativas como “evidentemente” o “en realidad”, las “Modalpartikeln” alemanas), el orden de las palabras (“fue Luis quien ganó el partido”), estrategias relacionadas con la sintaxis (elipsis, asíndeton, polisíndeton) y las desviaciones ortográficas. Estos rasgos suprasegmentales, junto con los rasgos anteriormente descritos, contribuyen a la inferencia informativa del tema y del contenido textual, a la inferencia de las fórmulas performativas explícitas e implícitas de las intenciones comunicativas, a la inferencia de las presuposiciones implícitas, a la inferencia de la composición textual y a la inferencia de ciertos factores extratextuales (emisor, intenciones comunicativas, lugar y tiempo de producción del TO o el motivo de producción).

Por último, la imagen fonológica de un texto es un factor necesario para el análisis del tema-remata (cf. Nord, *ibídem*:126). Aquellas desviaciones de un texto que no cumplen con el concepto de izquierda-derecha (tema como posición inicial de la frase) pueden analizarse mediante la ayuda de la entonación y de los elementos fonológicos, dado que contribuyen a la *focalización* de aquellos elementos informativos (más relevantes, menos relevantes) que definen el grado y modo de informatividad expresada en un texto (cf. Kußmaul, 2000:101-102).

Vistas las variables de conocimiento generales concernientes al criterio de cohesión, y retomando el epígrafe 3.1. de la presente tesis doctoral en cuanto a la configuración del esquema cognitivo del TO como “concepto”, presentamos a continuación un avance de su visualización como herramienta metodológica en el aula. En el esquema sólo se presentan las variables de conocimiento genéricas (categorías subordinadas) del criterio de cohesión como categoría básica del concepto *texto* (categoría supraordinada). En el esquema se ilustra la interrelación de la cohesión con cinco criterios de textualidad (situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad, coherencia), si bien las variables de conocimiento correspondientes a estos cinco criterios no se explicitan porque todavía no han sido descritas en el presente trabajo. Las flechas indican el proceso de comprensión *bottom-up* y *top-down*, lo que determina el proceso

cíclico y dinámico de comprensión. La interpretación de la cohesión de un texto desde la orientación *bottom-up* (con la activación dinámica de determinadas variables epistemológicas de los otros criterios que van condicionando los esquemas episódicos que se suceden en la interpretación del TO) puede verse corregida, cancelada o ampliada bajo nueva información proporcionada por los procesos *top-down* (activación de las mismas u otras variables epistemológicas de los criterios de textualidad como parámetro de control para interpretar coherentemente los esquemas episódicos). La informatividad que se representa en el criterio de cohesión es sólo la *informatividad referencial*, ya que para inferir la informatividad global de un texto hace falta activar las variables epistemológicas (y episódicas) de la coherencia, la intertextualidad, la aceptabilidad, la intencionalidad y la situacionalidad (en interacción con los procesos de interpretación *bottom-up* y *top-down*):

Análisis del TO:
situacionalidad
intencionalidad
aceptabilidad
intertextualidad
coherencia

COHESIÓN (macroestructura referencial; INFORMATIVIDAD REFERENCIAL):

Rasgos suprasegmentales: puntuación, signos de exclamación e interrogación, tipo y formato de letra (cursiva, negrita, molde, mayúsculas etc.), rasgos gráficos (corchetes, paréntesis, subrayado, entrecorchetado etc.), entonación, pausas, acentos, ritmo, rima, aliteración, prosopopeya, interjecciones, elipsis, asíndeton, polisíndeton, *Modalpartikeln*, orden de palabras, énfasis de determinadas palabras, ortografía

Inferencia del tema-remata: progresión lineal simple, progresión textual con continuidad de tema, progresión textual con despliegue del tema, progresión temática con despliegue de remata, progresión textual con salto temático

Categorías léxicas: abreviaturas, siglas, acrónimos, transcripciones, transliteraciones, locuciones latinas, epónimos, pesos, medidas, magnitudes, cantidades, monedas, nomenclaturas, símbolos, perífrasis, extranjerismos, nombres propios, instituciones, gentilicios, interjecciones y exclamaciones, *Modalpartikeln*, citas, sentencias, refranes, proverbios, modismos, expresiones coloquiales, jergas, argots, chistes, clichés, vulgarismos, fórmulas fraseológicas y léxicas, neologismos, tecnicismos, regionalismos, localismos, préstamos, arcaísmos, cultismos, tratamientos, figuras mitológicas, composición de palabras (prefijos, sufijos), palabras inventadas, colocaciones, hipérbolo, onomatopeya, personificación, tabús, eufemismos, palabrotas, metáforas, metonimias, símil, antítesis, ironía, lítotes, juego de palabras, epítetos, aliteración, alegoría, interrogaciones retóricas etc.

Características conceptuales estructuralistas (dimensión vertical): características de estado, características relacionales, características funcionales.

Dimensión vertical: categorías supraordinadas, básicas, subordinadas

Relaciones de significado: recurrencias: repeticiones, sustituciones sinónimas e hip(er)onímicas, proformas (pronombres, proverbios, proadverbios, anáfora, catáfora); isotopías (derivación, antonimia, cognación o parentesco), paralelismo, elipsis, entonación, PFF. Inferencia de estos marcadores a través de la lengua (*sprachimmanent*) y a través del texto y los factores extratextuales (*textimmanent/sprachtranszendent* por interpretación cognitiva).

Relaciones de forma: relaciones gramaticales entre los actos locutivos. Análisis básico de localización sintáctico-semántica: S+V+CI+AdvT/o loc.conj.+CD+CCL.....

La necesidad de visualizar y describir el criterio de cohesión con sus variables genéricas de conocimiento a través de un esquema cognitivo (en interrelación con las variables de conocimiento de los otros criterios de textualidad que se describirán a continuación) refleja la importancia de incluir y relacionar las investigaciones proporcionadas por la psicología cognitiva para la configuración de una metodología del proceso de traducción de carácter interdisciplinar. El carácter fragmentario de gran parte de las metodologías aplicadas radica precisamente en la elusión del modo en que se estructura y funciona el pensamiento humano. Explicar estos mecanismos cognitivos en el aula nos conduce al enriquecimiento de la macroestrategia de traducción, y a la consecución de un mayor número de estrategias conscientes en la toma de decisiones. En nuestra opinión, el porqué de los errores de traducción de nuestros estudiantes tiene una respuesta clave en la explicación e investigación continuada de estos procesos cognitivos por parte del docente.

No queremos decir con ello que estos esquemas cognitivos sean el único método posible para describir y enseñar adecuadamente el proceso de traducción, ni tampoco deben entenderse como una imposición del docente para que el alumnado los grabe “a pie juntillas” en su memoria semántica. Nuestro objetivo metodológico con estos esquemas se limita únicamente a *servir como pauta de orientación para la macroestrategia consciente del proceso*.

3.1.3. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de coherencia en la fase de interpretación del TO.

Nuestro concepto de coherencia comprende tanto las relaciones semánticas (contenido de la proposición), aspecto que se ha descrito en el criterio de cohesión desde el enfoque estructuralista, como las relaciones pragmáticas entre los actos locutivos (carácter *ilocutivo* de la proposición), puesto que tanto la macroestructura como la microestructura proposicional reflejan una determinada intención del emisor (cf. Hulst, 1995:111). Por tanto, nuestro objetivo metodológico en la coherencia es describir el *enfoque pragmático* que repercute en las relaciones funcionales entre los actos locutivos, en estrecha interacción dinámica con el criterio de cohesión y los restantes criterios de textualidad. Anteriormente hemos señalado la interdependencia cognitiva entre la dimensión vertical de categorización propia de cada cultura (conceptos supraordinados, básicos, subordinados; características conceptuales estructuralistas, categorías léxicas) y la dimensión horizontal de categorización (la propagación de activación de atributos cuyos contenidos y valor funcional dentro del concepto-en-situación en un texto concreto dependen de la subjetividad interpretativa del lector, es decir, dependen de los conocimientos determinados que posee en su memoria semántica y episódica basados en su experiencia y que aplica en el análisis). En la dimensión horizontal, el traductor reflexiona por tanto acerca de los contenidos de los atributos de un concepto-en-situación del TO (atributos que pueden aparecer señalados de manera explícita en el significante, en el contenido textual o a través de la consulta documental de otros textos, o que pueden activarse implícitamente mediante el conocimiento semántico y episódico previo), analiza el encargo y decide la transferencia al TM de aquellos atributos con valor funcional en el TO que pueden recogerse en la cultura meta, o en su defecto busca e interrelaciona otros atributos adecuados funcionalmente para la cultura meta, lo cual condiciona el *frame* elegido por el traductor en el TM (un concepto diferente, el concepto del TO junto con una paráfrasis, una paráfrasis, un híbrido intercultural de conceptos, la omisión etc.). En esta dimensión horizontal tiene lugar por tanto una decisión traslativa basada en la *relevancia* (Gutt, 1991) y en la *economía* (Beaugrande/Dressler, 1981:90;93) y en las diferencias comunicativas entre los criterios de textualidad del TO y los criterios textuales del TM según el encargo de traducción. Estos dos aspectos forman parte también del principio evaluador de Hönig y Kußmaul (1982) del *grado necesario de diferenciación* entre el TM y su TO.

La inferencia de algunas categorías léxicas en un texto puede tener lugar en el análisis del criterio de cohesión (p.ej. ciertas siglas, acrónimos, locuciones latinas), ya que se trata normalmente de una interrelación cognitiva directa (pensamiento convergente) entre este input de información con el reconocimiento de su categoría léxica en la memoria semántica del receptor, lo cual requiere una operación de bajo nivel (proceso *bottom-up* principalmente, y *top-down*). Sin embargo, otras categorías léxicas (metáforas, juego de palabras) necesitan ser inferidas bajo operaciones cognitivas de alto nivel (pensamiento divergente), puesto que se necesita reconocer el acto ilocutivo de la proposición donde funcionan, lo cual también significa un proceso interpretativo *bottom-up*, pero marcado considerablemente por la activación interactiva de variables epistemológicas y episódicas procedentes de los otros criterios de textualidad (*top-down*). De este modo, lo que nos interesa en el criterio de coherencia es centrarnos principalmente en aquellos aspectos interpretativos que tienen lugar en el pensamiento divergente.

La semántica estructuralista (dimensión vertical) ha demostrado que los sistemas léxicos entre dos lenguas y culturas muchas veces no se corresponden y que, cuando interrelacionamos estas categorías, se producen solapamientos de significado entre ambos sistemas con sus correspondientes convergencias y divergencias (cf. Kußmaul, 1998a). El ejemplo alemán de Kußmaul "sie hat sich eine *Schildkröte* gekauft" ("se ha comprado una *tortuga*") necesita de la especificación del animal mediante una categoría subordinada si se traduce al inglés (tortuga marina: *turtle* o tortuga terrestre: *tortoise*). Este aspecto demuestra que también pueden darse correspondencias cero entre ambos sistemas categoriales.

Aparte de estas divergencias establecidas por la dimensión vertical, la *dimensión horizontal*, en concreto la semántica de prototipos de E. Rosch, señala que nuestro pensamiento categorial está condicionado por nuestra *experiencia* y no por una lista de características semánticas, lógico-formales, analíticas y deductivas, aspecto que defendía principalmente la semántica generativa. El ejemplo de Hönig sobre "la taza de café" (1997:102) corrobora las diferentes percepciones sobre dicho concepto entre las culturas, reflejando diferentes "efectos de prototipicidad" condicionados por la paracultura, diacultura e idiocultura del sujeto que lo interpreta, lo cual demuestra la imposibilidad de definir objetivamente una "taza de café supracultural". De este modo, la activación de los *contenidos de atributos* sobre dicho concepto en su dimensión horizontal no se corresponde de manera equivalente de una comunidad cultural a otra, o de un individuo a otro. Así, *nuestro efecto prototípico de la taza de café que se sirve en un restaurante alemán* activa ciertos atributos cuyos contenidos corresponden al "café hecho en una cafetera con filtro, de sabor suave y acuoso, servido en

una taza de porcelana, acompañado de una pequeña galleta y una tarrina de leche en crema". Otro efecto de prototipicidad de dicho concepto podría activar el contenido de "una taza de nescafé", o "una jarra de café de porcelana que se le sirve al cliente para que él mismo la vierta en la taza". Por el contrario, *nuestro efecto prototípico de la taza de café en un restaurante español* evoca otros contenidos en sus atributos: "café exprés, hecho en una cafetera italiana o cafetera exprés, de sabor fuerte y concentrado, presentado en una taza de porcelana pequeña o en un vaso de cristal pequeño". El contenido de nuestros atributos, por lo tanto, adquiere un carácter *valorativo y subjetivo*, en contraposición a las definiciones de los diccionarios sobre el concepto del café como "bebida universal que se hace por infusión con la semilla del cafeto tostada y molida". El concepto-en-situación de la taza de café, por ejemplo, aquel que representa una determinada función en un texto concreto, puede activar otros atributos y contenidos diferentes a los descritos anteriormente, por lo que sus condiciones de activación dependen de su función textual, contextual y extratextual en un momento dado (cf. Beaugrande y Dressler, *ibídem*:86). Incluso estas condiciones de activación pueden cambiar o verse modificadas bajo el mismo concepto-en-situación del mismo TO y por el mismo sujeto que lo interpreta en momentos diferentes de interpretación textual (cf. Risku, 1998a:121).

El carácter idiosincrásico y particular de la dimensión horizontal lo recoge asimismo Kußmaul cuando habla de la traducción de instituciones (*primary school, Grundschule, escuela primaria*), donde aparentemente los tres conceptos parecen compartir un *núcleo* proposicional común "centro educativo infantil" (*Kern*, en la terminología de Kußmaul, 1998a:50) pero con *bordes difusos y diferentes* (*unscharfe unterschiedliche Ränder*, *ibídem*). ¿Qué es lo que posibilita por tanto la comunicación entre culturas si las dimensiones horizontales conceptuales son subjetivas? El trasvase de esquemas de una cultura a otra se realiza interrelacionando mentalmente, según la finalidad prospectiva del TM, estructuras proposicionales, estructuras esquemáticas de imágenes, proyecciones cognitivas metafóricas y/o proyecciones cognitivas metonímicas (Lakoff, 1987:68). En este entramado esquemático se trasvasa(n) elemento(s) de constancia de cualquiera de estas estructuras condicionados y basados en el principio de Kleiber (1993:50-51) de que un mensaje se transmite considerando los conocimientos supuestamente compartidos por los receptores en general. Estos conocimientos también están condicionados por determinadas relaciones lógicas, ontológicas y culturales (Brinker, 2001⁵:37), lo que determina el *frame* meta elegido. El traductor es el que toma la decisión de analizar, sopesar, recoger, descartar, anular, ampliar, reducir o cambiar funcionalmente estos aspectos según el encargo y los criterios de textualidad del TM.

Si bien nos hemos centrado en el concepto-en-situación con ejemplos de unidades léxicas individuales, no hemos de olvidar que estos conceptos no se infieren meramente en el nivel léxico, aunque a veces sea necesario detenerse en una unidad léxica para su comprensión traslativa y documentación, sino que también implican una dependencia interpretativa con su proposición y la interrelación de dicha proposición con otras proposiciones textuales, incluyendo el carácter ilocutivo. Cuando el traductor omite, amplía, reduce o modifica ciertas proposiciones de un TO en su TM, no sólo tiene en cuenta los conceptos léxicos, sino también las relaciones funcionales entre los actos locutivos condicionados por parámetros idiosincrásicos de todos los criterios de textualidad. Todo ello determina la interpretación y producción interactiva de determinados esquemas que se solapan en un proceso traslativo específico.

Estos aspectos demuestran la importancia de establecer una metodología idónea para la propagación coherente de estos atributos y contenidos conceptuales, con objeto de que el docente en traducción pueda indagar en estas interrelaciones dinámicas provenientes de los conocimientos de la memoria semántica y episódica del alumnado. La posibilidad de fundamentar estas estrategias sólo es posible si el alumno es consciente de que su subjetividad y experiencia son aspectos legítimos en el proceso traslativo; para ello necesita conocer estos postulados teóricos que le conducen a la selección adecuada de sus contenidos episódicos.

Al objeto de partir de una estrategia consciente para la activación adecuada de creatividad en el aula, nuestro marco metodológico para las relaciones conceptuales (dimensión horizontal) se centra en el vínculo entre el modelo de las cuatro fases sobre el proceso creativo, el pensamiento convergente y divergente, el contenido conceptual y su estructura investigados por Langacker (figura-fondo, prominencia, perspectiva, especificidad y alcance), el concepto *chaining* de Lakoff y el concepto de memoria dinámica de Schank (cf. Kußmaul, 2000), sin olvidar su interdependencia con los principios semánticos estructuralistas como punto de partida para dicha activación (dimensión vertical y clasificación de características).

Otro aspecto que determina el análisis de las relaciones semánticas (contenido formal y cognitivo de la proposición) y las relaciones pragmáticas entre los actos locutivos es el *estilo textual*, la interdependencia entre el contenido y la forma, condicionada por aspectos comunicativos, pragmáticos y semióticos.

Hatim y Mason (1990) distinguen dos factores necesarios de separación para la inferencia del estilo o registro textual: por un lado el *idiolecto*, como aspecto idiosincrásico del

productor, y por otro lado aquellos *patrones convencionales de expresión* que caracterizan la particularidad de las lenguas. Los efectos estilísticos, por tanto, no son propiedades intrínsecas del sistema lingüístico, sino que están estrechamente vinculados a las determinadas *intenciones comunicativas* del productor, al principio de *intertextualidad* (dado que el estilo viene influenciado por la experiencia previa del productor con otros textos), a determinados *roles sociales* y a determinadas *formas de actividad lingüística*. Firth (1951) propone varios niveles de inferencia de estilo o registro relacionados con los aspectos fonológicos, gramaticales, colocacionales y situacionales. Partiendo de esta idea, Hatim y Mason (1990:39) señalan que las variaciones en el uso de la lengua vienen determinadas por dos variables:

-el *usuario (user)*, cuya idiosincrasia determina la variedad de *dialectos* utilizados (donde cabe mencionar la influencia de los aspectos geográficos, temporales y sociales), las *variaciones estándar y no estándar* (aspecto que nosotros también relacionamos con el carácter comunicativo de los tecnolectos y quasitecnolectos dentro de la traducción más o menos especializada) y las variaciones *idiolectales*

-el *uso (use)*, denominado también *registro*, en el sentido de que el uso determina la *forma lingüística* (p. ej. la gramática y el léxico). Dentro del concepto *uso* cabe destacar el *campo del discurso (field)*, la actividad ocupacional o profesional que se transmite con el texto (jurídica, médica, técnica, política) y que no debe confundirse con el tema del texto, puesto que dentro de un campo político en el sentido amplio de la palabra se puede establecer como tema un aspecto jurídico específico. También hay que considerar el *modo del discurso (mode)*, es decir, el medio utilizado para dicha actividad (oral, escrito o un híbrido de ambos aspectos) y el *tono o tenor del discurso (tenor)*, el cual refleja la relación entre el productor y el receptor (formal, informal, coloquial, íntima etc.).

Estos tres aspectos metodológicos son relevantes para inferir la estructura pragmática textual, ya que el estudio de los cambios de registro en un mismo texto nos conduce hacia el análisis de los diferentes actos ilocutivos y su interdependencia con la estructura textual. Un registro restringido (*restricted register* en la terminología de Hatim y Mason, *ibídem*:53), por el contrario, puede ser reflejo de una situación social y textual más o menos estereotipada, por lo que las opciones estilísticas se reducen en función de este grado de prototipicidad. Identificar el registro conlleva a reconstruir, en definitiva, el contexto, a través del análisis de la actividad que ha tenido lugar (campo), quién ha participado (tenor) y qué medio ha sido seleccionado para transmitir el mensaje (modo). Estas tres variables y sus contenidos nos proveen de las condiciones básicas de la comunicación que ha tenido lugar en un texto. En el

ejemplo 4A de Hatim y Mason (ibídem:55-56), el estudio del registro determina que se trata de un artículo, cuyo tema habla de la salud dental pública en el Reino Unido desde un punto de vista social y médico (campo), escrito por un académico en medicina y dirigido a receptores semiespecialistas (tono o tenor) y escrito para ser leído, con convenciones propias del discurso académico (modo).

No obstante, el registro no basta por sí solo para traducir las convenciones estilísticas de un TO a un TM según las instrucciones del encargo, dado que ello supondría traducir igualmente unidades aisladas de un texto. El traductor también infiere paralelamente la intención subyacente, producto de la dimensión pragmática y semiótica. En este sentido, el estilo es dependiente de la inferencia del contexto y de los otros criterios de textualidad. La dimensión pragmática contribuye a esta inferencia a través de los actos de habla, las implicaciones (las máximas de Grice, 1975 y 1978) y las presuposiciones entre los actantes. La dimensión semiótica está relacionada con la palabra o el signo en el marco del *texto* (lo que determina el análisis de sus atributos denotativos y connotativos), en el marco del *discurso* (la actitud o formas de conversación y pensamiento, la ideología que condiciona explícita e implícitamente la denotación y connotación) y en el marco del *género* (los tipos de texto como manifestación convencional de los discursos y que reflejan determinadas intenciones en el ámbito de la ocasión social en que funcionan). Esta interrelación tiene lugar tanto en los procesos *bottom-up* como en los procesos *top-down*, con el consecuente solapamiento de determinados contenidos semánticos y episódicos procedentes de la memoria del traductor para el análisis y producción estilística (esquemas).

Lo que nos interesa por lo tanto en la metodología de inferencia del estilo textual, es conocer estos aspectos teóricos como variables epistemológicas y conscientes del proceso traslativo, al objeto de que el alumno los utilice para fundamentar científicamente los contenidos idiosincrásicos bajo parámetros estilísticos en la práctica traslativa de un TO y su TM.

El siguiente paso metodológico consiste en saber enseñar cómo se infiere el *contenido ilocutivo* de la proposición y la interrelación de dicha proposición con la estructura ilocutiva de un texto específico (cf. Austin, 1962; Searle 1969). La diferencia entre proposición y acto ilocutivo es clara: si decimos "aquí hace corriente" en un contexto donde está abierta una puerta o ventana por la que pasa un aire muy frío, no necesariamente pretendemos comunicar una *constatación* sobre dicha proposición (*indicador ilocutivo*), sino la *orden* o el *ruego* (*acto ilocutivo*) por vía indirecta de cerrar esta puerta o ventana (cf. Kußmaul, 1998a). La inferencia de los indicadores ilocutivos, sobre todo aquellos que no aparecen señalados claramente en el

texto y que suponen una dificultad interpretativa de inferencia de su correspondiente acto ilocutivo, es un aspecto que necesita de un marco metodológico adecuado para su coherente consecución. El problema principal radica en que el carácter ilocutivo de la proposición puede tener su peso funcional en una palabra o grupo de palabras que no se definen como *verbos performativos explícitos* (cf. Searle, 1969,1976). Kußmaul (1998a) señala como ejemplos las locuciones adverbiales inglesas *in fact, actually, indeed, anyway* o las *Modalpartikeln* alemanas (*ja, doch, mal*), aspectos propios de una lengua determinada que no tienen las mismas correspondencias en otras lenguas (los rasgos suprasegmentales o los elementos no verbales también pueden contribuir a esta inferencia). Incluso los verbos performativos explícitos tampoco son una vía segura de inferencia, ya que su polisemia puede conducir a diferentes actos ilocutivos, p.ej. el verbo inglés *suggest* puede significar el acto ilocutivo de "sugerir" o el acto ilocutivo de "corroborar una opinión". En estos casos, la correcta consecución de una ilocución puede necesitar de más indicadores (implícitos) que un solo verbo performativo para su entendimiento: "dar una orden *con amabilidad*", "aprobar un hecho *con ironía*" etc.

El estudio exhaustivo del contexto en el que funciona (la interrelación entre los factores extratextuales e intertextuales) determina la posible inferencia correcta. Pero no sólo es necesario el contexto para la inferencia de los actos ilocutivos; el ser humano aplica determinados esquemas episódicos de su memoria que parten de eventos de uso específicos previos (cf. Rojo López, 1998:408). En el ejemplo "aquí hace corriente", el receptor interpreta que es una orden al interrelacionar en la MCP este input de información con el contexto en el que tiene lugar y los esquemas episódicos provenientes de su MLP vividos en situaciones recurrentes o parecidas y condicionados por aspectos históricos, culturales, ideológicos, psicológicos y sociales (*stabilized social conventions* en la terminología de Beaugrande y Dressler, *ibídem*:124).

El contenido ilocutivo de la proposición y sus indicadores también vienen condicionados por el tipo de texto en el que funcionan y sus correspondientes convenciones. Precisamente son estas convenciones las que determinan la formulación diferente de contenidos entre las lenguas, aunque se trate de un acto de habla igual o parecido, sin olvidar que también un mismo contenido puede reflejar ilocuciones diferentes según contextos diferentes. En traducción, hay contenidos cuya función es propia de una lengua y cultura determinadas, sin existir una correspondencia en las otras culturas¹⁰². Estos aspectos son ineludibles en la

¹⁰²En China, por ejemplo, el *dragón* es un símbolo de buena suerte, mientras que en la cultural occidental normalmente representa la maldad (cf. Kußmaul, 1995:65). Si se transmite el mismo contenido entre un chino y un español, su acto perlocutivo conllevaría un efecto distinto en ambos receptores (sobre la diferencia entre estos contenidos, producto de las

didáctica de la traducción, principalmente para la producción del TM. Por ello, la didáctica de la traducción necesita del estudio de estos contenidos recurrentes formulados en actos de habla igualmente recurrentes y misma función en aquellos textos con un marcado grado de prototipicidad (p. ej. los contenidos de los saludos, como actos textuales directivos, en las cartas comerciales según las diferentes culturas). Mientras tanto, estas carencias pueden paliarse mediante la elección adecuada del texto paralelo (con su consecuente metodología) como apoyo para la producción del TM en un proceso traslativo determinado. Asimismo, la inferencia de la estructura ilocutiva global de un texto debe ser entendida en interdependencia con la *estructura textual* y el *acto textual* vistos en el capítulo 1 del presente trabajo (cf. Hulst, *ibídem*:100). Kußmaul (1998a) insiste en el desarrollo de estos principios metodológicos que ayuden al alumno/traductor a inferir la intención principal del texto independientemente de su manifestación textual (por ejemplo la persuasión en un texto publicitario, aunque los actos de habla específicos de este texto conlleven actos ilocutivos como "informar", "afirmar", "explicar" o "especificar"). Esta metodología es posible si se aclara que estas ilocuciones no son actos textuales *per se*, sino medios textuales para la producción de cualquiera de los actos textuales (informativos, persuasivos, instructivos, expresivos y directivos), aspecto que hay que separar igualmente de las intenciones comunicativas de un texto como factor extratextual (recuérdese el modelo funcional de Hulst en el capítulo 1).

Si bien es imposible obtener una lista de todos los actos de habla de una lengua (cf. García Izquierdo, 2000:192), nuestro propósito metodológico consiste meramente en proveer al alumno de una clasificación muy general que le sirva como punto de partida estratégico y consciente para la activación y análisis de los actos ilocutivos en un TO concreto y para la producción ilocutiva de su TM según las pautas del encargo. Esta taxonomía general también puede servir de ayuda para la inferencia de posibles paráfrasis performativas implícitas en un acto ilocutivo. Al objeto de inferir más adecuadamente estos aspectos ilocutivos implícitos, se expondrán ciertas pautas teórico-metodológicas necesarias para interrelacionar el contexto con el correspondiente acto ilocutivo. En los casos en que se requiere expresar en el TM algunos contenidos convencionales en función de actos ilocutivos convencionales según la

convenciones sociales, en un mismo acto de habla y tipo de texto en inglés y alemán, véase Snell-Hornby, 1988:86-93). Con este ejemplo hemos comprobado que el *modo de realización* de los actos de habla depende de aspectos convencionales, históricos y específicamente culturales. No obstante, lo que también nos interesa saber es si los *actos ilocutivos per se* también dependen de variaciones históricas y culturales o, por el contrario, pueden considerarse como universales comunicativos. Linke et al. (1996:194) niegan esta última hipótesis con su ejemplo ilocutivo "petición de matrimonio". En sociedades donde la petición de matrimonio se establece mediante el pacto entre familias, sin consultar a los afectados, el acto ilocutivo no corresponde al acto ilocutivo de la petición de matrimonio en la que los implicados deciden por propia voluntad realizar dicha acción.

tipología textual, esta metodología le sirve igualmente de orientación para la búsqueda de los textos paralelos pertinentes.

No obstante, la fuerza ilocutiva de cada frase de un texto no debe entenderse en el marco de un análisis traslativo donde se analiza frase por frase de manera aislada en el TO, con objeto de buscar "equivalencias" ilocutivas para las frases del TM. La investigación de los actos de habla se ha centrado principalmente en el análisis de frases individuales, y ha eludido la importancia de las relaciones funcionales entre los actos locutivos. La interpretación y fuerza comunicativa de los actos ilocutivos depende de su posición y estatus comunicativo dentro de las frases. El estatus de una frase viene determinado por el cotexto y su interrelación con las otras frases textuales (y su función dentro de un determinado acto textual) al igual que por la estructura textual y la intención comunicativa pretendida que subyace como aspecto extratextual (cf. Hulst, 1995). Las relaciones funcionales entre los actos locutivos establecidas por Hulst (ibídem:113-125) representan los principios metodológicos necesarios para interrelacionar estos aspectos en el aula. Estas relaciones se basan en dos tipos: las relaciones de *contenido* y las relaciones de *apoyo por interacción*. La diferencia entre ambos tipos consiste en que las primeras transmiten contenidos informativos, mientras que las segundas funcionan como indicadores en el texto que guían la comprensión textual, tal y como veremos.

Así pues, nuestro próximo objetivo es presentar y describir, en el marco teórico y metodológico, las variables genéricas de conocimiento relacionadas con el criterio de coherencia: *la dimensión horizontal* en las relaciones conceptuales, en estrecha interrelación con la dimensión vertical y el pensamiento divergente y convergente, *el estilo* (interdependencia entre la forma y el contenido), las *ilocuciones* como medios textuales de producción del acto textual y su correspondiente análisis y *las relaciones funcionales entre los actos locutivos* en relación con la *estructura textual*, lo cual nos conduce a la *macroestructura pragmática* de un texto. La macroestructura pragmática remite a su vez a la *informatividad pragmática* del TO analizado.

3.1.3.1. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la dimensión horizontal de los conceptos y su relación asociativa.

Kußmaul (2000) ha sido uno de los primeros investigadores en didáctica de la traducción que ha aplicado aspectos teóricos y metodológicos para el análisis de la creatividad en el

proceso de traducción. Basándose en el modelo de las cuatro fases (cf. Preiser, 1976; Taylor, 1975; Ulmann, 1968), Kußmaul aplica este modelo para estudiar el proceso de la traducción y su pensamiento creativo. La separación de cada fase con respecto a las otras tiene tan sólo un propósito metodológico en su libro. Las fases deben ser entendidas en realidad bajo su constante interacción, solapamiento y dinamismo, fruto del complejo entramado cognitivo que define al pensamiento humano. En la *fase de preparación* tiene lugar el análisis del encargo, el análisis textual del TO, la documentación, el reconocimiento de problemas y las primeras hipótesis en cuanto a la formulación de estructuras prospectivas del TM.¹⁰³ En la *fase de incubación* se produce la asociación inconsciente (incontrolada, en la terminología de Höning, 1997:58) de ideas; la combinación y reorganización del pensamiento. Estas asociaciones (proceso *Brainstorming* en la terminología de Kußmaul) tienen que ver con la interacción de las memorias MCP y MLP (semántica y episódica) y el input de información recibido tanto en los procesos de evocación (*bottom-up*) como de invocación (*top-down*). El estado anímico del sujeto en un momento dado (emociones, atención, estímulos) condiciona el encauzamiento de dichas asociaciones. De hecho, el traductor se encuentra a veces en el laberinto de la asociación de ideas sin encontrar en ese momento una solución a un determinado problema (bloqueo mental o *mentale Blockade*). A veces es necesario abandonar momentáneamente este proceso y realizar otra actividad (*Ablenkungsaktivitäten*) para llegar a la solución óptima, debido a una sobrecarga asociativa (*fluency of thinking*, Guildford, 1975:40) y debido a que nuestras emociones y estado anímico en un momento dado impiden

¹⁰³Nuestro esquema macrocognitivo del proceso traslativo va dirigido a *principiantes* (recuérdese el capítulo 1, pág.73). Este es el motivo por el que hemos antepuesto primero el análisis del TO, a continuación el encargo de traducción, el análisis del TO condicionado por las instrucciones prospectivas del encargo y como proyección de la fase de producción del TM, y la fase de producción del TM (véase en el mismo sentido el modelo de fases de Mauriello, 1992:66-67). Kußmaul, por el contrario, parte primero del análisis del encargo de traducción para analizar el TO. Si bien este último aspecto es el más idóneo con respecto al mercado de la traducción, consideramos que anteponer el encargo para los principiantes conlleva el peligro de cometer más interferencias mentales entre ambos textos y sus respectivas situaciones comunicativas (anteponer el encargo es un aspecto didáctico que debe ser aplicado para aquellos alumnos que ya han desarrollado una coherente y óptima competencia traslativa). No obstante, esto no quiere decir que en nuestro modelo descartemos por supuesto la formulación de hipótesis o posibles construcciones prospectivas del TM durante el análisis del TO previamente al encargo, dado que es un aspecto inseparable de todo proceso, pero nuestra experiencia docente nos demuestra que una separación de fases es conveniente en este tipo de alumnado principiante, ya que al retomar el análisis del TO desde el encargo de traducción, el docente puede apreciar nuevas diferencias interpretativas de un modo más claro, y condicionadas por el solapamiento cognitivo que se produce entre las instrucciones traslativas del encargo, el nuevo análisis del TO y el proyecto mental del TM, lo cual condiciona la producción del TM en su forma definitiva.

La consulta de la documentación por parte de los alumnos también se puede investigar más claramente al separar el análisis del TO en dos fases. En el análisis del TO sin encargo, el alumno aprende a consultar el diccionario bilingüe y la base de datos meramente como un punto de apoyo para entender el TO en su situación comunicativa, los diccionarios y enciclopedias monolingües extranjeros, los diccionarios visuales extranjeros, los *Informanten* extranjeros y el texto paralelo como refuerzo para entender el TO. Desde los condicionantes del encargo, el alumno retoma el TO utilizando las mismas fuentes o diferentes para afianzar aspectos condicionados por el encargo, junto con el material documental que le ayude para la producción del TM: diccionarios bilingües, bases de datos terminológicos, diccionarios y enciclopedias monolingües maternos, diccionarios visuales maternos, diccionarios ideológicos maternos, diccionarios de sinónimos y antónimos, diccionarios de estilo (especialmente para el problema de las colocaciones en la lengua meta), informantes maternos y el texto paralelo materno como apoyo para la producción del TM, entre otras fuentes de documentación posibles.

encontrar el eslabón o los eslabones cognitivos necesarios para encauzar coherentemente dichas asociaciones (recuérdese por ejemplo el fenómeno de la punta de la lengua).

La valoración consciente de estas asociaciones tiene lugar en *la fase de evaluación*, donde la MCP desempeña un papel esencial como memoria operativa/*monitoring*. Dada la importancia de los estados emocionales para superar estos bloqueos mentales, el único modo de que el alumno encuentre la vía adecuada para la evaluación de sus estrategias es crear un ambiente distendido y estimulante en el aula, donde el estudiante perciba que sus apreciaciones traslativas son tenidas en cuenta por el profesor (sean correctas o incorrectas). La evaluación y fundamentación de dichos procesos sólo es posible con una metodología descriptiva, con un metalenguaje sobre el proceso que sirva de macroparámetro de control y de comunicación entre estudiante y docente (lo cual conduce coherentemente a *la fase de iluminación*).

Otro aspecto importante es la selección adecuada por parte del profesor de los textos y la coherencia en el grado de dificultad de sus contenidos, en función de los conocimientos traslativos del alumnado en un momento dado (véase al respecto la selección adecuada de textos en alemán de Elena García, 2001, para su traducción al español). Lo que define al docente como buen pedagogo no son sus amplios conocimientos sobre la actividad traslativa, sino que sepa transmitir estos conocimientos de manera proporcional a los conocimientos *reales* del alumnado en un momento dado. Nuestro concepto de *Pedagogía* se define en este sentido en el marco del diálogo constructivo entre profesor y alumno, en las destrezas del profesor en saber en cada momento de dónde proceden ciertas carencias cognitivas y cómo pueden paliarse de un modo eficaz y comprensible, en el papel activo del estudiante en el aula y en la selección coherente y gradual de los contenidos de la asignatura.

La fase de iluminación puede solaparse interactivamente con la fase de incubación y también con la fase de evaluación (de manera espiral, *Vor- und Rückgriffe*). En la transición de la fase de incubación a la fase de iluminación, pueden surgir soluciones espontáneas y óptimas, debido a un razonamiento fugaz en la MCP/*monitoring* que el alumno ha aplicado probablemente condicionado por su intuición o por ciertos aspectos macroestratégicos derivados de la fase de preparación. Sin embargo, cuando esta solución es retomada y pasa por la fase de evaluación en la MCP, a veces ocurre que es descartada, debido a que el estudiante ha aplicado una variable de razonamiento prescriptiva procedente de su memoria semántica. La macroestrategia se esfuma porque se da más importancia a aspectos prescriptivos aprendidos en algunas clases de traducción (p.ej. la evaluación de una determinada palabra aislada del marco comunicativo global de su TO). Estos aspectos

prescriptivos son los que condicionan con el tiempo el aprendizaje y arraigo de automatismos incoherentes.

Para configurar de manera ecléctica una metodología del proceso traslativo y su metalenguaje, es importante incluir también los modelos e investigaciones realizados sobre la creatividad, con objeto de entender su funcionamiento en el proceso de traducción. Para entender la creatividad, es necesario retomar el concepto de pensamiento convergente y divergente y relacionarlo con estas asociaciones y procesamientos cognitivos.

El pensamiento *convergente* (Guilford, 1975:40) o *vertical* (de Bono, 1971:42) es un pensamiento lógico-causal, marcado por principios lógicos y ontológicos (si $A=B$ y $B=C$, entonces $A=C$). En el proceso traslativo, el pensamiento convergente tiene lugar cuando analizamos un problema en la fase de preparación, o cuando valoramos y sopesamos una posible solución en la fase de evaluación según el propósito comunicativo condicionado por el encargo. Gran parte del razonamiento de problemas pasa a través de estos silogismos como filtro o parámetro de control (recuérdese las relaciones intraconceptuales e interconceptuales en el esquema mental de Klix sobre el verbo "lernen"). Estos silogismos proceden hipotéticamente de la memoria semántica.

Sin embargo, existe otro tipo de pensamiento denominado *divergente* (Guilford, ibídem:40) o *lateral* (de Bono, ibídem: 42) que tiene lugar en las relaciones asociativas en la MLP del sujeto condicionadas por los procesos de evocación e invocación de información. Estas asociaciones en la MLP pueden pasar otra vez por el filtro del pensamiento convergente, o puede ocurrir que la aplicación de un principio lógico-causal momentáneo se vea condicionado por el pensamiento divergente y sea sustituido por un nuevo principio lógico-causal. Aunque es muy difícil indagar en estas asociaciones en la MLP condicionadas por el pensamiento divergente, dada la asociación de múltiples ideas que tiene lugar de manera incontrolada, existe un modo de entender mejor estos procesos a través de ciertas teorías y metodologías que explican de un modo menos difuso el proceso creativo. Los posibles parámetros de control para indagar o analizar en cierta medida estas asociaciones espontáneas en la MLP del alumnado, se centran y definen en la presente tesis doctoral bajo los conceptos estratégicos de cuatro autores punteros en la investigación sobre la creatividad: de Bono, Langacker, Schank y Lakoff. Estos conceptos también le sirven al alumnado como punto de partida o parámetro de control para la activación coherente de sus asociaciones.

La asociación de ideas en la MLP depende del *punto de mira idiosincrásico* (*entry point* en la terminología de de Bono) de dicha activación y subsiguiente asociación. A modo de ejemplo, supongamos que estamos interpretando un concepto-en-situación a través del

análisis del marco textual (*frames*) de un TO, la estructura del tema-rema, la consideración de algunos factores pragmáticos o los elementos no verbales del texto necesarios para entender dicho concepto-en-situación (proceso principalmente *bottom-up*). Al aplicar los procesos marcadamente *top-down* para dicha comprensión, puede ocurrir que juzguemos dicho concepto de repente bajo otra perspectiva (*Perspektivenwechsel* en la terminología de Kußmaul, *ibídem*:95), lo cual conduce a otras alternativas de asociaciones. Este punto de mira como cambio de perspectiva en la MLP condiciona, por lo tanto, la interpretación preliminar de los contenidos de atributos del concepto-en-situación. También determina a su vez el modo en cómo se solapan los esquemas (representaciones mentales) que se van construyendo interactivamente y dinámicamente en los procesos de evocación y en los procesos de invocación. Teniendo en cuenta las estructuras donde se asienta la configuración de esquemas según Lakoff (proposiciones, imágenes, metonimias, metáforas), la selección e interrelación funcional y evaluativa de determinados contenidos de estas estructuras dependen de dicho punto de mira. Si se cambia el punto de mira, se produce por lo tanto una rotación en la atención sobre el concepto (*rotation of attention*, de Bono, *ibídem*:189). El pensamiento típicamente lineal del estudiante (automatismos basados en estrategias lineales, producto de una metodología lineal en las clases de traducción) le impide confiar y recurrir a estos procedimientos dinámicos, debido a que no posee conocimientos teórico-cognitivos sobre la creatividad que le sirvan para aplicarlos en la práctica de la traducción.

Los conceptos metodológicos de de Bono parecen guardar similitud con las investigaciones realizadas por Langacker sobre el concepto-en-situación (1987). Lo interesante en las aportaciones de Langacker es la interrelación que establece entre el concepto de *perspectiva* y el concepto *foco* (*perspective, focal adjustments*, *ibídem*:120). El concepto *foco* debe entenderse en el marco de la *organización figura-fondo* (cf. Kußmaul, *Figur-Grund-Gliederung*, 2000:97). Para ilustrar estos cambios de construcción en una representación mental según la perspectiva con que se mire y su interrelación con el foco de Langacker, nos basaremos en el siguiente ejemplo de Rojo López (1998:33):

Imaginemos una escena en la que hay una mesa, y encima de la mesa hay un libro y un reloj. Esta misma escena puede expresarse de maneras diferentes: "el libro está a la izquierda del reloj" o "el reloj está a la derecha del libro". El contenido de ambas proposiciones es el mismo, pero su constructo difiere en la organización figura-fondo. En la primera proposición, el *libro* es la *figura* o elemento destacado (focalizado), mientras que el *reloj* es el *fondo* o elemento que queda en segundo plano como punto de referencia. Por el contrario, el

constructo mental de la segunda proposición representa al reloj como figura, y al libro como fondo. Asimismo, el contenido que transmite la proposición o *frame* (su especificidad informativa) influye en el *grado de especificidad* de la construcción de estas representaciones mentales: "hay algo encima de la mesa", "hay un libro y un reloj encima de la mesa", "hay un libro verde y un reloj despertador encima de la mesa de la cocina", "hay un libro verde que compré en la tienda de la esquina y un reloj despertador que me regaló mi hermana encima de la mesa de la cocina" etc.

El grado de información expresada por el productor en aquella(s) proposición(es) de un texto (*frames*) que remite(n) a una determinada representación conceptual, demuestra que cuando oímos o leemos una palabra, no se activan todas sus características potenciales sino una o varias características dependientes del contexto en el que funciona. Los contenidos de estas características o atributos también se asocian en nuestra mente en función del concepto figura-fondo, al igual que el input de información proposicional de un TO y su especificidad informativa vienen condicionados por el mismo principio, tal y como hemos visto con los ejemplos de Rojo López. Los ejemplos de Kußmaul (ibídem:99) demuestran la importancia metodológica de considerar este aspecto de *prominencia* (cf. Rojo López, ibídem:46) en nuestras asociaciones:

- a) el hombre levantó el piano
- b) el hombre destrozó el piano
- c) el hombre afinó el piano

A través del verbo (contexto) se activa una determinada perspectiva en cada ejemplo y la consecuente prominencia o foco de un atributo sobre los demás, aunque se indique en los tres ejemplos el mismo *frame* (*el hombre; el piano*). De este modo, la característica prominente del concepto "piano" en el primer ejemplo es "pesado"; la característica prominente en el segundo ejemplo es "la madera" y en el tercer ejemplo "el sonido". En definitiva, el *fondo* lo representa *el contexto de la proposición*, lo cual determina la prominencia, foco o *figura* de *una característica* (o varias características prominentes según el caso) frente a las demás (las características restantes y su activación se encuadran obviamente dentro del concepto *fondo* por ser secundarias)¹⁰⁴.

Estos aspectos intrínsecos en la relación conceptual y en el marco de la dimensión horizontal, pueden verse enriquecidos por la dimensión vertical y la clasificación de

¹⁰⁴Tal y como señala Kußmaul (ibídem:101) el concepto de *figura-fondo* también se encuentra en la progresión tema-remata de un texto, lo cual corrobora la postura de Hulst de incluir y analizar la *posición* del tema frente al remata en una frase. En este sentido, el fondo o contexto de la frase es el aspecto que suele contener mayor información.

características realizada por Arntz y Picht (1995:81) y anteriormente descrita en el criterio de cohesión. Con objeto de que el estudiante active estos atributos basados en la prominencia y en relación con el contexto donde funcionan, la clasificación de características sirve como parámetro de control metodológico para la propagación del atributo (o atributos) prominente(s) y los restantes. Si relacionamos estos principios estructuralistas con los ejemplos anteriores de Kußmaul, en el ejemplo (a), la característica prominente es una característica de **estado**, y en concreto de **forma** (pesado). En el ejemplo (b), la característica prominente es una característica también de **estado**, pero se focaliza el **material** (de madera). En el ejemplo (c), la característica prominente es **funcional**, y en concreto de **empleo** (sonido, ya que el piano sirve para hacerlo sonar).

La focalización de Langacker también desempeña un papel esencial en la semántica de prototipos de E. Rosch. Los determinados *efectos de prototipicidad* sobre un concepto condicionan, según el contexto, el *Kern* o *núcleo* y los *unscharfe Ränder* o *bordes difusos* de atributos (según la terminología de Kußmaul, ibídem:106).

A modo de ejemplo, nuestro prototipo de *Biergarten*, según el modelo cognitivo idealista de Lakoff, activa los siguientes atributos prominentes (núcleos): una característica **funcional**, en concreto su **empleo** (local donde se sirve *cerveza*); y dos características **relacionales**: una de **procedencia** (*Alemania*, y en concreto *Munich*) y otra de **situación en el espacio** (al *aire libre*, en una *especie de jardín con árboles*). Esta última prominencia de situación en el espacio activa otros atributos de **estado** (fondo): **forma**: grande, rústico; **tiempo**: tradicional. Y otros conceptos subordinados (metonímicos), también de fondo: *mesas* y *bancos* con atributos de **forma** (largos) y **material** (de madera); *árboles* (**forma**: castaños; frondosos); *gente* (**funcional**: divirtiéndose y bebiendo) etc.

Estos atributos que configuran nuestro esquema cognitivo idealista sobre el *Biergarten* prototípico pueden verse afectados si, al interpretar un texto sobre los famosos *Biergärten* de Munich, el autor emplea un determinado frame en el que se activa otro atributo prominente y diferente a los nuestros, fruto del factor de asimetría en los juicios de similitud de los atributos según la percepción de los sujetos y su función ilocutiva en el texto. Tal es el caso de un texto turístico sobre la ciudad de Munich (folleto) donde se resaltan aspectos valorativos de sus *Biergärten* (véase ejemplo en Elena García, 1990:65). A continuación expondremos un pequeño fragmento de dicho texto donde se subraya este *frame* valorativo y se resalta en negrita el concepto que evoca otro atributo prominente (y por tanto un cambio de perspectiva):

[... die Freizeit in „vollen Zügen“ genießen.

Das kann man in München auch, ohne die Stadt zu verlassen: Im großzügig gestalteten Olympiapark. Im weitläufigen Pärchen-Paradies Englischer Garten. Bald auch im neuen Westpark, dem 1983 blühenden Standort der Internationalen Gartenbau-Ausstellung. In vielen kleinen Stadtparks. Und natürlich auch in zahlreichen Biergärten, wo die Freizeit erst so recht zur Frohzeit wird: unter knorrigen Kastanien bei einer herzhaft frischen Maß Bier, einem hauchdünn geschnittenen „Radi“ und einer reschen Brez'n.
„Prost, Herr Nachbar!“]

El concepto *Herr Nachbar* (vecino) activa un atributo prominente (núcleo o figura) no contemplado en nuestra representación mental. Al analizar la proposición (fondo), nos encontramos con un acto ilocutivo directivo, que se infiere, entre otros aspectos, por sus rasgos suprasegmentales, la aposición, la relación isotópica de parentesco entre "Prost" y "cerveza" y por su verbo performativo implícito (*auffordern*: invitar al lector a brindar con una cerveza). Pero ¿por qué el autor del texto utiliza *Nachbar* (vecino)? Es evidente que se trata de un culturema alemán, inusual en la cultura española. El cambio de perspectiva se produce cuando analizamos las características estructuralistas de nuestros conceptos prototípicos asociados a su vez a nuestro concepto supraordinado prototípico *Biergarten*. Precisamente dentro del concepto metonímico de nuestra representación mental *gente*, hemos activado una característica **funcional** y de **empleo** (la gente va a un *Biergarten* para divertirse y beber cerveza), pero el autor del texto activa como atributo prominente una característica de **estado** y **posición** de este concepto que no hemos contemplado: "la gente comparte mesa y banco en un Biergarten, independientemente de que se conozcan o no". La informatividad implícita en esta proposición se define como una característica prominente de posición, en la que el autor invita al lector *sentado a su lado y en el mismo banco* (o *en la misma mesa*) a brindar con una cerveza. Este cambio de perspectiva se produce cuando interrelacionamos tres conceptos metonímicos de nuestra representación mental: *mesas* y *bancos* con atributos de **forma** (largos) y *gente* con atributo de **posición** (sentados juntos en el mismo banco). Para poder interrelacionar estos atributos, es necesario recurrir a nuestra memoria episódica y experiencia (proceso de invocación): "los bancos y mesas de un *Biergarten* son largos para que quepan varias personas; por tanto estas personas comparten sitio", lo cual es producto de un salto de asociación y pensamiento (*Gedankensprünge* en la terminología de Kußmaul, *ibídem*:119).

La asociación de ideas que ha tenido lugar con nuestro ejemplo del *Biergarten* corrobora las investigaciones realizadas por Lakoff (1987:95) y su concepto *chaining*. Los encadenamientos se producen partiendo de *elementos centrales* de nuestra representación mental prototípica de un concepto y teniendo en cuenta la implicación interactiva de las estructuras básicas de representación: proposiciones, metonimias, metáforas e imágenes. El análisis del contenido de estas estructuras interactivas de nuestro modelo cognitivo ideal, puede verse afectado por la representación mental del mismo concepto señalado en el texto por otra persona, dado que esta última representación se basa en los mismos principios estructurales, pero con contenidos determinados por la prominencia, especificidad y perspectiva (figura-fondo), propios de la idiosincrasia subjetiva, intencional, ideológica y cultural del autor. Como resultado, nuestro esquema cognitivo previo del *Biergarten* (representación mental) se modifica, condicionado por los procesos de evocación del input de información del TO (*bottom-up*) y los procesos de invocación de nuestra MLP (*top-down*) bajo estos parámetros cognitivos y subjetivos que definen al concepto-en-situación. Por tanto, los conceptos individuales no se definen de manera aislada y abstracta, sino más bien en términos de los papeles que desempeñan en tipos naturales de experiencias según la percepción de los sujetos. Primariamente se definen de acuerdo con sus *propiedades interaccionales* en un momento dado y según prototipos y tipos de relaciones con los prototipos (Lakoff&Johnson, 1998:166). Estas propiedades interaccionales guardan una estrecha relación con la asociación mental que hemos realizado entre las características estructuralistas (dimensión vertical) y los contenidos idiosincrásicos (dimensión horizontal) del concepto-en-situación *Biergarten*. Tal y como señalan Lakoff y Johnson (ibídem:204-205), para entender el mundo y movernos en él, tenemos que categorizar las cosas y experiencias con que nos encontramos en formas que tengan sentido para nosotros. Algunas de nuestras categorías emergen directamente de nuestra experiencia, dada la forma en que son nuestros cuerpos y la naturaleza de nuestras interacciones con otras personas y con nuestro ambiente físico y social. De ello se deduce que existan dimensiones naturales en nuestras categorías para los objetos: *perceptual*, basada en la concepción del objeto a través de nuestro aparato sensorial; *actividad motora*, basada en la naturaleza de las interacciones motoras con los objetos; *funcional*, basada en nuestra concepción de las funciones del objeto; e *intencional*, basada en los usos que podemos hacer de un objeto en una situación dada. Nuestras categorías para los tipos de objetos son así *gestalts* con estas dimensiones estructurales al menos, en términos de las cuales categorizamos acontecimientos, actividades y otras experiencias como todos estructurados. De esta manera, el concepto-en-

situación, *Biergarten*, funciona en un texto concreto destacando ciertas propiedades, desfocalizando otras y ocultando otras. Con ello hemos recalcado una vez más la importancia metodológica de estos aspectos para la fundamentación coherente del análisis conceptual del TO y las estrategias traslativas en el aula.

El siguiente aspecto que nos interesa describir es la invocación asociativa de pensamientos procedentes principalmente de la memoria episódica. Esta invocación guarda una estrecha relación con el concepto de *memoria dinámica* de Schank (1982) y *memoria Priming* de Markowitsch (2001). Ambos conceptos de memoria aluden a la invocación al recuerdo de situaciones o percepciones previamente vividas por el sujeto y similares (o parcialmente similares) al hecho o situación que ha conducido a dicha invocación. Schank explica el encadenamiento de estos recuerdos a través de su concepto hipotético *Memory Organization Packets (MOPs)*: nuestras asociaciones y nuestros recuerdos no se invocan casualmente, sino que recorren trayectorias estructuradas (*cross-space mapping*). Los episodios vividos (*scripts* en la terminología de Schank o guiones) no se almacenan en nuestra memoria como estructuras globales, sino en componentes o paquetes de información (*MOPs*). Estos paquetes de información se definen como estructuras conceptuales estereotípicas de episodios que el sujeto abstrae de su experiencia de contextos de uso (episodios globales). De hecho, las investigaciones empíricas realizadas por Bower, Black y Turner (1979) demostraron que los sujetos a veces tienden a mezclar partes de guiones diferentes que tienen cierto parecido entre sí. Esta investigación lleva a Schank (1982) a proponer la existencia de estructuras más pequeñas de datos (*MOPs*) que se combinan para formar guiones. De este modo, cada uno de los guiones se compondría de un número de *MOPs*, que se interrelacionan y derivan de la memoria en el momento de su utilización.

Esta información episódica desempeña, por tanto, un papel fundamental en la formación de esquemas. A modo de ejemplo, si una persona ha comido en un restaurante sólo una vez, su esquema de "comida en restaurante" se verá condicionado por esta experiencia o episodio. Si ha comido varias veces, almacenará parte de estas experiencias en su MLP, junto a la información estereotipada de la estructura conceptual "comida en restaurante" (cf. Rojo López, 1998:69; Ballesteros Jiménez, 2000:241). La estereotipicidad se debe a que el sujeto suele guardar en su MLP los elementos o acciones más recurrentes de dicho episodio.

Schank y Abelson (1977; también en de Vega, 1984:396) han descrito un ejemplo sobre el guión del "restaurante" donde se aprecian ciertas acciones recurrentes compartidas por las culturas (o al menos por la mayor parte de las culturas occidentales). El guión estereotipado

que presentamos ha sido modificado con respecto al de Schank y Abelson en algunas acciones, con el objetivo de adecuarlo a la cultura española. Esta estructura conceptual episódica se percibe desde la *perspectiva del cliente*. Obsérvese la estrecha interrelación episódica de las proposiciones en la que se ha intentado no perder un "eslabón episódico" importante en dicho constructo (dominios de *scope* –o *alcance*- inmediato entre las proposiciones, Langacker, 1990:8):

Escena 1: Entrada

- el cliente entra en el restaurante
- dirige la vista hacia las mesas
- descubre donde sentarse
- se dirige hacia la mesa

Escena 2: petición

- Opción 1:* el cliente coge el menú (que está sobre la mesa)
- Opción 2:* el camarero trae el menú
- Opción 3:* el cliente pide el menú:
- el cliente llama al camarero
- el camarero se acerca
- el cliente solicita el menú
- el camarero se dirige hacia el menú
- el camarero trae el menú

Todas las opciones:

- el cliente selecciona la comida
- el cliente llama al camarero
- el cliente dice "quisiera..." al camarero

Escena 3: comer

- el cocinero le entrega la comida al camarero
- el camarero le lleva la comida al cliente
- el cliente come

Escena 4: salida

Opción 1: el cliente pide la cuenta:

- el camarero hace la cuenta
- se la entrega al cliente
- el cliente revisa la cuenta y paga
- el camarero recoge la cuenta
- el camarero realiza el cálculo según el importe dado por el cliente
- el camarero vuelve a la mesa del cliente con la vuelta
- el camarero da las gracias y se va
- el cliente deja una propina al camarero en la mesa
- el cliente sale del restaurante

Opción 2: el camarero hace la cuenta:

- se la entrega al cliente
- el cliente se dirige al cajero
- el cliente paga la cuenta al cajero
- el cliente deja propina al cajero
- el cajero da las gracias
- el cliente sale del restaurante

Los trabajos empíricos realizados por Graesser et al., 1979, y Bower et al., 1979, demuestran que existe un gran consenso entre los sujetos al describir estos estereotipos culturales. Pero la estructura interna de un guión, como se habrá podido comprobar con nuestro ejemplo, no es homogénea sino difusa, al igual que ocurre con las categorías naturales de Rosch, producto de la subjetividad y experiencia del intérprete (dimensión horizontal). Esto significa que no todos los eventos de esta estructura conceptual episódica son igualmente representativos (obsérvese en nuestro ejemplo anterior que no se han representado un gran número de aspectos que podían haberse añadido a la escena y que otros sujetos podrían considerar muy relevantes). Algunos se pueden considerar más prototípicos o centrales que otros (véase las investigaciones comparativas realizadas por Bower et al. 1979 y Joly 1982, sobre las diferencias respectivas de *prominencia* entre el guión norteamericano y el guión español "ir al médico").

La función del *guión* como mediador para los procesos de comprensión de historias es esencial como pauta metodológica para la enseñanza del proceso traslativo, dado que nos permite entender más información de la que está explícita en un texto concreto. Para interrelacionar dos estructuras conceptuales estereotipadas como "Biergarten" y "Nachbar" en el ejemplo anterior de Elena García, hemos tenido que integrar (*mapping*) varias estructuras episódicas (guiones) para hacer converger interactivamente estos dos esquemas cognitivos muy diferentes entre sí (solapamiento de dos espacios mentales). Nuestra estructura estereotipada de "vecino", producto de nuestra experiencia previa, activa la proposición prominente "persona que convive junto con otra en el mismo edificio". La estructura conceptual estereotipada de nuestro "Biergarten", también fruto de nuestra previa experiencia episódica, activa por prominencia metonímica "bancos largos". Por el silogismo de ANALOGÍA ESPACIAL (concepto metafórico principalmente orientacional) "si los bancos son largos (CONDICIÓN), entonces su función (META) es que puede ser compartido por varias personas juntas", asociamos a continuación la estructura conceptual de vecino mediante la proposición espacial prominente "los vecinos comparten edificio juntos". Esta asociación nos conduce al entendimiento de reconocer la entidad más abstracta de *vecino* (*Nachbar*) como metáfora en el texto (*directionality from bodily sources to abstract targets*, proyección metafórica, Lakoff&Johnson, 1980). Estos silogismos (entre ellos el razonamiento analógico aplicado anteriormente) se denominan por Schank, *Thematic Organisation Points (TOPs)*, y representan hipótesis de explicación e interrelación asociativa basadas en principios lógicos, ontológicos y culturales (cf. Brinker, 2001⁵:37). El hecho de que podamos solapar episodios muy divergentes se debe a estas estructuras muy abstractas e innatas en el ser humano

procedentes de la experiencia y que constituyen una parte fundamental del pensamiento humano (véase a este respecto, pero desde el estudio de los conceptos metafóricos orientacionales, ontológicos y estructurales, a Lakoff&Johnson, 1980). Estas estructuras, en interacción con determinados MOPs, nos permiten además predecir en mayor o menor medida lo que va a acontecer en un nuevo episodio o experiencia (cf. Kußmaul, 2000:133), por lo que influyen en el encauzamiento constructivo de las estructuras básicas del esquema cognitivo como constructo (cf. Lakoff, 1987). En nuestra opinión, estos TOPs se encuentran en la memoria semántica y definen al pensamiento convergente. Su función es servir como parámetro de control (como entendimiento) en la asociación de ideas incontroladas procedentes de la memoria episódica (pensamiento divergente). Por lo tanto, estos dos tipos de pensamiento (MOPs y TOPs) interactúan mutuamente en la construcción dinámica de los esquemas cognitivos (de manera espiral, prospectiva y retrospectivamente, cf. Kußmaul, ibídem:143).

Con estos aspectos teóricos es evidente que disponemos de un parámetro de control menos especulativo para indagar en las relaciones y asociaciones episódicas del alumnado, en sus procesos incontrolados. "La caja negra" continúa siendo un enigma para el docente, porque el alumno no dispone de estos conocimientos en su memoria semántica y por lo tanto no puede verbalizar su creatividad en la MCP. La construcción creativa de esquemas en un proceso de traducción específico necesita del conocimiento teórico del pensamiento convergente y divergente, del modelo de las cuatro fases, de las estructuras básicas de un esquema cognitivo (proposiciones, metonimias imágenes, metáforas), de aspectos teóricos sobre el concepto y su estructura (dimensión vertical y horizontal), de los silogismos lógicos, ontológicos y culturales, y de la existencia de los guiones como aspecto inmanente de la memoria episódica.

3.1.3.1.1. El estilo textual: teoría y metodología para su inferencia.

Paralelamente a los aspectos conceptuales tratados con anterioridad, un factor que condiciona interactivamente tanto el contenido proposicional como su acto ilocutivo es el *estilo textual*: la interdependencia entre contenido y forma que se refleja en el *frame* de un texto determinado. Volvemos a señalar la importancia de distinguir en esta inferencia entre el *idiolecto* como aspecto idiosincrásico del productor y los *patrones convencionales de expresión* determinados por factores comunicativos, pragmáticos y semióticos. La tendencia del alumnado, durante la fase de documentación, en afirmar que no ha podido encontrar una

determinada palabra del TO ni en el diccionario monolingüe ni en el texto paralelo, se debe precisamente al desconocimiento teórico de los lectos existentes y del estilo textual¹⁰⁵.

Hatim y Mason (1990:39), basándose en Halliday et al. (1964), recomiendan para la inferencia del estilo el análisis de la variable del usuario (*user*) y la variable del uso (*use*) (sobre las dimensiones que condicionan el estilo véase también Kußmaul, 1998b).

Dependiendo del *usuario*, la lengua varía según diferentes aspectos. Por un lado existen los diferentes *dialectos*¹⁰⁶, divididos por estos autores en *geográficos*, *temporales*, *sociales*, *estándar* y *no estándar*; por otro lado, el *idiolecto*, expresión de la individualidad del usuario o productor del texto.

Los *dialectos geográficos* (regiolectos) están impregnados no sólo de aspectos lingüísticos, sino también de aspectos políticos y culturales que condicionan su línea de demarcación, por otro lado difusa (p. ej. el bávaro, el canario). A ello hay que añadir que en una misma variedad geográfica pueden existir estratos de manifestación dialectal. En Canarias, por ejemplo, existen divergencias dialectales principalmente léxicas y fonéticas en cada una de las islas, e incluso en una misma isla (variedades locales). En traducción, las implicaciones ideológicas, sociales, históricas y políticas que subyacen tras un determinado dialecto geográfico son aspectos necesarios de consideración. La lengua dialectal es reflejo de la identidad cultural de una comunidad y reflejo de sus valores y estatus. Tal y como señalan Hatim y Mason (ibídem:40), el traductor debe reflexionar muy bien sobre el dialecto escogido para su TM, puesto que si recurre a un dialecto meta determinado que exprese aspectos lingüísticos de una clase social baja, la comunidad de dicho dialecto puede sentirse ofendida (el principio de aceptabilidad meta desempeña un papel esencial en cuanto al efecto producido en sus receptores al interpretar un determinado dialecto geográfico meta, condicionado por valores y percepciones culturales diferentes de los del principio de aceptabilidad del TO).

El problema del traductor a la hora de elegir un dialecto meta viene condicionado por factores que se basan en el polo dinámico entre el principio de adecuación al TO y el principio

¹⁰⁵El hecho de que el discurso especializado (p.ej. los textos científicos y técnicos) también está impregnado de aspectos idiolectales, es un factor que el estudiante suele pasar por alto, pensando que todos los términos de un texto especializado están recogidos y estandarizados en los diccionarios. Tal es el caso de "Zufallsknäuel-Polymere", un tipo especial de polímero perteneciente al grupo de los *dendrimeros* y sintetizado por primera vez por el bioquímico Donald Tomalia. El texto sobre estos dendrimeros se publicó en la revista científica alemana *Spektrum der Wissenschaft*, septiembre de 1995 (pp. 42-47). El desconocimiento de los principios teóricos de la terminología, de las categorías léxicas (composición de palabras, neologismo), de los diferentes lectos posibles y el principio prescriptivo en la memoria semántica de que existe una demarcación clara entre el lenguaje común y especializado, son el resultado de que los alumnos consultaran inútilmente un amplio material de documentación, sin reflexionar sobre la posibilidad de esta palabra como idiolecto del investigador.

¹⁰⁶El concepto de *dialecto* en Hatim y Mason incluye cualquier manifestación estilística relacionada con patrones más o menos convencionales de producción. Nuestro concepto de paralecto (español estándar o coine de España), tecnolecto (lenguaje especializado) cuasitecnolecto y dialecto (variaciones lingüísticas regionales, locales o sociales) se incluirían en este concepto más amplio de *dialecto*, dado que no existen separaciones radicales sino relaciones fluctuantes. Nuestro concepto de *idiolecto* coincide con el de Hatim y Mason. Su diferenciación respecto de las otras manifestaciones lectales resulta complicada de establecer por su interacción dinámica con los dialectos, tal y como veremos.

de aceptabilidad meta (Toury, 1980:29). Las traducciones más antiguas, por ejemplo, normalmente sustituían un determinado dialecto del TO por otro dialecto del TM, bajo la concepción de la "equivalencia dialectal" sin más (cf. Kolb, 1998:278). Por el contrario, la tendencia desde mediados del siglo XX sobre la traducción de estas cuestiones ha cambiado de concepción traslativa. Los traductores, los editores, los sincronizadores y el público comparten la opinión de la ineficacia comunicativa en trasladar un dialecto original por un dialecto meta sin más. Esta concepción se basa en la contradicción que se daría si en un escenario sociocultural norteamericano (p. ej. el sur de EEUU) el protagonista hablase bávaro. Por supuesto existen excepciones, como los comics de Asterix y Obelix, donde la decisión se inclina más por el principio de aceptabilidad meta: el escenario sociocultural francés de donde proceden estos personajes no tiene relevancia comunicativa; la relevancia se basa principalmente en destacar con humor y suspicacia los clichés culturales de una comunidad determinada para divertir al lector (*Asterix en Hispania, Asterix en Helvetia* etc.). En definitiva, el escenario sociocultural y su determinada función (dentro de su carácter de *figura* o *fondo* según el caso) es lo que determina la estrategia del traductor respecto de las adecuaciones dialectales geográficas.

Los *dialectos temporales* reflejan los cambios de la lengua a través del tiempo, aspecto que puede ser relevante para inferir la fecha de publicación de un TO cuando no aparece explícita. Cada generación tiene sus propias modas lingüísticas, aspecto que subyace en el TO al inferir ciertos arcaísmos, modismos, fórmulas fraseológicas y léxicas, clichés o nombres propios. En la jerga madrileña por ejemplo, antiguamente se hablaba de "verde" para designar al billete de mil pesetas; en los noventa, la moda impuso el vocablo "talego".

Junto a la dimensión geográfica y temporal, los *dialectos sociales* (sociolectos) son reflejo de las circunstancias socio-económicas que condicionan la estratificación de una determinada comunidad cultural. Löffler (1985) incluye en esta variedad las diferentes jergas según los estratos sociales (*Schichtensprachen, Gruppensprachen, Sondersprachen*) y los lectos relacionados con el sexo y la edad (*Männersprache, Frauensprache, Kinder-Jugendsprache, Erwachsenenprache, Seniorensprache*). El alumno/traductor tendrá que decidir en cada caso, según el encargo, qué aspectos funcionales prominentes de un variedad lingüística social se adecuan mejor a la finalidad prospectiva del TM, es decir, si interesa plasmar aspectos concernientes al sexo o la edad, ciertos elementos relacionados con el trasfondo regional, cultural, social, ideológico o étnico o un híbrido de estos factores. A veces, el traductor recurre a un especie de lengua artificial en el TM (*Kunstsprache*, Kolb, 1998:279), reflejo del trasvase de aspectos exóticos del TO y relacionados con características gramaticales y

fonológicas, imitados en el TM a través de reducciones gramaticales o desviaciones ortográficas propias de la lengua meta.

El *dialecto estándar* está basado en la concepción de un modelo ideal de lengua (coine) que se define como un fondo común de palabras y reglas gramaticales que asegura la comunicación de todos sus hablantes, siendo compatible con el hecho de que por razones históricas, geográficas y culturales haya pronunciaciones, palabras y reglas gramaticales que no son comunes a todos sus hablantes, sino a un grupo determinado. No obstante, es imposible delimitar y definir con exactitud el concepto *estándar* frente al concepto *no estándar*, dada la complejidad lingüística condicionada por la educación y los medios de comunicación (cf. Hatim y Mason, *ibídem*:43). Por tanto, carece de sentido preguntarse dónde se habla mejor una determinada lengua cuando es una apreciación subjetiva basada en aspectos regionales, educativos y sociales, el medio de comunicación que se emplee, la actitud del hablante, la materia o tema que se trata al hablar o escribir o las interferencias de otras lenguas y dialectos (p.ej. el español en Cataluña). En este sentido, Löffler (1985) destaca los *funciolectos*, sin establecer una delimitación entre estándar y no estándar, puesto que este ideal de lengua culta se presenta de manera difusa en todos los dominios comunicativos como la conversación, la prensa, la ciencia, la técnica, la literatura, la publicidad etc. De este modo, dicho autor distingue, aunque de manera fluctuante, entre la lengua cotidiana (*Alltagssprache*), la lengua especializada (*Fachwissenschaftssprache*), la lengua instructiva (*Instruktionssprache*), la lengua periodística (*Pressesprache*) o la literaria (*Literatursprache*). Por lo tanto, es difícil establecer una frontera clara de elementos con carácter estándar, si tenemos en cuenta el cambio de registro idiomático según las ocasiones y la fluctuación e interferencia entre estos elementos cultos, especializados, familiares o coloquiales según la variación funcional y el grado de identidad.

Por último, el *idiolecto* refleja aspectos idiosincrásicos del productor en el uso de la lengua, tales como expresiones favoritas, acento peculiar, palabras específicas o estructuras sintácticas que también cumplen con una función ilocutiva. No obstante, el idiolecto asume interactivamente características de los dialectos mencionados anteriormente, por lo que es difícil aislar en un texto estas diferencias idiolectales. El idiolecto no sólo es reflejo de ciertos rasgos lingüísticos característicos (uso de determinadas palabras, preferencia por ciertas construcciones sintácticas, orden de vocablos, predominio de nombres o verbos) sino también de aspectos psicolingüísticos (constancia de imágenes o esquemas episódicos del autor) y socioculturales (los propósitos comunicativos del contenido expresado a través de un tipo de texto, que reflejan la idiosincrasia y pertenencia del autor a una comunidad cultural).

Obviamente, el idiolecto debe ser analizado partiendo interactivamente de su origen como uso directo dialectal de la lengua desde la perspectiva geográfica, social o histórica (cf. Hatim y Mason, 1997:102).

El *uso*, denominado también *registro*, determina la *forma* lingüística o las elecciones estilísticas llevadas a cabo por el productor (léxico, gramática etc.). Las dimensiones que condicionan el *uso* determinado de la lengua comprenden la actividad ocupacional o profesional que se transmite con el texto (jurídica, médica, técnica, política) y que se denomina *campo*; el medio utilizado para dicha actividad (oral, escrito o un híbrido de ambos aspectos) y denominado *modo*, y la relación entre el productor y el receptor (formal, informal, coloquial, íntima etc.) denominada *tono o tenor*. La interacción de estos tres aspectos, unidos a otros factores de tipo pragmático y semiótico que veremos a continuación, determinan la producción convencional de los diferentes registros según las situaciones.

En las siguientes frases, el contenido proposicional es el mismo; sin embargo, el tono es el que determina la adecuación de su forma o registro. Si nuestro receptor es un amigo (tono informal) resultaría ridículo producir la segunda proposición mediante la colocación convencional "find enclosed", más propia de formalismos expresados en una carta donde existe un distanciamiento más radical entre productor y receptor (cf. Hatim y Mason, 1990:47):

(1) I am sending you...

(2) Please find enclosed...

El *campo* (denominado por Crystal y Davy *province*, 1969:71) es el área de operación de la actividad lingüística. Es necesario recalcar que el tipo de actividad puede ser independiente del tema del mensaje. En el discurso político por ejemplo, el tema puede estar relacionado con un aspecto económico (el paro), pero lo que subyace predominantemente es la ideología propia del productor en interacción con la actividad en una situación social específica. El campo, dependiendo del tipo, refleja un vocabulario específico y/o terminológico y unos conocimientos presupositivos que no tienen por qué coincidir entre las culturas (cómparese por ejemplo el grado de desarrollo tecnológico entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo). Dentro del campo o *province*, Crystal y Davy distinguen el concepto de modalidad o *modality*, la especificación más exhaustiva de aspectos lingüísticos convencionales dentro de la actividad. De este modo, y en el marco de la actividad

tecnológica, nos encontramos con ciertos prototipos de textos con convenciones más específicas como los manuales de instrucciones, los informes técnicos o las patentes.

El *modo* se refiere al medio, oral o escrito, de la actividad lingüística (*mediolectos* en la terminología de Löffler, 1985) con los consecuentes solapamientos según las situaciones y textos (por ejemplo el solapamiento escrito y oral al traducir un texto a la vista o la interacción -oral y escrita- que se produce al incluir subtítulos en películas). En este sentido, el *canal* (*channel*) es el vehículo que determina estas interacciones: conversación telefónica, ensayo, carta comercial etc.

Dentro del medio, y al igual que Hatim y Mason (1990:49), Kußmaul (1995:57; 1998b:71) distingue además la *participación* (monólogo, diálogo) como aspecto interactivo entre productor y receptor o entre los personajes de un tema literario (lo cual puede conllevar un determinado acto ilocutivo directivo, persuasivo, instructivo, expresivo etc. pretendido por el productor con este recurso).

El *tenor* o *tono* indica la relación específica entre productor y receptor, vista como una graduación dinámica desde lo formal a lo informal y viceversa. Estos aspectos son importantes de consideración en el proceso traslativo, ya que el carácter de estas relaciones suele estar condicionado convencionalmente por factores propios de una sociedad y cultura. Kußmaul (1998b) habla de la importancia del grado en el tratamiento (*Vertrautheitsgrad*) que determina la distancia o aproximación entre los interlocutores y la importancia de los roles sociales (*soziale Relation* o *soziale Rollen*) en una situación dada: igual a igual, mayor autoridad-menor autoridad, menor autoridad-mayor autoridad.

Como ejemplo, el autor indica la importancia del tono en ciertos formalismos burocráticos en alemán que remiten a un acto ilocutivo instructivo y donde se aprecia la relación de mayor autoridad a menor autoridad: "Der Antrag auf Zulassung zur Vorprüfung ist schriftlich beim Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zu stellen"; en inglés se utilizaría "shall" en un caso similar. En las cartas, el grado en el tratamiento también depende de los roles sociales de los interlocutores implicados en una situación específica ("querido Luis"; "estimado Sr. González"). No obstante, el grado de distancia o aproximación no sólo se expresa a través de estas fórmulas de tratamiento sino también en la sintaxis con determinadas contracciones ("can't"; "haven't") y en el léxico a través de marcadores informales.

La interacción y análisis de las tres variables determinan en definitiva la reconstrucción del contexto, puesto que nos proporcionan las condiciones básicas de la comunicación que ha tenido lugar (*communicative transaction* en la terminología de Hatim y Mason, 1990:55). No obstante, la inferencia del registro requiere de otros aspectos relacionados con la dimensión pragmática y semiótica.

La dimensión pragmática comprende la intención comunicativa que subyace en el uso de una determinada proposición o frase. La *intencionalidad*, por tanto, se refleja en la elección determinada del productor de aspectos relacionados con el campo, tenor o modo. En este sentido, el análisis de la dimensión pragmática comprende los *actos de habla* estudiados por Austin (1962) y Searle (1969;1976). La importancia de la proposición como reflejo de tres acciones (acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo) ya ha sido comentada en el capítulo 1 y de ello se hablará con más detenimiento en el epígrafe 3.1.3.2., teniendo en cuenta ciertos aspectos metodológicos relacionados con su inferencia en las clases de traducción.

Para evaluar la eficacia y efectividad de la acción pretendida, debemos contar con otros factores pragmáticos relacionados con las *máximas* en la comunicación de Grice (1975;1978), aplicables a los textos escritos, las cuales reflejan el grado de convención establecido en un proceso concreto de comunicación (*implicaturas convencionales*).

La *máxima o principio de cooperación* alude al compromiso de los interlocutores en encauzar el acto comunicativo según su propósito. La *máxima de la cantidad* señala la importancia de ser tan informativo (pero no más informativo) como se requiera en el acto de comunicación. La *máxima de la calidad* alude a no decir nada que sea falso o de lo que no se tenga constancia. La *máxima de la relación* postula que hay que ser relevante (cf. Sperber y Wilson, 1986) y la *máxima de la manera* aboga por ser claro, evitar expresiones confusas, evitar ambigüedades, ser breve y ser ordenado. Estas máximas son racionalistas, en el sentido de la dimensión vertical de categorización, pero sirven como punto de partida para analizar las divergencias que tienen lugar en una acción comunicativa específica.

A partir de estas máximas nos encontramos, por lo tanto, con las *implicaturas conversacionales*, la desviación o violación de cualquiera de las máximas anteriores (cf. García Izquierdo, 2000:194). El hablante infringe voluntariamente alguna, varias o todas las máximas convencionales para producir un determinado efecto (reflejar la ironía, mentir, producir ambigüedad). La aplicación de estos aspectos teóricos nos ayuda a inferir la fuerza ilocutiva y perlocutiva de un texto, teniendo en cuenta los posibles *conocimientos presupositivos* de los actantes, es decir, aquellos conocimientos implicados en la comprensión

de un texto desde cada uno de sus criterios de textualidad (Beaugrande y Dressler, 1981) en un acto concreto de comunicación. Evidentemente, estos conocimientos presupositivos deben concebirse desde la subjetividad e idiosincrasia de cada uno de los actantes (dimensión horizontal), lo cual refuta la idea de que un acto ilocutivo predetermine de antemano el efecto perlocutivo real en el oyente (recuérdese la diferencia entre estos dos tipos de acciones en el capítulo 1).

La dimensión semiótica está relacionada con los *signos*, los cuales no deben ser entendidos como unidades léxicas individuales en el texto, sino en el marco de la interacción semiótica que se refleja explícita e implícitamente en la manifestación textual, condicionada a su vez por la dimensión pragmática (las ilocuciones condicionan a su vez el potencial denotativo y connotativo de los signos). Si relacionamos por lo tanto la manifestación textual de un TO con la semiótica y la pragmática, es obvio que se imponen convenciones y restricciones en la producción de la informatividad expresada en dicha manifestación textual.

Al margen de la idiosincrasia dialectal e idiolectal del usuario, del registro empleado según el campo, modo y tenor y de la dimensión pragmática (actos de habla, máximas, presuposiciones), debemos considerar además en nuestro estudio del estilo tres categorías semióticas que interactúan entre sí: género, discurso y texto.

El *género* se define como "formas convencionalizadas de textos que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a ocasiones sociales específicas como los propósitos de sus actantes" (Hatim y Mason, 1990:69). El género, por lo tanto, es el punto de intersección entre un *texto* determinado y la actividad o experiencia social. Esto quiere decir que, a partir del análisis de los elementos obligatorios y optativos en un texto, es posible establecer en mayor o menor medida la estructura potencial del género (cf. García Izquierdo, *ibídem*:207), reconociendo precisamente los elementos obligatorios¹⁰⁷ que lo caracterizan. Nosotros entendemos como elementos obligatorios aquellos aspectos recurrentes y convencionales que pueden darse en cualquiera de los criterios de textualidad de un género concreto como constructo mental y que conforman la prototipicidad de nuestro esquema cognitivo de dicho género. Asimismo, el concepto de género permite observar la posible variabilidad de las categorías que conforman el registro (campo, modo y tenor) en el interior de los géneros

¹⁰⁷Reiß/Vermeer (1996:160) señalan que estos elementos obligatorios, denominados por ellos convenciones, pueden aparecer en cualquier nivel lingüístico o textual: en el nivel léxico (p.ej. ciertos eufemismos que deben reflejar necesariamente la ideología subyacente del emisor, como el Diario Oficial de las CE), en el nivel gramatical (uso del *pluralis modestiae* en las tesis doctorales), en el nivel fraseológico ("érase una vez", cuentos infantiles), en la organización textual (división en capítulos de una novela, cláusulas de un contrato), en la estructura del texto (p.ej. textos que tienden convencionalmente a estar centrados en un tema como los artículos de divulgación científica), en los modelos formales (estructuras de ritmo y rima del *limerick*) o en la puntuación (signos convencionales después del encabezamiento de una carta).

concretos, puesto que existen géneros muy estáticos donde la posibilidad de elección del contenido bajo estas variables es muy limitada, y géneros más dinámicos donde las variables de registro pueden ser más diversas (cf. García Izquierdo, *ibídem*:208).

Así, este concepto de Hatim y Mason supera la tradicional distinción entre géneros literarios y no literarios o el concepto demasiado general de género periodístico. No obstante, el concepto "género" (carta, receta, artículo, contrato, manual) se presta a confusión con los denominados "tipos de texto": ¿es la *receta de cocina* un género o un tipo de texto?

Un aspecto interesante e inseparable del género es la actitud ideológica subyacente denominada *discurso* (*discourse*, Hatim y Mason, *ibídem*:70). De hecho, todos los rasgos textuales y contextuales (p.ej. la connotación específica que adquiere una determinada palabra en el texto) son reflejo de esta actitud ideológica. Por lo tanto, los géneros representan constructos procedentes de ocasiones sociales determinadas que permiten elegir entre diferentes opciones textuales e ideológicas (cf. García Izquierdo, *ibídem*:215).

Este vínculo entre género y discurso permite por lo tanto apreciar clasificaciones fluctuantes y difusas con respecto a lo que nosotros llamamos "tipos de texto" desde la perspectiva prototípica. Basándonos en la terminología de Rosch, consideramos la *receta de cocina* o la *receta médica* como categorías básicas (cada una se define bajo características o variables idiosincrásicas de género+ideología+ocasión social+ámbito de la realidad+ilocución imperante+parámetros recurrentes en la manifestación textual) del género *receta*. La prototipicidad de este género como categoría supraordinada en la cultura española (*receta*) se define bajo el parámetro recurrente del acto ilocutivo instructivo como dimensión vertical (*recetar*), aspecto que comparte también la prototipicidad que define las dos subcategorías tipológicas *receta de cocina* y *receta médica* (acto ilocutivo instructivo: "viértase el contenido en un caldero"; "dos grageas antes de acostarse"), si bien la ocasión social en la que tiene lugar una receta de cocina y una receta médica y su manifestación textual e ideológica difieren considerablemente entre sí. Estos aspectos se analizarán con mayor exhaustividad al describir el criterio de intertextualidad.

No obstante, los *textos* deben ser considerados como entidades concretas (textos-en-situación) que parten de la interacción con su ocasión social, género y discurso, lo cual corrobora que haya textos cuya manifestación textual es el producto de un híbrido de géneros y discursos que interactúan con la idiosincrasia y los propósitos de comunicación concretos de su autor en una ocasión social determinada (estos textos resultan difíciles de clasificar en un tipo de texto determinado debido a esta interacción híbrida). A ello hay que añadir la actividad de procesamiento que tiene lugar en la mente del autor entre el uso del presente

texto y el uso y concepción mental de dicho sujeto de los textos previos (criterio de intertextualidad como noción semiótica). La idiosincrasia pragmática de un texto determinado (texto-en-situación) y reflejada en su manifestación textual, es el resultado interactivo de la concepción subjetiva por parte de su productor de la ocasión social en la que el texto funciona, la concepción igualmente subjetiva y prototípica del género empleado (p. ej. *receta*; *novela*), la prototipicidad en su mente del tipo de texto (o un híbrido) elegido como categoría básica (*receta de cocina*; *novela negra*) o subordinada (*novela policiaca*), su(s) ideología(s) subyacente(s) en el discurso, su idiosincrasia y cultura (dialectos, idiolecto) y el uso o registro empleado en función del campo, modo y tenor (aspecto igualmente dependiente de su concepción del género, tipo de texto y discurso).

Consideramos que el conocimiento de estos aspectos teóricos para la inferencia del estilo textual de un TO supone un paso metodológico muy importante para romper con la concepción simplista en el aula de que traducir es una actividad meramente neutral. Si un TO es un proceso de reescritura condicionado por su dimensión social, cultural, ideológica e intertextual, incluyendo la idiosincrasia de su autor en esta complejidad, la traducción es asimismo un proceso de reescritura condicionado por las características peculiares de su dimensión social, cultural, ideológica e intertextual, incluyendo la idiosincrasia y subjetividad del traductor en el marco de todo este entramado. La traducción es un fenómeno más de manipulación de textos bajo su principio de intertextualidad, al igual que un TO parte del mismo fenómeno de intertextualidad con otros textos previos. El estatus de ambos textos (TO y TM) es un factor que determina una comunidad cultural (un individuo o varios individuos, instituciones) en un momento histórico específico, condicionada a su vez por estas dimensiones (cf. Lefevere, 1992; Carbonell i Cortés, 2001:237).

3.1.3.2. Teoría y metodología para la inferencia de las ilocuciones en un TO.

El fracaso comunicativo en un proceso de traducción determinado puede tener su causa en el desconocimiento de la estructura ilocutiva del TO y en la falta de adecuación de la correspondiente estructura ilocutiva del TM en su producción, según las instrucciones del encargo. El desconocimiento teórico y práctico de este aspecto estrechamente vinculado a las normas y convenciones culturales, se refleja en la tendencia del estudiante a traducir frase por frase del TO en el TM sin tener en cuenta, entre otros aspectos, la importancia de las máximas de Grice y las normas culturales reflejadas en estas ilocuciones.

La mayor parte de los estudios realizados sobre los actos de habla se han centrado en el análisis de frases o actos locutivos de manera aislada, aspecto que ha sido muy criticado, dado que es necesario estudiar este factor teniendo en cuenta el encadenamiento interpretativo de los actos locutivos en el texto. Tal y como señala Ferrara (1980a y b), la interpretación de cada acto de habla depende esencialmente de la posición y estatus comunicativo de la frase o frases que lo componen con respecto a la posición y estatus de las restantes, lo cual determina su función en un acto textual y su relación con la estructura textual según Hulst (sobre estas relaciones funcionales entre actos locutivos se hablará más detenidamente en el epígrafe 3.1.2.2.1.).

El ejemplo de Hatim y Mason (1990:77) ilustra la importancia de dicho estatus: la proposición "aquí hay treinta personas" es dependiente desde el punto de vista comunicativo de su relación funcional con el acto locutivo anterior o posterior (cotexto). Si el hablante continúa diciendo "¿podrías abrir la ventana?", es evidente que la primera proposición tiene un estatus ilocutivo comunicativo inferior y subordinado al acto ilocutivo de mayor peso comunicativo que representa la segunda proposición. Por el contrario, si la proposición "aquí hay treinta personas" es respuesta de la proposición interrogativa "¿cuánta gente hay aquí?", el estatus comunicativo de ambas proposiciones se equipara como reflejo convencional entre los actantes de que a una pregunta le suele corresponder una respuesta. Por consiguiente, el análisis de estos estatus comunicativos diferentes hace posible que la fuerza ilocutiva de una sola proposición sea mayor a las restantes del texto y por lo tanto conduzca ella sola a un acto textual cuya intención comunicativa sea la predominante de todo el texto (recuérdese el texto n°2 del epígrafe 1.2.2. del capítulo 1 cuya estructura está centrada en un acto principal y este acto principal, representado por una sola proposición [00], determina el escopo del texto). Por lo tanto, percibir un acto textual en la interpretación depende de la habilidad de reconocer sus actos de habla como *medios textuales* que se suceden en un discurso específico. Para inferir los actos de habla y su estatus comunicativo en el texto, no basta con analizar la combinación potencial de significado de sus palabras, sino también el sistema de relaciones sociales (entre otros factores el poder y estatus de sus actantes) que influye en la producción y recepción de estos actos en situaciones particulares.

Para entender la diferencia entre proposición y acto ilocutivo nos remitiremos a Brinker (2001⁵:25). Basándose en Searle, Brinker establece el siguiente ejemplo de un acto de habla cuyo acto ilocutivo es "prometer": *te prometo que vendré mañana*. La primera parte, *te prometo*, contiene el indicador del tipo de acto de habla, es decir, el modo de comunicación o

la relación que establece el oyente con respecto al hablante. La segunda parte (gramaticalmente dependiente de la primera), *que vendré mañana*, contiene el contenido, y se divide en la referencia (el objeto de la comunicación implícito en la frase, *yo*) y el predicado, es decir, la sucesión de propiedades sobre el objeto (*vendré mañana*). Searle denomina a estos componentes "acto proposicional" y "contenido proposicional" respectivamente. De esta distinción entre ilocución y proposición se constata que un mismo contenido proposicional pueda tener diferentes actos ilocutivos. A la proposición *...que Juan deja de estudiar* pueden corresponderle los siguientes actos ilocutivos: *Juan deja de estudiar* (afirmación o suposición); *Juan, ¡deja de estudiar!* (exhortación); *¿Juan deja de estudiar?* (pregunta); *¡si Juan dejase de estudiar!* (deseo). Asimismo, un mismo acto ilocutivo (p.ej. "prometer") puede manifestarse mediante diferentes expresiones: *te prometo que vendré mañana*; *no te preocupes que vendré mañana*; *seguro que vendré mañana*; *entonces ¡hasta mañana!*

Los *indicadores ilocutivos*, cuya función consiste en servir como medios textuales para la consecución de cualquier acto textual, se infieren a través de medios gramaticales, lingüísticos y factores contextuales, si bien hay que aclarar que estos indicadores no siempre son óptimos para la inferencia de la ilocución, sobre todo los gramaticales y lingüísticos (cf. Sökeland, 1980). Estos indicadores se infieren en el marco de los conceptos anteriormente descritos de Brinker (2001⁵:43), *sprachimmanent* (medios gramaticales y lingüísticos), *textimmanent* (relación funcional entre los actos locutivos en interrelación con el concepto de acto textual y el concepto de estructura textual según Hulst y que se verán en el epígrafe 3.1.3.2.1.) y *sprachtranszendent* (factores extratextuales).

Como *indicadores ilocutivos lingüísticos y gramaticales (sprachimmanent)* cabe mencionar:

-*las fórmulas performativas explícitas*: en especial los verbos performativos como "ordenar", "aconsejar", "prometer", "afirmar" etc.

-*el tipo y aspecto/tiempo gramatical de la frase*: enunciativa, afirmativa, exhortativa según la gramática tradicional; informaciones gramaticales sobre el modo, tiempo, número, persona etc. Así, la siguiente estructura con el pronombre implícito de la segunda persona del singular como sujeto y un predicado compuesto por un verbo modal en condicional, indica la probabilidad de que el acto ilocutivo sea una recomendación: "*deberías ir al médico*"

-*partículas y locuciones modales*: aber, doch, nur, ja, mal, cierto, ojalá, sin duda. "Gib mir *mal* das Buch"

-*el contenido proposicional*, visto obviamente *en interdependencia con el contexto*: si decimos *mañana volveremos*, la información gramatical señala a primera vista una afirmación. El hecho de que se trate de una amenaza o una promesa (acto ilocutivo) depende del vínculo inseparable entre el contenido de la proposición, su relación funcional con los otros actos locutivos y el contexto

-*los rasgos suprasegmentales* (entonación, acento, pausa) y *los elementos no verbales* (las fotos o los diagramas, por ejemplo, pueden cumplir con el acto ilocutivo de "ilustrar" o "explicar" mediante ejemplos escénicos)

Entre los indicadores lingüísticos existen a menudo relaciones de dominancia. Algunas partículas determinadas tienen más peso funcional en la expresión que por ejemplo el tipo de frase (cf. Brinker, *ibídem*:90):

- (1) *Mach das Fenster zu!* (el imperativo señala una orden)
- (2) "*Geh doch mal zum Arzt!*" (las partículas *doch* y *mal* modifican el significado activo del imperativo; aparentemente es una orden, pero nos encontramos en realidad con un ruego)
- (3) "*Kannst du denn nicht das Fenster zumachen?*" (las partículas *denn* y *nicht* predominan sobre el tipo de frase interrogativa, produciendo una orden)

-*indicadores ilocutivos contextuales*: predominan sobre los lingüísticos. La relación entre emisor y receptor y todos los condicionantes vistos en el epígrafe 3.1.2.1.1., el marco institucional, los conocimientos presupositivos y los esquemas episódicos de eventos de uso específicos y tipos de textos representados por los actantes. El contexto, como factor predominante, ayuda a la inferencia de los indicadores implícitos y aclara en mayor medida la polisemia de ciertos verbos performativos explícitos. El siguiente ejemplo de Brinker (*ibídem*:91) es ilustrativo en cuanto a la importancia de recurrir al contexto y a sus dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica (Hatim y Mason, 1990): si un docente le dice a un estudiante que no ha entregado todavía un trabajo de la asignatura, "hace tiempo que no sé nada de usted", el contexto señala que no se trata de una afirmación sino de una advertencia.

Volvemos a insistir en la importancia de diferenciar el acto ilocutivo del acto perlocutivo como aspecto esencial en el proceso de traducción. El acto ilocutivo conlleva un acto perlocutivo *pretendido* por el emisor, pero el *efecto real* que se produce en el destinatario (acto perlocutivo en el receptor o *Wirkung*) no es vinculante a las expectativas del emisor.

Además, detrás de actos de habla como "prometer", "recomendar" o "afirmar" pueden esconderse en realidad otras intenciones por parte del emisor. El traductor, obviamente condicionado por estos aspectos como receptor, construye un modelo aproximado de la estructura ilocutiva, mediante el análisis de indicadores que representan el conocimiento presentado en el texto y mediante conjeturas sobre el entorno cognitivo del emisor. Tal y como indican Hatim y Mason (1990:92), "we can never 'know' what our interlocutor 'knows'. But we can and do make assumptions about the cognitive environment we both share".

Las conjeturas que hace el traductor respecto de este entorno cognitivo compartido dependen asimismo de las *máximas* de Grice (1980) como punto de partida analítico para la inferencia de las ilocuciones y para la inferencia de la información textual explícita e implícita, el contexto del TO y sus esquemas episódicos sobre situaciones de comunicación específicas en la cultura original. Las convergencias y divergencias informativas mediante el análisis de las máximas de la *cantidad, calidad, relación y manera o modalidad* demuestran que lo que es relevante para un TO puede no serlo para el TM, y que el grado de información explícita manifestada en el TO puede ser trivial o incomprensible para los receptores meta. En el caso del alumno, desconocedor de la cultura original e impregnado considerablemente de las convenciones de su cultura materna, estos principios teóricos le sirven para localizar posibles "culturemas" del TO, en el sentido ecléctico de la palabra, que se desvían de las convenciones a las que está acostumbrado, fruto de su experiencia con eventos de comunicación específicos de su sociedad.

En cuanto al tipo de desviaciones manifestadas en el TO, cuya inferencia coherente también depende de las herramientas utilizadas durante la fase de documentación tanto para el análisis de los factores extratextuales como intratextuales, es necesario enseñar al estudiante la diferencia entre las desviaciones intencionadas, y las desviaciones espontáneas o inconscientes del productor que conducen a posibles defectos comunicativos del texto. Sin embargo, hay casos en los que no queda claro si una máxima ha sido o no ha sido infringida.

Veamos el siguiente ejemplo de Grice (1980:119) en el que a A se le ha estropeado el coche en la carretera y se dirige a B con el siguiente diálogo:

A. *No me queda gasolina*

B. *Justo en la esquina hay una gasolinera*

En este caso, B parece haber infringido la máxima de la relación (sé relevante), de la cantidad (sé tan informativo como se requiera en el acto comunicativo) y de la manera o modalidad (sé claro), aunque también podríamos decir que A tampoco ha sido lo suficientemente explícito en su intención, porque no ha pedido ayuda directa a su interlocutor. Sin embargo, un posible análisis del contexto (cercanía de los interlocutores de la gasolinera; el conocimiento presupositivo compartido entre los interlocutores en cuanto al principio de cooperación) nos conduce a interpretar posibles elementos implícitos de la informatividad de B que no ha explicitado comunicativamente a A, como que "la gasolinera está o podría estar abierta y allí se puede comprar gasolina". La máxima de la modalidad es, en este caso, el factor que nos conduce a cuestionar una posible infracción en este diálogo. Este hecho ocurre a menudo con la traducción de textos jurídicos, donde a veces no sabemos si la desviación es intencionada o inconsciente, como es el caso de las ambigüedades informativas (máxima de la manera) en ciertas cláusulas de estos documentos.

El concepto de acto ilocutivo como *medio textual* que contribuye a la consecución de cualquiera de los actos textuales es un aspecto esencial en la didáctica de la traducción. Hay casos en los que el emisor del TO formula un acto de habla claramente, con objeto de que su receptor reconozca el acto ilocutivo inmediatamente, pero hay otros casos, como ocurre con la ironía o la metáfora, en los que el supuesto acto ilocutivo puede llevar implícitas otras intenciones. En el ejemplo de Searle (1980:127), *quiero que tú lo hagas*, dicha expresión conlleva el significado de una afirmación (indicador ilocutivo), pero el acto ilocutivo subyacente remite a una exhortación. En definitiva, se trata de una exhortación mediante el recurso de la afirmación.

Este hecho corrobora que el indicador ilocutivo de una frase (p.ej. "informar") sea meramente una estrategia textual para perseguir otra intención y producir un determinado efecto en el receptor (p.ej. "directiva", con el fin de llamar la atención del receptor o incitarlo a una determinada acción). Estos actos de habla, denominados indirectos, necesitan de ciertas condiciones preliminares para su inferencia. En estos casos, el emisor le está comunicando al receptor mucho más de lo que realmente está diciendo con su expresión, y esta comunicación implícita sólo es posible de entender mediante el conocimiento presupositivo de los interlocutores sobre dicha situación de comunicación.

Veamos a continuación otro ejemplo de Searle sobre un acto de habla indirecto (ibídem:129) para analizar estos conocimientos presupositivos:

1. Estudiante X: *Vamos esta noche al cine*
2. Estudiante Y: *Tengo que estudiar para un examen*

La primera expresión implica una propuesta o sugerencia, la cual se infiere mediante la perífrasis *vamos a*. Nuestros esquemas episódicos previos sobre determinadas situaciones comunicativas similares (p.ej. "¿qué te parece si *vamos a* la playa con este día tan caluroso?") producen esta asociación de inferencia del acto ilocutivo "sugerir" en esta situación particular. La segunda expresión remite a una *negación* o *rechazo* de la propuesta. La inferencia de este acto ilocutivo no se produce obviamente por su significado, dado que su indicador ilocutivo representa una *constatación* sobre Y. Además, las constataciones no funcionan normalmente como negativas a una propuesta sino todo lo contrario. Por lo tanto, ¿cómo sabe X que la expresión de Y implica probablemente una negativa a su propuesta?

Para entender la supremacía del acto ilocutivo sobre el indicador ilocutivo, necesitamos reconstruir los conocimientos presupositivos de los interlocutores sobre la situación. Aunque estos pasos tienen lugar de manera inconsciente en las conversaciones normales, nuestro objetivo es describirlos conscientemente como herramienta metodológica en las clases de traducción para la interrelación interpretativa de estos medios textuales con el acto textual, la estructura y la intención comunicativa de un TO:

Paso 1: Se ha hecho una propuesta a Y. Y ha respondido con la constatación de que "tiene que estudiar para un examen" (*hechos sobre la conversación*, Searle, *ibídem*).

Paso 2: Suponemos que Y quiere cooperar con X en la conversación y que su contribución es, por lo tanto, intencionalmente relevante (*principio de cooperación*).

Paso 3: La respuesta a una sugerencia puede hacerse mediante una aceptación, un rechazo, una propuesta contraria, una discusión etc. (*teoría de los actos de habla*).

Paso 4: Si se entiende la expresión de Y en el sentido literal del enunciado, la respuesta resulta irrelevante (*conclusión que se deriva de los pasos 1 y 3*).

Paso 5: Por lo tanto, Y está comunicando probablemente algo más de lo que realmente dice. Si consideramos que su contribución a la conversación es relevante, entonces habrá que diferenciar entre el indicador ilocutivo (constatar) y la intención o acto ilocutivo (*conclusión que se deriva de los pasos 2 y 4*). Hay que señalar que este paso es decisivo para la inferencia de los actos de habla indirectos, aspecto que depende de la aplicación coherente de estas estrategias por parte del alumno/traductor).

Paso 6: Sabemos, por nuestros esquemas episódicos previos producto de nuestra experiencia, que estudiar para un examen requiere horas de preparación. También sabemos que para ir al cine debemos emplear ciertas horas de nuestro tiempo (*conocimiento presupositivo sobre el hecho*).

Paso 7: Por eso suponemos que Y no puede ir probablemente al cine la misma noche en que tiene que estudiar para un examen (*conclusión que se deriva del paso 6*).

Paso 8: Sabemos que, en el caso de una aceptación de la propuesta, Y también podría realizar la acción, la cual se expresaría de manera más explícita (mayor informatividad) en el marco del contenido proposicional (*teoría de los actos de habla*).

Paso 9: Sabemos por consiguiente que Y ha dicho algo que tiene como resultado el no poder aceptar la propuesta, si quiere comportarse consecuentemente (*conclusión que se deriva de los pasos 1,7 y 8*).

Paso 10: De todo ello se deduce que el acto ilocutivo de su expresión sea el *rechazo* a la propuesta (*conclusión de los pasos 5 y 9*).

Aunque el ejemplo es escueto, dado que en una situación de comunicación real Y hubiese ampliado probablemente su información para plasmar su intención de manera más clara (Y podría haber dicho "tengo que estudiar para un examen, pero vamos de todas formas al cine" o "tengo que estudiar para un examen y tengo el tiempo justo"), nuestro objetivo metodológico ha sido desarrollar paso a paso los factores que contribuyen a la definición de los actos de habla como medios textuales para la consecución de determinados propósitos comunicativos.

Para orientar al alumno en la inferencia de estos medios textuales, presentamos a continuación una lista de actos de habla clasificados desde la dimensión vertical de categorización que le sirve como punto de partida para la interrelación entre la manifestación textual (indicadores ilocutivos), las relaciones funcionales entre los actos locutivos, el acto textual y la estructura textual de un TO. Esta interrelación conduce, tal y como hemos visto en el capítulo 1, a la intención comunicativa pretendida como factor extratextual.

La taxonomía de actos ilocutivos propuesta por Fraser (1980:152 y ss.) se basa en las diferentes actitudes que puede tener un productor con la expresión de su proposición. Si el hablante formula claramente que su actitud en la proposición "has llegado pronto" es la réplica o respuesta a una expresión anterior del oyente, entonces podemos decir que el

hablante ha formulado el acto ilocutivo de la *respuesta*. En cambio, si el hablante interpreta de su oyente una determinada reacción basada en la actitud de autoridad del hablante, entonces el acto ilocutivo de la misma proposición podría ser una amenaza. Si el hablante pretende con dicha proposición comprometerse a realizar una determinada circunstancia, el acto ilocutivo representa probablemente una promesa. De ello se deriva que una determinada actitud del hablante en un acto ilocutivo pueda conducir a otras actitudes implícitas (por ejemplo informar para producir un efecto sugestivo en el receptor sobre el tema del TO), y que una misma proposición (en nuestro ejemplo la constatación) represente diferentes actos ilocutivos según los contextos.

A continuación presentamos dicha taxonomía de actos ilocutivos donde se reflejan ocho actitudes básicas del productor. Por cada tipo se incluye una lista muy general de verbos performativos, sin olvidar que su función en un texto es meramente la de "medio textual" que contribuye a cualquiera de los actos textuales vistos en el capítulo 1:

1. *Actos relacionados con la afirmación*: señalan el modo en que el productor incorpora la proposición en el texto y el grado de convicción del productor en la veracidad de dicha proposición:

desmentir	asegurar	corregir	redactar
reconocer	recalcar	destacar	publicar
anunciar	desmentir	añadir	exponer
responder	denunciar	indicar	narrar
argumentar	confesar	informar	advertir
consentir	acordar	comentar	repetir
recomendar	objetar	conjeturar	contradecir
hacer público	recordar	postular	admitir
observar	explicar	pronosticar	retractarse
notar	mencionar	protestar	referirse a
comunicar	replicar	defender	estar de acuerdo con
acusar	afirmar	confirmar	contar
discutir	jurar	decir	concluir
verificar	demostrar	predecir	sacar conclusiones

2. *Actos relacionados con la valoración*: el productor emite un juicio sobre la veracidad de la proposición expresada y estima de un modo específico las bases de su juicio:

estimar	juzgar	asignar
analizar	mostrar con pruebas	decidir

calcular	evaluar	considerar
escoger	caracterizar	averiguar
acreditar	dar datos	interpretar
certificar	declarar	plantear hipótesis
considerar como	diagnosticar	identificar
clasificar	tasar	presupuestar
localizar	postular	llegar a una conclusión
medir	valorar	especular
ordenar	ubicar	

3. *Actos relacionados con la actitud del productor:* el productor emite un juicio sobre el carácter o conveniencia de una circunstancia expresada en el acto ilocutivo de un proposición previa:

aplaudir	objetar	oponerse
lamentar	recomendar	alabar
felicitar	perdonar	censurar
saludar	disculpase	simpatizar
virotear	cuestionar	criticar
compadecer	ratificar	condenar
consentir	hacer un cumplido	maldecir
quejarse	elogiar	imprecar
agradecer	reprochar	rectificar

4. *Actos relacionados con la determinación:* el productor expresa el deseo de que su receptor acepte las convenciones expresadas en la proposición:

abreviar	poner cifras	poner normas
comenzar	definir	especificar
nombrar	enumerar	titular
describir	marcar	cambiar nombres
determinar algo como	clasificar algo como	diferenciar
señalar	mencionar	nombrar
caracterizar		

5. *Actos relacionados con la exhortación:* el productor expresa el deseo de que el receptor efectúe una determinada acción sobre la circunstancia expresada en la proposición:

implorar	preguntar	insistir
instruir	rogar, pedir	mandar
apelar	invitar	vedar
exigir	coartar	prohibir

citar	informarse	prescribir
encargar	solicitar	ordenar
preguntar	indicar	

6. *Actos relacionados con la propuesta:* el productor expresa el deseo de que el receptor considere las ventajas expresadas en la proposición:

abogar	expresar un deseo	persuadir
recomendar	sugerir	advertir
aconsejar	seducir	proponer

7. *Actos relacionados con el ejercicio de la autoridad:* el productor emite un determinado acto ilocutivo en función de sus derechos y poder.

abdicar	jurar	conceder
rechazar	confiscar	acreditar
abolir	apoderar	rescindir
abjurar	consentir	autorizar
ceder, traspasar	imponer	invalidar
adoptar	expropiar	anular
aceptar	despedir	regalar
eximir	pactar	ofrecer
perdonar	concertar	reconocer
retirar	declarar	rendirse
prohibir	derogar	disponer
disolver	permitir	excusar
escoger	decretar	instituir
imponerse	expulsar	sentenciar
liberar	limitar	designar
demandar	multar	renunciar
prescribir	revocar	retirarse
dimitir	rechazar	conceder la palabra
tolerar	desgradar	recetar
admitir	bendecir	

8. *Actos relacionados con la obligación o el compromiso del productor:* el productor se declara preparado para llevar a cabo un compromiso expresado en la proposición:

aceptar	garantizar	asegurar
ofrecer	jurar	prometer
dedicar	apropiarse de	vincularse
avaluar	comprometerse	dar su palabra

Nuestro objetivo ha sido destacar los verbos performativos básicos por cada tipo de clasificación. Obsérvese que muchos de estos verbos aparecen en varias clases de actos ilocutivos. La repetición se debe a que muchos de estos verbos pueden funcionar como indicadores ilocutivos o actos ilocutivos según el caso (recuérdese la diferencia entre indicador ilocutivo y acto ilocutivo), representando estrategias textuales que conducen a diferentes intenciones, lo cual corrobora la idea de Hulst de que las ilocuciones son medios textuales estratégicos para expresar cualquier acto textual. Su correcta inferencia también depende, aparte de los factores extratextuales, de la interrelación funcional entre los actos locutivos de un texto.

3.1.3.2.1. Las relaciones funcionales entre los actos locutivos de un TO.

Brinker (2001⁵:92; véase también Motsch, 1987) define la estructura ilocutiva textual como una sucesión estructurada y jerárquica de "actos ilocutivos" (*illokutive Handlungen*). Si bien su concepto de jerarquía resulta bastante confuso, dado que no interrelaciona metodológicamente esta jerarquía con la estructura textual, lo que nos interesa es recoger su constatación de que existen relaciones de subordinación y supraordinación entre estos actos ilocutivos, donde normalmente predomina un acto ilocutivo sobre los demás como objetivo comunicativo global del texto. Estos actos ilocutivos restantes subsidiarios sirven precisamente para apoyar comunicativamente al acto ilocutivo dominante, es decir, para contribuir al éxito de su cumplimiento. Lo que intenta normalmente el productor de un texto mediante estas relaciones, es construir su intención comunicativa evitando posibles malentendidos o reacciones no deseadas por parte del receptor, si quiere ser eficaz con su intención pretendida.

Los ejemplos de Brinker que expondremos a continuación para ilustrar estas jerarquías son bastante simples, dado que se limitan al análisis de frases aisladas sin analizar estas relaciones en textos más complejos. No obstante, nos servirán como punto de partida para establecer y analizar, en un texto más complejo, las relaciones funcionales entre los actos locutivos de Hulst (1995):

Ejemplo 1: *Allí está mi maleta. ¿La puedes ver? ¡Tráemela!*

Ejemplo 2: *Estás muy resfriado. Vete al médico por favor. Su consulta está muy cerca de aquí.*

En el ejemplo 1, los indicadores ilocutivos remiten a una afirmación, a una pregunta y a una exhortación (orden). Es evidente que la afirmación y la pregunta se subordinan comunicativamente a la exhortación (acto ilocutivo), puesto que su función subsidiaria consiste en preparar al receptor para la intención principal pretendida (directiva) y de este modo incitarlo a la acción.

En el ejemplo 2, nos encontramos con una constatación, un ruego y una afirmación. En este segundo caso, el ruego es el acto ilocutivo dominante, fundamentado mediante el indicador ilocutivo de la primera constatación y especificado mediante la afirmación del tercer acto locutivo. La intención predominante es directiva, puesto que el emisor pretende incitar al receptor a la acción de ir al médico.

No obstante, Brinker es consciente de que estos ejemplos no son suficientes para ilustrar la complejidad de estas relaciones integradas en los textos. Aunque alude a la importancia de considerar estas relaciones como un aspecto intratextual vinculado a su vez a la estructura textual, y aunque constata que para inferir la intención comunicativa dominante hace falta considerar factores tanto intratextuales como extratextuales, se echa en falta una metodología más exhaustiva que ayude a la corroboración de su planteamiento. En este sentido, el modelo funcional de Hulst aporta aspectos más interesantes para la inferencia, siendo una herramienta metodológica más adecuada para el análisis de estos factores durante la fase de interpretación del TO.

Para entender los diferentes tipos de relaciones funcionales existentes entre los actos locutivos, es necesario retomar el concepto de *acto textual*, inseparable a su vez de la estructura textual de un TO. En el capítulo 1 hemos señalado la inferencia de los actos textuales a través de dos maneras básicas: mediante un *acto de habla global*, el cual se realiza por medio de una serie de actos locutivos subordinados comunicativamente, o mediante *un acto principal*, al cual quedan subordinados comunicativamente los restantes actos locutivos de un texto.

La inferencia de los actos textuales guarda una estrecha relación con la inferencia de las dos *estructuras textuales* básicas señaladas en el capítulo 1 (aunque también puede manifestarse una estructura mezclada según el texto-en-situación): *textos centrados en un acto principal* o *textos centrados en el tema*. Todo ello condiciona, por tanto, las relaciones funcionales jerárquicas o no jerárquicas entre los actos locutivos (jerárquica, mismo estatus comunicativo, subordinación comunicativa). La relación de un acto locutivo con otro debe entenderse paralelamente tanto en el marco de inferencia de las relaciones formales vistas en el criterio

de cohesión, como en el marco de inferencia cognitivo-ilocutivo de dichas proposiciones, dado que cada acto locutivo es reflejo de una determinada intención del productor.

El hecho de que vinculemos estas relaciones funcionales con el concepto de "acto locutivo", en lugar del concepto "proposición" se debe más bien a una cuestión analítica. Con objeto de ilustrar estas relaciones de manera clara, procederemos a aplicarlas en el análisis de un texto concreto. La unidad de análisis será el acto locutivo o frase, si bien se considerará su proposición como punto de partida esencial para el entendimiento de la ilocución (cf. Linke et al., 1996:191), sin olvidar que el indicador ilocutivo proposicional (p.ej. una constatación) no necesariamente remite de manera directa a un mismo acto ilocutivo.

Dentro de estas relaciones de coherencia entre los actos locutivos, Hulst (1995:111) establece una distinción entre las relaciones que conllevan un marcado contenido informativo y las relaciones cuya función es señalar al lector el camino en el texto. El primer grupo se denomina *relaciones de contenido*; el segundo grupo comprende las *relaciones de apoyo por interacción*¹⁰⁸.

Paralelamente a estas dos clasificaciones, cabe señalar otra distinción establecida por Hulst que atañe a las relaciones entre los actos locutivos desde su aspecto comunicativo-funcional y que difiere considerablemente del planteamiento de Brinker: existen relaciones tanto jerárquicas (un acto locutivo se subordina a otro acto locutivo) como no jerárquicas (una serie de actos locutivos funcionan con el mismo estatus o peso comunicativo). Dentro del grupo de las relaciones de contenido nos encontramos con ambas manifestaciones, es decir, tanto las relaciones jerárquicas como no jerárquicas. En el caso de las relaciones de apoyo por interacción, las relaciones entre actos locutivos suelen ser jerárquicas, donde una serie de actos locutivos quedan subordinados a otro acto locutivo.

Ambos tipos de relaciones estructurales –jerárquicas y no jerárquicas- también establecen un vínculo con la distinción entre los textos centrados en el tema y los textos centrados en un acto principal como estructuras básicas¹⁰⁹.

Las *relaciones de contenido* comprenden cuatro tipos básicos establecidos por Hulst.

¹⁰⁸Las relaciones de apoyo por interacción son comparables en cierta medida con la categoría metacomunicativa o metalingüística establecida por Nord (1991:117), si bien en Hulst (ibídem:122) se aprecian divergencias considerables de dicho concepto con respecto al de Nord, tal y como veremos.

¹⁰⁹No obstante, esto no significa que en un texto centrado en un tema o en un fragmento textual centrado en un tema, las relaciones funcionales entre los actos locutivos deban tener todas la misma carga comunicativa. Asimismo, en un texto centrado en un acto principal pueden aparecer actos locutivos de este acto principal subordinados comunicativamente (cf. Hulst, ibídem:112).

En primer lugar cabe destacar las *relaciones descriptivas*, las cuales representan la necesidad de dar más información sobre el acto locutivo anterior. El lector entiende la primera proposición, pero necesita saber más acerca de la circunstancia expresada en esta primera proposición. Las relaciones descriptivas aparecen en fragmentos textuales donde se proporciona información sobre determinadas propiedades y aspectos de objetos, circunstancias o acontecimientos. Estas relaciones no suelen ser jerárquicas, dado que ambos actos locutivos son igualmente importantes respecto de su función comunicativa en el texto, si bien esto no quiere decir que una relación jerárquica sea imposible. Este tipo de relación suele aparecer en determinados enunciados de textos enciclopédicos, en fragmentos descriptivos del artículo periodístico y del artículo de divulgación científica, o en aquellos textos literarios donde se emplea el recurso textual de la narración.

Las relaciones descriptivas se dividen a su vez en *relaciones de causa* (señalan el motivo o la consecuencia de una circunstancia o acontecimiento) y en *relaciones por características* (señalan todo tipo de características de un objeto, circunstancia o acontecimiento).

Las *relaciones de causa* señalan no sólo el motivo-consecuencia/consecuencia-motivo de un objeto, circunstancia o acontecimiento, sino también factores relacionados, entre otros, con la condición-meta, la actividad-resultado, la presentación-repercusión, la situación-condición o el problema-solución y viceversa. Las *relaciones por características* proveen información sobre las propiedades de un objeto o concepto, señalando su relación con otros objetos, objeto-contenido u objeto-partes. También indican aspectos relacionados con el tiempo y el espacio (objeto/situación-tiempo; objeto/situación-lugar), y la clase-parte.

Dentro de estas relaciones descriptivas, creemos conveniente incluir otro tipo especial de relación que se encuentra principalmente en ciertos textos literarios: la relación *complicación-desenlace* propia del recurso textual de la narración, reflejo de acciones y acontecimientos en el texto (*Komplikation-Auflösung* en la terminología de Heinemann/Viehweger, 1991:111).

Las *relaciones aclarativas* comprenden el segundo tipo de relaciones de contenido y suelen establecer una relación de tipo jerárquico con otros actos locutivos, ya que desempeñan un papel comunicativo subordinado. Su finalidad en el texto consiste en facilitar la comprensión de determinados actos locutivos. La diferencia entre las relaciones aclarativas y las relaciones descriptivas consiste en que estas últimas proporcionan más información al texto, mientras que aquellas se basan en proporcionar el entendimiento de posibles problemas conceptuales. Suelen aparecer como recurso aclarativo de ciertos tecnicismos (p. ej. en los textos especializados), conceptos o proposiciones. Dentro de este tipo de relaciones entrarían la

paráfrasis (como recurso aclarativo normalmente de una abreviatura, un concepto especializado o proposición especializada), la *relación por analogía* (la comparación de una circunstancia, objeto o acontecimiento en el texto con otros fenómenos de otros ámbitos), la *relación por ilustración* (que suele acompañar a la relación descriptiva clase-parte) y una *adición aclarativa* con respecto a un concepto impreciso en el texto, que Pander Maat denomina en holandés *invulling-relaties* y que nosotros denominamos en español *aposición*. Esta adición aclarativa puede estar compuesta por una sucesión de proposiciones con el mismo estatus comunicativo-funcional de aclarar el concepto o proposición precedente.

Otra manera de contribuir a la comprensión textual es por medio de las *relaciones de razonamiento*, el tercer grupo de relaciones de contenido. En este tipo de relaciones no se trata de aclarar problemas de formulación en el texto de manera retórica, sino de aseverar o afirmar la circunstancia que se está expresando. La *relación explicativa*, por ejemplo, suele acompañar a las relaciones causales de motivo-consecuencia como refuerzo confirmativo de un determinado criterio o circunstancia expresado en el texto. Este tipo de relación es típica de los textos didácticos o de los artículos de divulgación científica.

Mientras la relación explicativa contribuye a ampliar informativamente un determinado concepto, la *relación argumentativa* aporta credibilidad al contenido de un acto locutivo, y suele manifestarse en textos persuasivos, comentarios o reseñas. Una relación argumentativa puede resaltar aspectos de una situación expresada en un texto del siguiente modo: *argumentos que indican la conveniencia de una situación*, *argumentos que subrayan la probabilidad de una situación* y *argumentos que evalúan la calidad de un objeto o situación*. Los argumentos en torno a la conveniencia de una situación pueden adoptar una postura objetiva por parte del autor del texto en el sentido de que toma una actitud impersonal con respecto a la circunstancia ("es conveniente que..."; "es necesario que...") o una postura subjetiva en la que el productor se implica personalmente ("creo que..."; "soy partidario de que..."). Los argumentos en torno a la probabilidad de una situación se expresan mediante recursos modales (verbos, adjetivos, adverbios etc.) y los argumentos evaluativos se reconocen mediante recursos calificativos o cuantitativos (adjetivos, adverbios, sustantivos etc.).

Aunque a veces resulta difícil distinguir entre las relaciones argumentativas y las relaciones explicativas en un texto, el análisis de la intención y el tipo de texto con sus factores extratextuales suelen representar la pauta que condiciona la inferencia. En los casos en que la persuasión actúa como intención dominante (p.ej. los folletos turísticos), nos encontramos

normalmente con relaciones argumentativas que aportan credibilidad a lo expresado. En los casos de textos que se inclinan sobre todo por señalar información, predominan las relaciones explicativas.

El cuarto grupo de relaciones funcionales de contenido lo forman las *relaciones adversativas* y *concesivas*, y guardan una estrecha relación con las relaciones de razonamiento y con las relaciones aclarativas anteriormente descritas. Sirven para enriquecer las expectativas del receptor sobre el contenido textual y establecer posibles conclusiones. Las adversativas suelen desempeñar el papel de la contraargumentación o corrección de la proposición anterior ("pero"; "sino que"; "no obstante" etc.), mientras que las concesivas apoyan las posibles conclusiones y suelen oponer una dificultad al cumplimiento de la proposición principal pero no lo impiden ("aunque"; "a pesar de que"; "si bien" etc.).

Los cuatro tipos básicos de relaciones de contenido remiten, en definitiva, a la informatividad episódica de un texto (relaciones descriptivas), al entendimiento conceptual (relaciones aclarativas, relaciones explicativas, relaciones adversativas) y al acercamiento del contenido textual (relaciones argumentativas, relaciones concesivas).

No obstante, estas relaciones de contenido necesitan de las *relaciones de apoyo por interacción* para su coherente encauzamiento comunicativo, puesto que la visualización de la información presentada en un texto desempeña un papel esencial durante la fase de lectura. En este sentido, al lector le interesa disponer de una visión informativa previa del texto con objeto de ahorrar tiempo y esfuerzo: saber de qué trata el texto en líneas generales, dónde puede encontrar una determinada información y si dicha información es relevante para él (cf. Hulst, *ibídem*:121). Para ello, el texto dispone de indicadores que suministran información sobre el contenido, la estructura y la finalidad comunicativa. Estos indicadores textuales, denominados por Nord (1991) *metacomunicativos*, desempeñan una función subordinada, puesto que sirven como localizadores orientativos de la globalidad del texto, de un determinado fragmento del texto o de una proposición concreta que puede funcionar como acto principal. Contribuyen, como señales del camino en el texto, a resaltar el determinado estatus comunicativo que representa el acto locutivo. Sin embargo, existe una diferencia importante entre Nord y Hulst en cuanto a la concepción de estos marcadores textuales. Hulst no considera como indicadores metacomunicativos los ejemplos, los resúmenes o los textos

que acompañan a las fotos u otros elementos no verbales en el sentido autónomo de Nord¹¹⁰, sino como recursos normalmente dependientes de las relaciones aclarativas. Además, los elementos metacomunicativos en el sentido de Nord también pueden aparecer como recursos dentro de las relaciones funcionales de contenido (por ejemplo en frases como "mi argumento en contra es..."; "con ello quiero recalcar que...") puesto que reflejan una determinada intención del productor. Por este motivo, Hulst prefiere utilizar el término de Pander Maat "relaciones de apoyo por interacción" (*interactionele ondersteuningen*) como concepto dependiente, las cuales se dividen en cinco tipos.

Las *relaciones de orientación* señalan el camino al lector en cuanto al contenido informativo, actuando como indicadores del tema (o subtemas) y en ocasiones como indicadores de la estructura o configuración textual. Estos indicadores temáticos suelen localizarse al comienzo del texto y pueden estar representados por un sustantivo, grupo de sustantivos, una pregunta o una oración subordinada precedida por un pronombre interrogativo. Este grupo lo representan los títulos, subtítulos y ciertos encabezamientos temáticos, y, en el nivel de la macroestructura, los índices y los resúmenes, entre otras posibilidades.

Las *relaciones que apoyan la importancia del texto* también suelen encontrarse al comienzo del texto y su función consiste en provocar la susceptibilidad del receptor con respecto a la información posterior. Un ejemplo de ello lo representan las preguntas o encabezamientos retóricos de la publicidad ("si usted no le regala una *Osterizer*, ¿quién se la regalará?").

El tercer grupo lo representan las *relaciones que indican el motivo de producción del texto*. Suelen aparecer en el apartado "opinión del lector" de revistas científicas de carácter divulgativo o en las "cartas al director" de los artículos periodísticos, e indican normalmente la intención del productor en corregir posibles errores de interpretación de un tema aparecido en la revista anterior o en remitirse a aspectos acontecidos en textos previos. En definitiva son reflejo de una reacción determinada sobre una acción anterior (por ejemplo: "véase *Muy Interesante* 2000/1, pp. 22-28").

El último grupo corresponde a las *relaciones que despiertan la atención del receptor*. Este es el caso de los enlaces de las páginas web, algunas informaciones que trae el correo publicitario y que aluden a las ventajas que el lector puede obtener con el texto (descuentos económicos, precios) y en algunas relaciones de contenido donde predominan aspectos

¹¹⁰Nord (1993:43) considera los títulos como metatextos autónomos, es decir, como clase de texto independiente, aspecto que Hulst no comparte.

persuasivos o directivos (citas, refranes, proverbios). Tratan por lo tanto de despertar el estímulo del lector sobre el texto.

Es importante señalar que la inferencia de estas relaciones de apoyo por interacción durante el análisis textual no siempre es clara en cuanto a su distinción respecto de las relaciones de contenido (p.ej. algunas citas). En algunos casos, como ocurre con determinados encabezamientos de fuerte carácter persuasivo o directivo, la finalidad textual de estos recursos cumple tanto con una función de contenido como con una función que trata de despertar la atención del receptor (polifuncionalidad).

El texto n° 2 del epígrafe 1.2.2. de la presente tesis doctoral es un ejemplo de ello. Los actos locutivos [0] y [00], mediante el recurso de la negrita y su separación espacial en el texto con respecto a las restantes proposiciones, despiertan la atención del receptor como relaciones de apoyo por interacción (**la mejor manera para ver Amsterdam; ...compre un "Dagkaart"**). Simultáneamente, el acto locutivo [0] actúa como relación de contenido de tipo *descriptivo causal (meta-condición)* con respecto al acto locutivo [00], si bien también cumple en cierto modo con una relación argumentativa evaluativa que tiene como fin la persuasión. Por lo tanto, el indicador ilocutivo de esta proposición [0] remite al mismo tiempo a una determinada *valoración* del contenido informativo expresado por el productor, a la *afirmación* y a la *propuesta (persuasión)*. El imperativo de la segunda proposición [00] adquiere un peso funcional muy importante en el texto y remite a un indicador ilocutivo de la *propuesta* (sugerir). El acto locutivo [1] ("Esto es un billete de un día para tomar cualquier tranvía, bus, metro o tren en todo Amsterdam durante un día.") actúa como relación aclarativa de [00] mediante paráfrasis del término extranjero, mientras que el acto locutivo [2] ("Precio NLG 8,85.") funciona como relación de contenido de tipo *descriptivo (características)* del acto locutivo [00]. El acto locutivo [3] ("Pida al conductor: *Una dagkaart por favor.*") es asimismo *descriptivo* en el sentido de que suministra información sobre el modo de conseguir el billete. Al mismo tiempo, su indicador ilocutivo remite a la instrucción, lo cual señala un estatus comunicativo superior al acto locutivo [1]. La fusión de los actos locutivos [00] y [0], a los que quedan subordinados comunicativamente los restantes actos locutivos vistos en el capítulo 1, forman una estructura centrada en este acto principal. Como se recordará, el ESCOPO de dicho texto es directivo.

Con objeto de ilustrar más detenidamente estas relaciones funcionales, proponemos presentar de nuevo el texto n° 3 del epígrafe 1.2.2. y analizar sus actos locutivos desde este

enfoque basado en Hulst (ibídem:192-194). Los actos locutivos se resaltan en cursiva con su posterior indicación del tipo de relación funcional. A continuación comentaremos en líneas generales cada uno de estos tipos de relaciones:

(0) *La capital de la alegría y del contento*

[indicador del tema; relación de orientación (apoyo por interacción)]

(1a) *Madrid es una ciudad abierta,*

[relación descriptiva-característica: indica el carácter abierto de Madrid]

(1b) *formada por quienes han llegado a ella de acá o allá,*

[relación de razonamiento ±explicativa/relación descriptiva objeto-parte: población]

(1c) *sin importar de dónde,*

[relación adversativa: la procedencia de la población no es relevante]

(1d) *porque en Madrid nadie se siente extraño.*

[argumento de (1c)]

(2a) *Madrid es una ciudad múltiple,*

[relación descriptiva-característica: señala la variedad de Madrid]

(2b) *con muchas facetas,*

[relación aclarativa-paráfrasis de (2a)]

(2c) *por eso los castizos hablan de los "Madriles":*

[relación descriptiva-causal de motivo-consecuencia de (2a)+(2b)]

(2d) *el Madrid de los Austrias*

[relación aclarativa de adición o aposición de "Madriles": la familia real de los Habsburgo]

(2e) *y el de los Borbones;*

[relación aclarativa de adición o aposición de "Madriles": la familia real de los Borbones]

(2f) *el goyesco, el romántico y el pintoresco;*

[relación aclarativa de adición o aposición de "Madriles": Goya, romántico, peculiar]

(2g) *el popular y el sofisticado;*

[relación aclarativa de adición o aposición de "Madriles": popular, elegante]

(2h) *el tradicional y el moderno.*

[relación aclarativa de adición o aposición de "Madriles": tradicional, actual]

(3a) *Pero, sobre todo, es una ciudad amable y divertida;*

[relación descriptiva-característica: sociable, bulliciosa]

(3b) *"la llaman la capital de la alegría y del contento",*

[argumento 1: cita de Tierno Galván]

(3c) y *la ONU la nominó como ciudad mensajera de la Paz.*

[argumento 2: nombramiento por la ONU]

(4a) *Y alguien tuvo que inventarse una palabra nueva:*

[argumento 3: necesidad de crear un neologismo]

(4b) *"la movida",*

[relación aclarativa de adición o aposición del nuevo término]

(4c) *porque es único el bullicio nocturno de Madrid*

[argumento 1 de (4a)]

(4d) *y nadie había acertado a expresarlo.*

[argumento 2 de (4a)]

(5) *Porque Madrid es mucho Madrid.*

[relación descriptiva-característica de Madrid /argumento de (4d) /relación que concentra la atención final del receptor (apoyo por interacción)]

El texto presentado corresponde en su mayor parte a una estructura centrada en un tema (el acto locutivo (0) funciona como relación de orientación-indicación del tema), si bien esta estructura aparece fragmentada en tres proposiciones que actúan a su vez como subtemas y actos textuales: Madrid es una ciudad abierta (1a), Madrid es una ciudad múltiple (2a) y Madrid es una ciudad amable y divertida (3a). En este sentido podemos hablar de tres actos principales a los que se subordinan por cada uno, una serie de actos locutivos que funcionan como refuerzo comunicativo mediante la argumentación y otras relaciones funcionales. A la proposición (1a), que habla sobre el carácter abierto de Madrid, le sigue una aclaración cuyo contenido expresa la procedencia de sus habitantes. Sin embargo, es difícil definir la relación funcional existente entre (1a) y (1b). Por un lado podríamos decir que se trata de una relación descriptiva-característica, dado que aporta información sobre una propiedad de la ciudad. Por otro lado nos encontramos con una relación de razonamiento-explicativa, puesto que afirma la circunstancia que se está expresando en (1a). En este caso se aprecia una relación polifuncional, por lo que hemos considerado importante vincular ambas relaciones funcionales (también podría considerarse como una relación de adición aclarativa respecto de (1a), tal y como señala Hulst, *ibidem*:193). El siguiente paso analítico en torno a los actos locutivos subordinados comunicativamente a (1a) corresponde a la relación adversativa entre (1b) y (1c). En la proposición (1c) se menciona explícitamente el origen de la población que en (1b) se indica vagamente con el término "de acá o allá". La función de este acto locutivo (1c) consiste, según nuestro punto de vista, en corregir la información de la proposición

anterior, reforzado por el acto locutivo (1d) como su argumento de corroboración. Esta serie de actos locutivos señalan una estructura gradual donde cada acto locutivo posterior se subordina comunicativamente al acto locutivo anterior, y donde (1a) es la proposición básica.

A la proposición (2a), que habla sobre Madrid como ciudad múltiple, le sigue una relación aclarativa de paráfrasis representada por (2b), cuya función consiste en aclarar el adjetivo "múltiple". La proposición (2c) es una relación descriptiva-causal de motivo-consecuencia vinculada a (2a) y (2b), aunque también se podría decir que (2a) y (2b) actúan como relaciones de razonamiento de (2c) en torno al concepto "Madriles". Para entender el significado de "Madriles", se espera que el autor del texto utilice a continuación determinadas relaciones funcionales aclarativas, si tenemos en cuenta la lógica informativa desde el criterio de coherencia. Efectivamente, los actos locutivos (2d), (2e), (2f), (2g) y (2h) funcionan como relaciones aclarativas de adición o aposición del concepto "Madriles".

La proposición (3a) adquiere un peso comunicativo especial en el texto recalcado por el marcador textual "pero, sobre todo". Funciona como relación descriptiva de característica, resaltando la cordialidad y diversión de Madrid. Para reforzar su estatus comunicativo, los actos locutivos (3b) y (3c) desempeñan el papel de argumentos que corroboran la necesidad de resaltar estos aspectos únicos de Madrid mediante una cita de Tierno Galván (3b), el nombramiento de Madrid como "ciudad Mensajera de la Paz" por la ONU (3c) y la necesidad de crear un nuevo término para designar la peculiar diversión de la ciudad (4a). A este tercer argumento (4a) le corresponden una serie de actos locutivos subordinados: (4b) funciona como relación aclarativa de adición o aposición del neologismo, (4c) actúa como argumento 1 de (4a) y (4d) también actúa como argumento 2 de (4a).

La proposición (5) puede definirse funcionalmente desde varios puntos de vista distintos. Por un lado, remite a (4d) como relación de argumento. Resalta el carácter único de Madrid en el sentido de que no hay palabras para expresar la peculiaridad de esta ciudad. También remite al tercer acto principal (3a) en su globalidad como acto textual (incluyendo sus correspondientes actos locutivos subsidiarios) mediante dicha argumentación. Por otro lado funciona como relación descriptiva de característica que resalta esta diferencia de Madrid con respecto a las restantes ciudades. En nuestra opinión, la conjunción causal "porque" al comienzo de la frase como marcador textual independiente, remite asimismo a una relación de apoyo por interacción que trata de concentrar en este enunciado toda la atención del receptor sobre lo dicho previamente a modo de conclusión. El indicador ilocutivo de dicha proposición (5) remite a la afirmación y a la valoración de la información previa expresada, pero la intención comunicativa que subyace implícitamente es la persuasiva, con objeto de

promocionar la ciudad y jugar con la sugestión del receptor (cf. Hulst, *ibídem*:194). Esta persuasión como factor extratextual también se infiere mediante nuestros conocimientos episódicos previos sobre eventos de uso específico (*sprachtranszendent*). En este sentido, la dimensión semiótica de este acto concreto de comunicación mediante el análisis del tipo de texto "folleto turístico", el cual suele manifestar prototípicamente una intención comunicativa principal de tipo persuasivo por parte del productor (recuérdese a Hatim y Mason, 1990, y su definición de los conceptos *género* y *discurso*), nos ayuda a considerar precisamente el ESCOPO de este texto como persuasivo, representado por el acto locutivo (5). La estructura anterior que se encarga de transmitir la informatividad textual, queda subordinada a este acto principal (5). La información es, en definitiva, una estrategia o recurso textual para conseguir el objetivo comunicativo de la persuasión.

Nuestro objetivo con el análisis del texto n° 3 ha sido vincular interactivamente y en líneas generales las relaciones funcionales entre los actos locutivos con la estructura ilocutiva, el acto textual y la estructura textual, lo cual conduce, considerando también la dimensión semiótica, a la inferencia del ESCOPO y los subescopos del texto vistos en el capítulo 1 según el modelo funcional de Hulst. Somos conscientes de que el análisis presentado y las conclusiones derivadas forman parte de la idiosincrasia interpretativa de la investigadora. Otras interpretaciones pueden ser igualmente legítimas, cuyas conclusiones pueden converger y diverger en mayor o menor medida de nuestras inferencias señaladas en el presente epígrafe, hecho que suele ocurrir con frecuencia en las clases de traducción, si tenemos en cuenta las diferentes perspectivas de interpretación según la idiosincrasia de cada alumno/traductor. No obstante, nuestra finalidad ha consistido precisamente en establecer y desarrollar un metalenguaje traslativo que pretende disminuir el carácter fuertemente especulativo que subyace en la mayor parte de las metodologías de interpretación textual existentes en la didáctica del proceso traslativo. Las fundamentaciones, en este sentido, adquieren un mayor rigor científico, lo cual fomenta el diálogo y la búsqueda de consenso hermenéutico entre docente y alumnado, contribuyendo al aprendizaje y desarrollo de las competencias del alumno/traductor como experto en comunicación intercultural.

La interrelación de todas las variables de conocimiento descritas dentro del criterio de coherencia en su globalidad nos dirige a la inferencia de la *macroestructura pragmática* y de la *informatividad pragmática* de un TO específico. Reiteramos una vez más que con ello, el alumno/traductor dispone de un instrumental metodológico más efectivo para el análisis del

TO y que le sirve como metalenguaje orientativo para la fundamentación de sus criterios analíticos, en contraposición a los análisis de texto meramente intuitivos que imperan en la didáctica de la traducción.

3.1.4. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intertextualidad en la fase de interpretación del TO.

Al describir y establecer las variables genéricas de conocimiento que corresponden al análisis del criterio de coherencia, hemos aludido a la importancia de la dimensión semiótica como variable interactiva, dado que el análisis de un texto se produce interrelacionando dinámicamente aspectos idiosincrásicos de todos sus criterios de textualidad. Sería redundante definir en este epígrafe los conceptos de *género*, *discurso* y *texto*, vistos en el criterio de coherencia. Por este motivo, nuestro objetivo metodológico dentro del criterio de intertextualidad es indicar y describir una serie de pautas orientativas para la inferencia más segura del tipo de TO, aspecto que refuerza lo dicho anteriormente sobre la dimensión semiótica de Hatim y Mason (1990).

No obstante, quisiéramos partir de nuevo del concepto "texto" como entidad concreta que procede de su interacción con su ocasión social, su género y su discurso, lo cual puede conducir a que un texto determinado sea reflejo de un híbrido de géneros y discursos que imposibilita su clasificación tipológica de una manera clara. Asimismo, es importante considerar, dentro de este concepto, la actividad de procesamiento que tiene lugar en la mente de su autor con respecto al uso del presente texto y al uso y concepción prototípica de los textos previos. Ambos aspectos conforman nuestro criterio de intertextualidad como noción semiótica.

Muchos autores parecen coincidir en mayor o menor medida con la categoría de *género* de Hatim y Mason, si bien utilizan otros términos. Reiß/Vermeer (1996) y Brinker (2001⁵) lo denominan *Textsorte*, mientras que Linke et al. (1996) lo definen como *Textklasse*. El hecho de que podamos vincular un texto-en-situación a un género se debe a que cada sujeto representa mentalmente un constructo del género como categoría supraordinada activando una o varias características específicas de dicho género. La mayor o menor prominencia de estas características como elementos obligatorios y prototípicos que definen al género, depende de la idiosincrasia de activación de cada sujeto. Por consiguiente, estas representaciones mentales también están impregnadas de diferentes *efectos de prototipicidad*, producto de nuestra experiencia episódica con otros textos previos (recuérdese los *scripts* de Schank y

Abelson, 1977). Este fenómeno subjetivo refuta por lo tanto la creencia aparente de que hablamos del mismo concepto, *género/Textsorte*, cuando en realidad subyace una activación de características que para algunos investigadores son prominentes y para otros no, como ya se señaló con otros conceptos del discurso teórico funcionalista presentados en el capítulo 1.

Reiß y Vermeer, por ejemplo, hablan de la confusión entre investigadores en torno a conceptos como *categoría de texto*, *clase de texto*, *tipo de texto* y *texto* entre otros (1996:150). El criterio principal para una taxonomía tipológica es la *categoría de texto (Texttyp)*, que tiene que ver con la función predominante establecida por Reiß (1976), aspecto que ya hemos criticado en el capítulo 1 (informativa, expresiva, operativa) y que representa la característica prominente de la autora para una clasificación tipológica. Estas categorías textuales se expresan en la lengua mediante las *clases de tipos de texto* o *Textsorte* (1996:161), p.ej. la carta, el contrato etc. El *tipo de texto* (1996:154;162) parece aludir a una categoría subordinada como el anuncio de boda, el contrato de compraventa etc. La *variante del tipo de texto* (1996:162) parece remitir al concepto de *texto* de Hatim y Mason dentro de la dimensión semiótica como texto-en situación.

Göpferich (1998) establece como categorías la *clase de texto (Textsorte o Textklasse)*, el *tipo de texto (Texttyp)* y el *texto (Text)*. Este último concepto representa al texto-en-situación. Su concepto de *Textsorte* o *Textklasse* lo define desde parámetros culturales (basándose en Reiß y Vermeer, 1996): *Textsorten* que existen probablemente en todas las culturas (carta, cuento, epopeya); *Textsorten* que no existen en todas las culturas (soneto) y *Textsorten* que existen únicamente en una comunidad cultural (p.ej. el *Haiku* japonés).

Heinemann y Viehweger (1991:144) establecen una sinonimia entre el concepto *Textsorte* y *Textklasse* por un lado, y el concepto *Texttyp* por otro. El concepto de *Textsorte/Textklasse* remite a clasificaciones ordinarias establecidas por una determinada comunidad cultural como constructos mentales basados en características prominentes más o menos compartidas. Estas características prominentes que dan lugar a la representación prototípica de la clase de texto tienen lugar en diferentes planos textuales (*Schichten*), donde hay que considerar parámetros recurrentes tanto extratextuales como intratextuales. Con esta definición parecen referirse al concepto de *tipo de texto* de Reiß y Vermeer como categoría básica. Al especificar estos parámetros (por ejemplo los campos de comunicación como la ciencia o el periodismo), se originan más clasificaciones que amplían el potencial de estos *Textsorten/Textklassen*. Lo que no queda claro en esta última constatación es cómo denominan estas clasificaciones. ¿Las consideran como una subclasificación del concepto *Textsorte* o *Textklasse*?

Su concepto *Texttyp* parece referirse al concepto de Göpferich *Textsorte/Textklasse* como concepto supraordinado (*Textsorte* en la terminología de Reiß y Vermeer), dado que afirman que los sujetos de una determinada comunidad poseen mentalmente un constructo cognitivo de la clase de texto (*Textsortenwissen* o *Wissen über globale Textstrukturen*) pero no tienen un conocimiento de los tipos de texto (*Texttyp*). En una nota a pie de página posterior (ibídem:173) establecen una distinción entre "tipo de texto" (*Texttyp*) y "variante de la clase de texto" (*Textklassenvariante*). La variante de la clase de texto, según estos autores, representa una categoría subordinada al tipo de texto, lo cual se presta a ambigüedades desde el punto de vista jerárquico de esta clasificación tipológica (dimensión vertical), ya que la variante de la clase de texto debería ser una categoría subordinada a la clase de texto (*Textsorte* o *Textklasse*). Como se podrá comprobar, esta taxonomía resulta muy confusa.

Linke et al. (1996:252) distinguen sin embargo entre *Textklasse*, *Textsorte* y *Texttyp*. Para ellos, el término *Textklasse* designa la categoría supraordinada (novela), el término *Textsorte* la categoría básica (novela negra) y el término *Texttyp* una categoría subordinada (novela policiaca). Respecto de los conceptos *Textklasse* y *Textsorte*, dichos autores también recalcan la falta de consenso y univocidad terminológica entre los investigadores. A modo de ejemplo, algunos autores conciben como género, en la terminología de Hatim y Mason, únicamente la "noticia" (*Textklasse*), y otros incluyen dentro del mismo concepto supraordinado (*Textklasse*, según la terminología de Linke et al.) tanto la "noticia periodística" como la "noticia de radio" (*Textsorte*, según la terminología de Linke et al.).

Snell-Hornby ha señalado la importancia de establecer una prototipología de los tipos de texto básicos (1988:31-33) para los Estudios de Traducción, si bien su concepto de prototipología se presta a divagaciones, al no haber sido definido claramente por la autora. ¿Qué características o atributos (parámetros recurrentes) subyacen en los contenidos que definen la prototipicidad de un tipo de texto concreto como representación mental de una comunidad cultural determinada según los diferentes efectos de prototipicidad existentes? En nuestra opinión, el establecimiento de una taxonomía más coherente podría realizarse teniendo en cuenta los aspectos cognitivos episódicos de estos constructos, mediante investigaciones empíricas basadas en los guiones (*scripts*, según Schank y Abelson, 1977) sobre estas clasificaciones ordinarias (*Alltagsklassifikationen*) por sujetos de una determinada comunidad cultural. El objetivo sería analizar parámetros extratextuales e intratextuales prominentes y recurrentes compartidos por dichos sujetos en dicho guiones en el marco de la investigación experimental cognitiva.

Considerando que existen denominaciones donde subyacen una o varias características *prominentes* (por ejemplo, la carta o el artículo) y otras que comprenden más características prominentes de activación que las primeras denominaciones (por ejemplo la carta comercial, el artículo de divulgación científica), creemos conveniente establecer una dimensión vertical de categorización jerárquica de estos constructos. El hecho de que el género "carta" como concepto se despliegue hacia otras vertientes dinámicas (carta de amor, carta comercial, carta comercial de solicitud de pedido) indica la prominencia y cantidad prototípica de unas características sobre otras según se van activando mentalmente las diferentes denominaciones. En este sentido es esencial la inclusión de las investigaciones experimentales de la psicología y de la semántica cognitivas para un estudio más ecléctico de la intertextualidad y de la tipología textual.

En algunos casos, la característica prominente de activación del concepto tipológico remite al tema o al contenido (carta de amor) o al discurso (panfleto feminista); en otros casos predomina un acto ilocutivo (anuncio, aviso) o el acto ilocutivo y el canal a la vez (anuncio de periódico). Asimismo, hay constructos donde se aprecia la prominencia de varias características explícitas en el término. Así, en la "carta comercial de solicitud de pedido" nos encontramos con la prominencia del género (carta), el campo (comercial), la ilocución imperante (solicitar) y el tema o contenido (pedido)¹¹¹. Cabe añadir que si bien en un término pueden apreciarse explícitamente ciertas características relevantes, nuestra representación prototípica también está condicionada por la activación de prominencia de características implícitas subyacentes en dicho término. Asimismo convendría considerar en la investigación el posible consenso de una determinada comunidad sobre el término o términos -en el sentido de la sinonimia- empleado(s) para aludir a una misma representación mental tipológica (véase al respecto Reiß&Vermeer, 1996:156, mediante el ejemplo del "resumen", la "sinopsis" y el "extracto").

Nuestra dimensión vertical de categorización considera el *género*, en el sentido de Hatim y Mason, como la *categoría supraordinada*. Si bien la representación mental del género conlleva normalmente pocas características activadas (artículo, receta, carta, telegrama, novela, manual, informe, anuncio, contrato, comentario, certificado, folleto etc.) nos sirve como *núcleo* de partida (*Kern* en la terminología de Kußmaul, 1998a:50) para una clasificación jerárquica. Cuando activamos el contenido cognitivo de un determinado género, nos remitimos a aquellas ocasiones sociales prototípicas donde dicho género puede funcionar.

¹¹¹cf. Dimter, 1981:33.

El género se define, por lo tanto, como constructo abstracto activado mentalmente por el sujeto, y condicionado por la interrelación comunicativa (usuario o usuarios prototípicos, registro prototípico), pragmática (intencionalidad prototípica) y semiótica (discursos prototípicos), producto de nuestra experiencia episódica con textos previos que funcionan en determinadas situaciones de comunicación también prototípicas (intertextualidad).

La mayor o menor prominencia de características activadas dentro de la interrelación de estas tres dimensiones y según las ocasiones sociales, nos dirige a la activación mental de los *tipos de texto* prototípicos como *categorías básicas* según nuestra terminología (artículo periodístico, artículo científico, parte o informe meteorológico, manual de instrucciones, telegrama de condolencia, contrato de arrendamiento, comentario deportivo, receta médica, receta de cocina, panfleto feminista, certificado académico, certificado de defunción, folleto turístico, folleto publicitario, novela negra etc.). En estas categorías básicas se activan más características prominentes que en la categoría supraordinada del género, puesto que el tipo de texto es el vínculo más cercano a nuestra percepción y experiencia tipológica (recuérdese la semántica de prototipos de Rosch y la importancia de la categoría básica como percepción de la realidad vistas en el capítulo 2).

Según los textos prototípicos imperantes en una determinada comunidad cultural, el tipo de texto como categoría básica puede desplegarse hacia otras *categorías subordinadas*, con una activación de características mucho mayor, que nosotros denominamos *subtipos de texto* (artículo periodístico de opinión, artículo de divulgación científica para no especialistas, manual de instrucciones de una lavadora, novela policiaca etc.) Independientemente a estas categorías, consideramos el *texto* (cualquier TO) como concepto idiosincrásico en el sentido de Hatim y Mason (texto-en-situación), cuyo análisis interactivo de sus criterios de textualidad nos remite mentalmente y de manera prospectiva y retrospectiva a su género o fusión de géneros como constructo abstracto, a su(s) tipo (s) de texto según su categoría básica o a su(s) subtipo(s) de texto como categoría subordinada si el TO permite en este último caso una dimensión vertical más exhaustiva (principio de intertextualidad).

De hecho, cada texto nuevo que interpretamos amplía, confirma o modifica nuestros prototipos textuales previos (al igual que ocurre con el *guión del restaurante* de Schank y Abelson, 1977, según la experiencia episódica de cada individuo). Asimismo, la representación mental "carta al lector" puede pertenecer al mismo tiempo, en su función de categoría básica, a un género (carta como categoría supraordinada) y a un tipo de texto como categoría básica (artículo periodístico), donde "carta al lector" desempeña el papel de categoría subordinada (cf. Linke et al., 1996:253). Este hecho se debe a que existen

solapamientos convergentes episódicos entre nuestras representaciones prototípicas de ocasiones sociales, géneros, tipos de texto y subtipos de texto respectivamente (recuérdese el concepto de *parecido familiar* de Wittgenstein o los *MOPs* de Schank).

Para vincular un TO a un determinado tipo de texto (o fusión de tipos de texto) como categoría básica (y según qué casos como subtipo de texto, es decir, como categoría subordinada al tipo de texto como categoría básica) nos remitiremos a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica de Hatim y Mason (1990) y a la clasificación de parámetros extratextuales e intratextuales de Brinker (2001⁵:132-147). Es importante recalcar que, en el proceso traslativo en el aula, el carácter del TO como texto escrito en lengua extranjera, conlleva normalmente una representación mental en su vinculación a un tipo de texto con matices diferentes a la del traductor experto, ya que el alumno, normalmente desconocedor de la tipología textual extranjera, parte marcadamente de la relación intertextual con sus esquemas episódicos prototípicos de los tipos de texto de su sociedad. No obstante, ello no impide un análisis tipológico adecuado del TO a partir del análisis de las convergencias y divergencias entre ambas culturas. Lo importante para conseguir tal fin es proveer al estudiante del instrumental metodológico necesario.

La clasificación de los siguientes criterios de inferencia, con objeto de localizar parámetros recurrentes en un TO-en-situación que nos remitan a nuestra representación mental intertextual con otros textos previos, fruto de nuestra experiencia acumulada en la memoria episódica, debe ser entendida desde el dinamismo e interacción que le es propia¹¹². Por cuestiones de espacio, los criterios se expondrán y describirán cada uno por separado, pero en el proceso traslativo, la localización de parámetros recurrentes se produce de forma dinámica e interactiva: un determinado cliché fraseológico localizado en el nivel microlingüístico (p. ej. "*por la presente* me dirijo a usted para comunicarle...") puede remitir automáticamente a la inferencia de su género (carta). En otros casos, la inferencia del tipo de texto puede localizarse simultáneamente en el nivel del léxico y de su estructura textual, como ocurre con el prospecto farmacéutico, donde se aprecia por un lado una estructura centrada en el tema mediante la sucesión de subtemas, con actos de habla instructivos (*composición, propiedades, indicaciones, posología, contraindicaciones* etc.) y por otro lado determinados actos de habla

¹¹²En este sentido entendemos nosotros el concepto de *superestructura* de Van Dijk (1980:131): la inferencia dinámica de ciertos parámetros recurrentes en diferentes niveles textuales que nos conduce a la activación más o menos acertada del tipo de texto, en interacción con nuestra experiencia tipológico-episódica previa.

a nivel local de tipo directivo (*precauciones, advertencia, "los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños" etc.*).

Linke et al. (1996:248-250) establecen la siguiente clasificación según determinados niveles (los ejemplos que a continuación se expresan pertenecen mayoritariamente a la cultura española, aunque se entiende que en su lugar pueden ir otros ejemplos en diferentes idiomas, dado que hablamos de texto originales escritos en lengua extranjera):

-nivel recurrente no verbal, gráfico y tipográfico. Con ello nos referimos a determinados elementos recurrentes que contribuyen comunicativamente tanto al encauzamiento eficaz de las relaciones funcionales de apoyo por interacción (tipografía, rasgos gráficos, puntuación etc.) como al encauzamiento de las relaciones de contenido de un tipo de texto prototípico. En este último caso, una foto puede contribuir a la efectividad comunicativa de un acto ilocutivo (ilustrar) mediante su visualización y de una relación funcional de contenido (relación aclarativa-ilustración). Normalmente el tipo de texto "artículo de divulgación científica" emplea elementos no verbales. Los elementos no verbales¹¹³ pueden ser, entre otros, fotos, imágenes, diagramas, tablas, ilustraciones, dibujos, planos, gráficos, esquemas, iconos, símbolos, acrósticos y bocadillos. A modo de ejemplo, el bocadillo es un parámetro recurrente del género prototípico *comic o tebeo*.

La tipografía (tipo y formato de letra, caracteres, etc.), los rasgos gráficos (corchetes, paréntesis, los *links* de las páginas web etc.), el espacio textual permitido para los títulos, fotos o subtítulos y la puntuación, pueden ser indicios recurrentes de un determinado género o tipo de texto. Así, las traducciones jurídicas oficiales en España establecen el corchete como parámetro recurrente protípico en el caso de posibles notas del traductor (p.ej. la traducción de un expediente académico del alemán al español, donde es necesario este rasgo gráfico para las notas del traductor como relaciones funcionales aclarativas). La coma funciona como elemento de puntuación recurrente en los saludos de las cartas alemanas actuales ("Sehr geehrter Herr Müller,"), y los caracteres de palabras permitidos en la subtitulación de películas representan un parámetro obligatorio para el cumplimiento de las intenciones comunicativas en esta modalidad de traducción

-elección recurrente del léxico. Es el caso de los prospectos farmacéuticos, donde existen parámetros recurrentes que normalmente hay que respetar (*Zusammensetzung, Anwendungsgebiete* etc.). Dentro de este nivel, una determinada categoría léxica puede ser

¹¹³Entiéndase los elementos no verbales en el sentido de Nord (1991:108): los elementos *paralingüísticos* (gestos, expresión facial, calidad de la voz etc.) y los elementos *no lingüísticos* (fotos, ilustraciones, diagramas etc.). Dado que la presente

indicio de una convención recurrente, tal es el caso de ciertos eufemismos obligatorios del tipo de texto "Diario Oficial de las CE" ("países *en vías de desarrollo*") que demuestran la importancia ideológica del *discurso* (cf. Hatim y Mason, 1990) como noción semiótica

-modo recurrente de ciertas construcciones sintáctico-proposicionales. Aquí se incluyen los modelos formales recurrentes que corresponden al ritmo y a la rima de ciertos géneros (pj. pareado, soneto) y que condicionan la construcción sintáctica y proposicional de un determinado texto-en-situación. También incluimos aquí los parámetros recurrentes en el nivel gramatical (uso del plural de modestia en las tesis doctorales; imperativos en los actos de habla instructivos o directivos de los prospectos farmacéuticos como "no ingerir") y los clichés fraseológicos (*érase una vez; es war einmal* del género "cuento"; *los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños* del tipo de texto "prospecto farmacéutico")

-parámetros informativos que contribuyen a la relación funcional de contenido y apoyo por interacción entre los actos locutivos. Entre otros, las notas a pie de página, las notas del traductor, citas previas de otras personas, proverbios, refranes, los prólogos, los epílogos, los índices, las bibliografías y los subtextos (el índice, las notas a pie de página y la bibliografía, por ejemplo, son parámetros recurrentes del género *tesis doctoral*; una determinada cita o proverbio puede vincular parcialmente al TO con otro texto previo). Como subtextos entendemos aquellos textos que acompañan a los elementos no verbales y que apoyan comunicativamente el contenido del texto principal. Normalmente funcionan como relación aclarativa. Un ejemplo de tipo de texto prototípico que presenta este recurso es el manual de instrucciones, altamente ilustrativo.

-recurrencia de elementos internos en la organización y desarrollo del tema. Con el concepto "elementos internos recurrentes" nos referimos, como primer factor, a la organización textual temática, sobre todo en lo que respecta a ciertos actos locutivos con estructura centrada en un tema. En este sentido aludimos a la relación funcional de orientación-indicador del tema (el tema indicado en el título o subtítulos); a la peculiar organización y enumeración de los subtemas de un género o tipo de texto prototípico (p.ej. el modo prototípico en que se distribuyen los subtemas en torno al medicamento del "prospecto farmacéutico", los artículos y cláusulas del "contrato"); a la distribución y marcadores de capítulos, epígrafes o partes de ciertos géneros o tipos de texto (novela de viaje, diario, tesis doctoral); a la distribución de párrafos, espacio, tabuladores (p.ej. carta comercial); a ciertas locuciones adverbiales recurrentes que funcionan como relación de apoyo por interacción del tema o subtemas (*en*

investigación se limita a describir la metodología de la traducción directa escrita, hemos decidido incluir como elementos no verbales solamente los elementos no lingüísticos, más propios de los textos escritos.

primer lugar, finalmente) y a determinados encabezamientos (fecha, saludo y despedida del género "carta").

Como segundo factor cabe destacar el *tiempo* en el que se desarrolla el *tema como elemento interno* (*zeitliche Fixierung des Themas*, Brinker, 2001⁵:142). La relación del TO-en-situación con respecto a su género o tipo de texto puede estar determinado por este aspecto: los géneros "horóscopo", "noticia" o "acta" se diferencian entre sí por la orientación temporal. Así, el contenido temático de un TO-en-situación puede tener lugar en un tiempo previo (*vorzeitig*), simultáneo (*gleichzeitig*) o posterior (*nachzeitig*) respecto de su acción comunicativa como factor extratextual, lo cual puede ser un factor determinante para vincularlo con un determinado género o tipo de texto. Por otro lado, Nord (1991:93) indica la situación interna del contenido de un texto desde dos puntos de vista: *factual*, es decir, basado en hechos que convencionalmente se consideran como pertenecientes a la "realidad" entre los actantes o *ficticio*, aquel contenido interno separado del mundo real de la acción comunicativa. Un análisis del contenido determina, en definitiva, si la situación interna es idéntica o diferente a la situación externa de comunicación, como es el caso de los textos de ficción. Muchos textos literarios remiten a una situación interna donde existe un emisor interno (narrador), un receptor implícito y ciertas condiciones señaladas explícita o implícitamente de tiempo y lugar (p.ej. el pronombre de tratamiento "vos", como indicador de tiempo y lugar del contenido temático de ciertos textos literarios españoles que reflejan un determinado sector social y una época anterior al siglo XX). *Estos aspectos internos de tiempo, lugar y situación* deben ser diferenciados de la fecha y lugar de publicación del texto indicados en un TO, los cuales aluden al *tiempo y lugar de producción del TO como factor extratextual* (aspectos estos últimos que hemos considerado conveniente incluirlos en el criterio de intencionalidad para evitar confusiones). Cuando no aparece explícita en el TO, ciertos marcadores del texto pueden proporcionarnos aproximadamente esta información extratextual. Aparte de estas variables extratextuales, existe otra variable de tiempo y lugar extratextual con respecto a la recepción del texto que comentaremos en el criterio de aceptabilidad.

La inferencia del *espacio con respecto a la perspectiva de los actantes* (al margen del concepto "lugar" anteriormente visto y vinculado principalmente a la situación interna de textos literarios) es el tercer factor que condiciona el contenido temático (*Thema-Emittent; Thema-Rezipient; Thema=außerhalb der Kommunikationspartner*, Brinker, ibídem:142). En este sentido, el tipo de texto "anuncio publicitario" suele comunicar un contenido vinculante al emisor (p.ej. oferta de un producto); el "anuncio de oferta de empleo" alude al receptor (búsqueda de personas para cubrir un empleo que son, al mismo tiempo, los receptores del

texto); el "comentario periodístico" remite normalmente a temas actuales político-sociales cuyo tema se sitúa "más allá" de los actantes en el acto de comunicación. Los conceptos de *campo*, *tono/tenor*, *modo* y *discurso* de Hatim y Mason (1990) son las variables analíticas esenciales para este tipo de inferencias

-recurrencia de la estructura textual. Nuestra representación mental de un género o tipo de texto prototípico puede estar determinada por una de las dos estructuras textuales básicas descritas por Hulst (1995): textos centrados en un tema y textos centrados en un acto principal. El "artículo de divulgación científica", como tipo de texto prototípico, suele presentar normalmente como parámetro de recurrencia una estructura centrada en un tema, mientras que el "letrero de advertencia" o el "anuncio publicitario" suelen orientarse prototípicamente hacia una estructura centrada en un acto principal. En el caso del "prospecto farmacéutico" nos encontramos con una estructura mezclada, donde también se aprecian parámetros recurrentes de una estructura centrada en el tema (título del medicamento, composición, propiedades, indicaciones, presentación, posología, intoxicación y tratamiento etc.) con actos de habla instructivos en dicha estructura ("no ingerir ni aplicar directamente sobre la nariz"; "en caso de ingestión accidental acudir inmediatamente a un centro médico") y actos de habla de tipo directivo a nivel local ("advertencia: si está usted embarazada..."; "los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños")

-recurrencia de la intención comunicativa principal como factor extratextual. Con ello nos referimos al vínculo prototípico entre algunos géneros/tipos de texto/subtipos de texto con una intención comunicativa principal como factor extratextual, corroborando la fundamentación de Hatim y Mason (1990:69) de que "los géneros son formas convencionalizadas de textos que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a ocasiones sociales específicas como los propósitos de sus actantes" (trad. de García Álvarez). Así, el tipo de texto "contrato de compraventa" representa la intención comunicativa principal instructiva, puesto que intenta regular el comportamiento futuro del receptor sobre un hecho jurídico mediante la instrucción (*instruction without option* en la terminología de Hatim y Mason, 1990:156). Nuestro prototipo textual "folleto turístico" alude normalmente a una intención comunicativa principal (explícita o implícita en el texto) de tipo persuasivo, la cual está también condicionada por la situación comunicativa prototípica en la que suele funcionar nuestro estereotipo textual y basada en las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica de Hatim y Mason¹¹⁴. En este caso, el prototipo de situación comunicativa donde funciona un determinado género o

¹¹⁴Entiéndase la intención comunicativa principal como parámetro recurrente de algunos géneros o tipos de texto dentro del concepto de *prototipicidad*. Obviamente, un texto-en-situación que se define como "folleto turístico" puede reflejar otra

tipo de texto determina asimismo el hecho de que podamos hablar de una intención comunicativa principal prototípica (p.ej. la ideología o *discurso* prototípico del folleto trata de activar la sugestión del receptor sobre el contenido textual).

Sin embargo, nuestra diferencia conceptual sobre este parámetro con respecto al de Reiß (Reiß&Vermeer, 1996:151) consiste en que la "categoría de texto" es un *criterio opcional* para una clasificación tipológica de textos. No todos los géneros, tipos y subtipos de texto prototípicos pueden definirse bajo el parámetro recurrente de una intención comunicativa extratextual prototípica. La "transmisión de contenidos" como categoría informativa y criterio clasificador prototípico de la "carta comercial" (*Handelskorrespondenz*, Reiß, 1971:34) es un aspecto que debería ser investigado en el marco de "frecuencia" de dicho parámetro (cf. Rosch&Mervis, 1975) mediante el estudio analítico de un amplio corpus de este tipo textual en una comunidad cultural determinada. Asimismo, Reiß parece sugerir que la clasificación depende de la cantidad y de la índole de los niveles en los que se codifique el texto, en el caso de darse una combinación simultánea de diferentes modalidades, es decir, la transmisión de las tres formas básicas de comunicación (cf. 1971, 1976, Reiß&Vermeer, 1996:151). El problema de dicha constatación radica precisamente en el modo de inferencia de tal "cantidad", aspecto que no establece en el marco de una clara metodología. Un gran corpus de estos textos no presenta una intención principal informativa, tal y como parece sugerir Reiß. La información en la mayoría de estos textos suele servir como estrategia textual (acto textual) para el cumplimiento de otras intenciones explícitas o implícitas en el texto (directiva, persuasiva, instructiva), puesto que es un tipo de texto que da cabida a diferentes usos desde las variables del *campo*, del *tenor/tono* y del *discurso*. Por tanto, creemos difícil definir la prototipicidad de este tipo de texto desde el parámetro de la intención como "elemento de frecuencia" (sobre la problemática taxonómica de la intención como categoría textual en la correspondencia comercial, véase Ermert, 1979). Reiß parece confundir la intención comunicativa con la manifestación textual, aspecto descrito y fundamentado en el capítulo 1 de la presente investigación, eludiendo el posible análisis interactivo de la estructura textual

-elementos recurrentes de la situación comunicativa o situaciones comunicativas prototípica(s) en la(s) que funciona un género o tipo de texto prototípico. Como situación comunicativa se entiende aquella situación comunicativa (o varias situaciones comunicativas) prototípica (s) en la(s) que puede funcionar un género, tipo o subtipo de texto como reflejo de ocasiones sociales prototípicas. Estas ocasiones sociales se definen en el marco de elementos

recurrentes de la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica anteriormente descritas en el criterio de coherencia, los cuales se reflejan en mayor o menor medida en el TO-en-situación como texto vinculado a un género, tipo de texto o subtipo de texto.

Así pues, dentro de la dimensión comunicativa cabe destacar los diferentes *medios* o *modo* (*Kommunikationsform* en la terminología de Brinker, 2001⁵:138; *mode* en la terminología de Hatim y Mason, 1990) en que un género, tipo de texto o subtipo puede funcionar: comunicación *face-to-face*, teléfono, radio, televisión, internet y escritura (o un híbrido). El concepto "medio" o canal se despliega a su vez hacia otros parámetros. El concepto de "escritura", por ejemplo, suele presentar la comunicación prototípica del monólogo a la que se vincula una separación prototípica temporal y local entre los actantes y una lengua escrita. El género "carta" como prototipo entra dentro de este concepto de escritura, caracterizado por el monólogo, la separación temporal y local entre sus actantes y la lengua escrita. El *campo* (*Handlungsbereich* en la terminología de Brinker, 2001⁵:139; *field* en la terminología de Hatim Mason, 1990) es otro parámetro de la dimensión comunicativa. Las actividades que lo definen pueden ser múltiples: medicina, ciencia, derecho, arte, música, religión, turismo etc. Por último cabe señalar el parámetro de la dimensión comunicativa del *tono/tenor* (Hatim y Mason, 1990) entre los actantes (*die Art des Rollenverhältnisses der Kommunikationspartner*, Brinker, ibídem:140). Brinker señala tres aspectos que definen este concepto: relación *privada*, *oficial* y *pública* entre los actantes. En el ámbito privado, el emisor y receptor se comunican representando roles de la vida privada (de familia, de amigo), lo cual determina el grado de tratamiento en la comunicación (el tipo de texto "tarjeta postal" como prototipo refleja el ámbito de lo privado). En el ámbito oficial, los actantes desempeñan el papel propio de las instituciones y funcionariado (empresario, director, profesor, alumno), aspecto que señala asimismo un determinado grado de tratamiento. Por tanto, este aspecto condiciona nuestra representación mental del género o tipo de texto desde su prototipicidad (advertencia, reglamento, instancia, sugerencia, memoria de licenciatura). El ámbito público guarda una estrecha relación con ciertas áreas del *modo* o *medio* (medios de comunicación como la prensa, la radio o la televisión) y representa a géneros como la noticia o el anuncio. Muchas veces se solapa con el ámbito oficial. A modo de ejemplo, el BOE representa este solapamiento entre el ámbito público y el ámbito oficial.

El último aspecto que cabe establecer en la dimensión comunicativa corresponde al *usuario* (Hatim y Mason, 1990) y los dialectos expresados. Con ello nos referimos a ciertos parámetros recurrentes en cualquier nivel textual que se reflejan en estos dialectos -geográfico, temporal,

mayor o menor medida de dicha prototipicidad.

social y (no)estándar- y que puede ser indicio de la pertenencia de un texto-en-situación a un género o tipo de texto enmarcado en una paracultura o en una diacultura (o un híbrido de ambas). A modo de ejemplo, una determinada variedad léxica dialectal puede ser el condicionante de que el texto-en-situación se vincule a un tipo de texto de una comunidad cultural muy específica. Así, el verbo "sancochar" (cocer) en una receta de cocina puede ser reflejo de un texto vinculado a Canarias (diacultura), dado que este verbo es atípico en otras zonas de España. Estas variedades dialectales recurrentes pueden determinar asimismo el tiempo de producción del TO cuando no aparece explícito en el texto y su vínculo con su género o tipo de texto en un momento temporal dado. Esto quiere decir que nuestra representación mental de un mismo género o tipo de texto (p.ej. la carta comercial) permite modificaciones en su concepción condicionadas a su vez por cambios temporales, geográficos y sociales. De hecho, ciertos clichés fraseológicos pueden desaparecer en un momento dado y ser reemplazados por otros dentro del mismo género o tipo de texto (el antiguo cierre estándar de la carta comercial privada "queda de usted affmo." ha quedado obsoleto en España; en su lugar se tiende a cerrar con "atentamente" o "un cordial saludo").

Respecto de este último punto cabe destacar, dentro de la variable del usuario, su propio concepto idiosincrásico de intertextualidad del texto-en-situación con el género o tipo de texto al que pertenece, fruto de la experiencia con otros textos previos acumulada en su memoria episódica. El eslogan publicitario de Heineken estampado en camisetas con objeto de promocionar la marca de esta cerveza, "two beer or not two beer; this is the question", remite intertextualmente al *Hamlet* de Shakespeare, si bien su vínculo global con el tipo de texto prototípico se enmarcaría dentro del anuncio publicitario. Esta representación mental del usuario puede converger y diverger con la nuestra en cualquier parámetro y nivel textual debido al fenómeno de la *prominencia*.

Dentro de la dimensión pragmática destacamos, en primer lugar, las *presuposiciones* entre los actantes con respecto a la asociación prototípica de sus representaciones mentales entre el texto-en situación (TO) y su(s) género(s), tipo(s) o subtipo(s) de texto (intertextualidad). En el proceso traslativo, la inferencia de las presuposiciones del emisor/productor y del receptor del TO obviamente están condicionadas por las presuposiciones hipotéticas e idiosincrásicas del traductor. Linke et al. (1996:231-235) destacan dos tipos básicos de presuposiciones: las presuposiciones relacionadas con el *uso* (*gebrauchsgebunden*) y las presuposiciones relacionadas con el *signo* (*zeichengebunden*).

Las presuposiciones relacionadas con el uso se encuadran dentro de la pragmática en el sentido amplio de la palabra. Con ello nos referimos al conocimiento del mundo necesario

para entender los "espacios vacíos" del texto (*Leerstellen*, Linke et al., ibídem:234) y que remiten al criterio de coherencia intertextual entre el texto-en-situación y su vínculo con el género, tipo o subtipo de texto. Dentro del amplio campo de las presuposiciones, y en concreto de aquellos parámetros recurrentes presupositivos que nos remiten a un género o tipo de texto, destacamos entre otros el vínculo prototípico de ciertos discursos a un género o tipo de texto (dimensión semiótica). Así, el "panfleto" como prototipo remite a un discurso con ideología política. Esta presuposición, como parámetro semiótico recurrente y vinculante al panfleto, condiciona nuestras inferencias (convergentes o divergentes con dicho prototipo) del texto-en-situación con respecto al género o tipo de texto al que pertenece, mediante la interpretación y comparación, entre otros factores idiosincrásicos, de su ideología subyacente, posible censura, tabú, eufemismos etc.

Las presuposiciones relacionadas con el signo tienen que ver directamente con parámetros recurrentes del *material del texto* (recurrencia de construcciones, léxico, tipografía etc.). Estos parámetros también se infieren en interacción con las presuposiciones pragmáticas. De un género como el "informe" o la "noticia" esperamos, por su prototipicidad y la lógica del criterio de coherencia (partiendo de las máximas de Grice), una serie de relaciones de contenido de tipo descriptivo entre sus actos locutivos. Un género como el "manual" lo representamos prototípicamente con una serie de relaciones de contenido de tipo aclarativo (representación mental en líneas generales de su supuesta informatividad desde la memoria semántica). Dentro de este tipo de presuposiciones también incluimos los factores anteriormente descritos con respecto al nivel recurrente no verbal, gráfico, tipográfico, léxico, sintáctico-proposicional, la recurrencia interactiva de la estructura textual y la recurrencia de la intención comunicativa principal como factor extratextual en algunos géneros o tipos de texto, la cual nos ayuda igualmente a la inferencia de elementos intratextuales recurrentes.

El último aspecto de la dimensión pragmática corresponde a las *máximas*, ya descritas en el criterio de coherencia, y nuestro objetivo metodológico en incluirlas como vínculo del TO con su intertextualidad se debe a que le sirven al alumnado para localizar las posibles desviaciones en cualquier nivel textual del texto-en-situación con respecto a los parámetros prototípicos de su género, tipo o subtipo de texto.

La dimensión semiótica corresponde al *discurso* y su vínculo recurrente con determinados géneros y tipos de texto. El género y el discurso reflejan, en definitiva, la *ocasión social* y la *actitud* hacia dicha ocasión respectivamente. La ocasión social incluye el modo de nuestra actuación con la lengua cuando escribimos una carta a un editor, una carta de solicitud de trabajo o una carta personal (cf. Hatim y Mason, ibídem:142). De este modo, el tipo de texto

"panfleto feminista" se asocia ideológicamente con la postura sexista de la mujer en determinadas ocasiones sociales y con una finalidad política (*campo*). Esta ideología (o un híbrido de ideologías) se refleja en el género o tipo de texto en cualquiera de sus niveles textuales, como parámetro convencional de la ocasión social vinculante. A modo de ejemplo de un determinado nivel textual, las desviaciones ideológicas del texto-en-situación con respecto a la ideología o ideologías prototípicas de su género o tipo de texto pueden apreciarse en determinadas desviaciones de su léxico, sobre todo en lo que respecta a elementos connotativos. Todas estas desviaciones en cualquier nivel intratextual y extratextual del TO con respecto a su género, tipo y subtipo de texto conforman, en definitiva, el idiolecto del usuario en el sentido amplio de la palabra.

Como punto final del epígrafe sobre las variables genéricas de conocimiento en torno al criterio de intertextualidad, cabe señalar la importancia de considerar el TO como *texto independiente*, o como *fragmento* de mayor o menor longitud *dependiente de otro texto global*, aspecto al que suele recurrir el docente en las clases de traducción literaria, debido al volumen excesivo en páginas de ciertos textos (p.ej. las novelas). Con respecto a este factor de dependencia, no debe descartarse el hecho de que el TO pueda ser una *traducción* de otro texto previo o *una traducción de otra traducción*, hecho que puede conducirnos a la localización de posibles y considerables defectos en su manifestación textual.

El análisis interactivo de todos estos aspectos descritos en el criterio de intertextualidad, con sus correspondientes contenidos episódicos según el texto-en-situación, nos conduce por lo tanto a la *informatividad intertextual* de un TO específico.

3.1.5. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de interpretación del TO.

El criterio de aceptabilidad está enfocado hacia el destinatario del TO, y por tanto se asienta en las expectativas de dicho receptor acerca del TO recibido: el lector espera de un texto que respete ciertas normas (normas que atañen a cualquiera de los criterios de textualidad del texto-en-situación) y espera una secuencia lógica del contenido (aspecto que se centra principalmente en los criterios de cohesión y coherencia). Estos factores están a su vez condicionados por el principio de cooperación y las máximas de Grice vistos en el criterio de coherencia (cf. Jung, 2000:74-76), que representan el punto de partida para el análisis de las convergencias y divergencias (desviaciones y parámetros recurrentes) entre el

emisor/productor del TO y sus destinatarios sobre la situación comunicativa idiosincrásica en la que ha funcionado un TO específico¹¹⁵.

El criterio de aceptabilidad también está relacionado con el concepto de *efecto perlocutivo* de Austin y Searle. Dentro de este concepto nos encontramos con dos distinciones importantes desde el punto de vista comunicativo:

-el *efecto perlocutivo pretendido* que el emisor/productor del TO quiere conseguir en sus destinatarios, aspecto que muestra un vínculo muy estrecho con su intención comunicativa (o intenciones comunicativas) en la producción de su texto (sobre este concepto de *efecto perlocutivo pretendido* vinculado a la intención comunicativa se hablará con más detenimiento dentro del criterio de intencionalidad)

-el *efecto perlocutivo real* del TO en el destinatario, aspecto que sólo puede analizarse de manera más o menos aproximada a través de estudios de mercado sobre la repercusión de un determinado texto en una comunidad cultural (este efecto perlocutivo real del TO puede conllevar otros efectos perlocutivos reales secundarios o más específicos según la idiosincrasia de los receptores en cuanto al uso realizado del TO y al momento concreto de recepción).

Cuando el traductor no dispone de dicha información estadística sobre el efecto perlocutivo real del TO en los destinatarios de la cultura de partida, las conjeturas en torno al análisis del criterio de aceptabilidad del TO se basan en el marco de inferencia del *efecto perlocutivo pretendido mediante el análisis hipotético de la figura del receptor*, y señalamos "hipotético", porque esta interpretación del receptor parte de la persona del traductor como sujeto idiosincrásico, que analiza desde sus propias expectativas lingüísticas, textuales, sociales, cognitivas y comunicativas (esquemas) la figura del receptor de partida conjuntamente con el posible efecto perlocutivo pretendido por el emisor/productor del TO, es decir, la actividad llevada a cabo por el emisor/productor de anticipar los conocimientos de su receptor y la supuesta reacción o posición que probablemente adoptará este último frente a la información que le ofrece dicho emisor/productor. Este hecho corrobora la subjetividad y *visibilidad* (Venuti, 1995) del traductor en la recepción y análisis del TO, en concreto cuando analiza el criterio de aceptabilidad, como factor ineludible y vinculante a cualquier proceso traslativo.

¹¹⁵Este aspecto de *convergencia y divergencia* entre receptor y emisor/productor también está condicionado por la variable de *tiempo y lugar* de la producción del TO y sus similitudes y diferencias con respecto a las variables de tiempo y lugar de recepción del TO: las expectativas lingüísticas, textuales, sociales, cognitivas y comunicativas son muy diferentes si el receptor es coetáneo al emisor/productor del TO o si al receptor le separa una distancia espacial y temporal considerable con respecto al emisor/productor del TO; p.ej. la interpretación del Quijote de Cervantes por sus receptores españoles coetáneos, por receptores españoles de otro siglo o por receptores de otro lugar y tiempo (p.ej. receptores mejicanos).

Con respecto al criterio de aceptabilidad, la inferencia del efecto perlocutivo pretendido o real del TO se asienta en líneas generales sobre el análisis de tres variables comunicativas vistas en el capítulo 1, pero basadas en este contexto desde la óptica de los receptores de la cultura original: hipótesis o corroboración estadística sobre *quién* ha recibido el TO, hipótesis o corroboración estadística sobre los *intereses* que han relacionado al receptor con el TO e hipótesis o corroboración estadística sobre el *uso* del TO por el receptor (cf. Hönl, 1997:77). Exceptuando aquellas situaciones comunicativas en las que un TO va dirigido a un único receptor bien conocido por su autor (p.ej. una carta de amor), el emisor/productor suele representar mentalmente y de modo prototípico un *receptor imaginado o idealizado* cuando elabora un texto para una ocasión social determinada (*internal model* en la terminología de Beaugrande y Dressler, 1981:132). El traductor, como receptor del TO, también se basa en el análisis de un receptor imaginado, puesto que es imposible prever y establecer todas las idiosincrasias, todos los usos e intereses múltiples que han tenido lugar en la recepción real de un texto en un momento dado¹¹⁶.

Nuestro siguiente objetivo consiste, por tanto, en comentar de manera general las variables de conocimiento necesarias para la inferencia del *efecto perlocutivo pretendido del emisor/productor con respecto al receptor imaginado*, por lo que es obvio centrarse en el *análisis de dicho receptor* (sin olvidar la subjetividad implícita del traductor en estas inferencias):

-presuposiciones comunicativas *lingüísticas* del receptor imaginado según la situación comunicativa del TO (cf. Jung, 2000:38): presuposiciones en torno al conocimiento del receptor sobre la *lengua (langue y parole)*. Con ello se alude a los conocimientos fonéticos, grafemáticos, morfemáticos, lexemáticos y sintácticos (*langue*) y los conocimientos sobre posibles solapamientos y divergencias existentes entre los dialectos compartidos por dichos receptores de tipo geográfico, temporal, social y (no)estándar (*parole*)

-presuposiciones comunicativas *textuales* del receptor imaginado según la situación comunicativa del TO: presuposiciones receptoras en torno a la prototipicidad del *género o tipo de texto* vinculante al TO-en-situación y la estructura textual (dimensión semiótica), incluyendo las expectativas convencionales del receptor sobre el *registro* (campo, modo, tenor/tono), el *discurso* (ideología-s) como dimensión semiótica y la *ocasión social*

-presuposiciones sobre los diferentes *usos e intereses* del receptor imaginado con el TO

¹¹⁶Aún en el caso de disponer de información sobre el efecto perlocutivo real, dicha información sería aproximada. Por ese motivo hemos explicitado que el conocimiento del efecto perlocutivo *real* de un TO mediante estudios estadísticos y

- presuposiciones *pragmáticas* del receptor imaginado en torno a sus expectativas sobre los *actos de habla*, las *máximas* y sus *presuposiciones sobre la situación comunicativa del TO*
- presuposiciones sobre los posibles *esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, realia, scripts)* del receptor imaginado sobre cualquier aspecto vinculante a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TO
- presuposiciones sobre el determinado grado de *conocimiento del tema y del contenido* del TO por parte del receptor imaginado incluyendo su *organización temática* (especialista, no especialista, lego, experto). Con respecto a la organización temática cabe destacar el ejemplo sociolingüístico de Nida (1996:29) sobre las diferencias existentes en dicha concepción entre culturas orientales y occidentales: las culturas orientales tienden a exponer primero las razones y el núcleo temático al final, mientras que las occidentales suelen exponer primero el tema principal y posteriormente las razones
- presuposiciones sobre la *visión del mundo* del receptor imaginado en el momento de recepción del TO bajo aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad¹¹⁷, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos, culturales* (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido de estos conceptos –recuérdese nuestra definición de *intercultura* en el cap. 1, pág. 7), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos* (p.ej. determinadas emociones vinculadas a la recepción del TO)
- presuposiciones en torno a la relación *social, geográfica, cultural, ideológica, histórica, cognitiva, temporal, psíquica, textual y lingüística* del receptor imaginado con el emisor/productor del TO y sus expectativas: con ello nos referimos, entre otros posibles aspectos, al determinado prestigio o concepción de cualquier índole que puede tener un escritor por los receptores de la cultura original
- presuposiciones en torno al *estatus del TO* con respecto al *grado de repercusión* de dicho texto en la cultura original: la calidad e impacto social de un texto vienen determinados en líneas generales por las convenciones, normas y valores culturales que se apliquen en la recepción de un TO en un momento determinado, al margen de factores como los históricos, políticos, económicos o ideológicos
- tiempo y lugar de recepción* del TO: este aspecto marca el tipo de recepción del TO en un momento dado, el cual puede diferir en gran medida del tiempo y lugar de producción del TO

documentales se adquiere de manera *más o menos aproximada*, dada la variable de subjetividad implícita en la disciplina de la estadística.

¹¹⁷Entiéndase la variable de la edad (y el sexo) como parámetro *social* (cf. Linke et al. 1996:312-313), teniendo en cuenta factores como la formación cultural en una edad determinada, el mundo del trabajo, el mundo del colegio, la independencia económica, la fundación de una familia etc. (*altersspezifische Sprachwelten*). Sobre estas investigaciones realizadas por la sociolingüística alemana en función de los diferentes parámetros véase también Linke et al. (ibídem:316-323).

-presuposiciones en torno a un *receptor imaginado primario* y un *receptor imaginado secundario*: Nord (1991:52) se refiere con esta separación a aquellas situaciones comunicativas en las que existe un receptor secundario que participa en dicha comunicación de un modo indirecto. Es el caso de los debates parlamentarios por televisión, donde existe una acción comunicativa entre un emisor (p.ej. un diputado del gobierno) y un receptor directo (p.ej. un diputado de la oposición). Simultáneamente existe otro receptor indirecto que ve y oye el debate por televisión.

En el criterio de intertextualidad hemos señalado la posible existencia de un *receptor implícito* como elemento interno del tema. Tal y como indica Nord (1991:54), este aspecto es intratextual y por ese motivo lo hemos incluido dentro del criterio de intertextualidad, al igual que puede existir un emisor implícito vinculado al contenido temático del texto (ibídem:40). Los factores anteriormente descritos en el criterio de aceptabilidad deben considerarse como factores extratextuales.

La información obtenida acerca del efecto perlocutivo pretendido/real en el receptor puede ser un indicio para la inferencia más segura de la intención comunicativa principal y las intenciones comunicativas secundarias del emisor/productor del TO, de las posibles convergencias y divergencias entre el tiempo y lugar de producción y el tiempo y lugar de recepción del TO, de determinados aspectos sobre el género o tipo de texto al que pertenece el TO-en-situación con todos los factores que condicionan su dimensión comunicativa, pragmática y semiótica, de las presuposiciones explícitas e implícitas reflejadas en el determinado grado de informatividad que se expresa en su manifestación textual o de determinados aspectos idiosincrásicos del emisor/productor del TO.

Estos factores de conocimiento y sus contenidos nos dirigen a la *informatividad sobre la aceptabilidad* de un TO, conocimiento que se solapa con el análisis de los contenidos episódicos concretos de dicho TO.

3.1.6. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de interpretación del TO.

Nord (1991:39) establece una distinción metodológica entre emisor e intención, basándose en el hecho de que en el análisis de los factores intratextuales de varios textos escritos por un mismo autor, se pueden apreciar elementos idiosincrásicos recurrentes (procedentes de su edad, sexo, origen geográfico, entorno social, nivel de educación etc.) e independientes de la

intención comunicativa que subyace en cada uno de estos textos. Del mismo modo, varios autores pueden coincidir en la realización de la misma intención en sus textos mediante el uso de recursos de expresión similares, al margen de que se diferencien entre sí por aspectos propios de su individualidad y que también se reflejan en la manifestación textual de dichos textos.

Coincidiendo con la autora, hemos considerado conveniente establecer dos epígrafes separados dentro de este criterio de intencionalidad: aspectos relacionados con las variables de conocimiento genéricas del *emisor/productor del TO* y aspectos relacionados con la *intención comunicativa*. No obstante, y teniendo en cuenta que la intención comunicativa principal también puede ser un parámetro recurrente en la producción de los textos de un determinado autor, la descripción e inclusión de ambas variables en el mismo criterio de intencionalidad deben considerarse como factores muy vinculantes entre sí en el análisis de un TO concreto, al igual que al analizar los factores idiosincrásicos de su productor (p.ej. el estudio cronológico funcional y estilístico de sus obras literarias), nos podemos encontrar con intenciones comunicativas principales diferentes en cada uno de sus textos. En este último caso, la inferencia adecuada de estas intenciones comunicativas puede depender en muchas ocasiones de un análisis exhaustivo de la figura idiosincrásica del emisor/productor.

3.1.6.1. Inferencias teórico-metodológicas sobre el emisor/productor del TO.

Los conceptos de *emisor* y *productor* de un TO como dos actantes separados en un acto de comunicación, representan un aspecto vinculante a ciertas actividades comunicativas como la publicidad o la literatura y su relación con la producción de determinados textos (Nord, 1991:42). En este sentido, el emisor (agente publicitario, editor) recurre a un especialista en producción textual (productor, escritor) para llevar a cabo una serie de finalidades en una determinada ocasión social. En ciertos actos comunicativos, el emisor y el productor aparecen indicados explícitamente en el texto como dos actantes diferentes (p.ej. las guías monográficas turísticas), pero en otros, como sucede con ciertos fenómenos de producción literaria, existen múltiples casos en los que el nombre del autor explicitado en la portada del texto remite en realidad al emisor, el cual no ha escrito realmente el texto y que previamente ha recurrido a otra persona para que realice la producción textual (en estos casos, el productor real del texto corresponde a la conocida figura del "negro literario" como productor oculto, aspecto que nos hace cuestionar una vez más el concepto tradicional de "fidelidad", incluyendo el ámbito literario).

Cuando existe una separación clara entre emisor y productor, es importante señalar el tipo de *relación comunicativa particular* (García Álvarez/Giersiepen, 1994:543) que tiene lugar entre ambos actantes. Esta relación determina la producción de un TO y viene condicionada, entre otros factores posibles, por aspectos sociales, culturales, ideológicos, económicos, textuales o cognitivos de cada uno de estos actantes sobre la ocasión social en la que funcionará el texto. Así, el hecho de que el emisor (representado por una persona, varias personas o instituciones) posea un estatus de tipo social, institucional o económico más poderoso al del productor, puede ser reflejo de la ideología subyacente que expresa el TO. Este aspecto se infiere por regla general en aquellos casos en que disponemos de información documental sobre dicho entorno comunicativo.

En un TO pueden aparecer *varios emisores/productores* implicados en la elaboración del texto, como reflejo de su participación activa e intercambio de ideas en dicho acto de comunicación. Tal y como hemos indicado anteriormente, este concepto puede estar representado por una persona, varias personas o una institución (en el caso del productor también se puede hablar de instituciones implicadas, como ocurre con el equipo de redacción de una agencia que elabora de manera conjunta y anónima un artículo periodístico). Este fenómeno ocurre normalmente en el discurso oral (p.ej. el debate), pero también es posible en los textos escritos (cf. Nord, *ibídem*:44). Los formularios de inscripción o los exámenes con preguntas y respuestas son un ejemplo de ello: un emisor₁ elabora por escrito una serie de datos a un receptor; este receptor los cumplimenta y los remite como emisor₂ a su receptor (=emisor₁). En este acto de comunicación existen, por lo tanto, intenciones y efectos perlocutivos pretendidos que proceden de dos emisores distintos (al margen de su papel de receptores). El caso de un texto escrito por dos o más autores es otra variable de conocimiento que incluimos en la posible existencia de varios emisores/productores de un TO.

En otros actos comunicativos, las funciones del emisor y productor las representa la misma persona (p.ej. ciertos comentarios periodísticos, artículos de divulgación científica, textos literarios, cf. Nord, *ibídem*:42). Dentro del fenómeno del TO como traducción de otro texto previo, cabe destacar la figura del traductor como productor real de dicho TO. Este hecho ocurre por ejemplo en ciertos artículos de divulgación científica cuyo autor real es extranjero, y por tanto se necesita de un traductor para comunicar las ideas del científico a una determinada comunidad. En otros casos que definen al TO como traducción, puede ocurrir que sea el propio autor de un texto previo el que se traduzca a sí mismo. En el caso del TO como traducción de otra traducción previa, el concepto de productor se despliega obviamente hacia varios actantes e idiosincrasias.

El concepto de autor o productor se define asimismo desde dos vertientes diferentes e importantes desde el punto de vista analítico: el *productor real* y el *productor imaginado*. El productor real suele aparecer indicado explícitamente en el texto (p.ej. el autor de una novela), mientras que el productor imaginado se define como una proyección mental hipotética del traductor acerca de su conocimiento sobre el productor, dado que no hay marcadores explícitos de su persona o institución en el TO (p.ej. anuncios publicitarios, leyes, estatutos, manuales de instrucciones etc.). Por lo tanto, estas dos variantes del concepto "productor" determinan el mayor o menor grado de subjetividad analítica del traductor dentro del criterio de intencionalidad de un TO, puesto que en el caso del productor real, disponemos normalmente de mayor información en torno a su persona a través de textos paralelos. En el caso del productor imaginado, las conjeturas sobre su persona o institución se establecen mediante el análisis de ciertos elementos explícitos o implícitos en el contenido textual o a través del análisis de ciertas variables concernientes a cualquier criterio de textualidad del TO. En este sentido, nuestras hipótesis sobre el productor no explicitado en un anuncio publicitario puede llevarnos a la conclusión de que se trata de una empresa que tiene como finalidad promocionar su producto (cf. Nord, *ibídem*:43), debido a nuestros conocimientos episódicos previos sobre ocasiones sociales prototípicas. También puede ocurrir que no dispongamos de información documental sobre el productor real, a pesar de su aparición explícita en el TO. En estos casos, el productor real se convierte para el traductor en productor imaginado, puesto que su análisis también está impregnado de consideraciones más especulativas dada la falta de documentación al respecto.

Esta dicotomía es igualmente aplicable para el análisis interpretativo de un posible emisor real del TO (mediante documentación disponible) e imaginado (representado mentalmente por las conjeturas del traductor en torno a su persona o institución).

Aparte del emisor y del productor, existe la posibilidad de que otros actantes participen en la elaboración del TO y contribuyan al cumplimiento de sus intenciones comunicativas (Nord, *ibídem*:43). Tal es el caso del experto en diseñar los elementos no verbales del texto (ilustraciones, fotos, tablas, diagramas etc.), el actor que representa una obra teatral escrita por otra persona o el sincronizador de los doblajes de películas, el cual se encarga de estructurar el guión cinematográfico para tal fin.

La posible existencia de un *emisor implícito* (p.ej. un narrador) en el TO debe considerarse como elemento interno del tema (cf. Nord, 1991:40), siendo un aspecto intratextual ya descrito en el criterio de intertextualidad.

Al igual que con el criterio de aceptabilidad, presentaremos a continuación las variables de conocimiento genéricas para la inferencia del emisor/productor de un TO. Como se podrá comprobar, algunas de las variables que expondremos coinciden en sus premisas con las del criterio anterior. Este hecho se debe obviamente a que en ambos criterios hablamos de los actantes del acto comunicativo. Por su condición de seres sociales, están determinados en sus actitudes ante el acto de comunicación por variables de conocimiento genéricas parecidas. Asimismo, el tipo de inferencia de estos factores en el análisis de un TO específico depende también del traductor como sujeto idiosincrásico que analiza desde sus propias expectativas lingüísticas, textuales, sociales, cognitivas y comunicativas (esquemas) estas variables:

1. *El emisor real/imaginado*. La información en torno a esta persona o institución suele encontrarse en los textos paralelos, como ocurre a la hora de analizar guías monográficas o folletos turísticos en los que aparece indicado el nombre de la institución turística (p.ej. el Patronato de Turismo de Canarias). Al objeto de que el alumno/traductor disponga de una pauta orientativa para la búsqueda de dicha información o en su defecto para la consecución coherente de hipótesis, presentamos a continuación las variables de conocimiento sobre este actante. Hemos considerado conveniente incluir también aquellas variables que definen a un posible emisor como experto en producción textual, como es el caso de ciertos editores expertos en crítica y producción literaria, pero que encargan la elaboración del TO a otra persona (productor):

-conocimientos *lingüísticos* del emisor del TO: presuposiciones en torno al conocimiento del emisor sobre la *lengua (langue y parole)* en el momento de encargar la producción del TO. Conocimientos fonéticos, grafemáticos, morfemáticos, lexemáticos y sintácticos (*langue*) y conocimientos dialectales de tipo geográfico, temporal, social y (no)estándar (*parole*) en el momento y lugar del encargo de elaboración del TO

-conocimiento de su *idiolecto*: presuposiciones sobre elementos estilísticos idiosincrásicos (expresiones favoritas, entonación peculiar, palabras etc.). Estos aspectos pueden ser un indicio de la presencia subyacente del emisor en el TO aunque el texto lleve indicado el nombre del productor¹¹⁸

-presuposiciones sobre su *intención comunicativa principal* (o *intenciones comunicativas secundarias*) y *efecto perlocutivo pretendido* con el encargo de producción del TO: este aspecto puede converger o diverger respecto del efecto perlocutivo pretendido del productor

¹¹⁸Muchos textos informáticos (p.ej. manuales) reflejan en su contenido las preferencias terminológicas de una empresa determinada (emisor). El emisor en este caso exige al productor del manual que respete en el texto su banco de datos terminológico.

cuando son dos actantes diferentes. El emisor puede pretender una finalidad que no es adecuada para la comunidad cultural a la que va dirigida el texto, siendo el productor la persona idónea para discutir estos aspectos con el emisor. El estatus y poder institucional del emisor (entre otros el económico) pueden determinar la finalidad del texto, independientemente de que el productor esté o no esté de acuerdo

-presuposiciones sobre su *modelo mental del receptor imaginado*

-presuposiciones sobre sus conocimientos *textuales*: presuposiciones en torno a su concepción sobre el *género, tipo o subtipo de texto* vinculante al TO-en-situación y la *estructura textual* (dimensión semiótica), incluyendo sus expectativas convencionales sobre el *registro* (campo, modo, tenor/tono), el *discurso* (ideología-s) como dimensión semiótica y la *ocasión social* en el momento y lugar del encargo del TO

-presuposiciones sobre su *grado de conocimiento del tema y contenido* (especialista, no especialista) y de la *organización temática*

-presuposiciones sobre su concepción de los *actos de habla*, las *máximas* y sus *presuposiciones sobre la situación comunicativa* en el momento y lugar del encargo del TO

-presuposiciones sobre sus posibles *esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, realia, scripts)* sobre cualquier aspecto vinculante a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TO

-presuposiciones sobre su *visión del mundo* en el momento y lugar del encargo del TO desde aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos* (lugar donde vive, lugar donde encargó el TO, origen geográfico), *culturales* (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos* (emociones vinculadas a su finalidad con el encargo del TO)

-presuposiciones sobre la *relación del emisor con respecto al productor* como actantes diferentes: convergencias y divergencias lingüísticas, textuales, comunicativas, ideológicas, sociales, geográficas, históricas, culturales, cognitivas y psíquicas entre el emisor y el productor. Presuposiciones sobre el estatus social o de cualquier otra índole del emisor frente al productor

-presuposiciones en torno a la *relación del emisor con respecto al receptor del TO*: convergencias y divergencias lingüísticas, textuales, comunicativas, ideológicas, sociales, geográficas, históricas, culturales, cognitivas y psíquicas

-consideraciones y presuposiciones sobre el *tiempo y lugar del encargo del TO*: estos aspectos pueden ser relevantes para el análisis de la situación comunicativa (en cuanto a posibles

convergencias y divergencias de cualquier índole) con respecto al tiempo y lugar de producción y recepción del TO.

2. *El productor real/imaginado*. Con ello aludimos al actante que desempeña tanto el papel único de productor como el papel conjunto de emisor y productor según las situaciones comunicativas. La diferencia entre el productor real y el productor imaginado ya ha sido señalada con anterioridad: sobre el productor real podemos encontrar más información objetiva acerca de su biografía y obra en diversas fuentes documentales, como es el caso de los autores literarios o los políticos reconocidos por una comunidad cultural. Por el contrario, el productor imaginado es resultado de nuestra representación mental e hipótesis en torno a su persona desde el análisis de los criterios de textualidad del TO cuando interpretamos el texto como traductores. Las variables cognitivas implicadas se describen del siguiente modo:

-conocimientos *lingüísticos* sobre el productor real/imaginado del TO: presuposiciones en torno al conocimiento del productor sobre la *lengua (langue y parole)*. Conocimientos fonéticos, grafemáticos, morfemáticos, lexemáticos y sintácticos (*langue*) y conocimientos dialectales de tipo geográfico, temporal, social y (no)estándar (*parole*) en el momento y lugar de producción del TO. Estos aspectos están relacionados con el concepto de *usuario (user)* de Hatim y Mason (1991:46) y obviamente se incluye la concepción del productor sobre el lenguaje especializado en el caso de que analicemos un TO de esta índole (cuasitecnolecto, tecnolecto etc.). En el caso del productor real, la inferencia de esta variable del usuario puede ser corroborada a través de documentación sobre su biografía, estilo y obra, o a través de una conversación personal entre autor y traductor en el caso de que el autor viva

-conocimiento de su *idiolecto*: presuposiciones sobre elementos estilísticos y cognitivos idiosincrásicos (expresiones favoritas, entonación peculiar, palabras, esquemas episódicos recurrentes etc.) y posibles desviaciones en la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica y en cualquier nivel del TO con respecto a las dimensiones que definen prototípicamente el género, tipo o subtipo de texto en el que se enmarca dicho TO-en-situación

-presuposiciones sobre su *intención comunicativa principal e intenciones comunicativas secundarias* y su *efecto perlocutivo pretendido* con la producción del TO

-presuposiciones sobre su *modelo mental del receptor imaginado*

-presuposiciones sobre sus conocimientos *textuales*: presuposiciones en torno a su concepción prototípica sobre el *género, tipo o subtipo de texto* vinculante al TO-en-situación y la *estructura textual* (dimensión semiótica), incluyendo sus expectativas convencionales sobre el *registro* (campo, modo, tenor/tono), el *discurso* (ideología-s) como dimensión semiótica y la

ocasión social en el momento y lugar de producción del TO. Presuposiciones sobre su *concepción intertextual* con otros textos previos que pueden aparecer como fragmentos en el TO-en-situación de manera exacta o manipulada y su grado de experiencia al respecto para producir el TO eficazmente

-presuposiciones sobre su *grado de conocimiento del tema y contenido* (especialista, no especialista) y la *organización temática*

-presuposiciones sobre su concepción de los *actos de habla*, las *máximas* y sus *presuposiciones sobre la situación comunicativa* en el momento y lugar de producción del TO

-presuposiciones sobre sus posibles *esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, realia, scripts)* sobre cualquier aspecto vinculante a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TO

-presuposiciones sobre *su visión del mundo* en el momento y lugar de producción del TO desde aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos* (lugar donde vive, lugar donde escribió el TO, origen geográfico), *culturales* (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos* (emociones vinculadas a su finalidad con la producción del TO)

-presuposiciones sobre la *relación del productor del TO con respecto al emisor del TO* como actantes diferentes: convergencias y divergencias lingüísticas, textuales, comunicativas, ideológicas, sociales, geográficas, históricas, culturales, cognitivas y psíquicas. Presuposición sobre el estatus social o de cualquier índole del productor frente al emisor

-presuposiciones sobre la *relación del productor del TO con respecto al receptor del TO*: convergencias y divergencias lingüísticas, textuales, comunicativas, ideológicas, sociales, geográficas, históricas, culturales, cognitivas y psíquicas

-consideraciones y presuposiciones sobre el *tiempo y lugar de producción del TO*: anteriormente hemos indicado la importancia de este aspecto para posibles convergencias y divergencias de cualquier índole en relación con el tiempo y lugar del encargo del TO (emisor) así como con el tiempo y lugar de recepción del TO (receptor).

3. *Otros actantes implicados en la producción del TO*: convergencias y divergencias lingüísticas, textuales, comunicativas, ideológicas, sociales, geográficas, históricas, culturales, cognitivas y psíquicas de otros actantes (sincronizadores, actores, diseñadores, fotógrafos, informáticos etc.) en su relación con el emisor, el productor y el receptor del TO. Al igual que ocurre con el emisor/productor real o imaginado, la inferencia de posibles incompatibilidades entre la producción y el diseño del TO puede realizarse a través del contacto directo entre el

traductor y el diseñador en el caso de que esta consulta fuese posible (actante real), o mediante señales en el texto (incoherencia entre la foto y el texto por ejemplo) que remiten a posibles defectos del TO, fruto de la incompetencia o de una falta de colaboración o acuerdo entre los diferentes actantes implicados en la elaboración de un TO (en este último caso el actante es imaginado).

Las variables del emisor, productor y otros actantes implicados en la producción del TO aluden obviamente a la *informatividad sobre el emisor/productor/otros actantes del TO*.

3.1.6.2. Inferencia de la intención comunicativa del TO: consideraciones teórico-metodológicas.

Hemos intentado fundamentar repetidas veces en el presente trabajo de investigación por qué el concepto de intención comunicativa debe considerarse como factor extratextual en el análisis de cualquier TO. Como ya se ha indicado en el capítulo 1, el modelo funcional de Hulst (1995) aclara en gran medida la confusión conceptual existente sobre la intención y la función en el marco del funcionalismo. En el epígrafe 1.2.2. se han aclarado e interrelacionado metodológicamente los conceptos "intención comunicativa principal pretendida por el emisor/productor", "intenciones comunicativas secundarias pretendidas por el emisor/productor", el "acto textual" y la "estructura textual" (estos dos últimos aspectos como factores intratextuales) a través del análisis de cuatro textos.

La *intención comunicativa pretendida* o el *objetivo comunicativo pretendido* es un concepto que parte del emisor/productor y que está condicionado por todas las variables que hemos visto sobre su persona y su propia visión de la ocasión social en el epígrafe 3.1.6.1. Teniendo en cuenta los aspectos del epígrafe anterior, nuestro concepto "emisor/productor" remite ahora a aquellos casos en los que ambos papeles están representados por la misma persona, al objeto de evitar posibles confusiones conceptuales. En este sentido, y teniendo en cuenta la figura del emisor/productor, la intención comunicativa principal pretendida en un TO y sus subsiguientes intenciones comunicativas secundarias se asientan sobre el concepto de los *receptores pretendidos* (obviamente por parte del emisor/productor) y la ocasión social o *realidad* que circunda al TO (cf. Hulst, 1995; Pander Maat, 1994). Este hecho despliega el concepto de intención comunicativa hacia el concepto de *efecto perlocutivo pretendido*, aspecto que vinculamos lógicamente al mismo actante y que guarda una estrecha relación con el concepto de *motivo* de Nord, 1991:67-70). En el caso de un TO donde el emisor y el productor son actantes diferentes, puede ocurrir que haya tanto convergencias como

divergencias de concepción y opinión en cuanto al efecto perlocutivo pretendido (y, en consecuencia, a la-s intencion-es comunicativa-s). El *efecto perlocutivo real* (la función socio-cultural del TO) y a su vez los posibles efectos perlocutivos reales secundarios, no forman parte de nuestro criterio de intencionalidad sino del criterio de aceptabilidad, aspecto que ya ha sido descrito anteriormente y que debe ser considerado *independiente del concepto intención u objetivo comunicativo/efecto perlocutivo pretendido* en nuestra metodología.

Nuestra siguiente finalidad es vincular el concepto de *intención u objetivo* de Pander Maat y Hulst con el concepto ESCOPO de Vermeer (1978;1983;1992; Reiß y Vermeer, 1996). Esta concepción pretende aclarar la confusión del metalenguaje funcionalista sobre el término. Si bien Vermeer establece el término *escopo* como indicador de la *finalidad prospectiva* que cumplirá el TM en su cultura meta, término por otro lado muy vago en su definición, nosotros nos hemos permitido utilizarlo como alusión a los objetivos comunicativos de un TO (en el capítulo 4 dedicado a la producción del TM también se hablará del concepto *escopo*, pero en un sentido más amplio¹¹⁹):

-la inferencia en un TO de su *intención/objetivo comunicativo principal pretendido* remite al ESCOPO del texto desde la óptica del emisor/productor. En Pander Maat y Hulst, este objetivo se divide en *directivo* (incitar al receptor pretendido a la acción o mínimamente despertar su atención), *persuasivo* (influir en la opinión o concepciones del receptor de manera sugestiva), *instructivo* (aumentar los conocimientos del receptor pretendido sobre determinadas acciones), *informativo* (contribuir al conocimiento general del receptor pretendido) y *expresivo* (informar al receptor pretendido de los sentimientos del emisor/productor y probar a influir en los sentimientos del receptor pretendido). Las explicaciones entre paréntesis de cada objetivo deben ser vistas como variables epistemológicas que ayudan a la inferencia concreta de la intención comunicativa principal pretendida en un TO

-a la *intención/objetivo comunicativo principal pretendido* le acompaña un *efecto perlocutivo principal pretendido*. Este efecto perlocutivo principal pretendido también forma parte del ESCOPO del texto y guarda una estrecha relación con el concepto *motivo de producción del texto* de Nord (ibídem:67). Los efectos perlocutivos pretendidos pueden ser múltiples según la ocasión social. Respecto al *motivo*, Nord establece dos tipos básicos: los relacionados con la

¹¹⁹El concepto *escopo* en la producción del TM es un concepto supraordinado que engloba tanto el objetivo comunicativo principal pretendido por el iniciador o traductor, los objetivos comunicativos secundarios pretendidos, el efecto perlocutivo pretendido por el iniciador o traductor, los efectos perlocutivos secundarios pretendidos y cualquier tipo de instrucción traslativa. En este sentido, ESCOPO significa FINALIDAD PRETENDIDA, con todas las variables traslativas necesarias

razón por la que se escribe el texto, y los relacionados con la *ocasión* para la que se escribe el texto. El motivo determina el efecto perlocutivo principal pretendido y consecuentemente la intención comunicativa principal.

Con objeto de ilustrar el concepto de *motivo*, presentamos a continuación dos ejemplos:

-X escribe una invitación de boda *porque se casa (ocasión)*

-Y escribe un poema *porque se ha enamorado (razón)*

El caso del motivo-ocasión demuestra por tanto la idea de Hatim y Mason de que son las ocasiones sociales las que determinan el uso de determinados géneros, tipos y subtipos de texto establecidos convencionalmente por una comunidad cultural para tales ocasiones (1990:74). En la siguiente cita de estos autores (ibídem:69) se podrá comprobar de manera más clara lo que queremos decir con nuestros conceptos mediante la indicación de elementos tipográficos nuestros (corchetes, negrita y subrayado): "genres [**género/tipo/subtipo de texto**] are 'conventionalised forms of texts' [**TO-en-situación**] which reflect the functions and goals [**escopo(s) o intencion(es) comunicativa(s) pretendida(s)**] involved in particular social occasions [**motivos-ocasión/razón**] as well as the purposes of the participants [**efecto(s) perlocutivo(s) pretendido(s)**] in them".

Retomando nuestros ejemplos, X escribe una invitación de boda (tipo de texto: invitación de boda) *porque se casa* (motivo-ocasión); Y escribe un poema (género: poema) *porque se ha enamorado* (motivo-razón). Para ello, X elaborará probablemente una invitación con una intención u objetivo comunicativo principal pretendido de tipo *directivo* (despertar la atención de su receptor) para *incitarlo a ir a la boda* (efecto perlocutivo principal pretendido). Y elaborará probablemente un poema con una intención u objetivo comunicativo principal pretendido de tipo *expresivo* (expresar sus sentimientos) *para sentirse bien* (efecto perlocutivo principal pretendido, donde Y es el propio receptor o receptor primario). Ambas intenciones comunicativas principales irán probablemente acompañadas en cada texto por otras intenciones comunicativas secundarias que se interrelacionarán con el ESCOPO (intención comunicativa principal pretendida) a través de actos textuales, la estructura textual, las relaciones funcionales entre los actos locutivos y los recursos textuales (todo ello apoyado por las variables de los criterios de textualidad que contribuyen a la producción de un TO específico, las cuales contribuyen a la inferencia de dichas intenciones comunicativas por el traductor)

para cumplir dicha finalidad, si bien para aclarar esta terminología al alumnado estableceremos diferentes categorías básicas y subordinadas en torno al término ESCOPO desde la dimensión vertical de categorización y con respecto al encargo.

-la intención comunicativa principal pretendida suele ir acompañada en el TO por *intenciones comunicativas pretendidas secundarias* (recuérdese nuestra metodología aplicada en el análisis de cuatro textos para la inferencia de estas intenciones en el epígrafe 1.2.2.). Tal y como hemos indicado anteriormente, estas subintenciones las denominamos *subescopos* y su orden de inferencia en el TO depende, entre otros aspectos, de su relación con los actos textuales, la estructura textual y las relaciones funcionales entre los actos locutivos en el marco de la interpretación idiosincrásica del traductor. Asimismo se dividen en directivas, persuasivas, instructivas, informativas y expresivas según la terminología de Hulst y Pander Maat

-*las intenciones comunicativas pretendidas secundarias van acompañadas de efectos perlocutivos secundarios pretendidos*, que también forman parte de los *subescopos* del texto. Asimismo el motivo principal de producción del TO puede desplegarse hacia otros motivos de producción secundarios

Con objeto de ilustrar las intenciones comunicativas pretendidas secundarias con los efectos perlocutivos pretendidos secundarios, nos basaremos en el ejemplo de X:

X escribe una invitación de boda *porque se casa (motivo-ocasión PRINCIPAL)*. *Para que su receptor vaya a la boda (efecto perlocutivo pretendido principal-ESCOPO)*, elabora un texto *cuya intención comunicativa principal pretendida es directiva (despertar la atención de su receptor-ESCOPO)*. Esta intención comunicativa principal se puede realizar mediante una estructura textual centrada en el acto principal "¡nos casamos!". *Con objeto de que su receptor sepa dónde se celebra la ceremonia (efecto perlocutivo pretendido secundario-subescopo₁)*, produce un acto textual informativo (acto de habla global) subordinado a la intención principal directiva mediante la siguiente información "El día 5 de agosto de 2000, a las 19:00h, en la Parroquia de Nuestra Señora de la Concepción" (*intención comunicativa pretendida secundaria informativa-subescopo₁*). *Debido a que el novio quiere ir vestido de frac (motivo secundario-razón)*, el emisor/productor (novio) *desea que sus receptores vayan vestidos adecuadamente a la ceremonia (efecto perlocutivo secundario-subescopo₂)*. Para ello emite un acto textual de tipo instructivo "se requiere etiqueta (frac)" (*intención comunicativa pretendida secundaria instructiva-subescopo₂*).

La inferencia de la intención comunicativa principal pretendida de un TO (y la inferencia de las intenciones comunicativas pretendidas secundarias) debe ser un factor separable (como factor extratextual) de la inferencia del acto textual, como se ha demostrado con el análisis de

textos en el epígrafe 1.2.2. Por lo tanto, la intención pueda ser inferida de manera explícita o implícita en el TO. La intención explícita corresponde normalmente al caso en que el acto textual, por ejemplo un acto textual informativo donde meramente se intenta ampliar los conocimientos del receptor sobre el tema (como acto de habla global), conduce a una intención comunicativa del mismo tipo (informativa), aspecto inseparable del análisis del tipo de estructura textual (en estos casos normalmente centrada en el tema). El otro caso corresponde a aquellos actos textuales (p.ej. informativos) que conducen a una intención comunicativa implícita diferente con el objetivo de producir la sugestión en el receptor (p.ej. persuasiva), aspecto también inseparable y dependiente del análisis de su determinada estructura textual. Para tales inferencias no existen reglas metodológicas totalmente infalibles, dado el carácter subjetivo del alumno/traductor que analiza el texto, por lo que estos análisis pueden dar cabida a varias interpretaciones. La mayor o menor objetividad de inferencia depende, en líneas generales, de los indicios textuales y estructurales expresados en el TO, del tipo de convenciones implicadas en la manifestación lingüística, textual y comunicativa del TO por parte del emisor/productor en dicha ocasión social, del género, tipo o subtipo de texto al que pertenece el TO con sus correspondientes convenciones o de informaciones adicionales sobre la figura del emisor/productor, todo ello analizado siempre desde la idiosincrasia del traductor. Tampoco debemos descartar la posibilidad de que el autor no haya sido capaz de reflejar convenientemente la intención a través de la manifestación textual (cf. Jung, 2000:73), o de que la intención implícita sea una intención no pretendida sino producida inconscientemente por el emisor/productor del TO.

Brinker (2001⁵:99) señala varios indicadores que ayudan a su inferencia, basados en la interrelación de los aspectos tanto extratextuales como intratextuales:

-formas y estructuras lingüísticas con las que el emisor/productor expresa explícitamente su intención (p.ej. ciertas fórmulas performativas explícitas unívocas). No obstante, la frecuencia y cantidad de estos recursos en el texto (p.ej. la frecuencia y cantidad estadística de figuras retóricas) no es un dato fiable para la inferencia unívoca de la intención, dado que este tipo de recursos puede manifestarse en cualquiera de los actos textuales establecidos por Hulst y Pander Maat

-recursos funcionales con los que el emisor/productor expresa su actitud –de manera explícita o implícita- sobre el contenido o tema textual, lo cual contribuye a la realización de la intención (p.ej. las determinadas relaciones funcionales entre los actos locutivos que ha expresado en el TO). Así, el emisor/productor puede expresar una actitud de mayor o menor

veracidad, una actitud evaluativa positiva o negativa, una actitud psíquico-emocional o un determinado grado de interés con respecto al contenido temático (*thematische Einstellungen des Emittenten* en la terminología de Brinker (ibídem:100). Sin embargo, el análisis de la actitud tampoco conduce inequívocamente a la intención si se realiza de manera aislada. Este aspecto guarda una estrecha interrelación de inferencia con el análisis de los indicadores ilocutivos, los actos de habla, los diferentes tipos de relaciones funcionales entre los actos locutivos, el acto textual y la estructura textual. A ello hay que añadir el contexto, los actantes (presuposiciones en torno al emisor/productor desde la perspectiva del traductor como receptor subjetivo del TO, información documental adicional sobre el emisor/productor, presuposiciones sobre el receptor imaginado, información sobre el efecto perlocutivo real) y el género, tipo o subtipo de texto con sus respectivas convenciones

-la situación comunicativa. Con ello nos referimos a la ocasión social en la que funciona el TO y todas las variables implicadas en su dimensión comunicativa, pragmática y semiótica: usuario, registro (campo, modo, tono/tenor), actos de habla en relación con la estructura y acto textual, máximas, implicaturas, presuposiciones, género, discurso, tiempo y lugar de producción y recepción del TO etc. Añadimos además las conjeturas de cualquier índole del traductor para la inferencia de las intenciones comunicativas pretendidas, cuyo análisis holístico del TO para tales inferencias también está condicionado por el tiempo disponible de interpretación, sus correspondientes competencias y su estado psíquico-emocional en un momento dado de dicha interpretación.

Los aspectos descritos en el presente epígrafe remiten por tanto a la *informatividad sobre la intención comunicativa principal pretendida (ESCOPO)* y *subsiguientes intenciones comunicativas secundarias pretendidas (subescopos)*. La informatividad global inferida a través del análisis de las variables expuestas en el epígrafe 3.1.6.1. y 3.1.6.2. nos dirige a la *informatividad sobre la intencionalidad* en interacción con la inferencia de la informatividad episódica del TO.

3.1.7. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de situacionalidad en la fase de interpretación del TO.

El análisis más o menos exhaustivo de la situacionalidad en la que supuestamente ha funcionado un TO es un aspecto que parte siempre del carácter subjetivo e idiosincrásico del individuo que interpreta el TO. En el caso del proceso traslativo, es el traductor, como receptor especial del TO, el que determina el tiempo de interpretación del texto, cuando ha

considerado haber entendido el TO en profundidad, tras analizar las variables de conocimiento específicas de todos sus criterios de textualidad. Por lo tanto, la interpretación de la situacionalidad viene condicionada por el *tiempo y lugar de recepción del TO por parte del traductor/alumno como individuo idiosincrásico*. El tiempo (y en muchos casos también el lugar) es la variable que puede determinar un proceso indefinido de interpretaciones del TO incluso por un mismo sujeto. Este hecho se demuestra en las clases de traducción: la interpretación del TO resulta mucho más completa cuando el alumno dispone de tiempo considerable para el análisis, en contraposición a los exámenes de traducción, donde el estudiante suele disponer únicamente de dos o tres horas. Esta variable del tiempo vinculante al análisis del TO por el traductor/alumno condiciona asimismo la evaluación de la calidad de las traducciones en el aula. De cuanto mayor tiempo dispone el traductor para el análisis, mayor es la probabilidad de analizar aspectos importantes que se han eludido en interpretaciones previas. La variable del lugar puede ser otro posible condicionante que determina la calidad de la interpretación del TO. Téngase en cuenta por ejemplo la precariedad de las aulas universitarias en las que normalmente tienen lugar los exámenes de traducción y donde el alumnado no puede acceder a la amplia consulta documental requerida por el TO (diccionarios, enciclopedias, textos paralelos, Internet, consulta directa a especialistas etc.). En este sentido, la situación de los exámenes de traducción se convierte en una situación irreal y atípica respecto del modo en que trabaja un traductor profesional.

¿Qué se entiende por situacionalidad? El término parece aludir claramente a la *situación comunicativa* en la que funciona un texto específico. Sin embargo, el término se presta a ciertas imprecisiones cuando lo analizamos desde la concepción idiosincrásica de diferentes autores. ¿Significa lo mismo *situación comunicativa* y *contexto*? Para Jung (2000:76), por ejemplo, la situacionalidad es el espacio temporal y social en el que se realiza cualquier acto de comunicación, cuyos interlocutores se comunican como seres cargados con sus propias experiencias pertenecientes a una sociedad determinada portadora, a su vez, de una cultura y una historia. En definitiva, la situacionalidad consiste en la ubicación de un texto en un contexto sociocultural determinado, con un espacio y tiempo también determinados. En nuestra opinión, este concepto remite a la ocasión social del TO en el sentido de Hatim y Mason (1990), limitada a su vez por sus variables de espacio y tiempo. Por variables de tiempo y espacio creemos entender el marco situacional en el que transcurre comunicativamente el TO desde el lugar y tiempo de producción del TO hasta el lugar y tiempo de recepción del TO, aunque Jung no lo explicita claramente.

Para Neubert (1985:66), cualquier elemento que está pensado para ser escrito o hablado y que contribuye a la realización de un propósito específico debe pasar por un *canal situacional* (*situational channel*). Este canal situacional (véase también Jung, *ibídem*:77) se compone, por un lado, de las precondiciones mentales de los interlocutores, sus necesidades o intereses por la información contenida en el texto, y, por otro, de las condiciones sociales, políticas y económicas de la comunidad lingüística del destinatario. Además, estas condiciones las tiene en cuenta el autor del texto cuando lo produce, de modo que han de ser reconocidas por el traductor como receptor especial del TO.

La constatación de la pragmática (García Izquierdo, 2000:162) de que "los actos comunicativos sólo tienen sentido en situaciones específicas de comunicación, es decir, *en contexto*", demuestra en este caso que el término "situación comunicativa" y el término "contexto" remiten al mismo concepto. Por ejemplo, Halliday y Hasan (1974:23) aluden al *contexto de situación* (*context of situation*), vinculando como sinónimos ambos conceptos (todos los factores extralingüísticos que condicionan un texto concreto). No obstante, estos autores establecen, más allá del contexto de situación, el concepto supraordinado de *context of culture*, dado que las configuraciones textuales específicas derivan su significado en última instancia de su relación con la cultura de la que proceden como potencial semiótico. En definitiva, el contexto de situación está determinado culturalmente.

Werlich (1970:17) habla del contraste entre texto, cotexto y contexto. Este último se define como referencia a todos aquellos factores situacionales y circunstancias socio-históricas manifestados en el medio no verbal que está dentro y fuera del área de percepción del sentido que comparten los comunicantes (cf. García Izquierdo, *ibídem*:163). Estos factores son relevantes para el análisis del significado expresado, y condicionan las elecciones textuales y lingüísticas que los hablantes o escritores realizan: naturaleza de la audiencia, medio, propósito de la comunicación etc.

Para Beaugrande y Dressler (1981:163-180, también en García Izquierdo, 2000:164), la situacionalidad hace referencia a todos los factores que hacen relevante un texto en una situación de ocurrencia actual o recuperable, a cómo los textos se relacionan con las acciones discursivas y se aplican a situaciones reales. El que un texto sea aceptable depende de su credibilidad y relevancia para los actantes en una situación determinada. Tal y como señala García Izquierdo refiriéndose a estos autores (2000:164), el análisis de la situacionalidad se relaciona íntimamente con la contextualización por una parte, y con las estrategias de comunicación (actos de habla, implicaturas etc.) puestas en práctica por dichos actantes.

Van Dijk (1977) distingue entre las propiedades *co-textuales* (relaciones internas construidas por los propios componentes textuales en el seno del discurso) y *contextuales* (relaciones que superan los límites de la realidad lingüística del texto). Esta separación nos recuerda a Brinker (2001⁵:43) cuando habla de los factores implicados en el análisis textual: factores inherentes a la lengua (*sprachimmanent-cotexto*), factores inherentes al texto (*textimmanent-contexto*), y factores que trascienden el sistema lingüístico (*sprachtranszendent-contexto/situación comunicativa*). En nuestra opinión, la diferencia entre contexto y situación comunicativa con respecto a una división radical entre los factores inherentes al texto (*textimmanent*) y los factores que trascienden el texto (*sprachtranszendent*) resulta prácticamente imposible de establecer, debido a que necesitamos la interacción estrecha de ambos factores para el entendimiento del TO. ¿Dónde está el límite de análisis entre los factores propiamente textuales y aquellos extratextuales? Más bien se producen solapamientos en el análisis, por lo que deberíamos hablar de *fuzzy edges* o bordes difusos entre ambos conceptos¹²⁰.

En nuestra opinión, y corroborando la postura de García Izquierdo (ibídem:165), el criterio de situacionalidad es un *concepto multidimensional* y complejo en el que confluyen dos tipos de situaciones comunicativas simultáneas. Por un lado nos encontramos con la *situación comunicativa implicada en el proceso de traducción*¹²¹, donde el traductor es el protagonista en su papel de intérprete subjetivo del TO. Esta situación comunicativa traslativa con la figura del traductor como receptor idiosincrásico, condiciona el análisis e inferencia de los factores explícitos e implícitos que han tenido lugar, por otro lado, en la *situación comunicativa del TO* como *ocasión social* en la que han participado unos actantes determinados (emisor, productor, destinatarios del TO). Siguiendo las fundamentaciones de Beaugrande y Dressler (ibídem:163), el traductor *recupera hipotéticamente* la supuesta situación comunicativa en la que ha funcionado el TO y analiza sus variables implicadas. Para nosotros, *situacionalidad* engloba en este sentido el análisis de todas las variables de conocimiento específicas aplicadas según cada uno de los criterios de textualidad de un TO por el traductor y comprende tanto parámetros relacionados con la lengua (*sprachimmanent*), el texto (*textimmanent*) y los factores extratextuales (*sprachtranszendent*), haciendo hincapié en la imposibilidad de

¹²⁰Del mismo modo opina el Dr. Hans G. Höning sobre el carácter difuso e impreciso de los conceptos *contexto* y *situación comunicativa* (conversación personal en la Universidad de Germersheim, marzo 2002). En el caso de que considerásemos la deixis como factor inmanente al texto (contexto), es decir, la que conecta el discurso con su *contexto físico* y con la información que sobre este contexto comparten los participantes del acto comunicativo (Belinchón et al., 1998: 654) habrá que recurrir inevitablemente a presuposiciones sobre el conocimiento social de la situación (análisis del productor/receptor del TO, entre otros posibles aspectos) como factor extratextual.

¹²¹La razón por la que hemos recurrido a esta denominación (*situación comunicativa del proceso de traducción*) se debe a que el traductor "dialoga y comunica" (ya sea mediante el monólogo interior como propio receptor, el diálogo con otros

establecer separaciones radicales, dado el carácter dinámico e interactivo de todos estos factores en el análisis de cualquier texto.

Con respecto a la figura del traductor y la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción, nos encontramos con una serie de idiosincrasias cognitivas (esquemas episódicos y semánticos de índole determinada aplicados por dicho traductor en el análisis del TO), textuales (conocimiento de los géneros, tipos y subtipos de texto), culturales (paracultura, diacultura, intercultura, idiocultura propias del traductor que condiciona la interpretación de "lo ajeno"), sociales (el traductor como individuo de una determinada comunidad y grupo social), lingüísticas (conocimientos de las lenguas), ideológicas (su determinada actitud en el análisis del texto), presupositivas (su propia concepción de las máximas, las implicaturas, la deixis textual u otro tipo de presuposiciones), eruditas (conocimientos sobre los Estudios de Traducción, lingüística del texto, psicología cognitiva, sociología, terminología, documentación, literatura, hermenéutica, historia etc.) y psíquicas (determinadas emociones implicadas en el análisis del TO) que condicionan, como actividad mental, la inferencia de la supuesta situación comunicativa en la que ha funcionado el TO. El tiempo y lugar de análisis del TO, las herramientas disponibles, la influencia de otros actantes en el proceso de traducción o los honorarios que recibirá dicho traductor, son otros factores vinculantes que determinan el grado de eficacia en el proceso de comprensión de dicho texto, tal y como se ha indicado en la introducción del presente epígrafe.

Con respecto a la situación comunicativa del TO, consideramos que las variables genéricas de conocimiento necesarias para su adecuada inferencia corresponden a las variables que interactúan dinámicamente en el marco de sus *tres dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica* (Hatim y Mason, 1990). El traductor analiza estas dimensiones tal y como supone que las considera el *emisor/productor imaginado* (incluyendo aquellos casos en los que el traductor también dispone de información documental sobre este actante) y en función del lugar y tiempo de producción del TO. Por otro lado, el traductor también hace conjeturas sobre estas dimensiones desde la óptica del *receptor imaginado* (incluyendo los casos en los que el traductor dispone de datos sobre el efecto perlocutivo real del TO y el lugar y tiempo de recepción del TO). Situación comunicativa, en definitiva, engloba todos los epígrafes descritos en la presente tesis doctoral con respecto al análisis del TO desde la óptica del traductor.

actantes al colaborar en equipo o la fundamentación de sus estrategias hacia el profesor, cliente u otras personas) sus expectativas analíticas cuando se implica en un proceso de traducción específico.

Con ello hemos indicado las variables que nos dirigen a la *informatividad de la situación comunicativa del TO* desde parámetros tanto intratextuales como extratextuales y que convergen con su informatividad episódica.

3.2. Visualización del esquema cognitivo del TO y futuras investigaciones.

Retomando lo expuesto en el epígrafe 3.1. de la presente tesis doctoral, presentamos a continuación la *visualización* del esquema cognitivo del TO como concepto generico del "texto" en el sentido abstracto de la palabra. Las categorías básicas, que corresponden a los criterios de textualidad, comprenden asimismo categorías subordinadas por cada uno de estos criterios. Las categorías subordinadas están representadas por variables genericas de conocimiento necesarias para entender el concepto del "texto" como entidad cognitiva y que contribuyen al desarrollo metodológico de la macroestrategia del proceso traslativo. Como se recordará, estas variables (atributos o características básicas que contribuyen a la definición compleja de nuestro concepto) actúan como parámetros de control de conocimiento para la evocación e invocación interactiva de los contenidos episódicos que tienen lugar en el proceso de interpretación de un TO-en-situación.

El objetivo metodológico ha sido crear, desarrollar y describir en los anteriores epígrafes esta configuración conceptual con objeto de enriquecer la memoria semántica del alumnado. Dicha configuración conceptual se basa en el concepto de Lakoff (1987) *idealized cognitive model*, como organización mental de un conjunto de esquemas y subesquemas interconectados en el marco de la prototipicidad. Asimismo hemos pretendido, teniendo en cuenta el principio de economía cognitiva, establecer espacialmente y de modo visual las relaciones de valor más estratégico (atributos y características más *prominentes*, en el sentido de la semántica cognitiva y en el sentido de la *perspectiva* de la autora de la presente tesis doctoral) como punto de partida para la activación constructiva en el aula de otras posibles relaciones no contempladas en nuestro esquema cognitivo del TO.

Tal y como se recordará en el epígrafe 3.1., la activación de variables (desde la cohesión hacia la situacionalidad y viceversa) no se realiza de una forma gradual sino dinámica, fruto de la complejidad en el modo en que el ser humano estructura la información en su memoria (desde cualquier punto y dirección espacial del esquema y en el marco de las orientaciones de activación *bottom-up* y *top-down* ya explicadas en el capítulo 2):

SITUACIONALIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA) :

CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL: 1. Análisis de la situación comunicativa en la que ha funcionado el TO (a través del análisis de aquellas variables de conocimiento específicas de los criterios de textualidad del TO). 2. Situación comunicativa implicada en el proceso de traducción (tiempo, lugar y condiciones disponibles para el traductor en dicho análisis además de su idiosincrasia cognitiva, textual, cultural, social, lingüística, ideológica, presupositiva, erudita y psíquica)

INTENCIONALIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA INTENCIONALIDAD):

A. Atención/objetivo comunicativo principal pretendido (ESCOPO DEL TO): directivo, persuasivo, instructivo, informativo, expresivo; efecto perlocutivo principal pretendido (ESCOPO DEL TO) en relación con el MOTIVO DE PRODUCCIÓN DEL TO (razón, ocasión) (INFORMATIVIDAD SOBRE EL ESCOPO DEL TO) B. Intenciones/objetivos comunicativos secundarios pretendidos (SUBESCOPOS DEL TO): directivos, persuasivos, instructivos, informativos, expresivos; efectos perlocutivos secundarios pretendidos (SUBESCOPOS DEL TO) en relación con otros posibles motivos secundarios (INFORMATIVIDAD SOBRE LOS SUBESCOPOS DEL TO). Inferencia a través de las variables específicas del TO de todos sus criterios de textualidad

1. Emisor(es) del TO (real/imaginado): tipo de persona-s, institución-es; 1.1. presuposiciones sobre sus conocimientos lingüísticos (*langue, parole*) 1.2. presuposiciones sobre su idiolecto 1.3. presuposiciones sobre su intención comunicativa principal/intenciones comunicativas secundarias y efecto perlocutivo pretendido 1.4. presuposiciones sobre su modelo mental del receptor imaginado 1.5. presuposiciones sobre sus conocimientos textuales (género, tipo o subtipo de texto vinculante al TO-en-situación, estructura textual, registro, discurso, ocasión social) 1.6. presuposiciones sobre su grado de conocimiento del tema, contenido y organización temática (especialista, no especialista) 1.7. presuposiciones sobre su concepción de los actos de habla, máximas y presuposiciones sobre la situación comunicativa 1.8. presuposiciones sobre sus esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, *realia, scripts*) 1.9. presuposiciones sobre su visión del mundo desde aspectos sociales y económicos (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), geográficos (lugar donde vive, lugar donde encargó el TO, origen geográfico), culturales (paracultura, diacultura, intercultural, híbrido), ideológicos (normas, convenciones, valores), históricos, cognitivos y psíquicos 1.10. presuposiciones sobre la relación de cualquier índole del emisor del TO respecto al productor del TO como actantes diferentes 1.11. presuposiciones sobre la relación de cualquier índole del emisor del TO respecto al receptor del TO 1.12. Consideraciones sobre el tiempo y lugar del encargo del TO (INFORMATIVIDAD SOBRE EL EMISOR DEL TO); 2. Productor(es) del TO (real/imaginado): tipo de persona-s, institución-es, productor como traductor, negro literario etc. : 2.1. presuposiciones sobre sus conocimientos lingüísticos (*langue, parole*) 2.2. presuposiciones sobre su intención comunicativa principal/intenciones comunicativas secundarias y efecto perlocutivo pretendido 2.4. presuposiciones sobre su modelo mental del receptor imaginado 2.5. presuposiciones sobre sus conocimientos textuales (género, tipo o subtipo de texto vinculante al TO-en-situación, estructura textual, registro, discurso, ocasión social, concepción intertextual con otros textos previos) 2.6. presuposiciones sobre su grado de conocimiento del tema, contenido y organización temática (especialista, no especialista) 2.7. presuposiciones sobre su concepción de los actos de habla, máximas y presuposiciones sobre la situación comunicativa 2.8. presuposiciones sobre sus esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, *realia, scripts*) 2.9. presuposiciones sobre su visión del mundo desde aspectos sociales y económicos (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), geográficos (lugar donde vive, lugar donde escribió el TO, origen geográfico), culturales (paracultura, diacultura, intercultural, híbrido), ideológicos (normas, convenciones, valores), históricos, cognitivos y psíquicos 2.10. presuposiciones sobre la relación de cualquier índole del productor del TO con respecto al receptor del TO (INFORMATIVIDAD SOBRE EL PRODUCTOR DEL TO); 3. Otros actantes implicados en la producción del TO: diseñadores, fotógrafos, informáticos etc. (convergencias y divergencias de cualquier índole en su relación con el emisor, productor y receptor) (INFORMATIVIDAD SOBRE ESTOS ACTANTES) ; Consideraciones sobre el tiempo y lugar de producción del TO

ACEPTABILIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA ACEPTABILIDAD):

Inferencia del efecto perlocutivo real del TO/efectos perlocutivos reales secundarios (mediante estadísticas, documentación); Inferencia del efecto perlocutivo pretendido por el emisor/productor del TO: análisis del receptor imaginado/idealizado: 1) presuposiciones lingüísticas (*langue, parole*) 2) presuposiciones comunicativas textuales (conocimiento intertextual, conocimiento sobre el registro, discurso, ocasión social) 3) presuposiciones sobre los diferentes usos e intereses de dicho receptor con el TO 4) presuposiciones pragmáticas (actos de habla, máximas, presuposiciones sobre la situación comunicativa del TO) 5) presuposiciones sobre sus posibles esquemas episódicos y semánticos (modelos mentales de realidad, *realia, scripts*) 6) presuposiciones sobre el grado de conocimiento del tema, contenido y organización temática (especialista, no especialista, experto, lego) 7) presuposiciones sobre su visión del mundo en el momento de recepción del TO bajo aspectos sociales y económicos (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), geográficos y culturales (paracultura, diacultura, intercultural, híbrido), ideológicos (normas, convenciones, valores), históricos, cognitivos y psíquicos 8) presuposiciones en torno a la relación social, geográfica, cultural, ideológica, histórica, cognitiva, temporal, psíquica, textual y lingüística del receptor imaginado con respecto a la figura del emisor/productor del TO y sus expectativas 9) presuposiciones sobre el estatus del TO respecto a su grado de repercusión en la cultura original 10) presuposiciones en torno a un receptor imaginado primario y secundario; Consideraciones sobre el tiempo y lugar de recepción del TO

INTERTEXTUALIDAD (INFORMATIVIDAD INTERTEXTUAL):

Género como categoría supraordinada (o fusión de características procedentes de diferentes géneros que definen al TO-en-situación): artículo, receta, carta, telegrama, manual, anuncio etc.; tipo de texto como categoría básica (o fusión de características procedentes de diferentes tipos de texto que definen al TO-en-situación): artículo científico, receta de cocina, carta comercial, telegrama de condolencia, manual de instrucciones, anuncio publicitario etc.; subtipo de texto como categoría subordinada (o fusión de características procedentes de diferentes subtipos de texto que definen al TO-en-situación): artículo de divulgación científica para no especialistas, manual de instrucciones de una lavadora etc.

Parámetros recurrentes del TO respecto de su género/tipo/subtipo de texto: 1) nivel no verbal, gráfico y tipográfico: fotos, imágenes, diagramas, tablas, ilustraciones, dibujos, gráficos, esquemas, iconos, bocadillos etc.; tipografía, rasgos gráficos, espacio textual permitido, caracteres permitidos, notas a pie de pág., notas del traductor, citas, proverbios, refranes, prólogos, epílogos, índices, bibliografías, subtextos, 3) elección recurrente del léxico 4) recurrencia de construcciones sintáctico-proposicionales: ritmo, rima, nivel gramatical, clichés fraseológicos etc. 5) recurrencia de elementos internos en la organización/desarrollo del tema: marcadores de tema (s), capítulos, epígrafos etc., distribución de párrafos, espacio, tabuladores etc., locuciones adverbiales recurrentes, encabezamientos; orientación interna del tema respecto del tiempo, lugar y situación (previo, simultáneo, posterior, factual, ficticio, narrador/emisor y receptor implícitos), espacio según la perspectiva de los actantes de la acción comunicativa 6) recurrencia de la estructura textual (centrada en un tema, en un acto principal, estructura mezclada recurrente) 7) recurrencia de la intención comunicativa principal 8) elementos recurrentes de la situación comunicativa del TO con respecto a su género/tipo/subtipo de texto: a) dimensión comunicativa: elementos recurrentes del campo (actividad), modo (*face-to-face*, teléfono, televisión, internet, escritura) y tono/tenor (privada, oficial, pública –tratamiento); elementos recurrentes del usuario (variedades dialectales recurrentes, representación intertextual del usuario) b) dimensión pragmática: presuposiciones entre los actantes relacionadas con el uso (conocimiento del mundo intertextual) y con el signo (material textual), máximas (convergencias y divergencias del TO-en-situación respecto de su género/tipo/subtipo de texto) c) dimensión semiótica: discurso, ocasión social, actitud e ideología;

TO como texto independiente; como fragmento; como traducción; como traducción de otra traducción previa

COHERENCIA (macroestructura pragmática; INFORMATIVIDAD PRAGMÁTICA):

Estructura textual: textos centrados en un acto principal; textos centrados en el tema; estructura mezclada

Actos textuales: como acto de habla global; como acto principal (informativos, persuasivos, instructivos, directivos, expresivos)

Relaciones funcionales entre los actos locutivos: 1. Relaciones de *contenido* sobre objetos, circunstancias o acontecimientos: 1.1. Relaciones *descriptivas*: relaciones de *causa* (motivo-consecuencia; condición-meta; actividad-resultado; presentación-repercusión; situación-condición; problema-solución y viceversa) y relaciones *por características* (relación con otros objetos; objeto-contenido; objeto-parte(s); objeto/situación-tiempo; objeto/situación-lugar; clase-parte); complicación-desenlace. 1.2. Relaciones *aclarativas*: paráfrasis, relación por analogía, relación por ilustración, adición aclarativa/aposición. 1.3. Relaciones de *razonamiento*: relaciones *explicativas* y relaciones *argumentativas* (argumentos que indican la conveniencia de una situación; argumentos que subrayan la probabilidad de una situación; argumentos evaluativos de una situación). 1.4. Relaciones *adversativas* ("pero", "sino que", "aunque" etc.) y *concesivas* ("aunque", "a pesar de que", "si bien" etc.). 2. Relaciones de *apoyo por interacción*: 2.1. Relaciones de *orientación* (títulos, subtítulos, encabezamientos temáticos, índices, resúmenes etc.). 2.2. Relaciones que *apoyan la importancia del texto* (preguntas y encabezamientos retóricos etc.). 2.3. Relaciones que *indican el motivo de producción del texto*. 2.4. Relaciones que *despiertan la atención del receptor* (enlaces de páginas WEB, citas, refranes etc.)

Actos de habla (actos ilocutivos): afirmación, valoración, actitud concreta del productor, determinación, exhortación, propuesta, ejercicio de autoridad, obligación/compromiso del productor etc.; inferencia a través de *indicadores ilocutivos* gramaticales y lingüísticos (*sprachimmanent*), a través de las relaciones funcionales entre los actos locutivos junto con la inferencia del acto textual y la estructura textual (*textimmanent*) y a través de factores cognitivos, contextuales y extratextuales (*sprachtranszendent*)

Estilo textual: *dimensión comunicativa*: usuario: dialectos (geográficos, temporales, aspectos según el estrato y según el sexo y edad, *Kunstsprache* en el caso del TO como traducción, estándar y no estándar- paralelo, tecnolecto, cuasitecnolecto, fúniolectos) e idiolecto (aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales recurrentes del productor); *uso (registro)*: campo (actividad jurídica, técnica, médica etc.-modalidad), modo (escrito, oral, híbrido- canal, participación) y tono/tenor (relación determinada entre productor y receptor -grado de tratamiento, relación social). *Dimensión pragmática*: actos de habla e inferencia de indicadores ilocutivos (afirmación, valoración, actitud del productor, determinación, exhortación, propuesta, autoridad, obligación/compromiso del productor.) máximas o implicaturas convencionales (principio de cooperación; máximas de cantidad, calidad, relación, manera) e implicaturas conversacionales (desviaciones). Presuposiciones. *Dimensión semiótica*: género (o híbrido de géneros), discurso (ideología), texto-en-situación (tipo o híbrido de tipos al que pertenece el TO, elementos obligatorios y optativos), signo (s)-en-situación (potencial denotativo y connotativo). *Dimensión horizontal*: efectos de prototipicidad y prototipos (extensión e intensidad); conceptos y asociaciones: propiedades definitorias del concepto o conceptos según la lexicografía (diccionarios) contrastándolas con la propagación de activación de características o atributos del concepto-en-situación y su relación con otros conceptos-en-situación según dimensiones naturales de percepción, actividad motora, función e intención (idiosincrasia de los atributos, punto de mira, perspectiva, figura-fondo, cambio de perspectiva, rotación en la atención conceptual, grado de especificidad informativa del *frame* conceptual del TO, alcance, prominencia en las asociaciones). Elementos centrales (núcleos) y elementos difusos de la (s) representación(es) mental(es) basada(s) en una estructura de proposiciones, metonimias, imágenes y metáforas. Esquemas episódicos (guiones o *scripts*), modelos mentales: memoria dinámica (memoria *Priming*); MOPs (paquetes de información episódicos), TOPs (silogismos basados en principios lógicos, ontológicos y culturales). Pensamiento convergente y divergente. Fases del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación, evaluación)

COHESIÓN (macroestructura referencial; INFORMATIVIDAD REFERENCIAL):

Rasgos *suprasegmentales*: puntuación, signos de exclamación e interrogación, tipo y formato de letra (cursiva, negrita, molde, mayúsculas etc.), rasgos gráficos (corchetes, subrayado, entrecuadrado etc.), entonación, pausas, acentos, rima, aliteración, prosopopeya, interjecciones, elipsis, asíncton, polisíndeton, *Modalpartikeln*, orden de palabras, énfasis de determinadas palabras, ortografía

Inferencia del tema-remata: progresión lineal simple, progresión textual con continuidad de tema, progresión textual con despliegue del tema, progresión temática con despliegue de remata, progresión textual con salto temático

Categorías léxicas: abreviaturas, siglas, acrónimos, transcripciones, transliteraciones, locuciones latinas, epónimos, pesos, medidas, magnitudes, cantidades, monedas, nomenclaturas, símbolos, perifrasis, extranjerismos, nombres propios, instituciones, interjecciones y exclamaciones, *Modalpartikeln*, citas, sentencias, refranes, proverbios, modismos, expresiones coloquiales, jergas, argots, chistes, vulgarismos, fórmulas fraseológicas y léxicas, neologismos, tecnicismos, regionalismos, localismos, préstamos, arcaísmos, cultismos, tratamientos, figuras mitológicas, composición de palabras (prefijos, sufijos), palabras inventadas, colocaciones, hipérbole, onomatopeya, personificación, tabús, eufemismos, palabrotas, metáforas, metonimias, símil, antítesis, ironía, litotes, juego de palabras, epítetos, aliteración, alegoría, interjecciones retóricas etc.

Características conceptuales estructurales (dimensión vertical): características de estado, características relacionales, características funcionales

Dimensión vertical: categorías supraordinadas, básicas, subordinadas

Relaciones de significado: recurrencias: repeticiones, sustituciones sinonímicas e hip(er)onímicas, proformas (pronombres, proverbios, proadverbios, anáfora, catáfora, deixis); isotopías (derivación, antonimia, cognación o parentesco), paralelismo, elipsis, entonación, PFF. Inferencia de estos marcadores a través de la lengua (*sprachimmanent*) y a través del texto y los factores extratextuales (*textimmanent/sprachtranszendent* por interpretación cognitiva)

Relaciones de forma: relaciones gramaticales entre los actos locutivos. Análisis básico de localización sintáctico-semántica: S+V+CI+AdvT/ loc.conj.+CD+CCL.....

La evocación e invocación mental de variables de conocimiento específicas en un proceso de traducción determinado (en el sentido *bottom-up* y *top-down*) interactúa, pues, con la evocación e invocación de contenidos episódicos procedentes de la memoria episódica del alumnado (también en el sentido *bottom-up/top-down*) cuando se analiza la informatividad específica que expresa un TO-en-situación. Todo proceso traslativo presenta, por lo tanto, una interacción dinámica de *esquemas semántico-episódicos* según la idiosincrasia del traductor y del TO-en-situación.

El esquema cognitivo del TO establece igualmente parte del metalenguaje traductológico e interdisciplinar de comunicación entre alumnado y docente en el marco de análisis de un TO concreto. Dicho metalenguaje contribuye a la consecución de la macroestrategia y al entendimiento de todos los actantes del proceso de traducción para un posible consenso respecto de las diferentes y múltiples interpretaciones del TO-en-situación.

Tras observar y leer con detenimiento la complejidad de la información expresada en nuestro esquema cognitivo del TO, cualquier docente puede poner en duda la eficacia de dicho esquema para la Didáctica de la traducción directa, y en concreto para el aprendizaje de la fase de interpretación de un TO. ¿Es posible su enseñanza teniendo en cuenta dicha complejidad? Y si es posible su enseñanza ¿cómo se lleva a cabo?

El resultado de todos los aspectos descritos en la presente tesis doctoral es el fruto de doce años de experiencia docente, mediante la investigación continuada de los conocimientos sobre la actividad traslativa que posee realmente la caja negra del alumnado, el análisis experimental de sus posibles carencias cognitivas, las continuadas conversaciones con el alumnado sobre lo que espera de una clase de traducción, la reflexión sobre lo que se ha escrito y no se ha dicho en los diferentes campos interdisciplinares que definen a los Estudios de Traducción y el pleno convencimiento de la importancia interactiva de los conocimientos teóricos interdisciplinares con la práctica de la traducción para el aprendizaje consciente de la macroestrategia de traducción.

En nuestra opinión, el escepticismo frente a la teoría, en el sentido interdisciplinar del término, en relación con la práctica radica principalmente en los siguientes aspectos:

-la ingente labor del docente en su papel de investigador, sobre todo en lo que respecta al constante estudio y reflexión sobre las diferentes y múltiples teorías y posturas que describen

la amplia interdisciplinariedad de los Estudios de Traducción y la búsqueda de cómo hacer converger y organizar esta complejidad y transmitirla de un modo claro al alumnado en interrelación con la práctica

-la tendencia a transmitir conocimientos teóricos sobre la traducción de un modo fragmentado y desorganizado con el consecuente caos de conocimientos en la memoria semántica (lo cual no deja entrever al alumnado el horizonte complejo e interdisciplinario de la actividad traslativa)¹²². De hecho, los conocimientos teóricos aplicados a la práctica de la traducción normalmente se limitan a interrelacionar aspectos muchas veces parciales de algunas disciplinas aisladas: Traductología, Lingüística del texto, Hermenéutica, Filosofía, teoría literaria etc.

-la falta de incorporar a la Didáctica de la Traducción, teorías y experimentos de la Psicología cognitiva con objeto de entender de manera más exhaustiva los procesos mentales en cualquier fase del proceso de traducción, y complementarlos con las aportaciones teóricas y experimentales de las restantes disciplinas implicadas en la actividad traslativa¹²³

El armazón teórico-metodológico presentado en la tesis doctoral (el cual, por el momento, se ha limitado a describir la metodología concerniente a la fase de interpretación del TO) sirve como *pilar y punto de partida* para organizar los contenidos de un curso de traducción según las diferentes modalidades existentes. En este sentido, *nuestra investigación supone el punto*

¹²²En este sentido no estamos de acuerdo con Hurtado Albir et al. (1999a:8) cuando señalan que el aprendizaje de la traducción se diferencia de la formación del traductor como especialista sobre la traducción. Con ello entraríamos en la cuestión de qué se entiende por traductor: si el concepto se limita al conocimiento de la teoría general de la traducción a lo largo de la historia o comprende una activación más amplia que abarca también teorías de todos los campos interdisciplinarios que atañen a la actividad de la traducción, y en concreto su proceso en todos sus niveles y fases. Si hemos etiquetado la actividad traslativa como propia de una carrera universitaria, deberíamos entonces cuestionarnos si traducir se limita al desarrollo pedagógico de habilidades reiteradas para su posterior automatización – lo cual conlleva el peligro de que dicho conocimiento adquirido no quede bien estructurado en la memoria semántica a falta de un esquema cognitivo completo del proceso y de que las estrategias traslativas estén impregnadas de una reflexión especulativa por parte de alumno que no le posibilita hacer frente al análisis de cualquier situación particular y única en la que funciona cada TO-en-situación- o si por el contrario, el alumno/traductor necesita de amplios saberes interdisciplinarios organizados para la búsqueda adecuada y consciente de estrategias de cualquier índole en la práctica de la traducción y que, a nuestro entender, le posibilita enfrentarse en mayor medida al análisis exhaustivo de todo tipo de textos originales. Abogamos por la investigación de diseños curriculares, objetivos de aprendizaje y la selección adecuada de materiales entre otros aspectos, tal y como indican Hurtado Albir et al. (ibídem:10), pero con respecto a la metodología teórico-práctica empleada para el análisis de textos por estos autores, consideramos que su carácter es igualmente fragmentario y demasiado general, al margen de utilizar una terminología traslativa que se presta a confusiones y divagaciones (p.ej. el empleo de conceptos como "equivalencia traductora", o "función textual prioritaria" para una clasificación tipológica, la falta de exhaustividad en la definición de los conceptos de "cohesión" y "coherencia" para el análisis de textos originales o la falta de una metodología más completa del encargo).

¹²³Las investigaciones experimentales sobre estos procesos se han basado principalmente en la aplicación del *método de pensar en voz alta (think-aloud protocols)*, si bien en los estadios iniciales de dicha aplicación del método, la observación se ha centrado en la clasificación de errores (entre otros autores citamos a Kußmaul, 1995, 1997a, 2000; Kiraly, 1995) y en aspectos psicológicos de los sujetos que traducen (inseguridad del alumnado, mayor importancia analítica a las microestructuras que a las macroestructuras textuales, toma de decisiones más en el nivel local que global, las emociones implicadas etc., cf. Jääskeläinen, 1996; Tirkkonen-Condit, 1989). Nosotros abogamos, tal y como se ha fundamentado en el capítulo 2, por la interacción de dicho método inductivo con una metodología teórico-práctica holística e interdisciplinaria, al objeto de ampliar, corregir o refutar las hipótesis que conforman dicha metodología tanto en el análisis de aspectos

de partida preliminar que complementa el desarrollo progresivo de una pedagogía de la Traducción, la cual tiene el cometido de establecer en el aula y de manera coherente y estructurada el aprendizaje de los contenidos metodológicos descritos. El enfoque por tareas y el diseño de objetivos (véase la propuesta realizada por Hurtado Albir et al., 1999a), basados en el establecimiento de criterios necesarios para la selección coherente de textos en función de las características y necesidades de los estudiantes, la progresión coherente de la enseñanza de los contenidos, los principios metodológicos adecuados para la evaluación de traducciones etc. podría ser una de las vías posibles para tales objetivos pedagógicos. En este sentido, creemos necesario establecer una distinción conceptual entre "metodología teórica" y "metodología pedagógica", como conceptos complementarios que vincularían el trabajo realizado por Hurtado Albir et al. con el nuestro. Como metodología pedagógica entendemos precisamente el modo de estructurar la metodología teórica de carácter interdisciplinar en la práctica de la traducción, es decir, el proceso de adquisición y aplicación a la práctica traslativa, de los conocimientos teóricos de manera guiada y centrada en el estudiante, campo que no es objeto de estudio de la presente tesis doctoral, dada su envergadura, sino de futuras investigaciones.

Siguiendo con nuestras fundamentaciones, el "saber cómo" (es decir, el conocimiento declarativo, que es fácil de verbalizar, se adquiere por exposición y su procesamiento es esencialmente controlado, véase Hurtado Albir et al. 1999a:42; Hurtado Albir, 1999b:178-179) repercute en nuestra opinión en el buen encauzamiento del "saber qué" (el conocimiento operativo o procedimental, difícil de verbalizar, que se adquiere por la práctica y se procesa de manera automática). Lo que ponemos en duda es la eficacia del automatismo procedimental aprendido para hacer frente a futuras traducciones si no parte de la aplicación previa del conocimiento declarativo bien aprendido en interrelación con la práctica de la traducción (en el sentido de que ambos conocimientos *se complementan activamente* en una situación de traducción concreta, cf. Risku, 1998b: 74;107). Recuérdese que saber montar en bicicleta o tocar un instrumento implica aprender previamente y de manera consciente (controlada) los movimientos necesarios para tal destreza¹²⁴, convirtiéndose tras un periodo de tiempo determinado en un aprendizaje automatizado (recuérdese a Markowitsch, 2001, en el capítulo 2). En este sentido, no compartimos la opinión de Hurtado et al. de que la traducción se adquiere fundamentalmente por la práctica. La traducción de cada texto conlleva un

específicos como generales en cualquiera de las fases del proceso. Consideramos que nuestro modelo cognitivo-funcional podría ser el punto de partida –al margen de otros posibles modelos– para tal investigación interactiva.

¹²⁴En el caso de la música, como actividad muchísimo más compleja que montar en bicicleta, el aprendizaje coherente de los movimientos de los dedos al interpretar cualquier instrumento va acompañado, ya desde la primera fase, de la aplicación de determinados conocimientos basados en la teoría de la música.

proceso idiosincrásico y particular. La práctica obviamente ayuda a la agilidad mental en la búsqueda de determinadas estrategias, pero el aprendizaje reiterado de estrategias en la traducción de determinados textos a lo largo de la carrera no significa que el alumno pueda hacer frente a otros tipos de textos originales no vistos en sus estudios universitarios. La práctica no lo es todo, al igual que practicar un instrumento horas y horas no significa que se domine el instrumento, si no ha habido previamente un estudio reflexivo teórico de la obra que se interpreta. Lo que a nosotros nos interesa es precisamente establecer, organizar y desarrollar las bases teórico-metodológicas necesarias para que el traductor/alumno pueda enfrentarse a todo tipo de textos originales como experto en comunicación intercultural.

Las aportaciones de la Psicología cognitiva sobre el modo de estructuración del conocimiento en la memoria humana, refuerza nuestra convicción en recalcar la importancia de estructurar dicho conocimiento –en nuestro caso, el conocimiento interdisciplinario del proceso de traducción- desde la categorización de lo general a lo particular, es decir, saber transmitir en el aula un esquema cognitivo del proceso traslativo de manera general (p.ej. nuestro esquema del capítulo 1, pág. 75 con la explicación de los criterios de textualidad como categorías básicas de todas las fases del proceso) para posteriormente ir complementándolo con subesquemas cognitivos (p.ej. la explicación gradual de las categorías subordinadas de nuestro esquema y su interrelación con la práctica). Esta categorización es fundamental, ya que se basa en el principio de economía cognitiva y reduce las demandas cognitivas de los procesos de percepción y de razonamiento, si tenemos en cuenta el espacio de almacenamiento de la memoria humana. Tampoco debemos eludir la dirección contraria: desde lo particular hacia lo general, al objeto de no perder el proceso completo de traducción. De hecho, el aprendizaje de factores aislados en interrelación con la práctica (lo particular) facilita la automatización coherente de conocimientos y estrategias de traducción. Cuando esta automatización coherente tiene lugar, las estrategias automáticas consumen menos esfuerzo cognitivo, por lo que el docente puede indagar pedagógicamente en aquellos factores cognitivos que requieren mayor capacidad cognitiva, con la finalidad de establecer otros objetivos didácticos y otras investigaciones. Simultáneamente, el esquema cognitivo del proceso (con sus correspondientes subesquemas) se complementa con las aportaciones teórico-prácticas de otras disciplinas implicadas en la actividad traslativa, en el caso de que la situación en el aula así lo requiera (lexicografía, documentación, terminología, traductología, etc.). Saber interrelacionar los múltiples conocimientos interdisciplinarios y transmitirlos de un modo claro depende de las aptitudes pedagógicas del docente en situarse en las conjeturas

cognitivas de la caja negra del estudiante en un momento dado, en saber qué conocimientos interdisciplinarios son necesarios para paliar un determinado problema y saberlos organizar de un modo sencillo en la transmisión, teniendo en cuenta los conocimientos cognitivos presupositivos reales sobre el proceso por parte del alumnado. La planificación de diseños curriculares con sus respectivos objetivos y subobjetivos pedagógicos ayuda obviamente a la consecución de tal finalidad, pero también es condición *sine qua non* la aptitud pedagógica de un determinado profesor.

La aplicación del esquema cognitivo del TO en el aula ha aportado resultados muy satisfactorios, contribuyendo óptimamente al desarrollo de la macroestrategia del proceso. Dicho esquema ha sido aplicado en el aula tanto para estudiantes principiantes como avanzados, y en la traducción directa general y especializada (alemán-español). Asimismo se ha tenido en cuenta el conocimiento previo del estudiante sobre la actividad traslativa al inicio del curso de traducción, por lo que la planificación de objetivos didácticos para la enseñanza del esquema se ha centrado en estos aspectos cognitivos (incluyendo, entre otros factores, la selección adecuada de textos para tal finalidad, la progresión del conocimiento en función de las correspondientes carencias y el número de horas lectivas). En el caso de los principiantes, y teniendo en cuenta una progresión adecuada del conocimiento traslativo en función de las carencias previas, el esquema presentaría un menor número de variables de conocimiento al expuesto en el presente trabajo, al objeto de no saturar a dicho alumnado con demasiados conocimientos sobre el proceso de traducción. La flexibilidad del esquema depende, en definitiva, de los criterios del profesor en un momento dado y según el perfil del estudiante, abogando por la "libertad de cátedra" que caracteriza a la enseñanza en las Universidades.

Por cuestiones de espacio de la presente tesis doctoral, lo que se ha pretendido es dar una visión general y estructurada del esquema con la descripción teórica de sus variables, fundamentada a través de ejemplos y del análisis práctico de algunos textos. En el aula, dado su dinamismo, la puesta en práctica de dicha metodología tiene carácter tanto retroactivo como prospectivo (carácter cíclico con reestructuraciones sucesivas), en función de las demandas pedagógicas de los estudiantes y el planteamiento específico de un problema en cualquier nivel del texto analizado. Reiteramos una vez más que el propósito didáctico del esquema cognitivo del TO, su explicación y visualización se limita a servir como orientación al alumnado para estructurar su conocimiento sobre las variables genéricas implicadas en el

proceso de traducción de un modo más organizado, sirviéndole igualmente de metalenguaje para fundamentar el análisis de los textos en la práctica de la traducción.

La idea procede de las investigaciones de la Psicología y semántica cognitivas acerca de la importancia de los esquemas cognitivos, la estructura y funcionamiento de la memoria y el procesamiento mental de los conceptos, entre otros aspectos. Asimismo, nuestro esquema cognitivo del TO parte de la investigación previa sobre el análisis de textos originales realizada por Nord (1988;1991), organizando y estructurando las variables implicadas en un esquema visualizado e incorporando otros campos y factores interdisciplinarios (semántica cognitiva, aclaración del metalenguaje del discurso teórico funcionalista, aspectos del modelo funcional de Hulst para la crítica de traducciones aplicados en didáctica etc.) no contemplados por la investigadora alemana.

Si bien el esquema ha sido concebido de manera muy general para el análisis de todo tipo de textos originales, somos conscientes de que dicho esquema puede desarrollarse infinitamente hacia la investigación exhaustiva y futura de otras variables de conocimiento y contenidos más específicos no contemplados en dicho esquema general del TO, teniendo en cuenta cada modalidad de traducción (traducción general, traducción científica, traducción técnica, traducción jurídica etc.) e incluso, y de manera más concreta, según cada género, tipo y subtipo de texto original analizado por cada una de estas modalidades y cada combinación específica de lenguas. La investigación, en este sentido, ya se ha iniciado y existe una publicación sobre la configuración general del TO con variables específicas para la modalidad de la traducción científica y técnica (véase García Álvarez, 2001c) y otra sobre la configuración de variables de un TO concreto: un cuento literario de J.R.R. Tolkien donde se critica metodológicamente una de sus traducciones al español (véase Vázquez Fernández, 2002). Suponemos igualmente que la configuración del esquema -y sus múltiples posibilidades- abre el campo de la investigación hacia otras disciplinas, no sólo para los Estudios de Traducción (didáctica, crítica de traducciones) sino también para la enseñanza de lenguas extranjeras (sobre todo en lo que respecta a la interpretación de textos y conceptos), el análisis de los textos en el marco de la terminología, la investigación conceptual en la lexicografía y la necesidad de aunar metodológicamente aspectos interdisciplinarios en la lingüística del texto.

En cuanto al esquema del TO en su sentido genérico, la autora de la presente investigación ha establecido las variables de conocimiento que ha creído convenientes para su descripción

metodológica, siempre basadas en el aspecto de *prominencia* y *perspectiva* de los conceptos (Langacker, 1987:120), aspecto que conlleva inevitablemente todo trabajo científico, debido al carácter idiosincrásico del investigador.

Con ello queremos decir que el estudio de los aspectos metodológicos descritos por cada variable de conocimiento de las categorías subordinadas, está basado desde el punto de mira idiosincrásico y prominente en que se ha enfocado la descripción de determinadas características frente a otras, las cuales contribuyen a la definición de cada concepto descrito (según el concepto *figura-fondo*). Dicha información es incompleta, en el sentido de que hace falta continuar con la investigación prospectiva para la búsqueda de nuevas y múltiples definiciones y prominencias desde las que se puede trabajar la presente configuración conceptual metodológica y que no han sido explicadas y descritas en la presente tesis doctoral. De este modo, la búsqueda de nuevas perspectivas, a partir de las cuales se pueden estudiar más profundamente estos conceptos teórico-metodológicos del esquema, ampliará, corregirá o refutará cada una de las hipótesis metodológicas descritas.

4. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza de la fase de producción del TM.

4.1. Consideraciones generales sobre la producción textual.

La estructuración por fases de la metodología que se describe en el presente capítulo debe ser entendida en el marco de las limitaciones que supone establecer y describir por escrito en una tesis doctoral una metodología que, en el aula, tiene carácter dinámico y circular (en el sentido de Nord cuando indica que el proceso traslativo se produce de manera espiral, 1991:32-35). El hecho de haber establecido la descripción teórico-metodológica de análisis del TO en el capítulo 3, sin la mención previa del encargo, ha tenido como finalidad la de enmarcar el análisis de dicho texto *en su situación comunicativa*, con objeto de evitar el mayor número posible de interferencias de cualquier índole respecto de la futura situación comunicativa para la que se producirá su TM, cuyos datos se establecen por otro lado mediante las instrucciones del encargo de traducción¹²⁵. No obstante, somos conscientes de que durante el análisis del TO enmarcado en su situación comunicativa, partimos siempre de la aplicación interactiva de nuestros esquemas maternos para dicha comprensión, por lo que es inevitable que ya en esta fase de asociaciones potenciales estén presentes mentalmente y en paralelo las primeras conjeturas prospectivas sobre posibles estrategias en cualquier nivel del texto para la producción del TM. En realidad, las fases presentadas y necesarias de ser estructuradas en este trabajo de investigación, *se solapan de manera dinámica e interactiva* (cf. Risku, 1998b:106) en el aula según la idiosincrasia de cada traductor, por lo que nuestra metodología no debe ser entendida como un modelo lineal y estático, tal y como señala Lörcher (1991:26) en su crítica a los modelos imperantes del proceso traslativo. En el momento en que el traductor analiza las posibles convergencias y divergencias entre la hipotética situación comunicativa prospectiva del TM y aquella del TO, en el sentido del TO como *texto proyectado* en la mente del traductor (cf. Hönig, 1997:55), es lógico que tenga que volver al análisis del TO en el marco de su situación

¹²⁵En el epígrafe 3.1.3.1., se analizaron las asociaciones mentales que pueden producirse en el sujeto/traductor al interpretar el concepto *Biergarten* en el marco de la situación comunicativa de su TO, sin aludir en ese mismo momento a posibles soluciones de dicho concepto para la producción de su TM. Con ello hemos pretendido demostrar que es posible dicho análisis del TO sin anteponer el encargo. En este sentido no estamos de acuerdo con Risku (1998b:107) de que pueda ser contraproducente separar la fase de interpretación del TO de la fase de producción del TM, si lo que pretendemos es convertir estas estrategias interpretativas previas al encargo en automatismos *coherentemente* aprendidos. Esto no quiere decir que el concepto no vuelva a retomarse en cualquier fase del proceso desde la prominencia de otros aspectos no contemplados en la fase de análisis preliminar del TO, ya que necesita de un continuado y dinámico análisis de manera prospectiva y retrospectiva (incluyendo su documentación) en función de la situación comunicativa del TM.

comunicativa para retomar y analizar aspectos que no ha considerado en la fase preliminar. Evidentemente, algunas de estas estructuras prospectivas que se activan durante la fase de análisis del TO previa al encargo con respecto al futuro TM, se retoman mentalmente para su corroboración, refutación o corrección en las sucesivas fases del proceso traslativo (en el sentido circular prospectivo y retrospectivo de Dörner, 1989:63). Por lo tanto, nuestro concepto “fase” debe entenderse simplemente como un constructo metodológico necesario para describir y estructurar el proceso traslativo en un trabajo de investigación.

El hecho de haber aislado el TO del encargo en una primera fase depende asimismo del estado en que se encuentren las competencias que definen a un traductor en un momento dado, en nuestro caso el alumno/traductor. En el caso de los principiantes, nuestra experiencia docente nos ha demostrado la importancia de separar las fases, lo que implica igualmente la posibilidad de indagar de manera más exhaustiva en la documentación consultada relacionada con la situación comunicativa en la que ha funcionado el TO, la cual conlleva a su vez la ampliación de conocimientos sobre su informatividad. Anteponer el encargo, para posteriormente analizar el TO y considerar si su material textual de cualquier índole es compatible con las instrucciones traslativas y la situación comunicativa meta prospectiva, depende en definitiva de los objetivos e investigación didácticos que el docente quiera llevar a cabo en el aula. En nuestro caso, nuestro esquema cognitivo del proceso traslativo va dirigido a los principiantes o a aquellos alumnos de cursos avanzados que todavía adolecen de las competencias requeridas. En este sentido abrimos la posibilidad hacia otras configuraciones del esquema del proceso no consideradas en el presente trabajo y que dependen de otros objetivos pedagógicos.

Las consideraciones generales sobre producción textual que se establecen en el presente capítulo, sirven como punto de partida para indagar en los principios teórico-metodológicos básicos que necesitamos para producir un TM adecuado, teniendo en cuenta las afirmaciones de Risku (1998b:23) cuando señala que la investigación realizada en la producción de textos sirve como impulso para el establecimiento prospectivo de una metodología que describa los factores implicados en la actividad traslativa respecto de la producción de un TM. De hecho, existen muy pocos trabajos sobre producción textual en el ámbito de los Estudios de Traducción, tal vez por la excesiva complejidad de factores involucrados, por cuestiones de tipo metodológico y

por la dificultad de la utilización de los métodos experimentales. La metodología disponible se ha centrado más bien en el estudio del TO, y aún así desde enfoques parciales y fragmentarios de una metodología analítica que debe ser abarcada desde el holismo y la interdisciplinariedad que le es propia. Incluso en el ámbito de la psicolingüística, la producción del lenguaje y la producción textual han sido considerados procesos pocos conocidos hasta fechas recientes, siendo soslayados o abordados con escepticismo por los psicólogos científicos (cf. Belinchón et al., 1998:533).

Para entender y hacer converger estos requisitos generales de producción textual con aquellos necesarios para la producción del texto meta, es necesario retomar el esquema cognitivo preliminar de Hönig sobre el proceso traslativo, y en concreto desde el momento en que el traductor planifica su *macroestrategia de traducción* (1997:55). Con ello nos referimos al momento en que el traductor profesional *toma consciencia de su tarea traslativa* a partir del procesamiento combinado del TO proyectado, del TM prospectivo y de los datos activados a través de su espacio mental incontrolado. Dicha macroestrategia tiene como finalidad la *reflexión* del traductor sobre la actividad traslativa concreta para la que ha sido designado y está condicionada igualmente por la finalidad comunicativa para la que se produce el TM (objetivo comunicativo, grupo de destinatarios, tipo de texto requerido para el TM etc.). Como macroestrategia de traducción entendemos cualquier aspecto del proceso traslativo que pasa por el selector mental de información (*monitor*) en cualquiera de sus fases y niveles y que contribuye a facilitar *datos de control o parámetros controlados de conocimiento* sobre una determinada estrategia o actitud cuando los procesamientos incontrolados por parte del traductor (entre ellos la automatización) no producen resultados o soluciones traslativas satisfactorias (recuérdese nuestra nota a pie de pág. nº 52). En este sentido, la presente tesis doctoral representa un compendio descriptivo de factores interactivos que contribuyen al desarrollo en el aula de dicha macroestrategia de traducción, y que han sido analizados desde una perspectiva cognitivo-funcional. Para desarrollar en el alumnado estos parámetros de conocimiento en el espacio controlado (memoria semántica), se ha insistido en la importancia didáctica de los esquemas cognitivos desde una óptica interdisciplinar y holística. De hecho, el traductor profesional (ideal) normalmente recurre a un análisis más exhaustivo del TO, a la documentación apropiada (tanto para el TO como para el TM) o a la provisión de más datos respecto al

encargo por parte del cliente/agencia de traducción, cuando estos automatismos no conducen a soluciones óptimas o deben ser corroborados, refutados o corregidos de una manera más controlada. Lo que caracteriza al alumno de traducción, en contraposición al traductor profesional, es precisamente la falta de una representación mental organizada y compleja de la macroestrategia en su memoria semántica (cf. Risku, 1998b:151; véase la investigación experimental al respecto de Jääskeläinen&Tirkkonen-Condit, 1991).

Partiendo de la idea general de que la producción textual se caracteriza por ser una actividad lingüística, creativa, constructiva e intencional que sirve para cumplir con determinados propósitos sociales y que incluye la participación interactiva de actantes, la planificación y desarrollo de estrategias de acción concretas y la selección de medios apropiados para la realización de su finalidad (cf. Heinemann&Viehweger, 1991:89), procederemos a mencionar de manera muy básica aquellos conocimientos necesarios para realizar dicha actividad, sin adentrarnos todavía en los múltiples y complejos factores implicados en la producción textual de la acción traslativa.

Producir un texto requiere en primer lugar el *conocimiento lingüístico*, es decir el conocimiento gramatical, fonológico y léxico de un sistema lingüístico concreto (cf. Heinemann&Viehweger, ibídem:93).¹²⁶

El conocimiento lingüístico al que aludimos comprende simultáneamente un enfoque de la lengua como sistema y como uso (competencia y actuación). Con ello nos referimos, entre otros aspectos, al modo óptimo de encauzar *las relaciones de forma y significado* de manera interactiva y dinámica para expresar la informatividad textual referencial, y que ya han sido descritas en el análisis del criterio de cohesión del TO (3.1.2. y epígrafes siguientes): conocimiento de las reglas sintáctico-semánticas para la producción de los actos locutivos, el modo de vincular este conocimiento con las

¹²⁶En definitiva, el *conocimiento gramatical* que Belinchón et al. (1998:261-262) dividen en el componente *fonológico* (que especifica las reglas de pronunciación de las representaciones lingüísticas), el componente *sintáctico* (que comprende reglas que gobiernan la combinación de morfemas y palabras en unidades significativas como las oraciones o los discursos y que, por tanto, determinan la estructura de los enunciados verbales) y el componente *semántico* (constituido por las reglas mediante las cuales se asigna significado a cada enunciado verbal y se establecen relaciones semánticas entre diferentes enunciados). Según estos autores, la gramática comprende un cuarto tipo de conocimiento lingüístico: el *léxico*, en el que están representadas las propiedades lingüísticamente relevantes de las palabras de la lengua, esto es, su estructura fonológica y sus características sintácticas y semánticas. Dado que las palabras también tienen una organización interna, resultante de combinar unidades estructurales y de significado más pequeñas (los morfemas), las teorías lingüísticas incluyen también un componente *morfológico*, que comprende las reglas que rigen la formación de palabras a partir de unidades morfológicas como las raíces y los afijos (véase la descripción detallada de estos componentes en Akmajian et al., 1984).

recurrencias, las proformas, las isotopías, la elipsis etc., las reglas fonológicas o los rasgos suprasegmentales necesarios para enfatizar un elemento textual frente a otro, el conocimiento de las categorías léxicas y las características estructurales de los conceptos desde su dimensión vertical o el encauzamiento del tema-remata en función de los conocimientos del productor sobre las hipotéticas presuposiciones temáticas de su receptor. En la actividad traslativa, estos conocimientos corresponden con la competencia lingüística y parcialmente textual¹²⁷ del traductor en su lengua materna, al margen de las competencias de igual índole requeridas para la lengua extranjera, lo que conlleva un proceso de producción muchísimo más complejo.

En segundo lugar recalamos la importancia del *conocimiento enciclopédico y del mundo* para la producción textual (cf. Heinemann&Viehweger, ibídem:95), es decir, el supuesto conocimiento previo compartido por una determinada comunidad cultural sobre el mundo en cualquiera de sus manifestaciones y que el productor encauza de una manera específica en su texto para llevar a cabo una serie de intenciones comunicativas pretendidas. Dicho conocimiento acompaña por lo tanto a la informatividad de un texto con sus respectivos grados de valoración y especialización, y engloba tanto los aspectos *semánticos* que comparten los actantes del acto comunicativo (informatividad sobre las variables de conocimiento que conforman los criterios de textualidad de un texto específico) como los aspectos *episódicos* (experiencia específica con el entorno de dichos actantes y que también se refleja en la informatividad episódica expresada explícita e implícitamente en un texto concreto a través del tema y su desarrollo). En la actividad traslativa, dicho concepto de conocimiento se vincula con la competencia erudita del traductor –*allgemeines Wissen, Sachkompetenz*– señalada por Hönig en su esquema cognitivo del proceso (1997:56; también en Kußmaul&Hönig, 1998:176). En este sentido, el traductor se enfrenta con una doble tarea. En la fase de análisis del TO en el marco de su situación comunicativa, infiere de manera hipotética dicho conocimiento (semántico y episódico) apoyado por la documentación necesaria. En la fase de producción del TM, el traductor, analizando las instrucciones traslativas y la finalidad prospectiva que cumplirá dicho texto en la cultura meta, recurre igualmente a la documentación de manera tanto prospectiva como retrospectiva para ampliar,

¹²⁷Al indicar *parcialmente textual*, nos referimos en este sentido a los conocimientos sobre el texto en el marco del criterio de cohesión, centrados principalmente en la producción de la *textura* (cf. Bell, 1991:207) y la informatividad referencial. Obviamente el conocimiento textual en su sentido global y holístico implica asimismo el conocimiento paralelo de las variables de los restantes criterios de textualidad.

enriquecer y objetivar sus conocimientos semánticos y episódicos a partir del procesamiento combinado del TO proyectado, del TM prospectivo y de los datos activados a través de su espacio mental incontrolado, con el objetivo de reorganizarlos y adecuarlos a la situación comunicativa meta. La informatividad expresada en el TM es el resultado de estas múltiples asociaciones apoyadas por la documentación semántica y episódica pertinente, teniendo en cuenta las instrucciones del encargo, hecho que condiciona el análisis contrastivo de las similitudes y diferencias de cualquier índole entre los receptores de la cultura meta y los receptores de la cultura de partida ¹²⁸. Del traductor se requiere, por lo tanto, amplios conocimientos sobre semántica cognitiva, lexicografía, terminología y documentación en su espacio mental controlado para aplicarlos de un modo eficaz e interactivo en la práctica traslativa (recuérdese la descripción general de dichos conocimientos en los epígrafes 2.2.1., 2.2.2., 2.2.3. y 2.2.4. de la presente tesis doctoral).

El *conocimiento interactivo* como tercer aspecto, reflejo de la regulación interpersonal y social que tiene lugar en la producción de textos (*Interaktionswissen*, Heinemann&Viehweger, ibídem:96), abarca varios tipos de conocimiento por parte del productor:

a)presuposiciones sobre el criterio de *aceptabilidad* que condiciona la producción de los textos, es decir, aquellas presuposiciones sobre el receptor imaginado/idealizado desde múltiples perspectivas: lingüística (*langue* y *parole*), textual (intertextualidad, registro, discurso, ocasión social, conocimientos concretos sobre el tema, contenido y organización temática, usos e intereses con el texto), cognitiva (posibles esquemas semánticos y episódicos, modelos de realidad, guiones), pragmática (actos de habla, máximas, presuposiciones sobre la situación comunicativa del texto), social, económica (clase, grupo, edad, sexo, nivel de educación etc.), geográfica, cultural (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido de estos aspectos culturales), ideológica (normas,

¹²⁸Cuando hablamos de similitudes nos referimos al concepto de Kleiber (1993:50-51) que hace referencia a aquellos conocimientos de cualquier índole que el productor de un texto considera que comparte con sus receptores (*Kenntnisse, die man bei den Sprechern vermutet*) o, en el caso del proceso traslativo, aquellos conocimientos que el traductor considera que comparten los receptores meta y los receptores de partida, teniendo en cuenta los conocimientos semánticos (*knowledge by description*) y los conocimientos episódicos (*knowledge by acquaintance*) que presuntamente han adquirido dichos actantes en sus respectivas comunidades, al margen de que el traductor analice también estas similitudes hipotéticas entre otros actantes del proceso, p.ej. entre el emisor/productor del TO-receptor del TO o entre el cliente/agencia de traducción/traductor-receptor del TM (recuérdese lo dicho en la n. a pie de página nº 62 de la presente tesis doctoral con respecto al trasvase de esquemas cognitivos en el proceso de traducción. Sobre el trasvase de estos conocimientos desde una perspectiva neurofisiológica, genética, ontogenética y cultural basado en el principio de cooperación y socialización véase Risku, 1998b:51-60).

convenciones, valores) histórica y psíquica, entre otras posibles perspectivas no contempladas en el presente trabajo ¹²⁹

b)presuposiciones del productor sobre otros posibles actantes en el acto de comunicación desde las perspectivas señaladas anteriormente. En este sentido nos referimos a la existencia de un posible emisor que puede determinar el resultado final del texto producido según su importancia en el acto de comunicación (p.ej. editores, otras instituciones de cualquier índole) e igualmente a la participación de otras personas en la producción del texto (diseñadores, fotógrafos etc.). Con ello insistimos en la importancia de la *competencia social* del productor con otros actantes para el buen encauzamiento de la producción textual

c)conocimiento sobre el modo más adecuado de planificar las intenciones según el criterio de aceptabilidad específico del acto comunicativo para el que se produce el texto (*Illokutionswissen*, Heinemann&Viehweger, ibídem:97), incluyendo la elección adecuada del género/tipo/subtipo para el texto-en-situación en función de dicha aceptabilidad y de la finalidad pretendida (producir un determinado comportamiento en el receptor o realizar un determinado objetivo en el entorno social). Al margen de la *competencia intertextual* del productor, conocimiento que describiremos posteriormente, el conocimiento ilocutivo que señalan Heinemann y Viehweger está relacionado con el criterio de *intencionalidad* (epígrafe 3.1.6.2.). Los textos sirven, en líneas generales, para transmitir información, para convencer, para instruir, para persuadir o para producir un determinado efecto estético (cf. Heinemann&Viehweger, ibídem:89). Estos aspectos guardan una estrecha relación con los objetivos comunicativos pretendidos establecidos por Hulst (1995) y Pander Maat (1994) ya descritos (directivos, persuasivos, instructivos, informativos y expresivos) y que dependen, en su elección y planificación, de la realidad u ocasión social para la que se produce un texto (recuérdese el estrecho vínculo de estas intenciones con los efectos perlocutivos pretendidos y el motivo de producción textual vistos también en el epígrafe 3.1.6.2.).

No obstante, el conocimiento y producción en el texto del ESCOPO (y subescopos) según las condiciones sociales de comunicación establecidas por la dimensión semiótica y los actantes, necesita de una planificación específica en el texto para proceder

¹²⁹Téngase en cuenta que estas variables de conocimiento ya han sido descritas en el criterio de aceptabilidad correspondiente a la fase de interpretación del TO (3.1.5.). Nuestro objetivo ha sido retomarlas en cierta medida y adecuarlas según los requisitos necesarios para la producción de textos, sin adentrarnos todavía en la fase de producción del TM.

adecuadamente en el acto de comunicación. En este sentido hace falta tener un conocimiento pragmático sobre las diferentes estructuras ilocutivas (*Illokutionsstrukturen*, Heinemann&Viehweger, ibídem:104) y sobre el modo en que se lleva a cabo el enlace y desarrollo de dichas intenciones con la estructura textual y los actos textuales en un texto-en-situación, hecho igualmente dependiente de las convenciones del género, tipo o subtipo elegido (recuérdese las variables de conocimiento correspondientes al criterio de coherencia en 3.1.3.). Es importante saber expresar por escrito la interrelación entre el contenido ilocutivo de la proposición y la estructura ilocutiva (centrada en un acto principal, centrada en el tema o centrada en una mezcla de dichos aspectos), mediante recursos gramaticales y lingüísticos (*sprachimmanent*), mediante determinadas relaciones funcionales entre los actos locutivos en interrelación con el concepto de acto textual y estructura textual según el género/tipo/subtipo de texto (*textimmanent*) y el análisis de los factores extratextuales (*sprachtranszendent*). Así, el estatus comunicativo de una frase depende del cotexto (interrelación con las otras frases textuales) y su función dentro de un determinado acto textual (elaborado como acto de habla global o como acto principal) y de la estructura textual elegida ¹³⁰. Paralelamente, el experto en producción textual considera la interdependencia de la *forma* y el contenido proposicional con el acto ilocutivo, es decir, el *estilo textual* descrito en el epígrafe 3.1.3.1.1. y determinado por la elección del género/tipo/subtipo de texto y sus convenciones, la variable del *usuario* o productor textual con su idiosincrasia dialectal e idiolectal y la variable del *uso* (registro) según el campo, modo y tono/tenor.

Con respecto al conocimiento de la estructura ilocutiva, y en concreto a la consideración de la función comunicativa que cumple una frase en su acto textual, destacamos el conocimiento de las relaciones funcionales entre los actos locutivos, conocimiento que condiciona a su vez el grado de informatividad expresado en el texto (*pragmatische Verknüpfungen von Äußerungen bzw. Illokutionshierarchie* en la terminología de Motsch&Viehweger, 1981). El acto perlocutivo que pretende lograr el productor en su receptor, a través de la expresión de una determinada ilocución, se ve apoyado por la producción de estas relaciones funcionales, cuya finalidad consiste, entre otras posibilidades, en facilitar al receptor la comprensión de la información expresada

¹³⁰Recuérdese la importancia del acto de habla como reflejo de tres acciones de producción: acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo y la diferencia esencial que hay que señalar entre el indicador ilocutivo y el acto ilocutivo para la producción adecuada del contenido proposicional (3.1.3.2.). Las ilocuciones condicionan a su vez la selección

en el texto, hacerle entender claramente los objetivos comunicativos del productor o estructurar visualmente y de manera eficaz dicha informatividad en el espacio textual permitido. Recuérdese los diferentes tipos de relaciones de contenido y de apoyo por interacción (incluyendo sus posibles relaciones jerárquicas y no jerárquicas) descritas en 3.1.3.2.1.

Numerosas investigaciones sobre el procesamiento macroestructural demuestran, en definitiva, la importancia en encauzar óptimamente todos estos factores en el texto. Los textos bien organizados facilitan dicho procesamiento en el proceso de comprensión por parte del receptor (cf. Kintsch&Greeno, 1985; Van Dijk&Kintsch, 1983), mientras que los mal organizados, vagos o azarosos lo dificultan (cf. Lorch&Lorch&Matthews, 1985). Lo que tienden a recordar los sujetos, cuando intentan acordarse de un texto, es la macroestructura, la cual supone por tanto la representación psicológica de los textos y discursos en los procesos de comprensión y recuerdo, en función de la determinada activación interactiva de esquemas organizados en la memoria a largo plazo que las personas poseemos tanto acerca de las estructuras de los textos como acerca de las estructuras de los objetos y acontecimientos del mundo (memoria semántica y episódica). En este proceso de elaboración se hace precisa la utilización de *relaciones de coherencia*, que Meyer (1975; 1985 en Belinchón et al., 1998:502) divide en cinco grupos básicos: 1)colecciones, 2)causaciones, 3)respuestas (que se presentan a veces en formatos problema-solución, pregunta-respuesta etc.), 4)comparaciones y 5)descripciones. Estas relaciones de coherencia guardan similitud en mayor o menor medida con nuestro concepto de las *relaciones funcionales entre los actos locutivos* establecida por Pander Maat (1994) y Hulst (1995) ya descrito

d)*conocimiento sobre las normas comunicativas* (cf. Heinemann&Viehweger, ibídem:107; Bell, 1991:213). Para la producción adecuada de las ilocuciones y de la información textual pertinente, es necesario aplicar el conocimiento de las máximas en la comunicación de Grice (1975; 1978), reflejo del grado de convención establecido en un proceso concreto de comunicación y compartido hipotéticamente por los actantes: las denominadas implicaturas convencionales, las cuales condicionan a su vez las implicaturas conversacionales (véase al respecto la aplicación de las máximas mediante los ejemplos de Grice y Searle en 3.1.3.2). En el marco de estas normas también entendemos el conocimiento del productor acerca del receptor sobre el límite de

y producción del potencial denotativo y connotativo de los signos (dimensión horizontal de los conceptos, véase 3.1.3.1.).

información que el ser humano puede activar en su memoria durante la fase de comprensión textual en función de la consecución de sus intenciones pretendidas con el texto (efecto perlocutivo pretendido), al igual que otras normas relacionadas con la situación comunicativa de tipo social, dialectal, ético, estético o psíquico. En definitiva, se trata de la capacidad humana cognitiva de atribución de estados mentales internos e intencionales a los congéneres, es decir, la posesión de una intencionalidad de tercer orden basada en atribuir a otros estados mentales que se refieren, a su vez, a los estados mentales propios (algo semejante a “yo sé que él sabe que yo sé que..., y que el filósofo Dennett, 1991, denomina *estrategia intencional*). La aplicación de estas normas en la producción textual interactúa paralelamente con el conocimiento del productor sobre los posibles esquemas semánticos y episódicos del receptor acerca de situaciones comunicativas específicas (criterio de aceptabilidad). Dichas normas se concretizan asimismo mediante la elección del género/tipo de texto/subtipo de texto pertinente con sus respectivas convenciones. Todos estos factores se manifiestan en la informatividad episódica de un texto-en-situación: el productor se plantea cuál es el grado informativo de explicitud e implicitud necesario en una situación concreta de comunicación (p.ej. a través de la producción adecuada de determinadas relaciones funcionales de contenido entre los actos locutivos) o cuál es el modo más eficaz de encauzar dicha información visualmente en el texto (producción de determinadas relaciones funcionales de apoyo por interacción), entre otras posibles estrategias. Las decisiones giran en torno al principio de *economía* (cf. Beaugrande&Dressler, 1981:90;93) y de *relevancia* (cf. Gutt, 1991)¹³¹ según las variables de conocimiento implicadas en el criterio de aceptabilidad de una situación comunicativa concreta. Estos conceptos manifiestan la idea de que los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos. Estos principios explican por qué no hay que decir todo lo estrictamente requerido para comprender el discurso, por qué no se hacen explícitas todas las ideas que deben intervenir en su comprensión ¹³².

¹³¹Y en torno a los conceptos *efficiency*, *effectiveness* y *appropriateness* de Beaugrande y Dressler (ibídem:11) como principios reguladores de los textos.

¹³²Al objeto de ilustrar estos conceptos, presentamos a continuación un texto que aparece en Belinchón et al. (1998:474) y que explicita de manera exorbitante el conocimiento del mundo necesario para su comprensión (informatividad altamente explícita). Dicho texto expresa en el fondo un conjunto trivial de ideas, de apariencia tan obvia que incluso resulta divertido:

Texto A: *La sed de Juan causó que éste decidiese hacer una acción que provocara que una cerveza fuese abierta, con el fin de meterse la cerveza en el cuerpo. Juan trasladó a Juan al despacho, desde la localización anterior de su cuerpo en la habitación. En el despacho, Juan recibió la información de que había una silla nueva que estaba vacía, y pensó en trasladar su cuerpo a la silla. Ello hizo que Juan moviera a Juan hacia la silla, haciendo que ésta*

En cuarto lugar cabe mencionar el *conocimiento metalingüístico*, con la finalidad de prever posibles “ruidos” o conflictos en el acto de comunicación. Dicho conocimiento también está vinculado a la producción de la informatividad textual episódica y contempla asimismo los conceptos de economía y relevancia anteriormente señalados. El productor anticipa las condiciones de comprensión de su receptor en función de la finalidad pretendida con su texto (*Gliederungs- und Rezeptionshilfen* en la terminología de Heinemann&Viehweger ibídem:108). El objetivo consiste en facilitar la comprensión textual de las representaciones mentales que se suceden en el texto, en estrecha relación con el grado de explicitud e implícitud de la información textual producida, reflejado a través de la producción interactiva de los conceptos episódicos según la prominencia de unas características frente a otras y apoyado por la producción de determinadas relaciones funcionales entre los actos locutivos¹³³. Así, el productor se permite incluir repeticiones, resúmenes o correcciones, entre otras posibilidades, durante la planificación de su texto. En nuestra opinión, estos tipos de estrategias se definen como un parámetro de conocimiento inherente al texto (*textimmanent*), que funcionan como objetivos comunicativos auxiliares (*Auxiliarziele* en la terminología de Viehweger, 1983) y que están relacionados con el conocimiento semántico sobre la producción textual. Dichas estrategias se han denominado de diversas maneras: *metakommunikative Sprechakte* (Meyer-Herrmann, 1978), *Textkonstitutionshandlungen bzw. Reformulierungshandlungen* (Gülich/Kotschi, 1987) o *Verfahren zur Textkonstitution im Kommunikationsablauf* (Rath, 1975); y consisten en repetir, parafrasear, resumir, precisar, confirmar, corregir, referir, ilustrar, afirmar, enfatizar, especificar, explicitar, añadir, rectificar o generalizar el contenido informativo (véase la taxonomía de Heinemann/Viehweger, ibídem:109).

cambiara de estado, lo que provocó los siguientes efectos: que la fuerza de la gravedad propulsó a Juan al suelo, que esa misma fuerza propulsó la cerveza a la silla, y que se produjo un ruido. Esto último dio lugar a que la mujer de Juan obtuviese información de un ruido, como consecuencia del cual la mujer trasladó a la mujer al despacho, lo que resultó en que se informara –la mujer- de que la silla estaba húmeda (como consecuencia de que la cerveza había sido propulsada por la gravedad hacia ella), y ello hizo que la mujer se enfadara.

Siguiendo el principio de economía y relevancia, la coherencia de dicho texto se lograría expresando el grado necesario de explicitud e implícitud de su informatividad en función del conocimiento compartido entre los actantes de un acto concreto de comunicación (aplicando asimismo las máximas de Grice):

Texto B: *Juan tenía sed. Abrió una lata de cerveza y fue al despacho. Allí vio una silla nueva. Se sentó en ella. De repente la silla se inclinó y Juan cayó al suelo. La cerveza se vertió sobre la silla. Cuando su mujer oyó el ruido, corrió hacia el despacho. Se enfadó mucho porque su silla nueva se había estropeado.*

Este ejemplo constituye un buen ejercicio de iniciación al alumnado para entender la imposibilidad de explicitar toda la informatividad subyacente de un texto, y que servirá igualmente para comprender las diferencias de cualquier índole entre la informatividad del TM y aquella del TO según la finalidad meta pretendida y las instrucciones traslativas.

Las convenciones del género/tipo/subtipo de texto elegido, al igual que la intención comunicativa principal pretendida (y las intenciones comunicativas secundarias pretendidas) que se persigue (n) en relación con la producción de los actos textuales y la estructura textual, determinan la permisividad en mayor o menor medida de dichas estrategias metalingüísticas de producción textual en el texto-en-situación.

Por último destacamos el *conocimiento sobre los géneros/tipos/subtipos de texto* (*Wissen über globale Textstrukturen*, Heinemann&Viehweger, ibídem:110). El determinado encauzamiento del tema que el productor desarrolla en su texto-en-situación en función de las intenciones comunicativas pretendidas para la consecución del efecto perlocutivo pretendido, depende de una elección tipológica adecuada. De hecho, el mismo contenido informativo puede realizarse mediante diferentes “formas textuales” (*superestructuras* en el sentido de Van Dijk, 1980:131), aspecto siempre dependiente de la idiosincrasia del efecto perlocutivo pretendido, del receptor y de la ocasión social. Por tanto, y en función de la ocasión social, el productor dispone en su mente de representaciones prototípicas acerca de los diferentes géneros/tipos/subtipos de texto existentes, fruto de su experiencia episódica con otros textos previos y ocasiones sociales, y elige el género/tipo/subtipo adecuado, o un *colage* de parámetros procedentes de dos o más géneros/tipos/subtipos, teniendo en cuenta a su vez los hipotéticos conocimientos intertextuales de su receptor en ese sentido (*competencia intertextual*). La consideración de producir parámetros recurrentes extratextuales e intratextuales en diferentes niveles textuales según la tipología elegida para el texto-en-situación, depende de la idiosincrasia episódica y semántica del productor con su entorno y experiencia intertextual (recuérdese el epígrafe 3.1.4. de la presente tesis doctoral sobre estos aspectos cognitivos de prominencia).

Recordemos a continuación estos parámetros en líneas generales (para una clasificación más exhaustiva véase de nuevo 3.1.4.). Cabe añadir que no todos los géneros, tipos y subtipos de texto comprenden todos estos parámetros en el sentido recurrente. La prominencia, consideración o elusión de unos parámetros frente a otros es un factor que depende de la tipología elegida y de los diferentes efectos de prototipicidad de estos constructos mentales según los productores:

¹³³Recuérdese lo dicho en el epígrafe 3.1.3.2.1. sobre este conocimiento metalingüístico como recurso textual en el marco de su *dependencia* interactiva con las relaciones funcionales entre los actos locutivos según Hulst (1995:122).

-producción de parámetros recurrentes en el nivel no verbal, gráfico y tipográfico: tipografía, rasgos gráficos, puntuación, elementos no verbales, notas a pie de página, subtextos etc.

-producción de parámetros recurrentes del léxico

-producción de parámetros recurrentes relacionados con construcciones sintáctico-proposicionales: ritmo, rima, parámetros correspondientes al nivel gramatical, clichés fraseológicos etc.

-producción de parámetros recurrentes sobre elementos internos en la organización y desarrollo del tema: distribución y marcadores del tema, subtemas, párrafos, capítulos, locuciones, encabezamientos, orientación interna del tema respecto del tiempo, lugar y situación, espacio según la perspectiva de los actantes de la acción comunicativa etc.

-recurrencia en mayor o menor medida de la producción de la estructura textual: centrada en un tema, en un acto principal, estructura mezclada recurrente

-elección adecuada del género/tipo/subtipo de texto según la intención comunicativa principal pretendida como factor extratextual recurrente si la tipología elegida contempla este parámetro (sin olvidar que el productor puede violar este rasgo de prototipicidad de una determinada tipología elegida para su texto-en-situación al objeto de cumplir con otra finalidad, siendo igualmente aceptable para el receptor)

-producción de elementos recurrentes de la situación comunicativa prototípica (o situaciones comunicativas prototípicas) en la(s) que funciona el género/tipo/subtipo de texto prototípico elegido desde la consideración de variables procedentes de la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica: elementos recurrentes respecto del campo, modo, tono/tenor, elementos recurrentes dialectales, elementos recurrentes de determinados actos de habla, elementos recurrentes del discurso, ocasión social, ideología etc.

El conocimiento general anteriormente descrito no basta por sí solo para saber producir textos. En este sentido es necesario saber cómo se usa e instrumentaliza óptimamente dicho conocimiento en interrelación con la práctica y según la situación comunicativa en la que funcionará el texto, por lo que hablamos de la *complementariedad* de los conocimientos declarativo y procedimental para tal acción (cf. Bell, 1991:206;211; Risku, 1998b:107). En el proceso traslativo, la producción del TM opera con la proyección mental del TO de manera prospectiva (según las instrucciones traslativas del encargo) y de manera retrospectiva, dado que el traductor trabaja continuamente y de

manera espiral con el TO mediante asociaciones mentales de cualquier índole y nivel textual. La comprensión definitiva del TO y la producción perfecta del TM son conceptos utópicos. En realidad, es el traductor el que determina o considera acabada la adecuación del TM a la finalidad propuesta en un momento dado del proceso, condicionado a su vez por la variable del tiempo de realización de la traducción y de las herramientas de traducción disponibles (*threshold of termination* en la terminología de Bell, *ibídem*:213).

Vinculando este concepto de Bell con nuestra concepción de la producción textual en la acción traslativa, la *producción del TM actual o presente* va precedida de una fase mental de *pre-producción*, que consiste en la lectura retroactiva de lo que se está escribiendo, en la que tiene lugar simultáneamente la reflexión, el procesamiento y la planificación general del texto, incluyendo de manera interactiva y dinámica la representación mental semántica y episódica del TO proyectado. El punto de partida o condicionante de dicha planificación textual y reflexión lo constituyen, en nuestra opinión, las instrucciones traslativas del encargo. A su vez, la producción textual actual o presente va seguida de una fase (o fases) de *re-escritura* durante la cual el traductor lleva a cabo constantes revisiones de manera espiral, prospectiva y retrospectivamente tanto del TO proyectado como del TM, como si proyectara mentalmente dos textos en uno (TO y TM proyectados) a través de asociaciones potenciales de cualquier índole y en cualquier nivel textual en el espacio incontrolado y que pasan a través del selector de información o *monitoring* en un momento dado del proceso, cuando el traductor toma consciencia de la macroestrategia (condicionada en parte por el encargo de traducción) en su espacio mental controlado, es decir, cuando reflexiona más detenidamente sobre las similitudes y diferencias de cualquier índole entre ambos textos proyectados y decide sobre la selección y producción adecuada de determinadas estrategias que asimismo van siendo revisadas de manera prospectiva y retrospectiva durante la producción actual/presente del TM (todo ello apoyado por la documentación que el traductor considere pertinente consultar en momentos sucesivos del proceso). El tiempo empleado para tales decisiones y revisiones y la solución a un determinado tipo de problema o selección de estrategia depende del estado mental y las competencias de cada traductor en un momento dado del proceso. El traductor se rige por el principio *threshold of termination* de Bell cuando considera haber llevado eficazmente la consecución de un determinado aspecto vinculante a la macroestrategia, es decir, cuando el productor cree haber alcanzado un determinado umbral de satisfacción

(ibídem:220). La variable del tiempo disponible de realización de la traducción condiciona asimismo el cierre espiral de la producción del texto meta.¹³⁴

Basándonos en Hönig (1995:56; Kußmaul&Hönig, 1998:176), en el producto-TM, es decir, el texto traducido, el proceso se bosqueja a través de cuatro maneras: a) como reflejo lingüístico automatizado del primer contacto con el TO proyectado mediante el espacio incontrolado b) como asociación automatizada procedente del espacio incontrolado tras la planificación de la macroestrategia c) como producto de una microestrategia procedente del espacio controlado y aceptado por el *monitoring* d) como producto de la acción conjunta del espacio incontrolado y controlado respectivamente, donde el último estadio refleja, bien la monitorización controlada, bien determinados procesos incontrolados (intuitivos o automatizados). El TM recibe a través de estas cuatro maneras su forma definitiva, forma que se examina continuamente a partir de las operaciones mentales derivadas de la orientación macroestratégica, las cuales se dirigen hacia la forma del TM prospectiva. Esta elaboración del TM se fija en su forma apropiada y se entrega al cliente. De esta manera, el TM como producto abandona la realidad mental traslativa del traductor y retorna a la comunicación real.

Ante tal complejidad de procesamientos y actitudes vinculantes a la figura del traductor en la producción del TM, la dificultad de aplicar los métodos experimentales para su estudio en el aula se hace ostensible. No obstante, el punto clave para el estudio de determinados aspectos muy concretos de producción consiste, en nuestra opinión, en el aprendizaje y desarrollo metodológico de la macroestrategia, al objeto de que el docente disponga de parámetros de control específicos para indagar en el análisis de estos procesos. Las verbalizaciones de los estudiantes en los protocolos, siempre y cuando estén basados en el conocimiento experto sobre la actividad traslativa y su interrelación con la práctica, servirían como punto de partida para las investigaciones (es decir, el estudio del *monitoring* o monitorización). El problema, tal y como se ha indicado en el capítulo 2, radica precisamente en la calidad de las verbalizaciones del

¹³⁴Por este motivo consideramos que es imposible definir y clasificar el concepto de “unidad de traducción”, dada la complejidad de factores involucrados en el proceso traslativo. Si bien en algunos casos la unidad de traducción y su problemática se aprecia de manera más clara cuando el traductor se centra específicamente en un determinado término o concepto del TO que no comprende y que necesita de la documentación para su entendimiento, muchas de estas “unidades” necesitan de una reflexión basada en parámetros textuales y extratextuales mucho más amplios y holísticos a los considerados por la teoría de la traducción tradicional. Asimismo, es un concepto que depende de la idiosincrasia y de las competencias de cada traductor, al igual que está condicionado por el dinamismo y carácter particular de cada proceso de traducción.

alumnado resultantes al aplicar estos métodos en la actualidad, basadas en la mayoría de los casos en una concepción lineal de la traducción y donde se aprecia la falta de una macroestrategia holística del proceso traslativo en la memoria semántica.

Al margen de estas consideraciones, presentamos a continuación un modelo general de producción textual basado principalmente en el conocimiento procedimental, donde se establecen una serie de fases de producción que no deben considerarse como fases que se suceden linealmente sino de manera interactiva y dinámica (sobre este modelo véase Bell, 1991:221-222 y Heinemann&Viehweger, 1991:74-75):

-planning (planificación): consiste en la planificación de la finalidad pretendida por parte del productor a través de conjeturas en torno al análisis de los medios-propósitos, es decir, aquellos planteamientos sobre el tipo de intenciones comunicativas pretendidas que se reflejarán en el texto según el motivo de producción y efecto(s) perlocutivo(s) pretendido(s); y de la forma que el texto tomará, es decir, la selección del género/tipo/subtipo de texto más adecuado para la consecución de dicha finalidad

-ideation (ideación): esta fase corresponde con la *inventio* de la retórica, y comprende planteamientos sobre la configuración del contenido principal (ideas), lo cual complementa y favorece la planificación de la finalidad

-development (desarrollo): se trata de conjeturas sobre la organización y distribución de las ideas en un marco coherente, al objeto de lograr la finalidad pretendida

-expression (expresión): las tres fases anteriores se consideran como “representaciones mentales de producción” (*bildliche Vorstellungen* en la terminología de Heinemann/Viehweger, *ibídem*:75). La fase de expresión consiste precisamente, a modo de esbozo, en la búsqueda de expresiones lingüísticas apropiadas para la activación y organización del contenido, las cuales sirven de base para la producción de actos locutivos específicos. Algunos de estos aspectos pueden coexistir con la fase de desarrollo y otros pueden darse de manera inmediata antes de la fase de síntesis gramatical (*parsing*), por lo que hay que tener en cuenta que la producción textual es un procesamiento de tipo recursivo y revisable hacia fases previas

-parsing (síntesis gramatical): en esta fase tiene lugar la planificación del contenido proposicional a través de la producción interactiva de determinadas relaciones gramaticales que se suceden y organizan en la superficie del texto

Según Hayes y Flower (1980, en Eysenck&Keane, 1997:341), la producción textual consiste en los siguientes procesos básicos:

-planning: la invocación y generación de información determinada en la memoria a largo plazo, la organización de dicha información según las necesidades de la situación de comunicación y la formulación de una red de objetivos

-translating: el proceso de producir lingüísticamente y con sentido (redactar) la información generada en la MLP¹³⁵

-reviewing: la relectura, evaluación y revisión de lo que se está escribiendo y se ha escrito

El hecho previamente señalado de que la planificación constituye el “filtro mental” por donde pasa la invocación y generación de información, en este caso la episódica, procedente de la MLP del productor, concibe la producción como un proceso que parte guiado por datos de arriba-abajo (*top-down*), por lo que la dirección de procesamiento, obviamente vista desde el dinamismo que le es propio, es opuesta a la de la comprensión textual. Los datos guiados de arriba-abajo suelen determinar las estrategias concernientes no sólo a la planificación (*planning*), sino también a la ideación (*ideation*) y al desarrollo (*development*) de la información episódica del texto-en-situación que se produce. La otra dirección, datos guiados de abajo-arriba (*bottom-up*) comprende por regla general los procesos de expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*), sin olvidar también la revisión y evaluación de las estrategias preliminares.¹³⁶

Debido a la dificultad de describir la complejidad de la producción textual, estos conceptos deben considerarse como constructos metodológicos en el sentido dinámico de la palabra, sin líneas divisorias entre ellos, y que nos sirven para explicar de un modo menos especulativo cómo se produce la información episódica de un texto.

Ruiz-Vargas (1998⁵:327-328) establece una clara explicación sobre la interacción de los esquemas con estos procesamientos, lo cual apoya nuestras fundamentaciones: el procesamiento arriba-abajo, guiado conceptualmente, activaría un esquema de alto nivel que, a su vez y por medio de éste, permite activar sub-esquemas encajados a él. Un

¹³⁵Este concepto de “translating” no debe ser entendido tal y como nosotros lo concebimos en la actividad traslativa en el marco de su inmensa complejidad.

¹³⁶Al igual que en la fase de interpretación, aunque en sentido contrario, la informatividad episódica en la producción de textos se configura mediante la interacción mental de esquemas episódicos procedentes de la MLP que se van construyendo, ampliando, reduciendo, cancelando, revisando o evaluando en la MCP según la idiosincrasia del productor, los recursos de su memoria procedimental (recuérdese a Markowitsch, 2001) y el acto concreto de comunicación (recuérdese lo dicho sobre estos esquemas en el capítulo 2).

segundo procesamiento, en sentido abajo-arriba, orientado por los datos, permite el efecto contrario, es decir, que activado un esquema inferior de información más específica pueda activar esquemas de contenido más global y situados en los niveles jerárquicos más altos. Ambos procesos interactúan simultáneamente y necesitan converger para producir una interpretación coherente de la información leída o elaborada. Cuando tiene lugar la falta de ajuste entre los esquemas y los datos, ello obligaría a suspender el proceso y se iniciaría de nuevo la búsqueda de otro esquema más prometedor. Por tanto, la comprensión o producción de un texto es un proceso sucesivo de comprobación de hipótesis en que el sujeto extrae o aplica datos e indicios del contenido que le permiten activar determinados esquemas provisionales. En el caso de la comprensión, si la información de las siguientes oraciones de un texto coincide con el esquema, el esquema se va confirmando como definitivo hasta que el sujeto considera haber llegado al suficiente umbral de satisfacción para la comprensión consistente del texto. En el caso de la producción, el esquema preliminar y provisional de partida (o un conglomerado de datos de esquemas preliminares y provisionales) que el productor concibe como idea (o ideas) para ser transmitida (s), se prepara mentalmente para su planificación y se va configurando, ampliando, corrigiendo, reduciendo, modificando etc. hasta que el productor considera haber logrado encauzar la informatividad episódica del texto (configuración global de esquemas episódicos) de manera adecuada según sus receptores (determinado umbral de satisfacción en la producción textual).

Obviamente, la planificación, producción y revisión de la información episódica del texto va acompañada paralelamente de la interacción, en la MCP, del conocimiento semántico del productor sobre la producción textual, conocimiento que también procede de la MLP (memoria semántica) y que interactúa a su vez con el conocimiento procedimental. En el acto traslativo, y en concreto para la didáctica de la producción del TM, es obvia la importancia de incluir y describir en sucesivos epígrafes, las variables de conocimiento genéricas implicadas para tal menester. En ello consiste nuestro siguiente propósito didáctico: organizarlas en un esquema cognitivo.

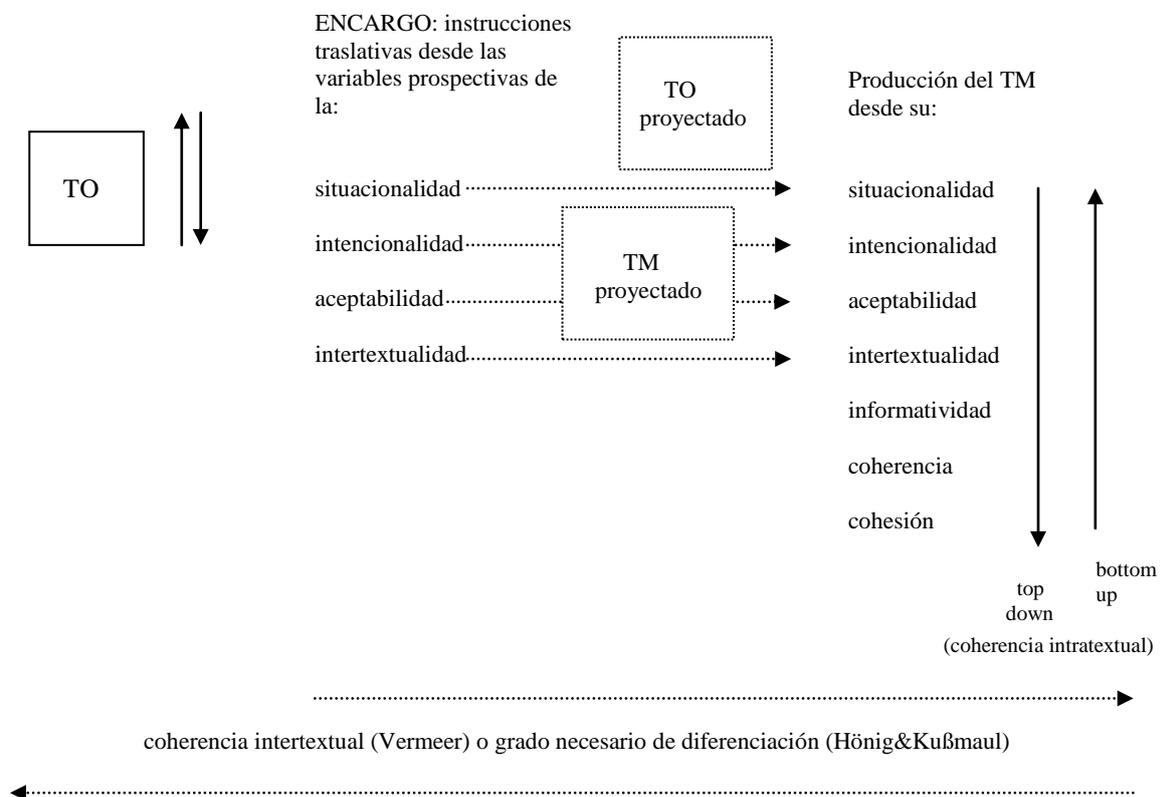
4.2. El esquema cognitivo general de producción del TM en la memoria semántica: encargo, TO proyectado, TM proyectado, TM real/actual y fase espiral de revisión.

Nuestro concepto de *macroestrategia* comprende dos tipos de conceptos interactivos, que tienen su base en las fundamentaciones de Risku (1998b:207) sobre el proceso de la

traducción escrita: por un lado, la provisión de herramientas macroestratégicas relevantes para un análisis eficaz del TO y su situación comunicativa (metodología descrita en el capítulo 3) y, por otro, la macroestrategia concerniente al encargo concreto y sus instrucciones como punto de partida para la producción del TM y su planificación, por lo que el traductor también necesita saber qué variables de conocimiento genéricas están implicadas en la situación comunicativa meta prospectiva, donde el TO se “configura y adecua” mentalmente según la finalidad prospectiva que cumplirá un texto meta específico y donde tienen lugar continuas revisiones de manera dinámica en cualquiera de estas fases y nivel textual. Ambos tipos de macroestrategia y sus especificidades representan la *metacognición* del traductor sobre el proceso traslativo (cf. Risku, *ibídem*:163;230). Lo que nos interesa describir en el presente epígrafe es, precisamente, este último concepto de macroestrategia aplicable a la enseñanza de la traducción directa.

Tal y como señala Risku (*ibídem*:105), los expertos trabajan con esquemas de carácter abstracto que se originan mediante el incremento progresivo de la reflexión y experiencia sobre su actividad y que guardan asimismo una estrecha relación con el grado de consciencia adquirido para tal actividad (*komplexitätsreduzierende Systemgestalten, die die Wahrnehmung bekannter Strukturen erleichtern*, según la terminología de Risku). Esta idea subraya una vez más la importancia de establecer en el aula una representación holística de la macroestrategia mediante la aplicación de esquemas organizados que describan respectivamente el conocimiento general y específico necesario para entender el proceso traslativo, en estrecha interacción con el conocimiento procedimental para la práctica de la traducción.

Al objeto de representar y visualizar este procesamiento de información de un modo eficaz, partimos de la idea de que la macroestrategia debe representarse en primer lugar de un modo general, para adentrarnos posteriormente y gradualmente en el conocimiento específico que se establece e interpreta a partir de este conocimiento general. A su vez, dicho conocimiento particular servirá para complementar y especificar el conocimiento general previo. Para ello es necesario retomar nuestro macroesquema del proceso traslativo presentado en el capítulo 1 (pág. 75), con la finalidad de explicar por el momento y en líneas generales las variables genéricas de conocimiento implicadas a partir del encargo de traducción:



La base de la macroestrategia la constituye el *encargo de traducción* (cf. Risku, 1998b:139) con unas instrucciones traslativas concretas en función de la situación comunicativa meta en que va a funcionar el futuro TM. El encargo puede ser *real* (cuando el iniciador, en la terminología de Nord, indica al traductor una serie de instrucciones específicas) o *mental* (aquellos casos en que el traductor no recibe instrucciones del iniciador, pero imagina, como experto en comunicación intercultural, un encargo adecuado según la finalidad comunicativa pretendida con el futuro TM). El hecho de establecer en el aula un encargo real o mental depende de las competencias del alumno/traductor en un momento dado. Nuestra experiencia nos indica la importancia de especificar estas instrucciones de la manera más exhaustiva posible, ya que es importantísimo que el alumnado conozca las instrucciones prototípicas que requiere el mercado de la traducción según la comunidad meta, la modalidad y los diferentes tipos

de texto. Además de este tipo de instrucciones relacionadas con la situación comunicativa meta prospectiva en que funcionará el TM, también puede ser necesario proveer al alumnado de determinada información concerniente a la situación comunicativa en la que ha funcionado el TO. Todo ello depende de las carencias específicas del alumnado y los objetivos pedagógicos del profesor. En nuestro esquema nos hemos limitado a presentar las instrucciones prospectivas, sin descartar la posible provisión de información retroactiva sobre el TO.

En nuestra opinión, la falta de especificación de estos aspectos radica en el hecho de que los docentes aún no nos hemos percatado de la importancia en inculcar las diferentes *normas de traducción* existentes según las modalidades y el tipo de texto meta requerido, en función de la concepción al respecto de una determinada comunidad cultural meta en un momento histórico específico. De hecho, los encargos en el aula se limitan normalmente a indicar muy vagamente el tipo de receptores al que va dirigida la traducción y la mención igualmente imprecisa del tipo de texto meta elegido. ¿Acaso conoce el alumno las diferentes normas traslativas implicadas en un proceso traslativo concreto? Cuando hablamos de normas, nos referimos a un amplio concepto que abarca la *norma inicial*, las *normas preliminares* y las *normas operacionales* descritas por Toury (1980:53-54;1995:53-69), aplicables a cualquier modalidad de traducción. Estas normas se especificarían en nuestro esquema del encargo a través de la indicación al alumnado de variables idiosincrásicas concernientes a los criterios prospectivos de la situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad del futuro TM (aspectos que se describirán más exhaustivamente en el epígrafe 4.4.). El número de instrucciones por cada uno de estos criterios depende de los objetivos didácticos del profesor y el grado de competencias del alumnado en un momento dado. Si bien nos hemos limitado a señalar únicamente cuatro criterios de textualidad, no descartamos la inclusión de instrucciones que atañen igualmente al criterio de informatividad, coherencia y cohesión del futuro TM. Reiteramos una vez más que nuestro esquema pretende reflejar un concepto *prototípico* del encargo, tal y como lo concibe la autora de la presente tesis doctoral. La mayor o menor exhaustividad de las instrucciones depende de las pretensiones pedagógicas del profesor en afianzar en un momento dado no sólo los aspectos macroestratégicos del TM sino también sus aspectos microestratégicos. La especificación de instrucciones conlleva asimismo una evaluación de las traducciones en el aula más objetiva, puesto que el alumnado dispone mentalmente de un marco

situacional meta prospectivo bastante amplio que le sirve como punto de partida para la fundamentación de sus estrategias traslativas.

Consideramos que el aprendizaje de las normas en la didáctica de la traducción se vería enriquecido por las aportaciones científicas sobre dichas normas por los estudios descriptivos realizados por las diferentes corrientes de la traducción imperantes en la actualidad, entre ellas la Escuela de la Manipulación. Por el momento, el docente establece las instrucciones en el aula según su experiencia como traductor profesional y según el mercado de la traducción en el que trabaja, sin descartar la posibilidad de establecer otros encargos de carácter más ficticio según los objetivos pedagógicos que pretenda alcanzar. Nuestra visión al respecto prevé para el futuro el enriquecimiento que supondría para los Estudios de Traducción la inclusión e interacción de las aportaciones de los científicos que describen el *producto* y la *función* de las traducciones con aquellas de los investigadores que se dedican a analizar el *proceso* de la traducción.

El TO es interpretado de nuevo en el marco de las condiciones prospectivas del encargo, concepto que denominamos *TO proyectado* según la terminología de Hönig (1997:55). Las condiciones prospectivas del proceso vienen señaladas en el esquema por la flecha larga y discontinua hacia la derecha a partir del encargo, en las que el TO proyectado se concibe mentalmente desde este enfoque prospectivo. Nuestro esquema no debe ser concebido en este sentido como un modelo lineal de fases, puesto que el traductor recurre en múltiples ocasiones del proceso traslativo y de manera tanto prospectiva como retrospectiva al análisis de determinados aspectos del TO en el marco de su situación comunicativa contemplados o no contemplados en las fases preliminares (en este sentido debe apreciarse la indicación en el esquema de la flecha larga y discontinua hacia la izquierda, la cual señala no sólo el principio de evaluación del TM condicionado por el encargo respecto de su TO analizado en el marco de su situación comunicativa, sino también el carácter *retrospectivo* del proceso de traducción hacia otras fases preliminares, incluyendo el TO y el TM proyectados). Reiteramos la importancia de recalcar el solapamiento dinámico de las fases descritas en el presente trabajo que tienen lugar en el aula, estructuradas sin embargo y por separado en el presente trabajo de investigación por exigencias metodológicas.

Las flechas cortas y discontinuas que parten de las variables que conforman el encargo representan la reflexión del traductor sobre las posibles estrategias traslativas prospectivas del TM en cualquiera de sus niveles (*TM proyectado*). Si bien en nuestro

esquema inicial del capítulo 1 no hemos incluido este último aspecto de manera explícita, la discontinuidad de dichas flechas cortas pretendía incluir implícitamente la representación mental prospectiva del TM, aspecto que hemos incluido explícitamente en el presente esquema de este epígrafe con el término *TM proyectado*.

El TO y el TM proyectado se conciben en nuestro esquema como la representación mental de un híbrido asociativo de variables tanto semánticas como episódicas de los criterios de textualidad del TO y del TM: un texto mental proyectado en cuya constitución tienen lugar tanto los procesos inconscientes como conscientes y en el que se incluye la reflexión del traductor en un momento dado cuando analiza dinámicamente las similitudes y diferencias de los contenidos interactivos de variables semánticas y episódicas entre los criterios de textualidad del TM y aquellos del TO, en busca del *grado necesario de diferenciación* (Hönig&Kußmaul, 1982) o *coherencia intertextual* entre ambos textos (Reiß&Vermeer, 1984; 1996). Si bien en la realidad del proceso traslativo resulta prácticamente imposible separar de un modo analítico y metodológico las variables que corresponden respectivamente al TO proyectado y al TM proyectado, hemos considerado conveniente dedicar dos epígrafes por separado en el presente capítulo (TO proyectado en 4.5.; TM proyectado en 4.6.), con el objetivo de analizar de manera más minuciosa las posibles asociaciones y estrategias mentales que tienen lugar en la caja negra del traductor según cada una de estas proyecciones, incluyendo la fase de documentación, sin olvidar que en la realidad traslativa, ambas fases se solapan dinámicamente e interactivamente de un modo difuso, sin claras delimitaciones.

El esquema del TM, en el que hemos explicitado de manera general sus criterios de textualidad, corresponde a nuestro concepto de *fase real o actual de producción del TM*. El proceso de producción *top-down* corresponde en este contexto a los datos guiados de arriba-abajo, es decir, aquellas estrategias de tipo global concernientes no sólo a la planificación (*planning*), sino también a la ideación (*ideation*) y al desarrollo (*development*) de la información episódica del texto-en-situación que se produce en estrecha interacción con la aplicación reflexiva del conocimiento semántico del texto por parte del traductor. Estos aspectos vienen condicionados por las instrucciones del encargo. La otra dirección, datos guiados de abajo-arriba (*bottom-up*) comprende por regla general los procesos de expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*), estrategias que tienen lugar principalmente en el nivel local, condicionadas también por estas instrucciones traslativas. En el marco del conocimiento *semántico* del TM

(memoria semántica), el traductor configura mentalmente (procesos *top-down*) y desde las instrucciones del encargo los posibles contenidos concernientes a los criterios que van desde la situacionalidad hacia la cohesión (determinados esquemas semánticos) que se corrigen, amplían, reducen, refutan o modifican a través de la otra vertiente de producción (desde la cohesión hasta la situacionalidad, *bottom-up*) cuyos esquemas interactúan dinámicamente con los preliminares¹³⁷. Estos esquemas semánticos interactúan a su vez con la activación y producción del contenido episódico específico de un TM-en-situación (cuyos contenidos también se activan, elaboran, corrigen, amplían etc. según las vertientes *top-down* y *bottom-up*, dando lugar a esquemas episódicos determinados). Ello da cabida a todo tipo de asociaciones semántico-episódicas en la mente del traductor: *scene-frame*; *scene-scene*; *frame-scene*; *frame-frame* (cf. Snell-Hornby, 1988:80; Kußmaul, 2000:144-146; 150-188).

Por último destacamos la fase (o fases) de *revisión*, un aspecto que tradicionalmente suele limitarse en didáctica a la fase de *revisión final* del TM. Nuestro concepto de *revisión* se concibe por el contrario de manera *espiral*, y comprende la *revisión* de cualquier aspecto descrito en nuestra metodología de manera tanto prospectiva como retrospectiva (todas las flechas y direcciones señaladas en nuestro esquema). En este sentido, la *revisión* va unida estrechamente con el *pronóstico* y la *evaluación* del traductor (cf. Risku, *ibídem*:153) a través del *monitoring* de aspectos de cualquier índole relacionados con cualquiera de las fases del proceso de traducción.

Como *revisión* entendemos, por lo tanto, varios factores que se solapan en el proceso traslativo de manera interactiva y dinámica:

-la *revisión* del *encargo*, ya sea real o mental, dado que el traductor puede modificar, en cualquier momento, su concepción sobre alguna de las instrucciones establecidas previamente, fruto del carácter *espiral* del proceso y debido a que el nuevo conocimiento adquirido en los procesos de comprensión y producción repercute en el conocimiento previo, corroborándolo o corrigiéndolo (cf. Risku, *ibídem*:117; 134). En el caso de que el encargo establecido por el cliente haya aportado instrucciones

¹³⁷Al igual que en la fase de interpretación del TO (3.2.), la activación de variables de la situacionalidad hacia la cohesión (*top-down*) y de la cohesión hacia la situacionalidad (*bottom-up*) para la producción del TM *no debe entenderse* como un proceso *gradual* de activación de criterios, sino de manera dinámica (desde cualquier punto y dirección espacial del esquema, dado que el traductor mentalmente procesa de manera paralela diferentes niveles textuales según el momento del proceso, cf. Risku, *ibídem*:198). Por lo tanto, estos conceptos se definen, en nuestra terminología, de un modo mucho más complejo al postulado por los Estudios de Traducción y la psicología cognitiva y que engloban interactivamente tanto los contenidos semánticos como episódicos del texto desde el dinamismo de las dos vertientes.

inadecuadas e incompatibles con la producción del TM, es responsabilidad profesional del traductor discutir con el cliente acerca de estos aspectos y fundamentar su postura como experto en comunicación intercultural. Este papel *social y ético* del traductor constituye una de sus competencias esenciales, un factor que consideramos relevante de incluir en el aula. En este sentido, el papel del “cliente inexperto en traducción” puede estar representado en el aula por el profesor o por un alumno, dependiendo de los objetivos didácticos, al objeto de inculcar esta importancia del traductor como colaborador en equipo o con otros actantes

-la revisión del *TO en el marco de su situación comunicativa y determinada por la macroestrategia prospectiva*: al margen de que en una fase previa¹³⁸ el TO haya sido revisado, independientemente del encargo, en cualquiera de los aspectos relacionados con su *coherencia intratextual y situación comunicativa* (recuérdese el esquema general sobre el TO del capítulo 1, pág.75, y el esquema específico del TO en el epígrafe 3.2. con sus dos orientaciones *bottom-up* y *top-down*), aquí nos referimos a una nueva revisión del TO en el marco de su situación comunicativa a partir de las instrucciones traslativas y/o la planificación de las macroestrategias (y microestrategias) prospectivas del TM. En este sentido, el traductor puede retomar (u olvidar) para su reflexión, revisión y posible corroboración o corrección determinados aspectos ya contemplados en dicha fase preliminar (incluyendo las inevitables conjeturas prospectivas que pasan por la mente del traductor de cara al TM en esta fase previa), con la diferencia de que dicha revisión se produce en esta nueva fase desde los condicionantes del encargo y/o la macroestrategia prospectiva. Asimismo, el traductor/alumno puede invocar de repente, y en estos momentos prospectivos del proceso, otros aspectos no contemplados en esta fase preliminar de análisis del TO

-la revisión del *TO proyectado*: con ello aludimos a la revisión de cualquier aspecto inmerso en la proyección mental del TO de cara hacia la producción del TM e igualmente condicionado por el encargo y/o la macroestrategia prospectiva. En este caso no aludimos obviamente al TO en su situación comunicativa sino a la “nueva configuración mental” de dicho texto, a partir de la cual el traductor analiza el grado de relevancia de sus elementos en cualquiera de sus criterios de textualidad según la prospección meta

¹³⁸Aquí hablamos de “fase previa” en función de nuestro esquema cognitivo del proceso dirigido a principiantes o aquellos alumnos carentes de las competencias requeridas, donde se ha antepuesto el análisis del TO al encargo. Obviamente, el análisis del TO en el marco de su situación comunicativa normalmente se realiza por el traductor

-la revisión del *TM proyectado*: aquellos aspectos inmersos en la proyección mental del TM de cara hacia la producción propiamente dicha del TM, igualmente condicionada por el encargo y/o la macroestrategia prospectiva. Esta “configuración mental” tiende en mayor medida que el TO proyectado hacia la producción real del TM, donde el grado de “adecuación” (cf. Reiß&Vermeer, 1984;1996) e integración de la información (cf. Risku, ibídem:153) en cualquier nivel textual que debe ser escrita o se está escribiendo según el grado necesario de explícitud e implícitud, desempeña un papel importantísimo

-la *revisión del TM real o actual*: por un lado destacamos la revisión de cualquier elemento y nivel textual en el momento inmediato de producción del TM y de manera tanto prospectiva como retrospectiva (incluyendo por supuesto la revisión sobre el grado de explicitud e implícitud de la información elaborada); por otro lado aludimos a la revisión global y local del TM una vez finalizada su producción. Ambas orientaciones están condicionadas igualmente por el encargo y la macroestrategia. Estos aspectos tienen que ver con la revisión de la coherencia intratextual del TM desde sus orientaciones *top-down* y *bottom-up*. Esta revisión contempla obviamente el solapamiento mental en la producción del TM de las fases anteriormente descritas

-la revisión de las *diferentes fases de documentación*: la revisión, en un momento dado, de la información que el traductor va integrando de manera espiral tanto en los procesos de comprensión como de producción textual mediante la consulta documental de cualquier índole. Con ello aludimos a la fase de documentación relacionada con el TO en el marco de su situación comunicativa dependiente o independiente del encargo y la macroestrategia, al igual que a la fase de documentación con el TO proyectado, con el TM proyectado y con el TM real o actual.

4.3. Descripción teórico-metodológica de variables genéricas de conocimiento para la producción del TM desde sus criterios de textualidad. Visualización mediante un esquema cognitivo específico para la memoria semántica del alumnado.

El conocimiento general sobre producción de textos descrito en el epígrafe 4.1. nos sirve como punto de partida para reflexionar sobre el tipo de *conocimiento específico* que se requiere aprender en el aula para la producción textual del acto traslativo, al objeto de aplicarlo eficazmente en la elaboración concreta de un TM. La descripción de dicho conocimiento específico para la producción del TM, que se realizará en los

profesional a partir del encargo, por lo que en este último caso no hablaríamos de fase previa sino de fase posterior al encargo de traducción.

sucesivos epígrafes de este capítulo, se basará principalmente en el conocimiento *interactivo*, el conocimiento *enciclopédico y del mundo*, el conocimiento sobre *las normas comunicativas*, el conocimiento *metalingüístico* y el conocimiento sobre *los tipos de texto*. El conocimiento *lingüístico*, en concreto la lengua como sistema, no se considera objetivo de la presente tesis doctoral, puesto que corresponde a la enseñanza de la lengua (extranjera y materna) aplicada a la traducción. Las consideraciones que se describan en este trabajo de investigación sobre dicho conocimiento, están vinculadas principalmente a aspectos relacionados con la lengua en uso, factor ineludible en los procesos de comprensión y producción textual de la actividad traslativa.

Nuestra plena convicción acerca de la importancia cognitiva de los esquemas para la enseñanza del proceso traslativo, hecho que se ha descrito y fundamentado principalmente en el epígrafe 3.1., determina asimismo la necesidad de establecer un esquema cognitivo para la producción del TM en el sentido genérico que le sirva al estudiante como conocimiento de partida en su memoria semántica de cara a la planificación adecuada de la macroestrategia de traducción prospectiva de un TM específico, en estrecha interacción con el conocimiento procedimental necesario para la práctica de la traducción.

Dado que el esquema genérico del TM pretende establecer una *dimensión vertical de categorización* (cf. Rosch, 1978) basada en sus criterios de textualidad como categorías básicas con sus correspondientes variables genéricas de conocimiento como categorías subordinadas, hecho que ya ha sido establecido para el esquema de análisis del TO en el capítulo 3, muchos de los conceptos ya descritos en capítulos anteriores al presente se retomarán por motivos de incidencia en la comprensión y producción textual. No se trata de definirlos de nuevo, puesto que pecaríamos en la redundancia, sino de incluirlos por necesidades metodológicas. En nuestra opinión, la incidencia de estos conceptos tanto en la comprensión como en la producción textual supone tal vez la causa por la que los modelos imperantes del proceso traslativo se basan principalmente en los análisis de texto (en el acto traslativo, el análisis del TO) con alusiones prospectivas sobre la producción del texto (la producción del TM), pero que no van más allá de algunas consideraciones generales que carecen de la metodología necesaria para la enseñanza en el aula de esta fase tan esencial del proceso (p.ej. el modelo de Nord, 1988;1991). Debemos tener en cuenta que existen aspectos principalmente extratextuales que diferencian la fase de comprensión del TO de aquella de producción

del TM, por lo que creemos necesario establecer un esquema diferente para cada fase, al objeto de que el alumnado aprenda por separado las similitudes y diferencias existentes en los conceptos que definen las variables de conocimiento semánticas de cada esquema cognitivo. Nuestra finalidad consiste en organizar este conocimiento de un modo más minucioso en la memoria semántica del estudiante.

Nuestro próximo objetivo didáctico consiste, por lo tanto, en iniciar esta línea de investigación mediante el establecimiento de principios teórico-metodológicos necesarios para la producción textual en el acto traslativo, basados en un enfoque cognitivo-funcional. Somos conscientes de que la descripción metodológica que aquí se presentará constituye “un pequeño grano de arena” para la enseñanza de la producción del TM, descripción que necesitará de investigaciones sucesivas y futuras sobre cada uno de los aspectos tratados en este trabajo de investigación y su interrelación con la práctica de la traducción. Nuestra metodología, en este sentido, constituye un esbozo, pero a su vez constituye un reto personal en la investigación, debido a su complejidad.

El hecho de comenzar por la descripción y establecimiento de las variables que configuran nuestro esquema cognitivo del TM, en lugar de comenzar por la descripción metodológica del encargo tal y como se plantea en nuestro esquema del epígrafe 4.2., tiene una razón de peso pedagógico: para entender las instrucciones del encargo se necesita aprender previamente el conocimiento que conforma la situación comunicativa meta en la que funcionará el TM, es decir, el conocimiento relacionado con cada uno de los criterios de textualidad del TM que se aplicará interactivamente con la práctica de la traducción.

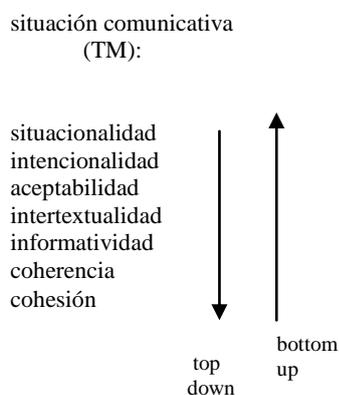
Risku (1998b:157-158) define la *macroestrategia de traducción* desde tres vertientes:

- la configuración de la situación comunicativa del TM (*Modellierung der Zielsituation*)
- el encargo como base y punto de partida de la macroestrategia (*Auftragssituation*)
- la configuración de la situación comunicativa del TO (*Modellierung der Ausgangskommunikation*)

El encargo y la situación meta determinan por lo tanto el modo en que el traductor analiza la *relevancia del material del TO como texto proyectado*. Las variables semánticas descritas en el capítulo 3 sobre el análisis del TO en el marco de su situación comunicativa se proyectan, dirigen y adecuan mentalmente según la situación meta prospectiva (*Steuerung der Zielsituation*) con la interacción igualmente proyectada del

contenido episódico. Por lo tanto, estos aspectos nos conducen a la fundamentación de que debemos comenzar por la configuración de un modelo de la situación meta para entender posteriormente el encargo y la proyección del TO desde estos condicionantes prospectivos.

De forma similar a la fase de interpretación del TO, empezaremos por describir y fundamentar las variables correspondientes a los criterios que van desde la situacionalidad a la cohesión con la diferencia de que, en el TM, los datos de activación se producen de forma inversa: de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*), tal y como señala el siguiente esquema cognitivo:



4.3.1. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de situacionalidad en la fase de producción del TM.

La *situacionalidad meta* o *situación comunicativa meta* constituye en nuestra metodología un *concepto multidimensional* (recuérdese el epígrafe 3.1.7.) que alude concretamente a dos tipos de situaciones comunicativas que interactúan en el proceso de forma dinámica y simultánea:

- la *situación comunicativa implicada en el proceso de traducción*, donde el traductor representa el papel de actante y su relación *social* con otros actantes del proceso
- la *situación comunicativa meta pretendida por el traductor de cara al principio prospectivo de aceptabilidad meta* (receptores meta), como productor subjetivo e idiosincrásico del TM, y que viene previamente condicionada en su análisis por la actitud del traductor ante la situación comunicativa implicada en el proceso traslativo específico.

En el caso de las variables de conocimiento genéricas del esquema cognitivo del TM, la *situación comunicativa implicada en el proceso de traducción* está condicionada por las variables del *tiempo y lugar de producción del TM*, es decir, la existencia de un espacio temporal, local y social.

El espacio o ámbito *social* está relacionado con el intercambio de opiniones, las precondiciones mentales y las necesidades e intereses sobre el futuro *translatum* por los siguientes actantes de la acción traslativa: *el iniciador del acto traslativo* (Nord, 1991) y *el traductor*.

Como *iniciador* entendemos la figura del cliente de la traducción (*Initiator*; *Bedarfsträger* en la terminología de Holz-Mänttari, 1984:109), que puede estar representado por una o varias personas, una institución o varias instituciones, dependiendo del proceso de traducción específico. La figura del iniciador también puede estar desempeñada por el traductor, o por el emisor/productor del TO cuando este último encarga la traducción de su propio texto (cf. Nord, 1991:6). Aparte del iniciador, existe la figura del *intermediario burocrático de la acción traslativa* (*Besteller*; *Auftraggeber*, Holz-Mänttari, ibídem:109), la cual corresponde a la *agencia de traducción*, o al *departamento de traducción* en el caso de las empresas u organismos internacionales importantes.

El *traductor* puede trabajar por su cuenta, dándose a conocer mediante una página web o anuncios en diferentes medios de comunicación, pero también puede trabajar vinculado a una o varias agencias de traducción. En el caso concreto de las empresas u organismos internacionales con su propio departamento de traducción y de algunas agencias de traducción, destacamos la importancia del traductor como colaborador en equipo para la producción del TM, un aspecto que no se debe eludir en el aula y que debe fomentarse entre los alumnos mediante situaciones traslativas ficticias o reales¹³⁹, al objeto de prepararlos socialmente para su futura vida profesional.

El traductor que trabaja por su cuenta recibe directamente del cliente el TO y el encargo de traducción, al igual que negocia directamente con dicho actante sus honorarios, mientras que en el caso del traductor vinculado a la agencia o departamento de traducción, recibe de dicha institución las instrucciones traslativas, el TO, sus

honorarios y, a veces, las herramientas de traducción (p.ej. bases de datos terminológicos, programas informáticos aplicados a la traducción etc.). Aunque estos aspectos resultan evidentes para todo traductor que se dedica profesionalmente a la actividad, no lo son para el alumnado, tal y como se demuestra en las numerosas conversaciones con el estudiante año tras año. Los estudiantes demuestran un especial interés por estas cuestiones de tipo social, aspecto que no suele contemplarse en los planes de estudio de las Universidades, por lo que hemos considerado esencial incluirlos en el marco del criterio de situacionalidad meta.

El que un texto sea relevante, depende de su credibilidad y relevancia para los actantes en una situación comunicativa concreta, en nuestro caso la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción. Esta ocasión social traslativa está condicionada por lo tanto por las variables de *tiempo y lugar de producción del TM* anteriormente señaladas, en las que imperan unas *normas de traducción* específicas según la modalidad y tipo de texto meta, establecidas normalmente según la concepción sobre dichas normas por el consenso general de los receptores meta (criterio de aceptabilidad): la *norma inicial*, las *normas preliminares* y las *normas operacionales* (Toury, 1980:53-54;1995:53-69)¹⁴⁰.

Las normas de traducción pueden cambiar según el momento histórico en la misma modalidad de traducción y comunidad cultural (cf. Bassnett-McGuire, 1988:39), por lo que el traductor debe conocerlas, y modificarlas si es necesario según su experiencia sobre la aceptabilidad meta, sobre todo en aquellos casos en que el iniciador plantea unas normas de traducción incompatibles con dicho criterio. Un determinado TM puede ser producto de la imposición, por parte del cliente, de unas normas que no corresponden realmente a las del traductor, lo cual puede ocasionar el rechazo del *translatum* en la comunidad meta si el traductor las acepta sin más.

Al margen de la variable del tiempo y lugar de producción del TM relacionada con las normas de traducción, existe otro tiempo y lugar de producción del TM según el carácter del proceso traslativo.

Por un lado tenemos el *tiempo de realización* de la traducción, un aspecto asimismo vinculante al tiempo de interpretación del TO disponible (recuérdese 3.1.7.). Esta

¹³⁹El caso de las situaciones traslativas reales corresponde al objetivo pedagógico de aquellos docentes dedicados a la actividad profesional de la traducción en trasladar al aula *sus encargos reales* para que el alumnado aprenda y desarrolle su labor como traductor profesional y social.

variable adopta diferentes concepciones según los procesos: el tiempo de realización del TM establecido por el cliente o agencia de traducción, el tiempo de realización del TM en un examen de traducción y establecido por el profesor, el tiempo de realización del TM como trabajo individual o en equipo etc. Esta variable condiciona igualmente la actitud psíquica del traductor hacia el proceso y la evaluación de la traducción.

Por otro lado nos encontramos con el *lugar de realización* de la traducción y su infraestructura. Como lugares podemos concebir múltiples sitios: determinadas instituciones vinculadas a la acción traslativa como una agencia de traducción, un departamento de traducción, una editorial, una agencia publicitaria; el aula, la biblioteca, el despacho personal del traductor etc. El lugar determina asimismo las *herramientas de traducción disponibles*. Obviamente no es lo mismo el material documental e informático accesible para el alumno/traductor en la biblioteca que el disponible en el aula, lo cual determinará igualmente la calidad del TM.

Respecto del segundo tipo de situación comunicativa meta, la *situación comunicativa meta pretendida por el traductor de cara al principio prospectivo de aceptabilidad meta*, entendemos su concepción subjetiva sobre la situación comunicativa meta en la que va a funcionar el TM. El traductor hace conjeturas en torno al *futuro momento y lugar de recepción del TM*. Señalamos la importancia de esta situación comunicativa centrada en el criterio de aceptabilidad meta, como la decisión normalmente más adecuada para encauzar prospectivamente las estrategias traslativas por parte del traductor en aquellos casos en que los criterios del iniciador o de cualquier otro actante son improcedentes para dicha acción traslativa. No obstante, esto no quiere decir que los traductores estén siempre obligados a traducir, tal y como los receptores meta esperan (cf. Nord, 1997:125). Cada proceso traslativo es idiosincrásico y depende asimismo del traductor y su concepción sobre el grado necesario de coherencia y adecuación de los encargos de traducción según la finalidad para la que se concibe la producción del TM, incluyendo, según qué finalidad meta, la posible infracción o modificación de las normas. Con ello nos adentraríamos en los aspectos deontológicos y teleológicos del traductor, un tema que no es objeto de estudio de la presente tesis doctoral, aunque bien merece su importancia en mencionarlo como futuro campo de

¹⁴⁰Estas normas de traducción se expondrán con mayor exhaustividad en la metodología del encargo de traducción (epígrafe 4.4).

estudio para la didáctica de la traducción, junto con el estudio de las normas traslativas (sobre estas cuestiones desde una perspectiva filosófica véase Searle, 2000).

Para encauzar su *recepción pretendida* hacia una recepción más real, el traductor puede documentarse sobre el criterio de aceptabilidad meta (idiosincrasia de los receptores meta, usos e intereses del TO traducido etc.) si dispone de estudios estadísticos de mercado sobre diferentes recepciones meta de otros textos meta parecidos que hayan funcionado en situaciones comunicativas meta similares o recurrentes. Todo ello depende de la disponibilidad de dicha información.

Al igual que en el epígrafe 3.1.7., esta situación comunicativa meta pretendida (situacionalidad meta pretendida) engloba, como concepto multidimensional, todas las variables de conocimiento correspondientes a cada criterio de textualidad del TM que se describirán en los sucesivos epígrafes, y que el traductor invoca en su MLP y aplica en la elaboración del contenido episódico del TM, en interacción con el *encargo*, el *TO proyectado*, el *TM proyectado*, el *TM real/actual* y las sucesivas *revisiones* que tienen lugar de manera espiral en el proceso, incluyendo la integración de información sucesiva e igualmente espiral mediante la *consulta documental*. Estas variables correspondientes a la memoria semántica del traductor, en interacción con la producción del contenido episódico del TM, se basan en la aplicación procedimental en la elaboración del texto de la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica específica de la situación meta (recuérdese a Hatim y Mason, 1990) encauzada según el receptor meta imaginado/idealizado. Cada una de estas dimensiones engloba la reflexión y aplicación en la producción textual de parámetros relacionados con la lengua (*sprachimmanent*), con el texto (*textimmanent*) y los factores extratextuales (*sprachtranszendent*) según la terminología de Brinker (2000⁵).

El traductor ocupa el eje central de ambas situaciones comunicativas. Su idiosincrasia, subjetividad y conocimientos determinan obviamente la fase de producción:

-conocimientos *lingüísticos*: su conocimiento lingüístico de la lengua materna (*langue y parole*)

-conocimientos *cognitivos*: su conocimiento enciclopédico y del mundo, reflejado en sus esquemas semánticos y episódicos de cara a la producción del texto meta, el TO proyectado, el TM proyectado etc.

- conocimiento *textual*: conocimiento y elección del género/tipo/subtipo de texto meta más adecuado a la situación comunicativa meta prospectiva y convenciones (aquí incluimos igualmente la búsqueda eficaz de los textos paralelos para este fin)
- idiosincrasia *cultural*: su paracultura, intercultura, diacultura, idiocultura o un híbrido de estos aspectos que puede determinar su producción del TM y su criterio sobre la relevancia de elementos del TO proyectado
- idiosincrasia *social*: como individuo de una determinada comunidad y grupo social, incluyendo aspectos relacionados con el sexo, la edad etc. Su determinado estatus social puede determinar su relación social con el iniciador u otros actantes del proceso traslativo
- actitud *ideológica*: su concepto acerca de las normas de traducción, el encargo, los otros actantes del acto traslativo, el tema del TM etc.
- conocimientos *presupositivos*: conocimientos sobre las máximas de la situación comunicativa meta, las implicaturas etc.
- conocimiento *erudito* sobre la actividad traslativa: conocimiento sobre los Estudios de Traducción, lingüística del texto, psicología cognitiva, literatura, sociología, terminología, documentación etc.
- actitud *psíquica*: actitud relacionada con las emociones y la motivación del traductor (cf. Risku, 1998b:119) en el proceso (tipo de honorarios, herramientas de traducción disponibles, modo de fundamentación de sus derechos frente a otros actantes, tiempo de realización de la traducción, inseguridad, nerviosismo etc.)

Todos estos aspectos nos proveen de información sobre la situación comunicativa del TM (*informatividad sobre la situacionalidad*), la cual determinará la producción de su informatividad episódica.

4.3.2. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de producción del TM.

El concepto de intencionalidad meta se concibe en nuestra metodología teniendo en cuenta dos aspectos interactivos:

- los actantes del proceso traslativo, en concreto el *Initiator*, el *Auftraggeber*, el *traductor* y *otros actantes implicados en la producción textual* (diseñadores, informáticos, correctores de estilo, revisores etc.)

-las intenciones comunicativas pretendidas con el TM y los efectos perlocutivos pretendidos, que vienen condicionados por el motivo (o motivos) de producción del TM.

Al igual que en 3.1.6, si bien orientado hacia la fase de interpretación del TO, hemos decidido en esta ocasión establecer dos epígrafes que contemplen por separado ambas variables de conocimiento intencionales, sin olvidar su estrecho vínculo interactivo en la producción del TM. De hecho, las intenciones reflejadas en el TM pueden ser fruto del consenso o la discrepancia en el diálogo social entre estos actantes de la acción traslativa sobre la finalidad meta pretendida. El TM como producto puede ser, en definitiva, el resultado de una *relación comunicativa particular* entre el iniciador, la agencia o departamento de traducción, el traductor y los otros actantes implicados en la producción textual.

4.3.2.1. Initiator, Auftraggeber, traductor y otros actantes implicados en la producción del TM.

El *iniciador*, tal y como se ha señalado en el epígrafe anterior sobre la situacionalidad meta, constituye el cliente de la traducción, representado por una o varias personas, una o varias instituciones. Asimismo puede estar representado por el propio traductor, uno o varios receptores meta o el autor del TO. Todo ello depende del carácter particular del proceso de traducción.

La determinada experiencia del iniciador en la comunicación intercultural determina la mayor o menor exhaustividad de provisión de información sobre las instrucciones traslativas (encargo de traducción) en su diálogo personal con el traductor. El iniciador completamente lego en la actividad traslativa, se limita a hacer entrega del TO para su traducción, siendo el traductor, como experto en comunicación intercultural, el que representa mentalmente un encargo con unas instrucciones traslativas más precisas (cf. Nord, 1991:8).

Cuando se da una relación directa entre iniciador y traductor, sin la mediación de las agencias de traducción, el buen traductor profesional establece los honorarios y el tiempo de realización de la traducción con el cliente. Sin embargo, el cliente inexperto en traducción muchas veces pretende establecer, por propio interés, un tiempo de realización y unos honorarios que son inadecuados respecto del grado de dificultad del TO. En nuestra opinión, el problema no radica en el cliente, inexperto en la acción

traslativa, sino en algunos traductores que carecen de una competencia social firme para defender sus derechos frente a este tipo de actantes. El estatus de la traducción y el intrusismo muchas veces viene determinado por este tipo de traductores carentes de pertenencia gremial. No obstante, somos conscientes de que el traductor (al menos en España) todavía no dispone de un colegio que respalde totalmente sus derechos, debido a otras cuestiones de tipo institucional, ideológico y económico, por lo que la constitución de los colegios de traductores constituye una meta a largo plazo¹⁴¹. A pesar de esta situación precaria del traductor, sí estamos plenamente convencidos en aportar, como docentes, nuestro pequeño grano de arena en la mejora futura de sus condiciones laborales, por lo que estos aspectos deben ser inculcados desde un principio en el aula, al objeto de que las futuras generaciones de licenciados puedan implicarse gradualmente en el cambio social sobre la concepción tradicional del traductor.

En el caso del cliente más o menos experto en la actividad traslativa (p.ej. el caso de determinadas instituciones o empresas importantes que recurren con frecuencia a la traducción como *modus operandi*), la situación laboral del traductor normalmente se ve beneficiada en mayor medida, ya que recibe unas instrucciones traslativas más exhaustivas que aportan un mayor número de datos sobre las normas de traducción (inicial, preliminares y operacionales), unos honorarios más adecuados a su actividad y, en ocasiones, unas herramientas de traducción bastante completas y efectivas.¹⁴²

La agencia de traducción (*Auftraggeber*) desempeña el papel de intermediario en el proceso traslativo, es decir, aquella institución que normalmente establece el vínculo entre cliente y traductor. Este concepto remite a una amplia diversidad de instituciones y cometidos (sobre las diferentes acepciones y funciones del término véase Gouadec, 1989), cuya característica común es la de disponer a su servicio de una plantilla de traductores de muy diversa índole. La agencia de traducción constituye una garantía económica para el traductor, en el sentido de que establece una relación contractual con el cliente y fija una lista oficial de precios. Con ello queda normalmente garantizado el cobro de los honorarios del traductor. Algunas de estas agencias disponen asimismo de un equipo de asesoramiento terminológico y documental que puede aportar una gran ayuda al traductor durante la fase de documentación. La competencia social de la

¹⁴¹ Con ello no pretendemos menospreciar la encomiable labor que están realizando las asociaciones de traductores en defensa de los derechos del traductor.

¹⁴² A modo de ejemplo destacamos las empresas que se dedican a la localización de *software*, conscientes normalmente de la compleja actividad del traductor.

agencia de traducción respecto del diálogo con el cliente sobre las instrucciones traslativas, el precio y tiempo de realización de la traducción, constituye un repaldo esencial para la situación laboral y la defensa de los derechos del traductor. En este sentido consideramos esencial para la didáctica incluir cursos en las Universidades sobre el modo en que se gestiona una institución de esta índole, dirigidos a aquellos alumnos que en un futuro pretendan constituir por su cuenta una de estas empresas.

El *traductor* representa el papel central del proceso, tal y como se ha señalado en el criterio de situacionalidad. Sus conocimientos, actitudes e idiosincrasia determinan su relación personal con el iniciador, la agencia de traducción y otros actantes implicados en la producción textual. Un traductor consciente y seguro de su actividad y *visibilidad* (cf. Venuti, 1995) contacta directamente con el cliente para la provisión de más datos sobre el encargo cuando lo considera necesario; establece previamente un contrato legal por escrito con el cliente antes de traducir cuando no existe una agencia de traducción que gestione sus honorarios, al objeto de asegurar el cobro de la traducción; discute el tiempo de realización de la traducción cuando lo considera improcedente; discute las normas de traducción impuestas por estos actantes cuando considera que son incompatibles con la finalidad y criterio de aceptabilidad meta; exige al editor que aparezca su nombre en según qué tipos de TM (p.ej. en determinadas traducciones literarias) o pide la posibilidad de fundamentar sus estrategias en un prólogo o nota destinados al receptor, entre otros posible aspectos.

Los *otros actantes implicados en la producción del TM* corresponden a aquellos expertos en diseñar los elementos no verbales del texto (ilustraciones, fotos, tablas, diagramas etc.), en proveer al traductor de herramientas informáticas aplicadas a la traducción (bases de datos terminológicos, memorias de traducción etc.) o en contribuir a la producción textual propiamente dicha (otros traductores implicados en el TM, los sincronizadores en la traducción audiovisual, los actores en la traducción teatral, los correctores de estilo etc.). Sus conocimientos, concepción traslativa y actitudes en el proceso de traducción específico pueden determinar obviamente el encauzamiento de la producción del texto meta.

La relación social viene determinada en líneas generales por los siguientes aspectos según cada actante:

-*visión del mundo* en el momento y lugar del encargo del TM de cada actante desde aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos* (lugar donde vive, lugar donde se encarga el TM, origen geográfico natal), *culturales* (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido de estos aspectos), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos* (emociones y actitudes vinculadas al proceso traslativo y a la finalidad pretendida con el TM). A modo de ejemplo, el poder institucional y económico del cliente puede influir en las decisiones traslativas del traductor, esté o no esté el traductor de acuerdo

-*conocimientos lingüísticos* en el momento inicial, intermedio o final del proceso (consúltese de nuevo el epígrafe 3.1.6.1. sobre estos aspectos entre el emisor/productor del TO). Con ello nos referimos, por ejemplo, al caso de los correctores de estilo. Sus conocimientos específicos sobre la lengua materna (*langue y parole*) pueden imponerse a los del traductor en la producción del TM en aquellas situaciones en que no tiene lugar una comunicación particular entre ambos actantes para el diálogo sobre la producción textual. La traducción puede pasar a manos de un corrector sin la posibilidad de que sea devuelta al traductor, lo cual determina la producción final del TM y puede perjudicar ciertas estrategias traslativas óptimas realizadas por el traductor (cf. Eskola&Kivinen, 1983:24, en Risku, 1998b:121-124)

-*idiolecto*: la idiosincrasia y subjetividad del traductor en la producción textual meta se refleja, entre otros aspectos, por medio de su idiolecto (*visibilidad*). Sin embargo, otros actantes (como es el caso anteriormente descrito sobre los correctores o revisores de estilo) pueden modificar el TM mediante la inclusión de sus propias expresiones estilísticas, palabras favoritas etc. Algunas empresas, por ejemplo, entregan al traductor su propia terminología para que sea incluida y considerada en la producción del texto terminal para dar a conocer su propia idiosincrasia

-concepción sobre la *intención comunicativa principal pretendida* (e *intenciones comunicativas secundarias pretendidas*) y el *efecto perlocutivo pretendido para la situacionalidad meta* según el *motivo prospectivo de producción textual*. Estos aspectos pueden converger o diverger con los del traductor, tal y como se ha señalado anteriormente respecto de las instrucciones traslativas del encargo establecidas por el cliente

-concepción sobre el *modelo mental del receptor meta imaginado/idealizado* según los actantes (idiosincrasia, usos e intereses del TO etc.)

-*conocimientos textuales*: concepción sobre el género, tipo y subtipo (o un híbrido de géneros/tipos/subtipos) que será elegido para el TM, la estructura textual, incluyendo las expectativas idiosincrásicas sobre el registro (campo, modo, tono/tenor), el discurso (ideología) y la ocasión social prospectiva meta en el momento y lugar del encargo del TM. Asimismo incluimos aquí la concepción intertextual de cada actante sobre el TM y sobre el TO: el TM como *documento* o *instrumento* (cf. Nord, 1997:47-48), el conocimiento sobre las normas textuales permitidas para la producción según el tipo de TM, la concepción del TO como texto sagrado o como texto destronado etc.

-*grado de conocimiento del tema y contenido del TM* (especialista, no especialista) y la *organización temática*

-concepción sobre los actos de habla, las máximas y otras *presuposiciones pragmáticas* en torno a la situación comunicativa meta prospectiva

-*esquemas semánticos y episódicos* de cada actante (modelos mentales de realidad, *realia*, *scripts* etc.) sobre cualquier aspecto vinculante a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TM (y del TO)

-*concepción sobre la traducción*: concepción de los actantes sobre las normas traslativas, la visibilidad e invisibilidad del traductor, el estatus del TO y del TM, los derechos de autoría, los honorarios del traductor, los conocimientos sobre los Estudios de la Traducción y otras disciplinas afines, la actitud y opinión personal en torno a los conceptos de “fidelidad”, “adecuación”, “equivalencia”, “adaptación” etc. según cada actante etc.

-actitud *psíquica y de motivación* en el proceso: en el caso concreto del traductor, su personalidad y grado de seguridad, el tiempo de realización de la traducción, las herramientas disponibles y la actitud de los otros actantes, entre otros posibles aspectos, repercuten en el proceso y sus fases.

4.3.2.2. Motivos, intenciones y efectos perlocutivos pretendidos en la producción del TM.

El *motivo principal* (Nord, 1991:67) y el *efecto perlocutivo principal* que se persigue por parte del iniciador/traductor según la *ocasión social* para la que se produce el TM constituyen el *punto de partida hacia las representaciones mentales de producción por parte del traductor* como actante central del proceso, con la interacción del TO como texto proyectado. De este modo se origina la *planificación* de la *intención comunicativa principal pretendida* en dicho texto meta (*planning*) con la elección del

género/tipo/subtipo de texto adecuado para tal ocasión y teniendo en cuenta la concepción del traductor sobre el criterio de aceptabilidad meta (receptores meta pretendidos).

Recordemos (en 3.1.6.2.) que la intención comunicativa principal pretendida u objetivo comunicativo principal pretendido es un factor extratextual que se producirá en el TM de manera explícita o implícita mediante su interrelación con las intenciones comunicativas secundarias pretendidas, el acto textual y la estructura textual (*ideation*, es decir, el planteamiento mental sobre la configuración del contenido). El acto textual y la estructura textual se definen como factores intratextuales del texto (criterio de coherencia) y remiten al modo en que se elaboran e interrelacionan textualmente los actos de habla entre sí (*development*, organización y distribución de la ideas de manera coherente).

Esta intención viene determinada, según el proceso de traducción, por el cliente (mediante un encargo real) o por el traductor (mediante la configuración de un encargo mental cuando no existe un encargo real). Por lo tanto, la intención pretendida, en el caso de los encargos reales, viene determinada por la comunicación particular que se establece entre el cliente y el traductor, sin olvidar la implicación y opiniones de otros actantes (4.3.2.1.). No obstante, partimos de la situación (ideal) de que el traductor tiene la última palabra como experto en comunicación intercultural, y por ello es el eje central de la actividad traslativa en el marco de su idiosincrasia y visión particular del proceso traslativo para el que ha sido destinado (cf. Risku, 1998b:125).

El ESCOPO¹⁴³, concepto establecido por Vermeer y que destaca el carácter prospectivo de la traducción teniendo en cuenta siempre la finalidad meta específica para la que se concibe la traducción del TO (1978;1983;1992; Reiß&Vermeer, 1984;1996), ha suscitado diferentes críticas relacionadas con la falta de precisión de su definición por parte del autor alemán (cf. Risku, 1998b:124,206; Pöchhacker, 1994:241). En nuestra opinión, el concepto alude en un sentido genérico a cualquier aspecto prospectivo, según la situación comunicativa meta, que se persigue con la traducción de un TO. Sin embargo, y corroborando la postura de Risku (1998b:124) cuando señala que dicho término conlleva en sí mismo un fuerte impacto psicológico, pero adolece de una descripción exhaustiva necesaria para el entendimiento entre los

investigadores, nuestro objetivo metodológico en los epígrafes 1.2.1 y 1.2.2 perseguía precisamente dicha descripción, con el objetivo de aclarar el discurso teórico funcionalista y, consecuentemente, el metalenguaje de comunicación entre docente y alumno en el ámbito de la didáctica de la traducción.

Partiendo de nuestras fundamentaciones descritas en dichos epígrafes y retomando nuestra nota a pie de pág. 119, entendemos el ESCOPO de dos maneras:

a) como un concepto supraordinado (MACROFINALIDAD META) que remite a la macroestrategia de planificación del TM prospectivo por parte del traductor teniendo en cuenta las variables de conocimiento de cada uno de sus criterios de textualidad y teniendo en cuenta las decisiones del traductor en función de dichas variables supuestas condicionadas en parte por las instrucciones traslativas del encargo. Si bien Freihoff (1992:73, en Risku, 1998b:206) establece una separación entre *skopos* (que considera como la explicación de la intención) y *approach* (como el procedimiento textual para llevar a cabo dicha intención), nuestro concepto de ESCOPO COMO MACROFINALIDAD META engloba tanto las macroestrategias como las microestrategias prospectivas, los aspectos tanto extratextuales como intratextuales, puesto que son procedimientos inseparables en la producción textual. A ello hay que añadir que las instrucciones traslativas, punto de partida para el análisis de las variables epistemológicas de los criterios de textualidad de un TM concreto, pueden incluir instrucciones sobre aspectos microestratégicos o intratextuales prospectivos según el tipo de texto meta elegido (uso obligado de eufemismos, inclusión permitida de notas del traductor, respeto a los caracteres de palabras en el subtítulo de películas, etc.). Lo que sí debe quedar aclarado es el modo en que se establecen las instrucciones traslativas para el alumnado. Dada la confusión suscitada en torno a los conceptos de *intención* y *función* por los funcionalistas de la traducción (recuérdese 1.2.1.) y partiendo de la metodología de Hulst (1995) sobre estos aspectos (1.2.2.), consideramos esencial establecer un encargo en el aula con instrucciones que contemplen una dimensión vertical de categorización (cf. Rosch, 1978). En este sentido, el concepto de ESCOPO como concepto supraordinado que alude a la MACROFINALIDAD META se despliega hacia sus categorías básicas, que corresponden a las variables de conocimiento del TM en cuanto a su situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad,

¹⁴³En el epígrafe 3.1.6.2. nos permitimos utilizar dicho término aludiendo a la situación comunicativa del TO, en aquellos casos en que un emisor encarga a un productor la elaboración de un TO. Obviamente el concepto de

informatividad, coherencia y cohesión. Cada uno de estos criterios remite a variables específicas según el proceso traslativo, las cuales consideraremos como sus categorías subordinadas. Cualquier aspecto de cada uno de estos criterios (como categorías subordinadas) puede formar parte de una instrucción específica del encargo de traducción (por lo tanto se persiguen diversas finalidades relacionadas entre sí y procesadas mentalmente en paralelo y en cualquier nivel textual del TM, las cuales representan todas ellas, en su interacción dinámica, la *macrofinalidad del TM* como concepto igualmente supraordinado).

b) como INTENCIÓN COMUNICATIVA PRINCIPAL PRETENDIDA. Al objeto de evitar la confusión entre la intención comunicativa pretendida con el TM como factor extratextual y la correspondiente manifestación textual como factor intratextual (en el sentido de Freihoff entre *skopos* y *approach*), es necesario aclarar al alumnado qué se entiende por *intención* en este contexto meta.

El concepto de *intención* (concepto que representa *parte de la macrofinalidad meta* y que atañe al *criterio de intencionalidad* que aquí se describe) conlleva dos acepciones en nuestra terminología: la intención comunicativa principal pretendida (objetivo comunicativo principal pretendido o ESCOPO) y las intenciones comunicativas secundarias pretendidas (objetivos comunicativos secundarios pretendidos o SUBESCOPOS), siendo un concepto que parte de la concepción del traductor, como experto en comunicación intercultural y figura central del proceso, acerca de las variables de conocimiento de los criterios de textualidad meta (al margen de que pueda estar influenciado por las opiniones al respecto de otros actantes).

Recordemos que Pander Maat (1994:203) define su concepto de objetivo comunicativo desde tres condicionantes vistos en el epígrafe 1.2.2.: a) los receptores pretendidos b) el efecto comunicativo pretendido (que intenta ampliar o modificar la cognición o pensamientos de los receptores según el efecto perlocutivo pretendido y el motivo de producción del TM) c) la realidad en la que tiene lugar esta cognición influenciada y que corresponde normalmente con el contenido global del texto. Por lo tanto, el TO proyectado se configura mentalmente por el traductor según estos condicionantes.

Respecto a los receptores pretendidos en el caso del TM (criterio de aceptabilidad meta), el traductor se cuestiona asimismo lo siguiente (cf. Hönig, 1997:77): a) ¿para quién debe traducirse el TO? b) ¿qué intereses relaciona al círculo de receptores meta

Vermeer está concebido realmente para la situación meta prospectiva, tal y como se describe en el presente epígrafe.

con el TO? c)¿qué uso va a hacer el círculo de receptores meta con la traducción del TO?

Si nos basamos en la idea de Heinemann&Viehweger (1991:89) de que un texto sirve para transmitir información, para convencer, para persuadir, para instruir o para producir un determinado efecto estético, el *translatum*, en su definición de texto, puede perseguir una *intención comunicativa principal similar o diferente* a la que se concibió para el TO en el marco de su situación comunicativa, hecho que corrobora la concepción de la traducción desde sus múltiples perspectivas comunicativas a lo largo de la Historia. De estos objetivos ya se ha hablado en epígrafes anteriores, basados en la concepción de Pander Maat y Hulst: informativos, persuasivos, instructivos, expresivos y directivos. El receptor meta y su idiosincrasia (donde se incluye, entre otros aspectos, su visión particular del TM como documento o instrumento y su visión sobre las normas de traducción y las normas textuales), sus intereses con el texto traducido y el uso que va a hacer de dicho *translatum* determinan la elección del traductor del objetivo comunicativo principal pretendido. La ocasión social meta para la que va destinado el TM junto con la consecución pretendida de este objetivo, requieren además la elección del género/tipo/subtipo adecuado. De este modo, el traductor proyecta mentalmente la *superestructura meta* adecuada en asociación con el TO proyectado (criterio de intertextualidad meta) y la planifica en interacción con la intención comunicativa principal meta pretendida. Estos dos aspectos determinan a su vez la planificación mental interactiva de las intenciones comunicativas secundarias pretendidas en el TM (subescopos). Con ello queremos decir que la consecución del factor de la intención comunicativa principal como factor extratextual necesita del *approach* al que alude Freihoff (ibídem:1992:73), es decir, de las fases interactivas y dinámicas sobre la producción textual descritas en 4.1.: *ideation, development, expression y parsing*. Dentro de estos conceptos concebimos por tanto la elaboración del acto textual (o actos textuales) *como puente* entre dicho objetivo comunicativo principal pretendido/escopo, los objetivos comunicativos secundarios pretendidos/ subescopos y los medios textuales elegidos para dicha consecución, sin olvidar la configuración de la estructura textual según la superestructura meta representada mentalmente por el traductor en todo este entramado de producción textual (según los procesamientos *top-down* y *bottom-up*).

Así, la intención comunicativa principal pretendida y las subsiguientes intenciones secundarias pretendidas se conciben como variables pertenecientes al criterio de intencionalidad de nuestro esquema cognitivo del TM. El modo en que se lleva a cabo

esta intención (reflejado en la manifestación textual) corresponde a un procesamiento en paralelo de variables concernientes a la intertextualidad (elección del traductor sobre la superestructura meta más adecuada con sus correspondientes convenciones), la coherencia (estructura textual elegida, actos textuales elegidos, actos de habla elegidos, relaciones funcionales elegidas entre los actos locutivos, el estilo textual elegido, la dimensión horizontal de los conceptos y su interrelación con los anteriores factores y criterios en el TM) y la cohesión (rasgos suprasegmentales, estructura del tema-remata, relaciones estructurales de significado, relaciones de forma etc.). Estas variables se expondrán a medida que vayamos describiendo los criterios restantes de nuestro esquema cognitivo del TM.

Al objeto de ilustrar estos aspectos de manera general, presentamos a continuación un texto que se concibe en la cultura española como “prospecto farmacéutico”, con el objetivo de entender la planificación y producción de las intenciones comunicativas pretendidas. Este texto puede servir igualmente de *texto paralelo* como apoyo para la producción textual meta, en el caso de que el encargo requiera la elección de dicho tipo de texto en la cultura meta y el mismo tema (pasta de dientes):

Dentín

PASTA DENTÍFRICA PARA DIENTES SENSIBLES

Composición

Nitrato potásico	5,00g
Fluoruro sódico	0,55g
Sacarina sódica	0,05g
Excipiente c.s.p.	100g

La hipersensibilidad dental, o excesiva sensibilidad frente a estímulos térmicos, químicos o táctiles, suele ocurrir en adultos que han perdido parte de la capa protectora del esmalte, o después de determinados tratamientos dentales. Esta reacción dolorosa impide una correcta higiene dental, práctica fundamental en la prevención de la caries y de las enfermedades periodontales.

Dentín es un dentífrico especialmente estudiado para combatir la hipersensibilidad dental. El nitrato potásico es un agente desensibilizante de acción rápida y prolongada, que proporciona una reducción progresiva de las reacciones dolorosas. El bajo poder abrasivo de **Dentín**, permite la práctica de una higiene dental adecuada, a la vez que protege contra la caries gracias a su elevado contenido de flúor.

Indicaciones

Hipersensibilidad dental de cualquier etiología, hiperestésias dentinales.

Posología

Aplicar una pequeña cantidad de **Dentín** sobre un cepillo suave de filamentos redondeados. Cepillar cuidadosamente los dientes un mínimo de dos veces al día. Debe usarse diariamente para mantener la protección y evitar la reaparición de la hipersensibilidad.

Para obtener los resultados deseados de la forma más rápida posible, puede combinarse el uso de **Dentín Pasta** dentífrica con enjuagues de **Dentín Colutorio**, siguiendo las indicaciones de su dentista.

NO INGERIR. MANTENER FUERA DEL ALCANCE DE LOS NIÑOS.

Presentación

Dentín Pasta Dentífrica 75 ml y 125 ml

Dentín Gel Dentífrico 75 ml

Dentín Colutorio 500 ml

Dentín

Zona industrial del Prat de Llobregat - 023456 Barcelona 300004-B

Entre las posibles *ocasiones sociales*¹⁴⁴ para las que se concibe una determinada acción con un medicamento, destacamos aquella vinculada al *motivo* de introducir y promocionar un medicamento principalmente para receptores no especialistas en farmacología y, además, futuros usuarios de dicho medicamento, ocasión social que comparten múltiples culturas (sobre la definición e ilustración de los conceptos “ocasión social”, “motivo”, “efecto perlocutivo pretendido” etc., recuérdese el epígrafe 3.1.6.2.).

Para la planificación intencional (y textual) de este tipo de texto (en nuestro caso el subtipo de texto “prospecto farmacéutico de un dentífrico”), el productor configura mentalmente dos tipos de receptores prototípicos posibles y dos tipos de usos prototípicos posibles, fruto de su experiencia previa con ocasiones sociales similares (esquemas episódicos).

Respecto del tipo del receptor imaginado prototípico, nos encontramos con los especialistas (médicos, farmacéuticos etc.) y no especialistas (normalmente adultos). No obstante, el efecto de prototipicidad tiende a concebir mentalmente al segundo tipo de receptor imaginado/idealizado (no especialista), ya que el especialista (p.ej. el médico)

suele recibir previamente más información sobre dicho medicamento por el visitador médico. Asimismo, otros especialistas (farmacólogos, farmacéuticos etc.) suelen conocer de antemano el medicamento mediante su asistencia a congresos, reuniones científicas o mediante la información proporcionada por los catálogos farmacéuticos, por lo que el prospecto constituye para dichos receptores una fuente de información adicional. De este modo, la ocasión social principal para la que se produce este tipo de texto nos remite supuestamente a otras ocasiones sociales previas, aspecto esencial que todo productor o traductor debe tener en cuenta para la planificación intencional y textual.

En el caso del receptor lego en España, existen varias ocasiones sociales posibles previas a) un primer contacto informativo sobre el fármaco recetado y proporcionado por el médico en la consulta b) el receptor acude a la farmacia y le pide consejo al farmacéutico para mitigar el dolor o síntoma c) el receptor compra el medicamento por consejo de terceras personas legas d) el receptor conoce de antemano el medicamento al habérselo suministrado en otras ocasiones e) el receptor se automedica por primera vez sin previa consulta. Por lo tanto, el productor o traductor debe contemplar el mayor número de parámetros de conocimiento sobre las posibles idiosincrasias de su receptor imaginado/idealizado, con objeto de encauzar el texto en dicha ocasión social de una manera comunicativamente óptima.

Dicha ocasión social conlleva una importante repercusión (y posible sanción) si no se encauza adecuadamente la producción del texto según los parámetros anteriormente señalados. Así, suponemos que el uso prototípico del prospecto farmacéutico de la pasta de dientes por parte del receptor lego es que le sirva como apoyo para conocer el modo en que se administra. En el caso del especialista, la información general sobre la composición y función del medicamento así como las contraindicaciones constituyen la fuente y uso más relevantes para este grupo de receptores.

Teniendo en cuenta los aspectos prominentes de todas las variables de conocimiento del receptor lego prototípico (criterio de aceptabilidad), incluyendo aquellos receptores que se automedican sin previa consulta del médico, nuestros efectos perlocutivos pretendidos con el texto, por orden jerárquico, consisten en que el receptor sepa perfectamente y exhaustivamente cómo se suministra el fármaco (aumentar los conocimientos activos sobre el fármaco), evitar su consumo si el receptor es alérgico a

¹⁴⁴Otra posible ocasión social corresponde a aquella destinada a informar de manera exhaustiva sobre un medicamento a receptores más o menos especialistas en farmacología (farmacólogos, farmacéuticos, médicos etc.)

algunos de sus componentes (incitar al receptor a dicha acción de rechazo del fármaco o despertar su atención) e informarle sobre la composición y función del medicamento.

El motivo principal de introducir y promocionar el medicamento para un receptor no especialista, con su correspondiente consumo, conlleva obviamente otros motivos-razones secundarios que contribuyen a evitar las posibles sanciones. Utilizamos este tipo de texto (prospecto farmacéutico) para tal fin porque sabemos que en dichas ocasiones sociales es el texto más adecuado. Además, su macroestructura particular concibe la producción de actos textuales principalmente *instructivos*, *directivos* e *informativos*, como puente y factor intratextual hacia la consecución pretendida, por parte del productor o traductor, de un ESCOPO comunicativo principal instructivo, un subescopo comunicativo secundario directivo y otro subescopo de tercer orden comunicativo informativo¹⁴⁵. De hecho, la macroestructura prototípica del prospecto farmacéutico español presenta *un acto de habla global de tipo informativo* que, como acto textual, conduce a una intención igualmente informativa. Este acto de habla global está centrado además en el tema del texto, es decir, el medicamento. Normalmente abarca la información comprendida por su *composición*, sus *propiedades*, las *indicaciones* y la *presentación*, entre otros apartados posibles. No obstante, en dicho acto textual podemos encontrarnos con actos de habla en el nivel local que remiten a constataciones como indicadores ilocutivos (función informativa) y, simultáneamente, a advertencias (función directiva), por lo que nos encontramos con aspectos polifuncionales de tipo intratextual en dichos textos. En las *contraindicaciones* de dichos prospectos, por ejemplo, los indicadores ilocutivos pueden remitir a una constatación como función informativa (“hipersensibilidad o alergia a alguno de sus componentes”), pero el productor expresa una actitud implícita e indirecta de “advertencia” a aquellos pacientes que muestren hipersensibilidad o alergia a dicho fármaco (función directiva). Además de este acto textual como acto de habla global centrado en el tema, este tipo de texto permite la producción de *actos textuales en el nivel local de tipo instructivo* como actos principales. En nuestro ejemplo, el apartado destinado a la *posología* presenta actos ilocutivos de esta índole (mediante el uso, entre otros parámetros de inferencia o producción, de verbos performativos explícitos):

para la que se puede elegir como texto óptimo el *catálogo farmacéutico*.

¹⁴⁵La jerarquización del escopo y subescopos concebidos para el prospecto farmacéutico español que aquí se presenta, se concibe desde la subjetividad de la autora de la presente tesis doctoral. El hecho de jerarquizar los escopos (y subescopos) de otro modo depende de la idiosincrasia particular de cada intérprete/productor. Al margen de las posibles discrepancias en la inferencia o planificación de intenciones, lo innovador lo constituye la

“Aplicar una pequeña cantidad de **Dentín** sobre un cepillo suave de filamentos redondeados. Cepillar cuidadosamente los dientes un mínimo de dos veces al día. Debe usarse diariamente para mantener la protección y evitar la reaparición de la hipersensibilidad”. Como característica igualmente polifuncional, nuestro prospecto farmacéutico presenta actos de habla en el nivel local que, mediante el recurso explícito de sus verbos performativos explícitos de tipo instructivo, parecen aludir a un acto ilocutivo de este tipo (“**NO INGERIR. MANTENER FUERA DEL ALCANCE DE LOS NIÑOS**”). Sin embargo, el uso de una determinada tipografía, en nuestro caso las mayúsculas, remite verdaderamente a una advertencia, por lo que nos encontramos de manera implícita con una *intención comunicativa directiva*.

El hecho de definir el ESCOPO desde la óptica de la MACROFINALIDAD META que se persigue con el TM y desde la óptica de la INTENCIÓN COMUNICATIVA PRINCIPAL PRETENDIDA POR EL TRADUCTOR con el TM constituye un aspecto fundamental para la didáctica de la traducción, sobre todo en lo que concierne a la planificación, por parte del profesor, de las instrucciones traslativas del encargo.

Supongamos un TO concebido para *informar* a los concesionarios sobre la tecnología del *Audi A4*. El TO es un *informe técnico*, con un acto de habla global de tipo informativo y centrado en el tema, es decir, el automóvil. Todos los actos locutivos expresados en dicho acto de habla global tienen el mismo estatus comunicativo. No hay actos textuales principales o de cualquier otra índole que aludan a otras intenciones de manera explícita o implícita.

Supongamos a continuación que se requiere la traducción de dicho texto. La ocasión social para la que ha sido destinado dicho TM consiste en elaborar un *anuncio publicitario* con el efecto perlocutivo pretendido de que el receptor meta compre el *Audi A4*. Las convenciones del tipo de TM elegido para tal ocasión¹⁴⁶ permiten planificar diferentes intenciones en el texto según este efecto perlocutivo pretendido. Un traductor puede elegir como intención comunicativa principal la *persuasiva* y realizarla de manera implícita a través de un acto de habla global de tipo informativo (acto textual),

metodología descrita, la cual relaciona estas intenciones con los actos textuales y la estructura textual según Pander Maat (1994) y Hulst (1995).

¹⁴⁶Entre las posibles convenciones del anuncio publicitario destacamos el espacio textual permitido para el texto principal, los posibles elementos no verbales y el espacio permitido para sus subtextos. Estas convenciones condicionan obviamente la *extensión de la informatividad textual*, adecuada igualmente en su producción teniendo en cuenta los principios de economía y relevancia.

pero plagado de connotaciones que tratan principalmente de sugestionar la mente del receptor sobre el automóvil de manera implícita. En este caso, el traductor recoge del TO, como TO proyectado, aquella información que procede ser elaborada desde una óptica persuasiva. Otro traductor, sin embargo, concibe para su TM una intención comunicativa principal de tipo *directivo* mediante un acto principal (p.ej. “llame inmediatamente al concesionario más cercano para su seguridad vial”). Este acto de habla con marcado carácter comunicativo en el TM le lleva a producir otro acto textual de tipo persuasivo (independientemente de que sus indicadores ilocutivos sean informativos) subordinado comunicativamente a aquel. Para ello, el traductor recoge aquella información relevante del TO sobre determinados aspectos tecnológicos del *Audi A4* pero la adecua hacia la persuasión. La información tecnológica presentada sirve, por lo tanto, como recurso textual para resaltar la seguridad del coche como elemento de persuasión y compra. Con ello se demuestra que el TM puede perseguir una intención comunicativa principal (ESCOPO) diferente a la intención comunicativa principal del TO.

Estos análisis sirven al alumnado para entender, como caso concreto, que un TM puede perseguir la misma intención comunicativa principal que el TO, pero, según el tipo de TM elegido, la macroestructura de este último puede exigir cambios en su manifestación (incluyendo las intenciones comunicativas secundarias o subescopos). En otros casos, el TM puede requerir la misma intención comunicativa principal, las mismas intenciones comunicativas secundarias y la misma macroestructura en cuanto a los actos textuales y la estructura textual elaborada. Las modificaciones y adecuaciones correspondientes tendrán lugar en niveles textuales más bajos, con la producción u omisión de determinados actos de habla, de determinadas relaciones funcionales entre los actos locutivos, el estilo textual, el encauzamiento e interrelación de los conceptos episódicos en el TM y los aspectos cohesivos. De este modo corroboramos una vez más la importancia de explicitar, sobre todo para aquellos alumnos poco familiarizados con las tipologías textuales meta, el mayor número de instrucciones traslativas para los encargos. Las instrucciones sirven, además, para convertir gradualmente al estudiante en un experto en producción textual y en los tipos de texto prototípicos.

Los factores descritos en el presente epígrafe conducen a la *informatividad meta sobre la intención comunicativa principal pretendida (ESCOPO) y subsiguientes intenciones*

comunicativas secundarias pretendidas (subescopos). La informatividad global, descrita en 4.3.2.1. y 4.3.2.2., condiciona la planificación y producción de la intencionalidad meta en interacción con la planificación y producción de la informatividad episódica de un TM.

4.3.3. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de producción del TM.

El criterio de aceptabilidad meta (recuérdese las variables de dicho criterio para el análisis del TO en 3.1.5.) conlleva dos tipos de efectos perlocutivos:

-el efecto perlocutivo principal pretendido (y efectos perlocutivos secundarios pretendidos) por el iniciador/traductor, vinculado a la intención comunicativa principal pretendida (e intenciones comunicativas secundarias pretendidas) y la elección adecuada del tipo de TM, teniendo en cuenta este criterio de aceptabilidad y la ocasión social meta prospectiva

*-el posible efecto perlocutivo real del TM en el destinatario que, al contrario de lo que ocurre con dicho efecto real en el análisis del TO mediante la posible consulta documental del traductor a través de estudios de mercado sobre su repercusión social, no puede saberse de antemano sino posteriormente a la fecha de recepción del *translatum*. Lo diferenciamos del primero en el sentido de que el traductor puede hacerse una idea aproximada de la futura repercusión del TM, si dispone de fuentes documentales sobre la repercusión de otras traducciones similares previas (tipos de texto similares o recurrentes que funcionan como *translatum*) en la cultura meta.*

El destinatario del TM y sus expectativas sobre dicho texto constituyen, además, las variables principales de conocimiento del criterio de aceptabilidad. Por lo tanto, es necesario retomar las preguntas de Hönig (1997:77) al respecto, como punto de partida para la representación mental del traductor acerca del receptor meta imaginado/idealizado:

-¿para quién debe traducirse el TO?

-¿qué intereses relaciona al círculo de receptores meta con el TO?

-¿qué uso va a hacer el círculo de receptores meta con la traducción del TO?

¿Para quién debe traducirse el TO?

Esta pregunta nos conduce a aspectos relacionados con la idiosincrasia (o diferentes idiosincrasias) del receptor imaginado/idealizado por el traductor (al margen de que sea otro actante del proceso el que determine la configuración mental de dicho receptor). Salvo aquellos casos en que el traductor conoce de una manera más o menos completa a su receptor (pongamos por caso la traducción de una carta comercial cuyo receptor meta, por ej. el Sr. X, es una persona muy conocida por el traductor y para el que ha traducido en múltiples ocasiones), el receptor meta se concibe por regla general como una proyección mental del traductor que comprende varios parámetros de conocimiento (recuérdese el epígrafe 4.3.2.2. sobre la determinada ocasión social y tipos de receptores pretendidos para los que se concibió el prospecto farmacéutico español). El traductor se rige por su concepción subjetiva acerca del principio de cooperación y las máximas de Grice, prospectivas hacia el criterio de aceptabilidad meta, lo cual condiciona las convergencias y divergencias, en cualquier nivel textual del TM, de la informatividad explícita e implícita elaborada respecto de aquella del TO, según las instrucciones traslativas. Dentro de este principio de cooperación, el destinatario meta espera de una traducción determinada que respete ciertas normas y que refleje una secuencia lógica del contenido.

La *idiosincrasia* del receptor meta pretendido se asienta sobre los siguientes parámetros de conocimiento:

-presuposiciones comunicativas *lingüísticas* sobre el receptor meta imaginado según la situación comunicativa del TM: presuposiciones en torno al conocimiento de dicho receptor sobre la *lengua meta* (*langue* y *parole*). Sus conocimientos fonéticos, grafemáticos, morfemáticos, lexemáticos y sintácticos (*langue*) y los conocimientos sobre posibles solapamientos y divergencias existentes entre los dialectos compartidos por dichos receptores meta de tipo geográfico, temporal, social y (no)estándar (*parole*), como es el caso de las traducciones destinadas a diferentes hispanohablantes y lugares de habla hispana

-presuposiciones acerca de la *posibilidad de que el receptor meta imaginado posea amplios o mínimos conocimientos de la lengua y cultura extranjera* en la que está escrita el TO y que puede condicionar su interpretación y uso del TM

-presuposiciones comunicativas *textuales* del receptor meta imaginado según la situación comunicativa del TM: presuposiciones receptoras en torno a la protipicidad del *género/tipo/subtipo de texto* elegido para el TM y la estructura textual (dimensión semiótica), incluyendo las expectativas convencionales del receptor meta sobre el

registro (campo, modo, tono/tenor), el *discurso* (ideología-s) como dimensión semiótica y la *ocasión social*

-presuposiciones sobre *ocasiones sociales previas* que influyen en el receptor meta pretendido y que condicionan la ocasión social principal para la que se planifica y elabora el TM

-presuposiciones *pragmáticas* del receptor meta imaginado en torno a sus expectativas sobre los *actos de habla*, las *máximas* y sus *presuposiciones sobre la situación comunicativa del TM*

-presuposiciones sobre los posibles *esquemas semánticos y episódicos* (*modelos mentales de realidad, realia, scripts*) del receptor meta pretendido sobre cualquier aspecto relacionado con la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TM

-presuposiciones sobre el determinado grado de *conocimiento del tema y del contenido del TM* por parte del receptor meta pretendido, incluyendo su concepción sobre la *organización temática* (especialista, no especialista, lego, experto)

-presuposiciones sobre la *visión del mundo* del receptor meta imaginado en el supuesto momento de recepción del TM, considerando aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos, culturales* (paracultura, diacultura, intercultura o un híbrido de estos aspectos), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos* (emociones y actitudes vinculadas a la supuesta recepción del TM)

-presuposiciones en torno al *estatus del translatum* con respecto al posible grado de repercusión de dicho texto en la cultura meta (considerando las normas, valores y convenciones en su concepción por la cultura meta y los factores históricos, políticos, económicos o ideológicos que rodean a dicha concepción)

-*consideraciones sobre el tiempo y lugar de la posible recepción del TM*: este aspecto puede diferir en mayor o menor medida del tiempo y lugar de producción del TM. La traducción de una enciclopedia, por ejemplo, puede elaborarse en un tiempo y lugar de producción distinto al de su recepción, lo cual puede condicionar el grado de actualización de la información proporcionada al usuario meta, siendo condición *sine qua non* la explicitación de la fecha de producción de dicho tipo de texto, al objeto de evitar posibles sanciones futuras

-presuposiciones en torno a un *receptor meta imaginado primario* y un *receptor meta imaginado secundario* (cf. Nord, 1991:52): con ello aludimos, entre otras acciones traslativas posibles, al caso del prospecto farmacéutico español (4.3.2.2.) concebido

directamente para el usuario meta no especialista y, de manera indirecta, para los especialistas meta como documentación adicional¹⁴⁷

¿Qué *intereses* relaciona al círculo de receptores meta con el TO?

Esta pregunta guarda una estrecha relación con el *estatus del TO* y, *consecuentemente, con el estatus del TM*, tal y como los concibe una determinada comunidad meta. ¿Sabe el receptor meta pretendido si el TM que recibe es una traducción de un TO previo o, por el contrario, lo recibe como texto meta propiamente autónomo? El determinado estatus y la repercusión social del TO a través de la traducción dependen igualmente de la modalidad en que esté encuadrado y según sea concebido por dicha comunidad meta en un momento histórico determinado.

Como ejemplo de modalidad, podríamos destacar la literatura y sus diferentes tipos de texto. Supongamos que se traduce una nueva novela al español del escritor alemán Günter Grass, autor bastante conocido y consolidado en España. El criterio de aceptabilidad meta, en su sentido prototípico, englobaría un grupo de receptores meta pretendidos españoles, con unos conocimientos lingüísticos del español bastante aceptables (nivel de educación medio-alto), unos conocimientos textuales sobre el género/tipo/subtipo de texto elegido para el TM y la estructura textual determinados (novela y probable inclusión de dibujos realizados por Günter Grass), que incluyen a su vez unas determinadas expectativas convencionales sobre el *registro* (campo, modo, tono/tenor), el *discurso* (ideología-s) y la *ocasión social* para la que se concibe dicho TM. Esta ocasión social principal puede estar determinada por otras *ocasiones sociales previas* que influyen en el receptor meta pretendido, p. ej. las traducciones realizadas de otras novelas previas del escritor alemán y que el receptor puede haber leído y que condicionan, por sus normas, esta nueva ocasión para la que se planifica y produce el TM. Además de estos aspectos, debemos considerar los posibles esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, *realia*, *scripts*) del receptor meta pretendido sobre cualquier aspecto relacionado con la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TM. En este sentido, y vinculando esta variable con nuestro ejemplo, el receptor meta pretendido espera conocer los esquemas semántico-episódicos del autor alemán a través de la traducción. El receptor meta, normalmente lego en traducción, considera normalmente al traductor *invisible* en el TM en relación con la traducción de

¹⁴⁷La existencia de un *receptor implícito* como *elemento interno del tema* (o emisor implícito) que se traduce de un TO específico (Nord, 1991:54) es un aspecto intratextual (recordemos 3.1.5), por lo que no forma parte del criterio de

aspectos vinculantes a la ideología y al entorno social de la novela original, aunque intuye que el traductor es *visible* en la traducción de algunos conceptos extranjeros, los cuales mantiene en ocasiones como aspectos de *adecuación* al TO en el sentido de Toury (1980; 1995) y en otras ocasiones los adapta como aspectos dirigidos hacia el polo de *aceptabilidad* del TM.

Aparte de esto, la visibilidad del traductor desde la óptica del receptor meta pretendido se refleja a través de la mención explícita del nombre del traductor en la portada de la traducción, si es que se permite tal explicitación. El traductor, conocedor de estas normas, tal y como las concibe el receptor meta imaginado, realiza la traducción “compatibilizando”, en la medida de lo posible, los esquemas semántico-episódicos del autor germano con aquellos del receptor meta pretendido. ¿Permite asimismo el TM la inclusión de notas del traductor o un prólogo donde el traductor pueda fundamentar sus estrategias o pueda ubicar previamente al lector meta pretendido en el marco social e ideológico concebido por el autor alemán? Estas cuestiones influyen obviamente en el modo en que el traductor analiza, compara y produce las convergencias y divergencias de la informatividad del TO proyectado y la del TM proyectado. Las inevitables pérdidas de informatividad, aspecto ineludible en cualquier comunicación intra e intercultural están influenciadas por las normas textuales permitidas para el TM. El hecho de mantener ciertos elementos exotizantes/extranjerizantes o domesticados en el TM depende además de la función textual de dichos conceptos episódicos en el texto según las variables que conforman los criterios de textualidad de un TM específico, condicionados por todos los factores anteriormente expuestos (incluyendo el *uso* que va a hacer el círculo de receptores meta de la traducción del TO) y teniendo en cuenta el factor de *prominencia* y *figura-fondo* de Langacker descritos en el epígrafe 3.1.3.1. sobre la dimensión horizontal de los conceptos desde la óptica de la semántica cognitiva.

Describamos a continuación otra acción traslativa en el marco de la traducción literaria: la traducción del *Quijote* para niños alemanes de 8 a 12 años. ¿Qué podemos descifrar de un receptor infantil de estas características en un sentido prototípico? Sabemos que dicho receptor meta pretendido, considerando su edad, posee unos conocimientos lingüísticos del alemán propios de su edad, es decir, bajos, por lo que el registro expresado en el TM debe adecuarse en función de dichos conocimientos, si queremos producir una comunicación eficaz. ¿Qué conocimientos textuales posee

aceptabilidad meta sino del criterio de intertextualidad meta.

asimismo dicho receptor? Sabemos que los niños están familiarizados principalmente con las novelas de aventuras y los cuentos dentro de esta modalidad, textos que suelen presentar por otro lado una cierta variedad de elementos no verbales como las ilustraciones y los dibujos y que permiten, como norma textual, una extensión limitada, al objeto de no saturarlos con excesiva información. ¿Qué ocasiones sociales previas ha experimentado el receptor infantil alemán con el Quijote? Podemos imaginar, de manera hipotética, una concepción de dicho personaje muy por debajo a la concepción que tiene un niño español de la misma edad. Respecto del receptor infantil alemán, esta información puede haberla recibido en el colegio, a través de otros textos, de otras personas o de la televisión, pero lo que está claro es que este niño no recibe clases de literatura universal sino a una edad más avanzada. ¿Conoce a Cervantes? Para el niño alemán, el autor español constituye el *fondo* de su concepto sobre el Quijote, mientras que las aventuras y anécdotas del personaje adquieren un carácter de prominencia, es decir, constituyen la *figura* de su esquema semántico-episódico¹⁴⁸. Considerando estos esquemas semántico-episódicos infantiles, nos planteamos qué hacer con el Quijote según el criterio de aceptabilidad meta. Si consideramos que el uso del TM va a consistir en que el niño alemán se entretenga con las aventuras del Quijote y que le sirva además como primer contacto informativo sobre la existencia de una obra importante de la literatura española de carácter universal, el traductor adecua la informatividad del Quijote, manteniendo el entorno español y seleccionando entre las múltiples ideologías que han dado lugar a un sinnúmero de interpretaciones de la obra, la (s) adecuada(s) a la idiosincrasia del receptor infantil alemán, a sus intereses y al uso del TM. Obviamente aparecerán elementos extranjerizantes, dado que el entorno español de la obra se mantiene, si bien tienen que ser producidos de manera comprensible para el receptor infantil. No obstante, el TM tenderá en mayor medida hacia el polo de la aceptabilidad según la terminología de Toury, presentando un considerable número de elementos domesticados. La extensión permitida en el TM delimita asimismo la extensión de la informatividad meta con respecto a la del TO (acompañada normalmente de ilustraciones divertidas). El hecho de que el TM sea o no sea considerado una traducción depende de la propia visión de cada uno de estos receptores infantiles. El

¹⁴⁸Esto no quiere decir que el nombre de Cervantes no deba aparecer en el TM, puesto que puede interesar que el niño sepa quién lo escribió. No obstante, su función textual se delega a un segundo plano, puesto que al público infantil le interesa prominentemente el contenido del texto.

hecho de incluir notas a pie de página o notas del traductor es una cuestión que se intenta evitar en este tipo de traducciones infantiles¹⁴⁹.

En la modalidad de los textos jurídicos, la visibilidad del traductor es, por regla general, ostensible para el receptor meta pretendido. La traducción al español de un expediente académico de estudios universitarios de licenciatura realizados en Alemania, por ejemplo, al objeto de que dichos estudios sean homologados en España, actúa como *documento* (cf. Nord, 1997:47) acerca de conceptos extranjerizantes del TO, permitiendo, como norma textual del TM, la inclusión de incisos aclarativos por parte del traductor. Estas explicaciones actúan como metalenguaje (normalmente en corchetes), fruto de la selección del traductor de aquellas características más prominentes del concepto (o conceptos) de cara a proporcionar información al receptor meta sobre el sistema conceptual extranjero. Estas estrategias se realizan porque al receptor meta, supongamos que es el Ministerio de Educación español, le interesa probablemente *informarse* sobre el sistema universitario alemán de la manera más exhaustiva posible, para saber si dichos estudios son compatibles con los españoles (*uso* del TM). Las ocasiones sociales previas con otros textos meta parecidos (esquemas semántico-episódicos del receptor meta) demuestran una familiarización del receptor meta con el TM, el cual se considera una traducción propiamente dicha (si es una traducción jurada, la visibilidad se acentúa todavía más con el nombre y juramento del traductor explícito al final del documento jurídico meta como norma obligatoria).

Por último destacamos la modalidad de la publicidad. ¿Es consciente el receptor meta pretendido de que un TM, como anuncio o eslogan publicitario, pueda ser la traducción de un TO publicitario previo? Suponiendo que el tema del TM consistiese en la presentación visual y promoción de una lavadora, y para conseguir una respuesta convincente de cara a las estrategias traslativas, el traductor debe cuestionarse en primer lugar el tipo de conocimientos textuales que posee el receptor meta pretendido sobre dicho TM. Un anuncio o eslogan publicitario prototípico presenta una información sobre el producto normalmente escueta, donde la visualización (tipografía, ilustraciones, estructura textual) desempeña un factor esencial para perseguir la sugestión y la acción del consumidor. La *figura, foco* o *prominencia* lo constituye, por lo tanto, el interés del receptor por el contenido-producto presentado en el texto y, sobre todo, el modo en que se ha estructurado y visualizado de una manera atrayente. La existencia de un autor

¹⁴⁹Antiguamente sí se permitían en ocasiones notas del traductor escuetas aclarando determinados conceptos extranjeros en la traducción infantil (p.ej. las traducciones al español de E. Blyton; mi agradecimiento a mi colega,

constituye el *fondo*. El receptor meta, atraído y absorto de inmediato por los elementos sugestivos (los cuales va configurando gradualmente a modo de esquema episódico sobre el producto promocionado durante la lectura del TM), no se plantea la existencia de un posible autor, y mucho menos la posibilidad de que el TM sea una traducción. En este sentido, el TM actúa como *instrumento* (cf. Nord, 1991:50), como texto autónomo. Esto no quiere decir que este tipo de texto no permita el mantenimiento de elementos exotizantes, puesto que ello puede ser un recurso altamente sugestivo. Lo que sí rompería con dicha sugestión es la inclusión de una nota del traductor como nota explicativa a pie de página.

¿Qué *uso* va a hacer el círculo de receptores meta con la traducción del TO?

Las variables de conocimiento prospectivas de los criterios de textualidad del TM-en-situación, según su macrofinalidad (recuérdese 4.3.2.2.), son las que condicionan su determinada fluctuación entre los polos de *adecuación* y *aceptabilidad* según la terminología de Toury (1980;1995). El hecho de que un *translatum* establezca una determinada relación con el TO y a su vez contemple parámetros de un determinado género/tipo/subtipo de texto (o fusión de parámetros de dos o varios géneros/tipos/subtipos de texto) nos conduce a definir el *uso del TM* por parte del receptor meta pretendido desde dos condicionantes:

-el uso está condicionado por la concepción del receptor meta pretendido prototípico sobre si el TM es *documento* o *instrumento* (*overt translation*, *covert translation* en la terminología de House, 1997:37), lo cual refleja asimismo el determinado estatus del *translatum* y del TO por parte de la comunidad meta

-según el género/tipo/subtipo de texto elegido para el TM, el traductor representa mentalmente un uso prototípico (o usos prototípicos) de dicho texto, fruto de su experiencia intertextual previa

Supongamos que queremos instruir eficazmente al receptor meta sobre el manejo de un secador de pelo y para ello se traduce un TO, cuyo tipo de texto es un manual de instrucciones destinado al usuario alemán. ¿Qué uso prototípico realiza el receptor meta pretendido con el TM? ¿Concibe el receptor meta dicho TM como documento o instrumento?

Partimos de la idea de que existe una ocasión social previa hipotética en la que el futuro consumidor toma un primer contacto, ya sea directivo, persuasivo o informativo, con el secador de pelo a través de la publicidad por televisión u otros medios, a través del vendedor o a través de terceras personas, que comunican al receptor las ventajas de dicho aparato. La ocasión social principal para la que se concibe el TM implica *su uso prototípico* como *instrucción* acerca del manejo de dicho aparato una vez haya sido adquirido por el comprador. En función de esta representación mental prototípica del uso vinculado a la ocasión social principal, el traductor elige el tipo textual “manual de instrucciones” para el usuario meta. La siguiente cuestión concierne al hecho de si el TM se concibe como documento o instrumento. ¿Sabe el receptor que se trata de una traducción? Depende. En las ocasiones sociales destinadas a traducir manuales de instrucciones en España, nos encontramos con dos casos que acentúan el grado específico de intertextualidad de un TM: a) el TM se recibe como texto autónomo escrito únicamente en la lengua meta (instrumento) b) el TM aparece acompañado por el TO y otras traducciones en distintos idiomas (documento). El primer caso podría permitir al traductor una mayor permisividad en el cambio de la macroestructura del TM con respecto a la del TO. En el segundo caso, y teniendo en cuenta que el receptor meta pretendido podría ser conocedor de la lengua original y, por lo tanto, dedicarse, como *uso secundario que hace del TM*, a comparar la traducción española o las distintas traducciones en otros idiomas con el TO, el traductor intenta “homogeneizar” aspectos de dicha macroestructura en su *translatum* en función de dicha concepción del receptor meta pretendido del TM como documento, siempre y cuando el TM y el TO compartan prototípicamente una estructura textual parecida. El TM-en-situación y su macrofinalidad específica es reflejo, en definitiva, de las convergencias y/o desviaciones en su producción según los condicionantes anteriormente descritos. Por lo tanto, cuanto mayor sea el número de variables de conocimiento consideradas por el traductor respecto del criterio de aceptabilidad (idiosincrasias del receptor, intereses y usos del TM), mayor probabilidad tendrá de que su TM cumpla eficazmente con la macrofinalidad prevista. Nuestra experiencia en el aula nos demuestra la importancia de especificar y reflexionar sobre estos aspectos, los cuales forman parte de la competencia social del traductor en su diálogo con los otros actantes del proceso, al objeto de recibir el mayor número de instrucciones traslativas posibles cuando el traductor no sabe qué camino tomar.

Existe la concepción general compartida por muchos investigadores, docentes y estudiantes de traducción de que el principio de *adecuación* de Vermeer (1996:119;124) *remite exclusivamente a la domesticación de los conceptos y a la traducción concebida como instrumento como norma para cualquier modalidad de traducción, incluida la literaria*, cuando en realidad no es así. ¿A qué se debe dicha concepción tergiversada? En nuestra opinión, el “peligro” de la teoría funcional de la traducción, sobre todo cuando se aplica a la didáctica, consiste precisamente en la falta de aclaración descriptiva, conceptual y metodológica de su discurso, hecho que hemos intentado mejorar, en la medida de lo posible, en la presente tesis doctoral, enfocado hacia la enseñanza del proceso traslativo en la traducción directa con una metodología de carácter interdisciplinar, es decir, cognitivo-funcional.

Estas son, en líneas generales, las variables de conocimiento del criterio de aceptabilidad meta (informatividad semántica sobre el criterio de aceptabilidad meta). Sus determinados contenidos según la macrofinalidad meta condicionan la producción episódica de un TM específico.

4.3.4. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de intertextualidad en la fase de producción del TM.

En el epígrafe 3.1.4. definimos el “texto”, es decir, un texto-en-situación, como una entidad concreta que procede de su interacción con la ocasión social para la que se concibe su producción y funcionamiento, su género y su discurso. En el caso del TM, el traductor, analizando prototípicamente la idiosincrasia, intereses y uso (s) del receptor meta de dicho TM-en-situación (criterio de aceptabilidad meta), representa mentalmente el género/tipo/subtipo de TM adecuado según las variables de conocimiento que conforman su ocasión social, fruto de su experiencia previa con otros textos y ocasiones sociales (competencia intertextual). Aparte de la elección tipológica adecuada, la peculiaridad de un *translatum* específico consiste en que dicha representación mental del traductor incluye una determinada relación con un TO previo. Por tanto, la doble intertextualidad de un TM-en-situación, según las variables que definen su macrofinalidad, refleja una fluctuación específica de sus elementos en cualquier nivel textual y criterio de textualidad entre el polo de *adecuación* y el polo de *aceptabilidad* según la terminología de Toury (1980;1995). Dentro de las múltiples variables de su macrofinalidad, y al objeto de producir adecuadamente dicha fluctuación, el traductor

tendrá que considerar dos aspectos prospectivos muy importantes: a) si el TM deberá ser producido como documento o instrumento, lo cual determinará la relación con su TO y la producción de determinadas estrategias exotizantes/extranjerizantes y domesticadas b) la comprensibilidad del TM se rige por el principio de cooperación y las máximas de Grice (1975;1978) hacia el criterio de aceptabilidad meta, aspecto que determinará igualmente dicha exotización y domesticación (recuérdese lo dicho en el epígrafe 3.1.3.1.1. sobre las implicaturas convencionales y conversacionales).

Con respecto al primer aspecto, hay que aclarar que el hecho de que el TM se conciba como documento o instrumento, *no quiere decir que la traducción como documento se deba regir totalmente hacia el polo de la adecuación, y la traducción como instrumento hacia el polo de la aceptabilidad*. Estos conceptos pueden dar lugar a una confusión con los conceptos de exotización y domesticación como estrategias traslativas si se conciben de una manera radical por el alumnado. La exotización y domesticación pueden presentarse en ambas concepciones de la traducción. El mayor o menor número de elementos exotizantes o domesticados depende de las variables que conforman los criterios de textualidad de un TM específico. Tal y como hemos indicado en una ocasión anterior (4.3.3.), un anuncio publicitario (TM como instrumento y orientado principalmente hacia el polo de aceptabilidad) puede presentar elementos exóticos, sin ser explicados, que contribuyan a la consecución de una intención persuasiva. Del mismo modo, la domesticación puede aparecer en las traducciones consideradas como documento, por ejemplo, mediante las notas del traductor que explican (domesticar) un concepto de la cultura original en la traducción jurada.

Un ejemplo de una de estas estrategias posibles en la traducción podría ser el siguiente fragmento relacionado con la domesticación del concepto *Bundestag*, como elemento extranjerizante, en un TM que proporciona información divulgativa sobre Alemania (polo hacia la adecuación), dirigido a españoles no especialistas en dicho país (polo hacia la aceptabilidad) y concebido como traducción de un TO previo con la explicitación del traductor en la portada del libro (documento): “El Bundestag Alemán (Cámara baja) representa al pueblo alemán. Es elegido por el pueblo por un periodo de cuatro años. Sólo se admite excepcionalmente la disolución (anticipada) de la cámara, la cual en todo caso corresponde al Presidente Federal. Las principales funciones del Bundestag son la elaboración de las leyes, la elección del Canciller Federal y el control

del Gobierno...” (*La actualidad de Alemania. 1993. Francfort/Meno:Societäts-Verlag, p. 141*; el subrayado es nuestro).

El polo de adecuación (información sobre los órganos constitucionales de Alemania) determina que la domesticación del concepto opte por la estrategia de explicitar “cámara baja”, concepto general y neutral aplicable a la mayoría de sistemas parlamentarios democráticos, frente a la opción de “congreso de los diputados” concepto específico del sistema parlamentario español y que demostraría diferencias en su sistema conceptual con respecto al alemán si analizáramos su información implícita ¹⁵⁰.

El *principio de cooperación y las máximas* de Grice prospectivas hacia el criterio de aceptabilidad meta, como segundo aspecto, deben entenderse en el sentido de Risku (1998b:52) cuando señala la importancia de considerar la cultura como un concepto abierto bajo la óptica de la cooperación, la socialización y la compatibilidad de las acciones, en lugar de “encajonarla” según la localidad, nación, lengua o clima de los individuos. El éxito de la comunicación se basa tanto en el ámbito de cooperación entre los actantes acerca de los conceptos y concepciones culturales así como en el ámbito comunicativo de las convenciones culturales (cf. Risku, *ibidem*:64). De este modo, el concepto de cultura debe considerarse en el proceso traslativo teniendo en cuenta un amplio abanico de variables que se solapan según los actantes implicados en un acto de comunicación intercultural concreto, y considerando de este modo la fluctuación de aspectos *sociales y económicos* (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), *geográficos, culturales* (paracultura, diacultura, intercultural o un híbrido de estos aspectos), *ideológicos* (normas, convenciones, valores), *históricos, cognitivos y psíquicos*, entre otros factores posibles. A modo de ejemplo, un científico de un determinado país puede compartir una actitud de cooperación y consenso más afín con la de un científico de otro país, que con la de un conciudadano o científico del mismo lugar.

Los conceptos de exotización y domesticación no sólo remiten a estrategias traslativas relacionadas con la dimensión horizontal de los conceptos episódicos de un TM-en-situación y la producción específica de su informatividad, tal y como hemos señalado con la estrategia traslativa del término alemán *Bundestag* (criterio de coherencia), sino

que también están condicionados interactivamente por cualquier variable idiosincrásica perteneciente a cualquier criterio de textualidad del TM.

Kußmaul (1997b), por ejemplo, alude en este sentido a la problemática de traducir la macroestructura (en concreto la estructura textual)¹⁵¹ basándose en las diferencias ideológicas y tipológicas entre el discurso académico británico y el discurso académico alemán. La cuestión que se plantea es si el traductor debe preservar la macroestructura original y crear un efecto alienante en el TM (polo de adecuación) o, por el contrario, cambiarla según el polo de aceptabilidad y las convenciones del tipo de texto meta. En nuestra opinión, no podemos establecer una taxonomía “ideal” de normas para el alumnado, al margen de su aplicabilidad según la idiosincrasia de cada texto meta, que sirva de apoyo seguro para la producción de estrategias orientadas hacia la extranjerización o domesticación de elementos en cualquier nivel textual y criterio de textualidad, pues ello perjudicaría el relativismo implícito de cada proceso traslativo como acción comunicativa idiosincrásica y particular. El único criterio fiable, corroborando la postura de Kußmaul, es encauzar dicho acto de comunicación hacia la comprensibilidad, teniendo en cuenta la idiosincrasia, intereses y usos del receptor meta respecto del TM. No obstante, el hecho de domesticar según las convenciones de la cultura meta o bien extranjerizar para introducir en la cultura meta determinados aspectos y convenciones de la cultura original, depende del estatus de la traducción, del traductor, de los otros actantes y del momento histórico, ideológico y normativo en que tiene lugar dicho proceso de traducción. En este sentido, lo que sí sirve de pauta orientativa para el alumnado, sobre todo para el estudiante (principiante) desconocedor de las normas traslativas y textuales que condicionan la producción de un texto meta concreto, es especificar en cada encargo diferentes normas relacionadas con variables correspondientes a cada criterio de textualidad del TM que se vaya a traducir, incluyendo normas relacionadas con la extranjerización y/o domesticación de elementos, tal y como se verá en el epígrafe 4.4.

¹⁵⁰El mismo caso correspondería a domesticar, en el mismo TM, los *lander* o estados federados alemanes por “comunidades autónomas”, una domesticación impropia al español debido a las diferencias políticas y constitucionales entre ambos estados europeos.

¹⁵¹Aunque Kußmaul no define exhaustivamente lo que entiende por *macroestructura*, nosotros pensamos que se refiere a la estructura textual. Si nos basamos en la concepción al respecto de Hulst (1995) y Pander Maat (1994), esta estructura se entiende bajo la óptica de preservar o cambiar la estructura del TO en el TM respecto a una estructura centrada en el tema, en un acto de habla o en aspectos recurrentes que aluden a una estructura mezclada según los géneros/tipos/subtipos de texto, en interacción con las intenciones y los actos textuales. De hecho, Göpferich (1995:299 y ss.) ha observado que la flexibilidad de la macroestructura en los textos científicos y técnicos varía según

Paralelamente a la macroestructura, la microestructura, como nivel textual interactivo con el anterior, contempla la misma problemática. Recordemos la estrecha relación entre las relaciones semánticas (contenido de la proposición) y las relaciones pragmáticas entre los actos locutivos (carácter ilocutivo de la proposición), puesto que tanto la macroestructura como la microestructura reflejan una determinada intención del productor (3.1.3.1.1.). Asimismo cabe recordar la interacción, en todo este entramado, del estilo textual, es decir, la interdependencia entre el contenido y la forma, condicionada obviamente por aspectos comunicativos, pragmáticos y semióticos idiosincrásicos propios de un determinado proceso traslativo. Recordemos por ejemplo nuestra fundamentación sobre la traducción de los dialectos geográficos, temporales o sociales. ¿Cuál es la estrategia de fluctuación idónea entre el polo de adecuación y aceptabilidad? La contestación a esta pregunta es relativa, puesto que depende de la idiosincrasia de cada proceso de traducción. En algunos casos destinados a resaltar aspectos propios del entorno sociocultural de partida, podría ser conveniente crear una lengua artificial en el TM (*Kunstsprache* en la terminología de Kolb, 1998:279) que contemplase, como forma, aspectos exóticos del TO relacionados con características gramaticales y fonológicas imitados en el TM a través de reducciones gramaticales o desviaciones ortográficas propias de la lengua meta, entre otras posibilidades. En otros casos, por ejemplo la traducción de los comics de Asterix y Obelix, el escenario cultural francés no tiene relevancia comunicativa, puesto que se trata de destacar con humor los clichés culturales de una comunidad determinada (p.ej. *Asterix en Hispania*). En este último caso, los dialectos se domesticar en mayor medida, tendiendo principalmente hacia el polo de aceptabilidad meta.

Respecto del *uso* o *registro*, recordemos la importancia de considerar, como variables de la macrofinalidad del TM, el *campo* (la actividad que se transmite con el texto), el *modo* (el medio utilizado para dicha actividad) y el *tono* o *tenor* (la relación entre los actantes de tipo formal, informal, coloquial etc.). En primer lugar, el *campo* del TO conlleva una determinada ideología (o ideologías). ¿Debemos preservar dicha ideología? La respuesta depende de si el TM se concibe como documento o instrumento (al receptor le puede interesar el contenido ideológico del TO y por tanto concebir el TM como documento), o si la idiosincrasia del receptor meta respecto a su visión ideológica del mundo permite la comunicación de dicha ideología en el TM. El hecho

el tipo de texto elegido. En las patentes por ejemplo, la estructura varía muy poco en los textos alemanes e ingleses. En cambio, los artículos de revistas técnicas presentan mayor flexibilidad estructural.

de utilizar eufemismos o suprimir determinada información del TO en el TM, por considerarse tabú en la cultura meta o por violar cualquier derecho humano del receptor meta, constituye un indicio de domesticación en el TM. En segundo lugar, la preservación o cambio del *modo* es otro factor que depende de la macrofinalidad del texto meta. De un TO escrito puede requerirse únicamente una traducción a la vista, por lo que de un TO escrito pasamos a un TM oral. Por último, el *tenor/tono* es otro factor que el traductor considera en función del determinado grado de tratamiento y los roles sociales entre los interlocutores implicados en un proceso traslativo específico.

Retomando los ejemplos de Kußmaul (1997b:72) sobre las diferencias ideológicas y tipológicas entre el discurso académico británico y el discurso académico alemán respecto del tenor/tono, dicho autor destaca la importancia de considerar en la microestructura (nivel textual que siempre depende del modo en que se relacionan macroestructuralmente los actos de habla en el texto como factor pragmático), las regularidades y normas del tipo de TM elegido sobre determinados actos de habla, su fuerza ilocutiva, su contenido proposicional y su forma (convenciones meta), al objeto de evitar posibles sanciones y malentendidos. Este tipo de domesticación tiene lugar cuando el receptor meta, independientemente de que considere el TM como documento o instrumento, es completo desconocedor de las convenciones de partida propias del tipo de TO sobre algunos actos de habla que conforman su estructura ilocutiva global. Un determinado acto de habla en el discurso académico alemán puede resultar ofensivo para un científico británico acostumbrado a las convenciones de tratamiento del discurso académico inglés. En este sentido, las críticas entre académicos británicos sobre una determinada actividad científica no permite la crítica directa, al contrario de lo que ocurre en el discurso académico alemán. La microestructura refleja convencionalismos de crítica indirecta mediante el uso de preguntas o el condicional “What do you think of the approach of colleague X?” o “I would be interested to hear your opinion on the recent book by colleague Y” (cf. Kußmaul, *ibidem*:67). En el caso de la didáctica, el docente debería prever igualmente estos aspectos microestructurales cuando establece diferentes normas en el encargo de traducción, al objeto de que el estudiante pueda encauzar convenientemente el grado de fluctuación necesario en su TM entre los polos de adecuación y aceptabilidad.

Paralelamente al principio de intertextualidad de un TM con un TO y su relación fluctuante idiosincrásica entre los polos de adecuación y aceptabilidad, es necesario

retomar el concepto del *género* en la producción del TM según la definición de Hatim y Mason (1990:69) como el otro principio de intertextualidad que lo caracteriza. Recordemos que García Izquierdo (2000:207) parte de la idea metodológica de analizar los elementos obligatorios y optativos de un texto-en-situación con la finalidad de establecer en mayor o menor medida la estructura potencial del género al que pertenece, reconociendo precisamente dichos *elementos obligatorios*. En el contexto de producción textual de la acción traslativa, la producción de un TM-en-situación condicionado por la elección del *género/tipo/subtipo* adecuado (recuérdese la descripción de nuestro concepto en 3.1.4.), o un *colage* de elementos procedentes de diferentes géneros/ tipos/subtipos de texto, depende de los esquemas semántico-episódicos del traductor como individuo idiosincrásico de otros textos (géneros/tipos/subtipos) y ocasiones sociales previos, basados en el conocimiento de su experiencia (competencia intertextual). En el caso de la didáctica de la traducción, aún carecemos de estudios tipológicos convincentes necesarios para los Estudios de Traducción que aporten al alumnado las pautas necesarias para la elección óptima del género/tipo/subtipo, por lo que debemos contentarnos con proporcionar al alumnado una metodología de búsqueda adecuada del texto paralelo para la consecución de dicho objetivo didáctico.

Bajo el término de *texto paralelo* consideramos dos acepciones según nuestra concepción personal:

-la búsqueda de documentos en la cultura original destinados a indagar no sólo acerca de la información implícita de un TO sino también acerca de la búsqueda de elementos recurrentes (obligatorios) en cualquier nivel y criterio de textualidad que aporte datos que deban ser traducidos en el TM de manera exotizante en el caso de que el criterio de aceptabilidad meta así lo requiera

-la búsqueda de documentos en la cultura meta destinada a indagar sobre la información necesaria para producir la informatividad requerida en el TM y que sirva además para la recogida de datos o elementos recurrentes (obligatorios) en cualquier nivel y criterio de textualidad que deban ser traducidos en el TM de manera domesticada, según el criterio de aceptabilidad.

Kautz (2000:97-98) establece una distinción conceptual interesante en esta consulta documental mediante el uso de dos términos diferentes:

a) *Paralleltex* (textos paralelos): con ello se refiere a aquellos textos de la cultura meta que presentan contenidos temáticos similares a los del TO, aunque se manifiestan de diferentes formas según las circunstancias para las que han sido concebidos; a aquellos textos de la cultura meta cuya situación comunicativa es comparable a la del TO (en el sentido de una misma intencionalidad perseguida) y aquellos textos de la cultura meta que presentan convenciones comparables a las del TO con respecto a la estructura textual y al uso de la lengua. Un ejemplo de ello son aquellos prospectos farmacéuticos de medicamentos en la cultura meta que presentan un contenido temático, situacional y estilístico comparables al prospecto farmacéutico de la cultura original, o aquellas traducciones coherentemente producidas¹⁵²

b) *Hintergrundtext* (textos de documentación indirecta): con ello alude a los textos de la cultura meta cuya situación comunicativa no es análoga a la del TO, pero comparte con el TO que debe ser traducido, un parentesco temático (del mismo ámbito de conocimiento), o a los textos de la cultura meta que no pertenecen al mismo género/tipo/subtipo, pero que muestran aspectos temáticos básicos en los que se asienta el TO. A modo ilustrativo destacamos las contribuciones de los diccionarios, enciclopedias, glosarios, revistas, textos por Internet o fuentes bibliográficas que muestran aspectos parciales del tema y ámbito de conocimiento del TO.

La importancia de los *textos paralelos* reside en la observancia de las normas que conforman el género/tipo/subtipo de TM. Mediante la comparación del texto paralelo en la cultura meta con el TO, el traductor analiza las convergencias y divergencias de dichas convenciones. El hecho de domesticar o extranjerizar dichas convenciones depende de la macrofinalidad para la que se concibe el TM (entre otros aspectos, el criterio de los receptores sobre el estatus del TM y la comprensibilidad en función del principio de cooperación y las máximas prospectivas). La búsqueda de los textos paralelos es de gran utilidad especialmente cuando se trata de textos altamente convencionalizados. En el caso de la didáctica, tal y como señala Kautz (ibídem:99), el estudiante debe acostumbrarse desde un principio al manejo de estos tipos de textos documentales. Por ello se recomienda la entrega y análisis de dichos textos en el aula antes de traducir, al objeto de afianzar metodológicamente y en una situación posterior, la búsqueda de los mismos por parte del alumnado de manera individual.

¹⁵²Sobre la búsqueda de traducciones es necesario hacer hincapié en el aula acerca del hecho de que dichos textos pueden presentar defectos comunicativos e incoherencias de cualquier índole, ya sea porque han sido traducidos a la

Asimismo, la búsqueda de *textos considerados como documentación indirecta* sirve sobre todo para la búsqueda terminológica. Un aspecto importante de consideración didáctica es el hecho de que los términos, sobre todo los de reciente creación (neologismos), no tienen por qué aparecer en los diccionarios, glosarios o bancos de datos. La búsqueda puede localizarse a través de la consulta de textos de la cultura meta actuales que presentan un tema similar, por ejemplo, a través de revistas, libros didácticos etc. En el caso de que aún con dicha documentación el estudiante no encontrase dicho término en la cultura meta, debe ser consciente de que dicho término podría haber sido creado probablemente por el autor en el momento de producción del TO, por lo que no existen otros textos previos o coetáneos que lo contemplen.

En relación con la clasificación y distinción conceptual de Kautz, es importante señalar al alumnado que cualquier texto paralelo, aunque esté relacionado con el mismo tema, no implica que sea el apropiado para la búsqueda de estrategias. Una tendencia frecuente en el estudiante consiste en obviar que el texto consultado, como texto-en-situación, fue concebido para una ocasión social determinada, con determinados contenidos episódicos encauzados según cada una de las variables de conocimiento particulares de sus criterios de textualidad. El TM, sin embargo, se concibe para otra ocasión social, por tanto, su informatividad es particular, a pesar de que el tema sea el mismo al del texto anterior. Pongamos por caso que el estudiante se documenta sobre gastronomía de una determinada localidad alemana (TO) con textos de la cultura meta española. El texto consultado corresponde a un recetario de cocina con actos textuales instructivos. El TM consiste en un folleto turístico que trata de persuadir al receptor meta sobre dicha gastronomía. Si el estudiante recoge los actos textuales instructivos del texto consultado en la producción del TM, puede estar produciendo una intención comunicativa que no cumple con la intención persuasiva meta prevista. Nos encontramos, en definitiva, ante divergencias en el nivel textual de la intencionalidad entre ambos textos que el alumno no está considerando. No se trata de enseñar al receptor cómo se cocinan determinados platos sino de convencerlo sugestivamente de su exquisito sabor. Por tanto, el análisis y consideración de posibles solapamientos convergentes entre ambas ocasiones sociales y ambos textos depende de la macrofinalidad, en el sentido global, para la que se elabora el TM.

lengua meta por extranjeros o porque presentan graves interferencias influenciadas por el TO (cf. Kautz, *ibidem*:97).

¿Qué metodología se requiere para la búsqueda de elementos obligatorios en el análisis del texto paralelo y necesarios de inclusión en la producción de un TM-en-situación según su macrofinalidad?

El hecho de que nos encontremos con un número infinito de contextos posibles, dado el carácter particular y único de las condiciones iniciales de producción para las que se elabora cada texto-en-situación y del carácter interactivo e idiosincrásico de sus elementos, dificulta la posibilidad de establecer una tipología exhaustiva (cf. Bernárdez, 1995:185). No obstante, a pesar de este margen de imprevisibilidad en la producción de un texto concreto, existen “tipos de texto” que presentan un grado muy bajo de creatividad y, consecuentemente, un alto grado de estabilidad y predictibilidad. De hecho, los hablantes poseemos un conocimiento previo de tipos de texto que nos permite producir y comprender textos adecuados a situaciones concretas de comunicación; somos capaces de repetir un mismo texto en diferentes situaciones comunicativas sin utilizar las mismas estructuras (textuales y sintácticas) y sin utilizar el mismo vocabulario; podemos organizar los textos y asignarles etiquetas; podemos reconocer señales características, como ciertas expresiones típicas o principios de organización, que pueden tener una función indicadora del tipo de texto; sabemos que a un tipo de texto convencional le corresponden determinados contenidos temáticos (una carta íntima trata de temas personales, en contraposición a una carta de negocios); o podemos identificar errores de clasificación de los textos e indicar que se produce un cambio de tipo de texto (Bernárdez, *ibídem*:180). Estas capacidades textuales son reflejo de los *scripts* o guiones que poseemos en nuestra mente sobre aspectos de los tipos de texto grabados en la memoria, como resultado de nuestra experiencia intertextual previa (cf. De Vega et al., 1990).

Tal y como señala Bernárdez (*ibídem*:106-108;113-114), nos encontramos con formas estables o estados estacionarios en cualquier nivel textual (*estabilidad estructural*), ya que el productor textual reproduce la actividad categorizadora del ser humano (principio de economía cognitiva) al introducir un orden en el caos del continuo lingüístico por medio del establecimiento de *invariantes*. Este concepto de “invariante” se entiende en el marco del concepto de *prototipo*. En el contexto de la intertextualidad implicada en la producción textual del proceso traslativo, el prototipo lo constituye el ejemplo ideal o imagen mental ideal del género/tipo/subtipo de texto representado por el traductor/alumno y que condicionará la producción de un *translatum* específico. Tenemos entonces la posibilidad de encontrar estabilidades estructurales o estados de

equilibrio como los “tipos de texto”, que vienen determinados por un conjunto de *variables de control*. Si estas variables se modifican, obtendremos tipos de texto diferentes. El paso del género “noticia” al “artículo de opinión” puede darse precisamente por una modificación en una de las variables de control: la introducción de elementos valorativos (el autor se involucra) puede transformar la “noticia” en “opinión”. En definitiva, la “noticia” tendría un grado muy bajo en esta variable, mientras que la “opinión” estaría caracterizada por un valor alto de ella.

Para entender estas “formas estables” debemos remitirnos a otro concepto interesante que destaca Bernárdez para el estudio prototipológico y que procede de la Teoría de Catástrofes (ibídem:115): el *atractor*. En lingüística, este concepto alude al área prototípica de cualquier elemento. “El carácter simbólico de cualquier signo lingüístico presupone al menos cierto grado de *esquematicidad*. Sin la capacidad de una persona para abstraer lo que es *común* a diferentes ocurrencias de una unidad lingüística, cada unidad lingüística estaría irremediablemente unida a una entidad única, individual, inmutable (*árbol* sería el nombre de un árbol específico en un punto específico del tiempo); ni podría tolerarse siquiera la más mínima variación fonética (como la existente entre sucesivas enunciaciones de la misma palabra por el mismo hablante)” (Taylor, 1990:526, en Bernárdez, ibídem:107). De este aspecto de estabilidad también habla Ruiz-Vargas (1998⁵:223) cuando describe la naturaleza y función de los conceptos. Desde el punto de vista individual, un concepto es estable en la medida en que, una vez que una persona adquiere un concepto, salvo circunstancias excepcionales, mantiene siempre un conjunto similar de propiedades representadas en su memoria. Desde el punto de vista interindividual, un concepto es estable cuando dos personas, que tienen el mismo concepto, mantienen un conjunto similar de propiedades representadas en la memoria. Conviene aclarar, según este autor, que no es lo mismo pensar que los conceptos están representados por todos y cada uno de los ejemplos que pertenecen al mismo, que sostener que están representados única y exclusivamente por las propiedades necesarias y suficientes de cada uno de estos ejemplos. De hecho, las frecuentes experiencias con un nuevo ejemplo podrían alterar nuestra representación del concepto, hecho que se contradice con el supuesto de la estabilidad en el plano individual. Igualmente, si una persona tiene frecuentes experiencias con un ejemplar, mientras que otra no tiene esta posibilidad, podría suceder que al final ambas tuvieran un concepto muy diferente, hecho que cuestionaría la estabilidad interindividual. Con independencia del grado de estabilidad que las distintas posiciones teóricas (semántica

estructuralista, semántica cognitiva) atribuyan a las representaciones de los conceptos, parece razonable pensar que el concepto suele conllevar un determinado grado de estabilidad, puesto que de lo contrario podría suceder que tuviéramos que estar continuamente aprendiendo, siendo esclavos de lo particular, o que encontráramos verdaderas dificultades para comunicarnos con otras personas. La estabilidad estructural se define precisamente en función de dichos atractores, que se encuentran en la interpretación de los fenómenos de cualquier disciplina científica. El prototipo sería por lo tanto un atractor que define un estado estructuralmente estable, y que es aplicable en el análisis de la estructura sintáctica, de la estructura semántica bajo un enfoque estructuralista y/o cognitivo y de la forma general de un texto, entre otros posibles aspectos analíticos según sus niveles textuales.¹⁵³

Respecto de los textos, y en concreto para la búsqueda metodológica adecuada de elementos recurrentes entre el texto paralelo y el futuro TM, nos interesa establecer de una manera general los posibles tipos de “atractores” que definen estados de estabilidad estructural en cada nivel textual concebido como un procesamiento en paralelo. Estos estados de estabilidad deben entenderse como recurrencias compartidas entre ambos textos en cualquier nivel textual y criterio de textualidad. A pesar de que ambos textos están concebidos para ocasiones sociales distintas, en el sentido de que cada ocasión social es única y particular, puede ocurrir que dichas ocasiones compartan un mayor o menor número de elementos “semejantes” o análogos según dichos niveles textuales procesados mentalmente en paralelo y de manera interactiva. Con ello aludimos a la búsqueda de “elementos obligatorios” descritos por García Izquierdo (2000:207) para el análisis o producción de textos marcados siempre por este criterio de intertextualidad.

Un TM será más previsible cuanto más coincida con el texto prototípico. Un cuento (si el TM requiere dicho género) será más comprensible por el receptor meta cuanto más se aproxime a un modelo ideal de dicho género. En el caso de la producción de un TM que considere el cuento como género, pero cuya manifestación textual se desvía del modelo ideal, el receptor meta lo reorganizará según sus esquemas semántico-episódicos de

¹⁵³ La “invariante” a la que alude Bernárdez es comparable en el proceso de traducción al *tertium comparationis* de Toury (1980:112), como la invariante de la comparación entre el TO y su TM. El atractor (o atractores) alude a su concepto de *adequate translation (AT)* como constructo hipotético o invariante intermediaria en la comparación textémica entre ambos textos determinados por sus normas traslativas y textuales específicas. De manera similar, Vermeer parece aludir a dicha estabilidad entre dos textos con su concepto de “coherencia intertextual”, o cuando habla de posibles “escopos constantes” entre ambos textos (1996:97-100).

prototipicidad acercándolo a dicha estructura ideal (cf. Bernárdez, *ibídem*:158). Es importante destacar en este sentido que algunos tipos de texto son más automáticos que otros, es decir, que son más prototípicos y permiten menos variación individual (p.ej. la carta comercial o la receta de cocina). Tal y como señala Bernárdez (*ibídem*:158), la causa radica en el hecho de que nuestra información previsible sobre el receptor de una carta de negocios es muy alta, en contraposición a la del cuento.

Para la búsqueda adecuada del *texto paralelo*, partimos de la base de que el traductor/alumno selecciona normalmente una serie de textos documentales en la cultura meta relacionados con el *tema* (o subtemas) del que trata el TO¹⁵⁴. La manifestación textual de cada uno de estos textos, a través del análisis en paralelo que realiza el traductor de su coherencia y cohesión (informatividad episódica) e intertextualidad (este último en el sentido del análisis de la superestructura), remite a variables hipotéticas de tipo extratextual como son las pertenecientes a su situacionalidad, intencionalidad y aceptabilidad. La identificación de dicho texto con un género/tipo/subtipo de texto determinado depende de los esquemas semántico-episódicos del traductor/alumno sobre estos prototipos como representaciones mentales en la memoria. A continuación, determinadas variables de dichos criterios se comparan con aquellas del futuro TM según la macrofinalidad meta, con el objetivo de buscar posibles elementos obligatorios que comparten ambos textos por cada nivel textual (siempre y cuando el encargo de traducción y la tipología meta así lo requiera). Hay que aclarar que también los *textos considerados como documentación indirecta* comparten con el TO aspectos temáticos, si bien se desvían considerablemente del texto paralelo (y del TM) en el sentido de la prototipicidad de la ocasión social para la que han sido concebidos. El traductor es el que decide qué aspectos (microestratégicos o macroestratégicos) de dichos textos indirectos podrá recoger o modificar en su TM en función de la ocasión social idiosincrásica en la que funcionará el *translatum*.

Al objeto de ilustrar de manera muy general el análisis de la cohesión, coherencia e intertextualidad de un texto paralelo que es difícil ubicar en una tipología clara, e ilustrar consecuentemente las hipótesis que surgen de manera simultánea sobre los otros criterios de situacionalidad, intencionalidad y aceptabilidad para ubicarlo en un género/tipo/subtipo de texto determinado, procederemos a presentar tres textos descritos

por Bernárdez (ibídem:182-184) que presentan un mismo tema (“clasificación de guijarros”) y un mismo efecto perlocutivo principal (*instruir* al receptor mediante determinada información para que pueda clasificar guijarros según su tamaño). No obstante, la manifestación de la informatividad episódica de cada uno de estos textos (su determinado grado de explicitud e implícitud) nos dirige a una denominación tipológica diferente:

Texto A:

CLASIFICACIÓN DE GUIJARROS. Se construyen n placas metálicas de diámetro d , provistas de un número i de agujeros de diámetro δ progresivamente decreciente según se pasa de n_1 a n_j . El diámetro de los agujeros dependerá de los niveles clasificatorios deseados. A continuación se procede a colocar la grava sobre la placa n_1 de forma que atraviesen los agujeros de diámetro δ_1 todos los guijarros excepto los de diámetro superior a δ_1 , y se retiran en un montón etiquetado. El resto de la grava va pasándose sucesivamente por las placas $n_2...n_j$ con agujeros de diámetro $\delta_2... \delta_j$ y los guijarros que permanecen en cada placa van apartándose y etiquetándose 2 ... j . Tendremos así una clasificación de los guijarros de grava en montones de tamaño progresivamente decreciente, bellamente etiquetados y dispuestos para ser mezclados nuevamente.

Texto B:

¿Cómo haríamos para clasificar guijarros por su tamaño? Intentarlo a simple vista sería poco exacto, sin duda, y en muy escasa medida conveniente. Pero el lector sabe bien que si arrojamamos una piedra en un agujero, aquella entrará en éste, sólo si el agujero es de mayor tamaño que la piedra, y no de otro modo. ¿No podríamos hacer agujeros de tantos tamaños como clases en las que deseamos organizar nuestros guijarros? Por ejemplo, podríamos tomar cedazos, o simples láminas de metal con agujeros, u orificios, de tamaños diferentes, situándolos ordenadamente de acuerdo con el diámetro de la abertura de sus agujeros. Como bien puede imaginar el amable lector, es posible aprovechar esa diferencia en el tamaño de los orificios, pues probablemente los guijarros más pequeños no dejarán de atravesar los agujeros más grandes mientras las piedras mayores quedarán atoradas en los de menor diámetro que ellas mismas. Mas ¿por dónde empezar? ¿Tal vez por las placas de agujeros más pequeños? ¡Oh no! Pues en tal caso serían demasiados los guijarros que no lograrían atravesar tan mínimos orificios. ¿No cree el avisado lector que sería mucho más aconsejable iniciar nuestra andadura clasificatoria por aquellas placas que, dotadas de orificios de mayor diámetro, apartaran sólo, en una primera maniobra, una clase de guijarros, a saber aquellos de mayor tamaño?

¹⁵⁴Obviamente, cuando se representa mentalmente para el TM un género/tipo/subtipo de texto más o menos estandarizado (“carta comercial”, “prospecto farmacéutico” etc.), el traductor consulta directamente textos paralelos pertenecientes a dicha tipología además del tema en cuestión.

Texto C:

La grava está formada por piedras pequeñas, llamadas *guijarros*, de diferentes tamaños. Podemos referirnos a ellas en función de su *diámetro*, pues *tamaño* es un término demasiado vago y, a nuestros efectos clasificatorios, es suficiente con dicha variable. Un objeto de diámetro d podrá atravesar un agujero de diámetro $\geq d$, pero no uno de tamaño $< d$. Ahora bien, si decidimos las clases de guijarros que nos interesan en función de los diámetros, podemos aprovechar esta propiedad. Si hacemos orificios de diámetro correspondiente a cada una de las clases, tendremos un medio para realizar esa clasificación de forma más rápida que a partir de la medición manual guijarro a guijarro, o a partir de una evaluación impresionista, y por tanto imprecisa, de tipo, por ejemplo, visual.

Los tres textos presentan diferencias respecto a variables concernientes a los criterios de aceptabilidad, coherencia y cohesión. El texto A puede considerarse un *texto técnico* en el marco de la prototipicidad, ya que reúne una serie de instrucciones para hacer algo, es decir, clasificar guijarros (Bernárdez, *ibídem*:182). Ciertos elementos cohesivos establecen un orden de operaciones (“a continuación”, “el resto”, “así”), al igual que el uso de impersonales (“se...”) indica la validez general del procedimiento, un recurso textual bastante frecuente en los textos de carácter técnico. Los términos se utilizan sin ser definidos o descritos, por lo que el productor tiene una expectativa elevada de su receptor en cuanto al conocimiento del mundo del tema compartido por ambos actantes. Sin embargo, existe un aspecto que se aleja de la prototipicidad: la presencia de evaluativos personales (“bellamente”) y la frase final (“ser mezclados nuevamente”). Respecto al último caso, Bernárdez expone muy acertadamente que la instrucción en una determinada acción conduce a un cambio de contexto. Una acción no tendrá sentido si se vuelve sin más a la posición inicial, y un texto destinado a dar instrucciones para realizarla sería incoherente si el resultado final que se expone es idéntico al inicial. El texto A es, en consecuencia, un texto técnico típico a excepción de su final, lo cual nos lleva a considerar que se trata de instrucciones para un *juego*, no para una acción. El texto B, por el contrario, no se define como texto técnico. El tono/tenor es personal, con verbos en primera y segunda persona; se aprecian elementos valorativos (“simples”; “mínimos”; “aconsejable”; “¡oh!”) y directivos (vocativos en la terminología de Bernárdez como “¿No cree el avisado lector...?”) dirigidos al receptor. La organización cronológica del procedimiento no se marca en el texto con claridad, y se incluyen desviaciones del procedimiento ideal que a continuación se corrigen. Asimismo se

recurre al conocimiento del mundo del receptor para ampliarlo o modificarlo. La expectativa del productor acerca del conocimiento del receptor sobre el tema textual es, en definitiva, más baja que en el texto A. El tipo de texto corresponde probablemente a un *texto didáctico o docente*, mucho menos automatizado en el sentido de la prototipicidad, es decir, con mayores posibilidades de variación reflejada en el uso de estrategias. Por último, el texto C reúne características de los dos anteriores. No se trata de meras instrucciones sino más bien de *descripciones*, puesto que se proporciona al receptor información que se supone desconocida, tal y como señala Bernárdez cuando indica que el texto no pone el énfasis en la sucesión de procesos sino en los procesos en sí. La expectativa del conocimiento del receptor sobre el tema textual es relativamente baja, al igual que en el texto B, lo cual se aprecia principalmente en las explicaciones y definiciones de los términos “tamaño” y “diámetro”. Sin embargo, el tono/tenor es más neutral que en el texto B con respecto al grado “personal” de transmisión de la informatividad episódica, sin existir referencias directas hacia el receptor. De este modo encontramos una estructura argumentativa clara, pero no personalizada como en el texto B. El texto C se encuentra por lo tanto a medio camino entre el tecnicismo del texto A y el didactismo personalista del texto B. Podría ubicarse como *texto científico de carácter divulgativo*.

Nuestros ejemplos corroboran el hecho de que en la consulta de dicho material documental comparado con la ocasión social para la que se concibe el TM, se deba tener muy presente las convergencias y divergencias de los contenidos de cada uno de sus parámetros de conocimiento correspondientes a cada criterio de textualidad, independientemente de que compartan un mismo tema.

Siguiendo con la relación tipológica entre el texto paralelo y el TM, podemos considerar dos textos pertenecientes al mismo tipo cuando “entre ambos existe una similitud suficiente entre los mensajes o contenidos que se transmiten y los contextos en que se produce la transmisión, es decir, deberán ‘hacer’ aproximadamente lo mismo en contextos aproximadamente iguales” (Bernárdez, *ibidem*:186). Un ejemplo de ello lo constituyen los prospectos farmacéuticos sobre un mismo medicamento en la cultura

alemana y española, los cuales comparten contenidos de variables “semejantes” en cuanto a su situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, coherencia y cohesión ¹⁵⁵.

Por el contrario, cuando la ocasión social para la que se concibe el TM es poco repetitiva respecto de otros textos previos, como ocurre en la traducción de un elevado número de textos literarios, el traductor representa mentalmente una mayor diversidad de textos, con una menor probabilidad en la existencia de un prototipo textual, ya que el contexto meta es poco accesible. La decisión de elegir el tipo de TM literario adecuado, en el caso de que el traductor no dispusiese de traducciones meta ya realizadas sobre el mismo autor, depende de la elección del traductor entre la multiplicidad de configuraciones mentales existentes que podrían servir de modelo en la producción del TM, incluyendo la posibilidad de conservar el tipo de TO como factor exotizante en la cultura meta (sobre el problema prototipológico de los textos literarios véase también Bernárdez, *ibídem*:190-191).

Por último procederemos a establecer y describir ciertos elementos obligatorios que deben ser concebidos únicamente como pauta orientativa general para la búsqueda adecuada del texto paralelo en aquellos casos que se requiere para el TM una tendencia *hacia el polo de la aceptabilidad* en el sentido de Toury. La elección, inclusión o modificación de determinados elementos recurrentes del texto paralelo en el TM depende, no obstante, del género/tipo/subtipo de texto meta elegido y su macrofinalidad. La mayoría de estos parámetros ya han sido descritos en 3.1.4., cuyo objetivo era localizar la recurrencia de elementos que remitiesen a la pertenencia tipológica del TO¹⁵⁶. En el presente epígrafe se conciben desde otra perspectiva: desde el criterio de intertextualidad del TM orientado hacia el polo de la aceptabilidad.

-nivel recurrente no verbal, gráfico y tipográfico. Como se recordará, este nivel está relacionado con convenciones pertenecientes a la recurrencia entre el texto paralelo y el

¹⁵⁵Respecto a la coherencia y cohesión, queremos decir que ambos textos prototípicos comparten una estructura textual mezclada semejante (acto textual informativo como acto de habla global y en torno al medicamento como tema, con actos textuales instructivos y directivos a nivel local) así como determinados aspectos estilísticos (uso de la pasiva, uso de tecnolecto combinado con cuasitecnolecto etc.).

¹⁵⁶Los parámetros descritos en 3.1.4. con respecto al género/tipo/subtipo de TO (donde se establecieron principalmente ejemplos en español con objeto de explicar dichos parámetros de una manera muy clara al lector de la presente tesis doctoral, aunque en su lugar pueden incluirse ejemplos en otros idiomas) pueden ser una vía orientativa para el traductor en aquellos procesos traslativos donde se requiera para el TM, en función de su macrofinalidad, el mantenimiento de ciertos elementos tipológicos del TO en cualquier nivel textual y criterio de textualidad orientados *hacia el polo de adecuación* según la terminología de Toury, p.ej. el mantenimiento de la estructura textual del TO en el TM, la exotización de ciertas unidades léxicas del TO en el TM, el mantenimiento de elementos no verbales o tipográficos del TO en el TM como las fotos, los diagramas o el tipo de letra, o el tiempo, lugar y situación internos en la organización y desarrollo del tema según la terminología de Nord, 1991:93, como es el caso de ciertos textos de ficción.

TM de elementos no verbales, tipográficos, gráficos y de puntuación que enriquecen las relaciones funcionales de contenido y de apoyo por interacción entre los actos locutivos. Como ejemplo de elemento no verbal destacamos el parámetro obligatorio del bocadillo en el comic o tebeo español. Como tipografía y rasgos gráficos se entiende el tipo y formato de letra, los caracteres permitidos, el espacio textual permitido para las fotos o los subtextos, el uso convencional de la cursiva etc. Recuérdese como ejemplos de dicho parámetro obligatorio el corchete para las notas del traductor en la traducción jurada de documentos legales o los caracteres permitidos en el subtítulo de películas y, respecto de la puntuación, el doble punto en los saludos de las cartas españolas.

-parámetros informativos que contribuyen a la relación funcional de contenido y apoyo por interacción entre los actos locutivos. El hecho de que el TM permita notas del traductor puede determinar el grado de fluctuación de determinados conceptos en el texto entre la extranjerización y domesticación. El traductor puede consultar para ello otras traducciones que contemplen dicha norma con la finalidad de incluir o adecuar, si dichas notas están bien producidas, estas estrategias en su texto meta. Otros parámetros de esta índole son las notas a pie de página, las citas de otras personas, los proverbios, los refranes, los prólogos, los índices, las bibliografías y los subtextos que acompañan a los elementos no verbales, entre otros posibles parámetros

-elección recurrente del léxico. Es el caso del TM cuyo tipo de texto lo constituye un prospecto farmacéutico español. En el análisis comparativo de textos paralelos de estas características se aprecia la convención textual de respetar el léxico de los subtemas relacionados con el medicamento: *composición, indicaciones, posología, presentación* etc. En el marco de este parámetro se incluyen también ciertas categorías léxicas, como determinados eufemismos según el carácter convencional e ideológico del discurso del TM y del texto paralelo (“países en vías de desarrollo” en los textos de la UE), siglas o acrónimos (“OTAN”; “UE”; “EEUU”) y las traducciones convencionales de ciertos términos en español, siempre y cuando la macrofinalidad del TM requiera la domesticación (“Luis II de Baviera”; “La Catedral de San Esteban”; “Ratisbona”)

-modo recurrente de ciertas construcciones sintáctico-proposicionales. Nos referimos con ello a la recurrencia de ciertos clichés fraseológicos según los tipos de texto (“érase una vez” o “había una vez” de los cuentos; “las partes contratantes se comprometen a...” de los contratos; “los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños” de los prospectos farmacéuticos; “en espera de sus noticias le saluda atentamente” de determinadas cartas con un tratamiento formal; “a la atención del Ilustrísimo Sr.

Decano...”en las instancias oficiales de las universidades etc.); de parámetros relacionados con el nivel gramatical como los imperativos en los actos de habla instructivos o directivos de los prospectos farmacéuticos (“aplicar una pequeña cantidad de...”), en los actos de habla instructivos de los manuales de instrucciones (“desenchufe el aparato...”) y en las recetas de cocina (“unte con mantequilla un plato de cristal...”) y también el uso del plural de modestia en las tesis doctorales, del pretérito perfecto en el subtítulo de los artículos de divulgación científica con temas de reciente actualidad (“científicos americanos han descubierto un nidal de fósiles voladores”) o de la pasiva en las recetas de cocina, manuales de instrucciones o anuncios de ofertas de empleo (“se prepara también con tres rebanadas de pan...”; “si se desea, puede incluirse una hojita de laurel...”; “si el cable de alimentación está estropeado, se requieren herramientas especiales para su reparación...”; “se necesita ingeniero con experiencia laboral...”). También se incluyen en este apartado los modelos formales que corresponden al ritmo y rima de ciertas tipologías (pareado, soneto etc.)

-recurrencia de elementos internos en la organización y desarrollo del tema. En relación con la organización temática textual, destacamos en primer lugar la posición textual de ciertos actos locutivos con estructura centrada en el tema, por ejemplo, el título principal como orientación-indicador general del tema y los subtítulos que conllevan una información más específica en los artículos periodísticos o científicos; la enumeración y estructuración visual de los subtemas o apartados de un medicamento en los prospectos farmacéuticos o de los artículos y cláusulas de un contrato; la distribución y marcadores de capítulos, epígrafes o partes de ciertas tipologías (diario, novela de viajes, tesis doctoral etc.); la distribución de párrafos, el espacio permitido para el texto principal y los tabuladores (p.ej. la carta comercial; el prospecto farmacéutico; las ponencias en congresos etc.). En segundo lugar aludimos a la recurrencia de locuciones (elementos cohesivos) que funcionan como relaciones de apoyo por interacción del tema o subtemas (“en primer lugar”; “a continuación”; “finalmente”). Estos recursos se emplean también en la descripción de procesos como necesidad textual de establecer un orden de sucesos, por ejemplo, cuando se describe la preparación de un plato gastronómico en las recetas de cocina o el procedimiento de un invento o descubrimiento científico (“pasado este tiempo se retira del fuego”; “por último se gratinan en horno fuerte durante 15 o 20 minutos”; “a continuación, los científicos colocaron el tubo sobre una placa...”). A estos elementos internos pertenecen igualmente la estructuración de determinados encabezamientos según los tipos de texto

(fecha, saludo y cierre de la carta; entidad, nombre del cliente, número de cuenta, fecha e importe de los extractos bancarios).

En tercer lugar mencionamos la importancia del tiempo, lugar y situación internos del tema, aspectos que pueden converger o diverger respecto del tiempo y lugar de recepción del texto paralelo y del TM como factor extratextual. Una de las cuestiones que hay que aclarar en el aula consiste precisamente en analizar si la información temporal, local y situacional del contenido temático del texto paralelo es válida para ser recogida en el TM según la macrofinalidad prospectiva. El traductor/alumno debe cuestionarse si la información proporcionada por el tema del texto documental remite al grado de actualización necesario de información para el TM. Recuérdese en 3.1.4. que el contenido temático de un texto puede tener lugar en un tiempo previo (*vorzeitig*), simultáneo (*gleichzeitig*) o posterior (*nachzeitig*) a su acción comunicativa extratextual, como ocurre con el género del “horóscopo”, “noticia”, “acta”, o ciertos textos de ficción (cf. Brinker, 2001⁵:142; Nord, 1991:93). A modo ilustrativo, un texto paralelo publicado en el año 1998 que muestre fragmentos de contenido temático posterior a su fecha de publicación (p.ej. “se prevé que el índice de natalidad en Austria descenderá en el año 2000...”) no es un contenido que haya que considerar en un TM como instrumento y cuya fecha de publicación haya sido establecida para el año 2002, puesto que dicha información resulta irrelevante y obsoleta con respecto al grado de actualización necesario para la informatividad del texto meta. Del mismo modo, y en relación con la traducción de textos de ficción concebida como documento, el traductor/alumno deberá asimismo cuestionarse estos aspectos temporales, locales y situacionales internos al tema del TO en su traducción, y elegir los textos paralelos o indirectos idóneos para la búsqueda de convenciones meta de cualquier índole que sirvan para encauzar la fluctuación necesaria entre los polos de adecuación y aceptabilidad. Si el contenido de una novela inglesa original tiene lugar en la época victoriana, por ejemplo, el traductor puede recurrir a traducciones o textos paralelos enmarcados en dicho siglo y época, al objeto de contemplar determinadas convenciones que podrá recoger en su TM según las normas traslativas imperantes.

El espacio con respecto a la perspectiva de los actantes se incluye igualmente en los factores que determinan el carácter orientativo del contenido temático (*Thema-Emittent*; *Thema-Rezipient*; *Thema = außerhalb der Kommunikationspartner*, Brinker, *ibidem*:142). Según esté el contenido vinculado al espacio del emisor, del receptor o al espacio situado “más allá” de dichos actantes, cada uno de estos textos puede reflejar

divergencias en su manifestación textual y una pertenencia a un tipo de texto diferente. Lvóvskaya (1997a:33) presenta al respecto dos tipos de texto sobre el mismo contenido temático que muestran la importancia de la perspectiva de los actantes en el acto de comunicación. El texto (1) consiste en el “testimonio oral” de un transeúnte que ha presenciado un accidente; el texto (2) corresponde al “informe oficial” de la policía:

(1) ¡Dos muertos..., ahora mismo, hace un momento! ... Una moto chocó contra un automóvil. Han muerto los dos que iban en la moto. Ahí, en el cruce de Cea Bermúdez con Guzmán el Bueno... El taxista está herido... En realidad, la culpa no ha sido de ninguno, había un autobús parado que obstaculizaba la visión. No se vieron, y el de la moto, al tomar la curva, bajando por Guzmán el Bueno, se precipitó contra el taxi, que venía por Cea Bermúdez ... Desde luego, es que ahí, en ese cruce, debía haber un guardia constantemente.

(2) Ayer, y a causa de la falta de visibilidad producida por el estacionamiento de un autobús en la esquina de Cea Bermúdez con Guzmán el Bueno, un motorista que bajaba por la calle de Guzmán el Bueno, al tomar la curva, para entrar en Cea Bermúdez, no vio al taxi que venía por esta calle en dirección contraria, y chocó con este vehículo. Del choque resultó herido el taxista y murieron casi instantáneamente el conductor de la moto y el que viajaba con él, sentado en el sillón de atrás.

Considerar el espacio en relación con la perspectiva de los actantes es un factor esencial a la hora de elegir el texto paralelo adecuado. Las relaciones funcionales de tipo argumentativo del texto (1) tienen un carácter marcadamente evaluativo, en contraposición a los argumentos del texto (2), cuyo carácter es neutral. Esto significa que a la hora de elegir un texto paralelo con el mismo contenido temático del TM, el traductor/alumno deberá analizar si la perspectiva del actante corresponde de manera similar a la perspectiva del actante del TM, en el caso de que el TM requiera dicha perspectiva, puesto que de lo contrario, la manifestación textual del TM (si recoge literalmente las denotaciones y las connotaciones del texto paralelo y las incluye sin más en la producción del texto meta) puede incumplir con la finalidad para la que está concebido

-recurrencia de la estructura textual. Con ello nos remitimos al análisis de la estructura básica de un texto (estructura centrada en un tema; estructura centrada en un acto principal). Ciertos tipos de texto, p.ej. el artículo de divulgación científica o el contrato de compraventa, tienden en su prototipicidad a estar centrados en un tema. Por el contrario, el anuncio publicitario, la esquela de defunción o el chiste suelen estar

centrados prototípicamente en un acto principal. El traductor, cuando busca encauzar la estructura adecuada para su texto meta en el marco de la prototipicidad, opta por la consulta de textos paralelos que presenten dicha estructura prototípica. No obstante, la mayor parte de los textos presenta una estructura mezclada (p.ej. el prospecto farmacéutico, el manual de instrucciones etc.), por lo que es obvia la importancia de los textos paralelos para analizar estos acercamientos y desviaciones en el marco de los prototipos cuando debemos producir una estructura específica para el TM. En los casos de estructura mezclada y en relación con el mismo tema, interesa analizar cómo el productor del texto documental ha elaborado un determinado acto textual como acto de habla global o un acto de habla como acto principal y apreciar qué aspectos pueden recogerse o descartarse para el TM

-recurrencia de la intención comunicativa principal como factor extratextual. Es el caso de la elección de un texto paralelo por el traductor, cuyo tipo de texto suele representar una intención comunicativa principal prototípica para aquellas ocasiones en que el texto meta requiere un mismo tipo de texto y misma intención. El folleto turístico tiende en su prototipicidad hacia una intención persuasiva; el manual de instrucciones hacia una intención instructiva. El análisis de dicha intención guarda una estrecha relación interactiva con el análisis simultáneo de la estructura textual y el acto textual. El traductor considerará si estos tres factores del texto paralelo pueden encauzarse de un modo similar o de un modo diferente en su TM según la macrofinalidad prospectiva

-otros elementos recurrentes entre la situación comunicativa del texto paralelo y la del TM. Estos elementos están relacionados con recurrencias entre el texto paralelo y el TM en el marco de cualquier nivel textual correspondiente a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica en la terminología de Hatim y Mason (1990).

Recordemos, por lo tanto, los tres parámetros dentro de la dimensión comunicativa: el *modo*, el *campo* y el *tono o tenor*.

El *modo*: el medio en que se encuadrará el tipo de TM determina la búsqueda de un texto paralelo del mismo tipo que contemple dichas características. El canal o *channel* es el vehículo que determina estas interacciones: conversación telefónica, televisión, radio, escritura etc. La traducción de los subtítulos de películas (híbrido entre lo oral y escrito) condiciona, por ejemplo, la búsqueda de textos paralelos de las mismas características (películas traducidas que contemplen este híbrido). Si de un TM se requiere un tipo de texto que se rija por las convenciones de Internet, el traductor

consultará textos publicados en dicho medio para analizar su manifestación y estructura textual. Dentro del modo distinguimos el grado de participación entre actantes según Kußmaul (1995:57; 1998b:71): monólogo, diálogo etc. Estos aspectos son importantes de consideración, ya que el medio influye en la elaboración más o menos cuidadosa de la manifestación textual. Bernárdez (1995:149-150) presenta una serie de textos ubicados en la interacción oral que demuestran la importancia de considerar el medio como marcador esencial del mayor o menor grado de redundancias en la manifestación textual. En el caso de la comunicación oral, en concreto en el diálogo, el productor va recibiendo información adicional del contexto, especialmente a través del análisis de retroalimentación de la actitud de su receptor (esto puede permitir un menor cuidado en la manifestación textual mediante el uso de estructuras sintácticas incompletas, deícticos, elipsis, pronunciaciones anómalas etc). En el caso de la comunicación escrita (monólogo), el texto suele mostrar otro tipo de autorregulación en su informatividad, dado que la participación del receptor es nula. El productor no recibe información directa del contexto, por lo que cuando falta dicha retroalimentación del receptor, el texto suele estar más cuidadosamente elaborado en su manifestación (cf. Bernárdez, *ibidem*:156).

El *campo*: la actividad para la que se concibe el tipo de TM condiciona igualmente la búsqueda de un texto paralelo que represente dicha actividad (medicina, derecho, arte, música etc.) y consecuentemente la búsqueda del vocabulario específico de dicha actividad (*modality* en la terminología de Crystal y Davy, 1969). Es importante destacar que el tema del que trate el TM no tiene por qué coincidir con la actividad ocupacional o profesional, es decir, el campo (recuérdese 3.1.3.). En el ámbito de la actividad política, el tema puede tratar, por ejemplo, del “paro”, con lo cual el traductor deberá consultar textos paralelos que contengan el mismo tema desde la óptica o perspectiva de una posible actividad diferente, en este caso, política (con ello queremos decir que el tema del paro no tiene por qué remitir necesariamente a una actividad económica). Un tema concreto puede desarrollarse desde múltiples perspectivas profesionales. Por ello es necesario que la consulta documental se realice teniendo en cuenta las divergencias y convergencias entre ambos factores, al objeto de encauzar correctamente en el TM la(s) posible (s) ideología(s) subyacentes con sus respectivas connotaciones, siempre y cuando la macrofinalidad del TM así lo señale.

El *tono/tenor*: recordemos los tres aspectos necesarios de análisis según Brinker (2001⁵: 140) y que nos servirán para el análisis comparativo entre el texto paralelo y el TM

respecto del tratamiento específico entre los actantes desde la graduación dinámica entre lo formal a lo informal (*Vertrauthheitsgrad* en la terminología de Kußmaul, 1998b), es decir, la determinada relación entre los actantes de tipo privado, oficial y público (*soziale Rollen* en la terminología de Kußmaul, *ibídem*). En el ámbito privado, los actantes representan roles de la vida privada (padre, hijo, amigo etc.) que muestran, según las ocasiones sociales y culturas, un determinado grado de tratamiento entre ellos; el ámbito oficial lo representan los papeles sociales correspondientes a instituciones y funcionariado (empresario, director, estudiante, profesor etc.); el ámbito público se relaciona con determinados canales como la prensa, la radio o la televisión, donde asimismo puede tener lugar una relación de lo privado y/o de lo oficial. Saber producir el tratamiento adecuado en el TM constituye uno de los aspectos más importantes para encauzar óptimamente el registro textual. En nuestra opinión, uno de los retos en la didáctica de la traducción consiste precisamente en proporcionar al estudiante la metodología adecuada para producir óptimamente el estilo textual, en concreto, las colocaciones¹⁵⁷ de cualquier índole (fraseológicas, sintácticas etc.) adecuadas según el tipo elegido para el TM y su macrofinalidad. Solventar este problema, sobre todo en aquellos alumnos que no disponen de una competencia textual desarrollada, sólo es posible si se hace hincapié en la búsqueda de textos paralelos convencionales que contemplen este aspecto de la estilística funcional (los aspectos teóricos de Hatim y Mason sobre el campo, modo y tono/tenor representan una pauta interesante hacia la consecución reflexiva, en la práctica de la traducción, de dicho objetivo didáctico).

Asimismo, y dentro de la dimensión comunicativa, interesa analizar las convergencias entre el TM y el texto paralelo respecto de los dialectos expresados (variable del usuario). ¿Qué aspectos recurrentes debe recoger el traductor/alumno en relación con los dialectos meta geográficos, temporales, sociales y (no)estándar según el polo de la aceptabilidad en el sentido de Toury? La idiosincrasia del receptor meta, su esquema semántico-episódico del tipo de TM elegido, el estatus de la traducción (como documento o instrumento) y el principio de comprensibilidad son las variables que condicionan el grado de dinamismo y solapamiento de dichos dialectos en el TM. La dificultad se acrecienta cuando el TM va dirigido a un receptor meta múltiple (p.ej. todo tipo de hispanohablantes). El traductor deberá buscar en este sentido el “atractor” común, según este principio de comprensibilidad, que supuestamente comparte la

¹⁵⁷ Como *colocaciones* entendemos aquellos giros propios de un determinado campo, tipo de texto y ocasión social convencionalmente aceptados por una comunidad cultural y vinculados al registro del texto: p.ej. “rescindir un

amplia variedad de dialectos posibles. Muchos de estos aspectos suelen solventarse recurriendo en mayor o menor medida al español estándar compartido por los hablantes hispanos, si bien este factor depende de la particularidad de cada proceso de traducción.

La dimensión pragmática corresponde al análisis de la manifestación textual del texto paralelo y aquella del TM en relación con la inferencia de las hipotéticas presuposiciones implícitas de los actantes. El mayor grado de explicitud e implícitud de la informatividad episódica expresada en el texto paralelo nos remite a las posibles presuposiciones de los actantes relacionadas con el uso y con el signo (*gebrauchsgebunden, zeichengebunden* según la terminología de Linke et al. 1996:231-235). Recordemos en 3.1.4. que las presuposiciones relacionadas con el uso corresponden al conocimiento del mundo necesario para entender los “espacios vacíos” del texto, en nuestro caso el texto paralelo (informatividad implícita). Estos aspectos (o algunos de estos aspectos) pueden converger o diverger con el conocimiento del mundo necesario para entender los espacios vacíos en el TM, independientemente de que ambos textos compartan el mismo tema. El análisis de lo implícito sólo es posible teniendo en cuenta las presuposiciones sobre el signo entre los actantes, es decir, a través de análisis del material del texto paralelo que remite a su informatividad episódica explícita. En este sentido, al traductor le interesa analizar las convergencias y divergencias entre las relaciones funcionales de los actos locutivos del texto paralelo y aquellas de los actos locutivos del TM, en interacción con la reflexión sobre las supuestas máximas de ambos textos, la intencionalidad, los actos de habla y el resto de variables que hemos descrito en el presente epígrafe.

Por último destacamos la dimensión semiótica en relación con el tipo de TM elegido, y en concreto, el discurso. Un texto paralelo cuyo discurso sea recurrente respecto al del TM, puede servir de ayuda al traductor para saber qué aspectos ideológicos deben incluirse o descartarse en el TM cuando el polo está orientado hacia la aceptabilidad según la terminología de Toury.

Las variables de conocimiento del presente epígrafe conforman, pues, la informatividad semántica respecto del criterio de intertextualidad meta, contribuyendo consecuentemente a la producción óptima de la informatividad episódica del TM.

contrato”; “otorgar testamento”; “girar una letra de cambio”; “por la presente me dirijo a usted para...” etc.

4.3.5. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de coherencia en la fase de producción del TM.

Las variables de conocimiento que pertenecen al criterio de coherencia orientado hacia la producción del TM, ya han sido definidas y descritas en el epígrafe 3.1.3. aplicadas, no obstante, al análisis del TO en el marco de su situación comunicativa. Al objeto de no caer en la redundancia de definir las de nuevo en el presente epígrafe, lo que pretendemos a continuación es analizar y fundamentar, mediante ejemplos de textos realizados por el alumnado, la importancia de dicho conocimiento declarativo en la práctica consciente de la producción textual, y especialmente en su interacción dinámica con el conocimiento procedimental.

La definición de cada uno de estos conceptos epistemológicos del criterio de coherencia meta corresponde a la misma definición establecida en el epígrafe 3.1.3., con la particularidad de que la perspectiva descriptiva desde la que se contemplan dichos conceptos en el presente epígrafe está orientada lógicamente hacia la producción textual.

Estamos plenamente convencidos de que el aprendizaje y desarrollo de la competencia textual respecto de la traducción directa, debe iniciarse con la producción de *textos en lengua meta* partiendo precisamente del análisis previo de *otro texto escrito en lengua meta*, mediante el establecimiento en el aula de encargos que contribuyan a la consecución de dicho objetivo didáctico, es decir, enseñar al alumno *en el marco de su propia cultura* la producción de textos según las diferentes tipologías y según los diferentes contenidos que conforman los criterios de textualidad de un texto-en-situación. Nuestro concepto “meta” en este contexto no alude obviamente a textos considerados traducciones, sino que simplemente son textos escritos en la lengua y cultura maternas del alumnado con el objetivo de desarrollar en el aula la competencia textual. La reflexión en torno a las convergencias y divergencias episódicas respecto de la informatividad de ambos textos enmarcados en la propia cultura constituye la base para entender el *grado necesario de diferenciación* entre un TM y su TO (cf. Hönig&Kußmaul, 1982) cuando nos adentramos en el proceso traslativo. El desarrollo de dichas estrategias previas, incluyendo un fase de documentación, tal y como se verá con los textos elaborados por dos estudiantes, supone, por tanto, un gran paso hacia el aprendizaje del proceso de traducción propiamente dicho. La diferencia entre la

producción textual del proceso traslativo y la producción textual de textos ubicados en la propia cultura del estudiante, consiste en que el proceso traslativo propiamente dicho incluye por el contrario un TO, con el consecuente desarrollo no sólo de la competencia textual sino también traslativa, cuyas estrategias estarán igualmente condicionadas por el establecimiento de un *encargo de traducción*, en el sentido de Vermeer.

Antes de proceder a la presentación de dos ejemplos realizados respectivamente por dos estudiantes en relación con dichas estrategias, es necesario señalar que nuestro concepto de coherencia remite a la producción de la *macroestructura pragmática* del texto-en-situación, en interacción con los contenidos idiosincrásicos de sus otros criterios de textualidad. Las fundamentaciones que se establecerán en la descripción metodológica de dichos ejemplos representan por tanto un compendio dinámico de variables pertenecientes a diferentes criterios de textualidad, si bien nos centraremos en el criterio de coherencia como punto de partida (*figura* en el sentido de Langacker) para dicho análisis. Respecto del criterio de *cohesión* meta (en 4.3.6.), retomaremos el primer ejemplo (texto A) para el estudio de su macroestructura referencial. No obstante, ambos criterios de textualidad no deben ser concebidos por separado, ya que a la hora de producir un texto, el traductor o escritor procesa en su mente, de manera paralela y dinámica, los contenidos de conocimiento específicos de ambos criterios para la producción de la informatividad episódica del texto-en-situación (en el sentido de nuestro esquema cognitivo establecido en 4.3.7.). El motivo de separar el análisis de ambos criterios interactivos en dos epígrafes diferentes se debe a la necesidad de estructurar estos aspectos metodológicos de una manera ordenada en la presente tesis doctoral.

Nuestro concepto de coherencia parece guardar una cierta similitud con el concepto de coherencia de Bernárdez (1995:129-130). Dicho autor entiende este criterio como el contenido textual, es decir, la configuración de los conceptos y relaciones desde la óptica psicolingüística o desde el estudio de los procesos cognitivos. Asimismo nos parece interesante su distinción entre la cohesión y la coherencia, dos conceptos que se han prestado a ambigüedades y solapamientos en su definición por diferentes lingüistas. La cohesión, en el sentido de Bernárdez, se despliega hacia dos concepciones interactivas: la *cohesión -s*, aquellos procedimientos de cohesión superficial (sintáctica) en el texto, y la *cohesión - δ* , aquellos procedimientos de relaciones semántico-temáticas

(en el sentido de la semántica propiamente estructuralista). Por el contrario, su concepción de coherencia se orienta hacia la “textualidad” en el sentido de Beaugrande&Dressler (1981), ya que no depende sólo de la forma y el significado de las oraciones que lo componen. Consecuentemente, su concepto de coherencia se aproxima al enfoque psicolingüístico anteriormente citado. De hecho, un texto puede ser “texto”, es decir, coherente, sin ser cohesivo, al igual que una sucesión de elementos lingüísticos cohesiva-s y cohesiva-δ puede no ser coherente, esto es, sin que se considere un texto propiamente dicho (véase al respecto los ejemplos del autor, *ibídem*:131-133).

La coherencia remite, por tanto, a la relación conceptual de tipo cognitivo de un texto-en-situación (en nuestra terminología, la relación entre conceptos *desde su dimensión horizontal* en el sentido de Rosch), pero también incluye, según nuestra opinión, la relación pragmático-funcional que se refleja en la informatividad episódica de un texto-en-situación como fruto de su intencionalidad (interacción de la estructura textual, actos textuales, relación específica de los actos de habla, relaciones funcionales entre los actos locutivos y estilo textual). Estos aspectos, descritos en 3.1.3., se aplicarán ahora en el análisis de dos textos producidos por dos estudiantes de traducción, con el fin de corroborar una vez más la importancia del conocimiento teórico en la práctica de la traducción, en concreto en la práctica de la producción textual.

Cabe señalar además otra idea importante de Bernárdez para la coherencia relacionada con el principio de *auto-regulación* del texto (*ibídem*,142;153-154), y que depende de la interrelación de los valores o contenidos de sus parámetros o variables idiosincrásicos. La autorregulación textual se concibe, en líneas muy generales, como aquellos mecanismos necesarios que el productor emplea para alcanzar el grado o estado óptimo de comunicación con su texto, teniendo en cuenta a su receptor y contexto, además de los principios de economía, relevancia y de cooperación entre dichos actantes. En el diálogo por ejemplo, existen procedimientos de retroalimentación que sirven para reconducir la regulación en la informatividad episódica textual mediante expresiones verbales como “¿entiendes lo que quiero decir?”; “¿no crees?”; “¿de acuerdo?” o determinados elementos no verbales como los gestos. De este modo, el productor va recibiendo información adicional del contexto, es decir, del receptor, y la utiliza para *redirigir* su texto oral con el objetivo de acercarse lo más posible a lo que considera texto óptimo. En la conversación monológica, tal y como señala Bernárdez, también encontramos ese acceso al contexto aunque no se pueda actuar directamente sobre el

receptor para obtener la retroalimentación necesaria en cada momento del acto de comunicación. El orador, por ejemplo, recoge la influencia contextual de retroalimentación representada por las reacciones, normalmente gestuales, de la audiencia. Si percibe de sus receptores una actitud de aburrimiento ante el discurso, el orador realizará normalmente un cambio de rumbo en su oratoria hacia la consecución del texto “ideal”. En la comunicación escrita, por el contrario, no existe el acceso directo al receptor (falta de retroalimentación), por lo que el productor debe recurrir a todo su conocimiento, incluyendo lo que puede saber de antemano acerca de los posibles contextos de recepción y las características e idiosincrasia del receptor hipotético. Ante el hecho de no ser capaz de prever con total precisión las características del receptor y el contexto, el productor busca un receptor y un contexto prototípicos lo más estables posibles. Este conjunto prototípico mental, como punto de intersección para la producción de un texto-en-situación con sus posibles desviaciones de la prototipicidad, representa por lo general la situación más frecuente en la comunicación, la más probable, en el sentido de que el productor puede esperar que una gran parte de los receptores imaginados/prendidos que pueden acceder a su texto posean ciertas características mínimas. Siguiendo con las fundamentaciones de Bernárdez, “cuanto menos previsible resulte el receptor y el contexto, mayor será también el cuidado puesto en la formación del texto”. A modo de ejemplo, la formación del texto en la conversación informal (su informatividad episódica) resulta “menos cuidadosa”, al estar constituida por una fluctuación confusa entre la yuxtaposición, coordinación y subordinación, la introducción de observaciones o comentarios a mitad de la oración y ajenos a su estructura sintáctica, o la inclusión de un gran número de deícticos, entre otras posibles manifestaciones textuales. En la comunicación escrita, por el contrario, no existe la posibilidad de realizar constantemente las correcciones necesarias en el desarrollo del proceso de producción, al no ser que el productor tuviese la intención de infringir, en un momento dado, el cuidado necesario puesto en la formación de su texto para llevar a cabo una intención determinada. Por lo tanto, saber producir el grado necesario de informatividad de un texto escrito según los contenidos de sus variables y según el principio de economía y relevancia, constituye uno de los retos más importantes para la enseñanza de la producción textual en el marco del proceso traslativo.

¿Cuál es la proporción adecuada para producir óptimamente dicha autorregulación?

Al objeto de evaluar de la manera más objetiva posible este grado de informatividad según las variables de un texto-en-situación producido por los estudiantes (evaluación que siempre será más o menos aproximada¹⁵⁸), obviamente necesitamos establecer de antemano los contenidos de algunas de estas variables mediante el concepto del “encargo” y sus instrucciones, con el fin de que el estudiante sepa a qué atenerse a la hora de producir dicha informatividad episódica, es decir, la autorregulación óptima como estado de equilibrio textual, puesto que la coherencia depende de la interrelación de los valores de ciertos parámetros. Sin un marco referencial previo, es imposible evaluar las estrategias, definidas por Bernárdez (ibídem:163) como “una sucesión de acciones que conducen a un objetivo específico, en dependencia de las condiciones contextuales”. Los mecanismos textuales para alcanzar dicha autorregulación pueden ser variados, en función de las variables contextuales de un texto-en-situación y la idiosincrasia y conducta del productor como individuo sometido a estas influencias del entorno situacional, incluyendo asimismo el espacio y el tiempo.

El texto de partida para la producción prospectiva y análisis de la coherencia de los textos realizados en el aula corresponde al texto nº 3 del epígrafe 1.2.2. (capítulo 1) que habla sobre Madrid (también en 3.1.3.2.1.). Recordemos el contenido episódico de dicho texto:

[0]La capital de la alegría y del contento

[1a]Madrid es una ciudad abierta, [1b]formada por quienes ha llegado a ella de acá o allá, [1c]sin importar de dónde, [1d]porque en Madrid nadie se siente extraño. [2a] Madrid es una ciudad múltiple, [2b]con muchas facetas, [2c]por eso los castizos hablan de los “Madriles”: [2d]el Madrid de los Austrias [2e]y el de los Borbones; [2f]el goyesco, el romántico y el pintoresco; [2g]el popular y el sofisticado; [2h]el tradicional y el moderno. [3a]Pero, sobre todo, es una ciudad amable y divertida; [3b]“la llaman la capital de la alegría y el contento”, [3c]y la ONU la denominó como ciudad Mensajera de La Paz. [4a]Y alguien tuvo que inventarse una palabra nueva: [4b] “la movida”, [4c]porque es único el bullicio nocturno de Madrid [4d] y nadie había acertado a expresarlo. [5]Porque Madrid es mucho Madrid.

¹⁵⁸La evaluación del docente será siempre más o menos aproximada porque es imposible garantizar al cien por cien la identidad de los actantes en el proceso comunicativo, es decir, la identidad completa del alumno/productor y la identidad completa del receptor hipotético respecto del texto o mensaje producido/recibido (cf. Bernárdez, ibídem:153).

La macroestrategia prospectiva, que determinará la autorregulación de la coherencia producida por cada estudiante con su texto-en-situación, está condicionada previamente por las instrucciones de un encargo. El mayor o menor número de instrucciones depende de los objetivos didácticos del docente y del grado de competencia textual del alumnado. Cada uno de los textos es el fruto de la aplicación de un encargo específico en el aula por parte del profesor, cuya descripción y terminología conoce previamente el estudiante.

Encargo A: se trata de realizar un texto A que recoja el contenido principal del texto de partida, cuyo objetivo comunicativo principal consiste en *informar* a un receptor español (adulto; no especialista en el tema) de manera muy escueta y general (género: *resumen*) acerca de las múltiples caras de la capital española (histórica, artística y social). El texto se estructurará centrado en torno al tema, con la realización de un acto textual de habla global de tipo informativo que contemple en su informatividad episódica los tres subtemas (Madrid como ciudad abierta; Madrid como ciudad múltiple; Madrid como ciudad amable y divertida). Se permite incluir algún que otro elemento persuasivo (p.ej. mediante el uso de adjetivos). La autorregulación de la coherencia deberá realizarse en el marco de 250 palabras, como espacio textual máximo permitido. No se requiere introducir elementos no verbales (fotos, ilustraciones, mapas etc.) ni subtítulos. El texto formará parte, a modo de introducción, de una guía monográfica sobre la ciudad de 300 páginas que proporciona una información mucho más exhaustiva sobre cada una de estas facetas mencionadas escuetamente en la introducción. Por lo tanto, el texto que hay que elaborar constituye la primera página de dicho texto global (hipertexto). El texto se publicará dos meses después de su producción.

Encargo B: el objetivo comunicativo principal pretendido del texto B consiste en *instruir* a un receptor español de manera general (universitarios y adultos interesados en la vida cultural y social de Madrid; no especialistas en el tema) acerca de los *lugares culturales y sociales* más importantes que pueden visitarse en la capital de España (es decir, *aumentar* los conocimientos del receptor sobre determinadas *acciones*). La tipología elegida corresponde al *folleto turístico*. Dicho texto B constituye el primero de una serie de textos instructivos posteriores que proporcionan información adicional sobre cada uno de los lugares mencionados en el primer texto, y que se entregarán en

una carpeta a las agencias de viaje para los turistas. Uno de los aspectos que hay que señalar en el texto B es la *ubicación geográfica* más o menos aproximada de algunos de estos lugares de visita en la ciudad. Del texto de partida se recogerá tan sólo la información que concierne a Madrid como ciudad múltiple [2]. Es conveniente introducir en el texto recursos textuales de tipo persuasivo que complementen la consecución de la instrucción como objetivo comunicativo principal, dado que se trata de un folleto turístico. La estructura textual estará centrada en torno al tema, pero se elaborarán actos textuales instructivos más específicos que pueden presentar a su vez actos locutivos más concretos de carácter polifuncional subordinados (directivos, persuasivos, informativos etc.). Esto quiere decir que los actos textuales instructivos contribuirán en su globalidad a indicar también el tema del texto. No se requiere introducir elementos no verbales ni subtextos. El espacio textual permitido para la autorregulación de la coherencia corresponde a una página como máximo (A4); interlineado “sencillo”; letra *Times New Roman*; tamaño 11. El establecimiento de los márgenes (alineación) para el texto los decidirá el alumno/productor. El texto se publicará dos meses después de su producción.

Estos encargos determinarán, en definitiva, las condiciones que encauzan las siguientes fases de producción descritas en 4.1.y que se solapan dinámicamente a la hora de elaborar el texto-en situación (en el sentido de los datos proporcionados de arriba-abajo o *top-down* y de abajo-arriba o *bottom-up*):

- la planificación del texto (*planning*), a través de conjeturas en torno al análisis de los medios-propósitos (planificación de las intenciones comunicativas pretendidas) y la forma que adoptará el texto-en-situación (selección adecuada de su género/tipo/subtipo)
- la ideación (*ideation*), los planteamientos de los estudiantes sobre la configuración del contenido principal (ideas), lo cual complementa la planificación de la finalidad
- el desarrollo (*development*), las conjeturas sobre la organización y distribución de las ideas en un marco coherente al objeto de lograr la finalidad pretendida
- la expresión (*expression*), la búsqueda de expresiones lingüísticas apropiadas para la activación y organización del contenido, las cuales sirven de base para la producción e interacción cognitivo-funcional de actos locutivos específicos
- la síntesis gramatical (*parsing*), la planificación del contenido proposicional a través de las relaciones gramaticales y semántico-estructurales de los actos locutivos organizados en la superficie del texto-en-situación.

4.3.5.1. Análisis descriptivo de la coherencia en la producción de dos textos (A y B) realizados respectivamente por dos estudiantes.

Cualquier planificación macroestratégica conlleva una representación mental de producción del texto-en-situación que repercute principalmente en las fases de planificación, ideación y desarrollo del texto (*bildliche Vorstellungen* en la terminología de Heinemann&Viehweger, 1991:75). Si queremos evaluar de manera más o menos objetiva las estrategias realizadas en cualquier nivel textual (incluyendo las fases de expresión y síntesis gramatical), es esencial que el estudiante tenga la posibilidad de explicar y fundamentar, ante sus compañeros de clase y ante el docente, su propia configuración mental del texto-en-situación. El texto no es simplemente un producto final, sino que constituye el producto más su “historia”, es decir, los procesos que lo han producido. Tal y como señala Bernárdez (1995:137), el resultado final del texto debe considerarse necesariamente unido a todo el proceso de producción, igual que para entender una batalla no basta con contemplar las posiciones finales de los ejércitos contendientes, sino que es imprescindible considerar los movimientos estratégicos y tácticos que dieron lugar a esa configuración final.

El punto de intersección para el entendimiento de los procesos mentales del alumnado a la hora de planificar macroestratégicamente su texto lo constituye el *metalenguaje* empleado, el cual refleja asimismo su grado de competencia textual y tipo de experiencia semántico-episódica. El metalenguaje, como reflejo del conocimiento declarativo-metodológico aprendido en el aula, se complementa interactivamente con el conocimiento procedimental. El análisis macroestratégico que se describe a continuación representa por lo tanto la complementariedad e importancia de ambos conocimientos para la producción textual óptima, es decir, la interacción estrecha del *porqué*, del *qué* y del *cómo* en la fundamentación descriptiva de estrategias.

A continuación presentamos los dos textos. Para la producción del texto A se ha aplicado el encargo A, y para el texto B el encargo B ¹⁵⁹.

Texto A:

[0]Las múltiples facetas de Madrid

[1a]Madrid es una ciudad abierta [1b]que ha sido conformada por personas de todas las nacionalidades. [1c]De hecho, el crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años obedece, principalmente, a una extraordinaria inmigración [1d]que ha condicionado muchos aspectos de la vida cotidiana.

[2a]Debido a su gran legado histórico, [2b]no es de sorprender [2c]que los castizos hablen de los “Madriles” [2d]para referirse a sus múltiples facetas. [2e]De ahí que nos encontremos, entre otros, con el Madrid de los Austrias, [2f]época a la que se remonta el establecimiento, por vez primera, de la Corte en esta localidad; [2g]con el Madrid de los Borbones, [2h]en el que destaca el embellecimiento de la ciudad propulsado por Carlos III; [2i]con el Madrid Romántico, [2j]del que sobresale la construcción del popular barrio de Salamanca; [2k]con el Madrid Goyesco, [2l]que hace referencia a la obra inmortal del pintor [2m]y tiende así un puente entre la tradición clásica y la modernidad.

[3a]Además de todas estas facetas históricas y artísticas, cabe destacar su particular denominación de “capital de la alegría y del contento”, [3b]debido a su inigualable bullicio nocturno, [3c]que fue clasificado en los 80 como la “movida” madrileña. [4a]Además, Madrid jugó un papel capital en las negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel, [4b]ya que fue la sede de la Conferencia de Paz de 1991 [4c]y de ahí que fuera denominada por la ONU “ciudad mensajera de la paz”.

Texto B:

[0]Visita a Madrid

[1a]Madrid es una ciudad múltiple, [1b]llena de sorpresas y de lugares para todos los gustos. [1c]Tanto el lejano Madrid de antiguos imperios como el Madrid moderno se reflejan en sus calles, en monumentos, edificios o parques, [1d]y un sinfín de lugares merecen ser visitados [1e]si quiere descubrir Madrid.

[2a]El Madrid de los Austrias hace referencia a aquella parte de la ciudad en la que reinó Carlos I y V de Alemania, [2b]bajo cuyo dominio Madrid comenzó a ser una de las ciudades más importantes del imperio, [2c]aunque sería Felipe II quien la nombraría capital de España. [2d]Se encuentran en esta zona edificios principalmente renacentistas y barrocos, [2e]como la *Puerta del Sol*, en pleno centro, [2f]y la *Plaza Mayor*, [2g]donde se encuentra la Casa de la Panadería. [2h]También la Catedral de San Isidro.

[3a]Si quiere descubrir el Madrid de los Borbones, [3b]la calle por la que debe caminar para ver las maravillas de esta época es por excelencia la *Calle Alcalá*, [3c]en la que se encuentra la Casa de Postas, la Iglesia de San José y la famosísima Puerta de Alcalá, [3d]en la *Plaza de la Independencia*. [3e]Perpendicular a esta calle se sitúa el *Paseo del*

¹⁵⁹ Los textos han sido realizados por dos estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de G.C. en la asignatura de Traducción general C/A (alemán-español) del tercer curso: Raquel Castellano Armas (texto A) y Leticia Jiménez Martínez (texto B).

Prado, [3f]donde podrá ver las fuentes más hermosas: [3g]las de Cibeles, Apolo y Neptuno [3h](estas dos últimas en el *Paseo de la Castellana*), [3i]sin olvidar los Jardines Botánicos y el Observatorio Astronómico. [3j]En esta calle habría posteriores construcciones, [3k]tales como el Congreso de los Diputados, el Teatro de la Zarzuela, el Banco de España y, como no, el Museo del Prado. [3l]Tan sólo cruzando la Puerta del Sol se encuentra la *Plaza de Oriente*, [3m]otro de los lugares más céntricos de la ciudad; [3n]en ella está el Teatro Real.

[4a]Cerca de aquí descubriremos [4b]que en Madrid también hay cabida para el romanticismo: [4c]el Parque del Retiro, [4d]sin duda el más impresionante de la ciudad, [4e]con bellos jardines y un lago en el centro. [4f]Este romanticismo se mezcla con lo pintoresco de las gentes que lo visitan, [4g]haciendo de él un alarde de alegría y expresividad. [4h]Dentro de este parque se encuentra el Palacio de Cristal, [4i]con plantas exóticas en su interior.

[5a]Este siglo: [5b]en el *Paseo de la Castellana* y alrededores se encuentran los Jardines del Descubrimiento y el Centro Cultural de la Villa, [5c]así como una serie de construcciones basadas en la arquitectura moderna, [5d]como el Palacio de Congresos y Exposiciones y el Edificio Sollube. [5e]El Centro de Arte Reina Sofía, la Torre Windsor y la Torre Europa.

[6a]Los domingos, Madrid no deja de ser una ciudad ajetreada. [6b]Lejos del estrés diario se respira el ambiente popular: [6c]el Rastro ofrece la posibilidad de pasar un día agradable entre objetos muy variados. [6d]Tiene lugar en *Ribera de Curtidores*.

[7a]Si le apetece tomar café cuando atardece, [7b]hay muchos cafés decorados al estilo de la “Belle Epoque”, [7c]entre los cuales debe destacarse el famoso Café Gijón.

[8a]Por otro lado, para disfrutar de la noche madrileña [8b]hay una amplia gama de pubs, tabernas, cafés y bares, [8c]situados principalmente entre la *Puerta del Sol* y la *Plaza Santa Ana (calle Huertas)*, [8d]en la *Plaza de Santa Bárbara* y en *Moncloa*, [8e]cuyo ambiente es sobre todo universitario. [8f]En verano se pueden encontrar también terrazas, [8g]situadas en el *Paseo de la Castellana*, [8h]entre *Cuzco* y *Paseo del Prado*. [8i]Muchos de estos lugares se encuentran muy cerca entre sí, [8j]porque al madrileño no le gusta permanecer en un solo sitio; [8k]por eso se les llama “nómadas de la noche”.

4.3.5.1.1. Texto A.

La planificación del texto A (*planning*) viene inicialmente determinada por tres instrucciones: el resumen como género elegido, la norma textual del espacio permitido para la producción de la informatividad episódica de dicho texto (250 palabras como máximo) y el hecho de que el texto A sea la introducción de otro texto posterior que proporciona información más exhaustiva sobre las facetas de Madrid. La elección de la estructura textual corresponde a una estructura centrada en el tema, dividida en tres informaciones principales basadas en la *perspectiva* o *foco* social, histórico y artístico del concepto “Madrid” (cf. Langacker, 1987), tal y como se requiere con las instrucciones del encargo: Madrid como ciudad abierta (uno de los múltiples atributos que conforman su perspectiva social), los diferentes “Madriles” que encontramos en la

capital (perspectiva histórica y artística) y Madrid como capital de la alegría y del contento (perspectiva social e histórica). Dada la intención comunicativa principal pretendida que consiste en *informar* a un receptor adulto y no especialista en el tema de manera muy escueta y general, la alumna fundamentó verbalmente en el aula su decisión de omitir el *paralelismo* del texto de partida como recurso textual cohesivo que refuerza la persuasión perseguida en el texto de partida, y que está centrado en los tres actos textuales principales en el nivel local representados respectivamente por los tres actos locutivos “*Madrid es una ciudad abierta*”, “*Madrid es una ciudad múltiple*” y “*Madrid es una ciudad amable y divertida*”. Su objetivo consistía en crear, por el contrario, un acto de habla global informativo centrado en el título general “Las múltiples facetas de Madrid”, cuya información estaría basada en las tres perspectivas conceptuales requeridas (social, histórica y artística) y así contribuir al conocimiento general del receptor sobre Madrid (intención informativa) desde estos tres puntos de mira idiosincrásicos en el sentido de la terminología de de Bono (1971). De hecho, el acto locutivo [5] del texto de partida también ha sido omitido en el texto A, obviamente para evitar la producción de una estructura centrada en un acto principal, el cual subordina la información expresada anteriormente en el texto de partida con objeto de crear una intención marcadamente persuasiva.

En relación con la ideación del texto A, es decir, los planteamientos de la estudiante acerca de la configuración del contenido temático para su texto (*ideation*), es necesario señalar las ideas principales que comparten los dos textos y que determinan el grado de relación intertextual entre ambos respecto del criterio de coherencia, lo cual nos sirve a su vez para entender posteriormente las desviaciones informativas y el subsiguiente *grado de diferenciación* (cf. Hönig & Kußmaul, 1982) entre dichos textos, como resultado de sus *autorregulaciones* respectivas en el marco del criterio de coherencia (cf. Bernárdez, 1995). Respecto del primer fragmento o párrafo textual, el texto A comparte el siguiente contenido principal con el texto de partida: Madrid es una ciudad abierta en la que viven personas de todas las nacionalidades. El segundo párrafo del texto A recoge la siguiente información del texto de partida: Madrid se compone de diferentes “Madriles” como reflejo de sus múltiples facetas: el Madrid de los Austrias, el Madrid de los Borbones, el Madrid romántico y el Madrid goyesco. El hecho de no explicitar e incluir información del texto de partida sobre otros “Madriles”, como el pintoresco y el moderno, se debe al hecho, siguiendo con las fundamentaciones de la

estudiante, de que el texto no puede rebasar las 250 palabras requeridas por el encargo, además del tipo de texto elegido (se trata de un *resumen* escueto y general a modo introductorio) y el hecho de que el texto posterior suministraría más información al receptor sobre los otros “Madriles”. Por último, el tercer párrafo el texto A recoge la información centrada en su bullicio nocturno y en su carácter de ciudad de la paz internacional. Estas tres informaciones principales se estructuran en el texto A respetando la misma sucesión informativa que en el texto de partida, es decir, primero la información de Madrid como ciudad abierta (primer párrafo), a continuación la mención de los “Madriles” (segundo párrafo) y finalmente la idea de Madrid como “capital de la alegría y del contento” (tercer párrafo).

Respecto de las conjeturas de la estudiante en torno a la organización y distribución de las ideas en su texto (*development*), se aprecia un encauzamiento del grado de explicitud e implícitud de la informatividad episódica expresada, de diferente manera a aquella del texto de partida. Para entender esta fase dinámica de producción textual, la estudiante ha descrito e interrelacionado verbalmente ante sus compañeros y docente la sucesión de actos de habla producidos (los cuales conducen en su conjunto al acto textual informativo como acto de habla global y a la estructura centrada en el tema) con las relaciones funcionales entre los actos locutivos y con la configuración de los conceptos y sus relaciones desde la óptica psicolingüística (dimensión horizontal de los conceptos en el sentido de Rosch, 1978).

Así pues, el texto A y el texto de partida comparten en el primer acto locutivo respectivo [1a] el mismo indicador ilocutivo, es decir, la *afirmación o constatación* (“Madrid *es* una ciudad abierta”). No obstante, las supuestas afirmaciones reflejadas en los actos locutivos del texto de partida [1a], [1b], [1c] se subordinan al acto locutivo [1d], que constituye y conduce al acto de habla de la *valoración* subjetiva por parte del productor sobre Madrid como ciudad abierta. El texto A presenta en sus actos locutivos [1a], [1b], [1c] y [1d] indicadores de la afirmación. Podríamos entrever que también el acto locutivo [1c] y, sobre todo, el acto locutivo [1d] constituyen conjuntamente en este texto una valoración sobre Madrid como ciudad abierta. Sin embargo, este argumento adopta una postura más objetiva al anterior respecto de la información expresada, ya que se basa en hechos estadísticos previos. La estudiante refuerza aún más esta afirmación en su texto al emplear explícitamente como indicio de credibilidad el *indicador ilocutivo* (cf. Brinker, 2000⁵:90) de tipo gramatical “de hecho” en [1c]. La

diferencia entre ambos párrafos radica asimismo en el modo en que la estudiante explicita e implícita la informatividad en su texto, un aspecto estrechamente vinculado al concepto de “esquema episódico”. Con ello queremos decir que en el texto de partida, el receptor deberá recurrir a otros esquemas episódicos para entender la implicitud evaluativa y sugestiva de la información proporcionada en el primer párrafo (*Madrid es, en definitiva, una ciudad cosmopolita y hospitalaria*), mientras que en el texto A, el esquema invoca claramente lo que se pretende decir, proporcionando una información de carácter más neutral mediante el recurso de ciertas palabras denotativas en el acto locutivo [1b], es decir, “conformada por *personas de todas las nacionalidades*”.

Respecto de las relaciones funcionales, el acto locutivo [0] del texto A funciona como indicador del tema establecido por el encargo, al igual que el acto locutivo [0] del texto de partida, siendo simultáneamente una relación de apoyo por interacción (relación de orientación). No obstante, el título del texto A expresa una información mucho más explícita. El receptor presupone claramente y de antemano con este título el tema del que se va a hablar a continuación.

El primer párrafo del texto A expresa las siguientes relaciones funcionales basadas en la *perspectiva social* del concepto temático principal: [1a] funciona como relación descriptiva de característica, puesto que indica el carácter abierto de Madrid, relación funcional que comparte con [1a] del texto de partida; [1b] representa, como en el texto de partida, una relación de razonamiento de tipo explicativo y a su vez una relación descriptiva objeto-parte, la cual está señalando el tipo de población que se encuentra en la capital; [1c] y [1d] muestran respectivamente una relación de causa motivo-consecuencia y simultáneamente una relación argumentativa, puesto que aportan credibilidad a lo dicho en [1b]. Las diferencias entre ambos textos se encuentran precisamente en los tipos de relaciones funcionales empleadas en los actos locutivos [1c] y [1d]. Recordemos que en el texto de partida, [1c] representa por el contrario una relación adversativa que indica implícitamente que la población no es relevante, y [1d] es relación argumentativa de [1c], mediante la cual el productor se implica personalmente con su valoración (véase al respecto el epígrafe 3.1.3.2.1.).

El texto A conserva el mismo acto de habla general que el texto de partida en el segundo párrafo, es decir, la *afirmación* como recurso del productor para transmitir al receptor la veracidad de las proposiciones. Sin embargo, mientras que el texto de partida comienza su segundo párrafo con una relación descriptiva de característica que señala la variedad de Madrid [2a] y que mantiene el paralelismo con [1a], el acto locutivo [2a]

del texto A presenta una relación causal de motivo con respecto a [2b] y [2c] que enfatiza la perspectiva *histórica* de la ciudad requerida por el encargo. Por otro lado, y estrechamente vinculados al acto locutivo [2a], [2b] y [2c] representan una relación de razonamiento de tipo argumentativo: [2b] de tipo evaluativo (“no es de sorprender”) y [2c] como argumento que subraya la conveniencia de considerar Madrid como reflejo de varios tipos históricos de ciudad (“que los castizos hablen de los Madriles”). Los actos locutivos [2b] y [2c] del texto de partida reflejan otro tipo de relación diferente: [2b] es una relación aclarativa-paráfrasis de [2a], mientras que [2c] constituye una relación causal de motivo-consecuencia de [2a] y [2b]. Estas diferencias corroboran el hecho de que el grado de implícititud de la informatividad episódica del texto de partida sea mayor al de la informatividad producida en el texto de la estudiante. En el texto de partida, el receptor tendrá que recurrir a sus propios razonamientos para entender dicho grado de implícititud, lo que supone en mayor medida la tendencia del texto hacia la persuasión. Por el contrario, los razonamientos expresados en el segundo párrafo del texto A contribuyen en su explicitud a la realización de la intención informativa como intención principal requerida por el encargo.

El acto locutivo [2d] del texto A representa simultáneamente una relación explicativa relacionada muy estrechamente con [2a], puesto que refuerza la confirmación de dicho criterio de multiplicidad histórica, y una relación aclarativa de paráfrasis de [2b], en concreto de “Madriles”, ya que se basa en proporcionar el entendimiento de dicho concepto que alude a las múltiples facetas históricas de la ciudad. Obsérvese el uso de la conjunción de finalidad “para” y la explicitación del verbo “referirse” en este acto locutivo del texto A como medios textuales que enfatizan dicha aclaración. Esta relación aclarativa de paráfrasis en el texto de partida se localiza por el contrario en [2b], sin relaciones funcionales de actos locutivos precedentes que enriquezcan dicha comprensión conceptual desde la perspectiva histórica y sin el empleo de elementos cohesivos explícitos, lo cual contribuiría en mayor medida a clarificar el esquema episódico del receptor sobre lo que el productor pretende transmitir con esta relación aclarativa. El motivo de dicha decisión consiste en que el productor del texto de partida utiliza esta información para persuadir, no para proporcionar información en el sentido propiamente dicho.

Los actos locutivos [2e], [2g], [2i] y [2k] del texto A funcionan como relaciones aclarativas de adición o aposición¹⁶⁰ de “Madriles”. El acto locutivo [2e] recurre a conectores cohesivos explícitos que lo relacionan funcionalmente con el acto locutivo [2c]: “de ahí que nos encontremos”. En el texto de partida, estas relaciones, representadas por los actos locutivos [2d], [2e], [2f], [2g] y [2h], se encuentran de manera encadenada o eslabonada, sin ningún tipo de relación funcional de otra índole incluida entre ellos. Este encadenamiento constituye un recurso de gran implicitud en la producción de su informatividad episódica (recurso de persuasión), puesto que el receptor deberá invocar otros esquemas episódicos de conocimiento sobre Madrid para entender este laconismo informativo. El texto de la estudiante incluye, por el contrario, otros tipos de relaciones entre [2e], [2g], [2i] y [2k] que acentúan su intención de contribuir al conocimiento general del receptor sobre aspectos históricos y artísticos concretos de Madrid (informar). [2f] alude al Madrid de los Austrias como relación descriptiva de característica de situación-tiempo y simultáneamente de situación-lugar o situación-espacio (“época a la que se remonta el establecimiento de la Corte en esta localidad”); [2h] actúa simultáneamente como otra relación descriptiva de objeto-contenido y de objeto-tiempo, puesto que la perspectiva desde la que se enfoca conceptualmente Madrid en este fragmento constituye un atributo de contenido condicionado a su vez por una relación conceptual temporal con [2g], es decir, su embellecimiento en la época de los Borbones, y en concreto con Carlos III, y [2j] muestra una relación descriptiva de característica de objeto-parte y de objeto-tiempo, al indicar el barrio de Salamanca como parte constituyente de Madrid, y donde la información temporal de su construcción en el siglo XIX queda reflejada en el texto de manera implícita, siendo necesario el conocimiento presupositivo histórico del receptor para descifrarla. Por último, [2l] implica una relación aclarativa de paráfrasis de [2k] para hacer comprender al receptor el concepto “goyesco” como alusión a la obra del pintor y [2m] señala polifuncionalmente dos tipos de relaciones: una relación causal de actividad-resultado, al indicar que la obra de Goya, reflejo de múltiples variedades y corrientes pictóricas (actividad), constituye un puente entre la tradición clásica y la modernidad en el arte (resultado), y una relación descriptiva de característica objeto-tiempo basada en Goya como profeta de la modernidad, adelantado a su época.

El acto locutivo [3a] del texto de la estudiante presenta un indicador ilocutivo que emplea el verbo performativo explícito “destacar”, propio de la afirmación. Sin

¹⁶⁰*invullingsrelaties* en la terminología de Pander Maat, 1994 (en Hulst, 1995:116).

embargo, lo que la estudiante está comunicando realmente y de manera implícita es la veracidad de la proposición de [3a] “cabe destacar su particular denominación de capital de la alegría y del contento”, estableciendo las bases de dicho juicio mediante el empleo de una relación funcional causal posterior representada por el acto locutivo [3b]. Estos actos locutivos se definen en su conjunto más bien como un acto de habla de *valoración* de Madrid como ciudad alegre y divertida, si bien el tono del texto en este fragmento tiende hacia una postura más neutral que en el texto de partida, gracias a esta relación funcional causal y la relación funcional de paráfrasis [3c], basadas en fuentes documentales previas sobre la ciudad. Para entender el porqué de este tono más neutral del texto de la estudiante, procederemos a explicar metodológicamente lo que ocurre en este tercer párrafo del texto de partida. Los actos locutivos [3a] y [3b] de dicho texto presentan en su conjunto constataciones que, junto con [4a] y [4b], se subordinan al acto locutivo [4c] como representante también del acto de habla de la valoración. No obstante, para llegar a entender la información que evocan estos actos locutivos, el receptor estaría obligado a hacer conjeturas en torno a ella aplicando progresivamente y dinámicamente sus esquemas previos de conocimiento sobre Madrid hacia la búsqueda de la coherencia textual (el hecho de que la denominación proceda del antiguo y ya fallecido alcalde Tierno Galván; el hecho de que en Madrid tuviese lugar la Conferencia de Paz para el Oriente Medio en 1991 debido a sus raíces históricas; lo que significa la palabra “movida” y su origen histórico). La construcción progresiva de estos esquemas se aclara posteriormente en el acto locutivo [4c], el cual representa la clave para comprender lo que el productor pretende transmitir con este grado de implicidad sobre la denominación de Madrid como “ciudad de la alegría y del contento”(deixis anafórica).

En el texto de la estudiante, nos encontramos con una relación causal [3b] y una relación aclarativa de paráfrasis [3c] que contribuyen, como estrategias, a entender *inmediatamente* lo que se expresa en [3a]. Obsérvese también cómo el acto locutivo [3c] del texto de partida no conlleva ningún tipo de relación aclarativa posterior para su entendimiento, al contrario de lo que ocurre en el texto A. En el texto de la estudiante, [4a] expresa una relación argumentativa que aporta credibilidad a lo dicho en [3a], ambas vinculadas explícitamente por el elemento cohesivo “además”. Dicha argumentación se refuerza a través del empleo de una relación causal en [4b] y de una relación de adición aclarativa o aposición en [4c] que esclarece el porqué de la denominación de Madrid por la ONU como ciudad mensajera de la paz. Con ello queda

aclarado el concepto social de Madrid como “capital de la alegría y del contento” y que amplía, enriquece y vincula a su vez lo dicho en los actos locutivos [1a] y [1b].

En relación con la fase de producción vinculada a la búsqueda de expresiones lingüísticas apropiadas para la activación y organización del contenido (*expression*), desde el dinamismo que la caracteriza en su interacción con las otras fases anteriores, procederemos a describir a continuación ciertas estrategias relacionadas con la documentación consultada como estrategia para la autorregulación de la coherencia y la informatividad episódica, el estilo textual y las relaciones conceptuales que se suceden en la producción de dicha informatividad en el marco del enfoque cognitivo. Todo ello constituye una parte esencial para el desarrollo de las ideas expresadas en el texto de la estudiante (*development*).

La elección de la documentación, que ha sido presentada en fotocopias ante el docente y ante los compañeros de clase, se asienta, según fundamentaciones de la estudiante, en la búsqueda de textos de documentación indirecta que hemos definido en el epígrafe 4.3.4. (*Hintergrundtexte* en la terminología de Kautz (2000:97) y que han sido recogidos de la Enciclopedia Microsoft Encarta, cuya fecha de actualización de la información proporcionada data del año 2000. El hecho de que la estudiante haya recalcado la importancia de la fecha de publicación como factor extratextual de los textos consultados, constituye un indicio de *estrategia consciente* que refleja resultados productivos de la metodología aprendida en las clases de traducción, puesto que ha vinculado óptimamente este dato temporal con la fecha de publicación requerida por el encargo de su texto A (dos meses después de su producción, diciembre de 2002). El texto A presenta en este sentido una información actualizada sobre Madrid. Del mismo modo, los parámetros en torno al tiempo, lugar y situación internos del tema de los textos consultados tampoco presentan desfases temporales respecto de los mismos parámetros requeridos para expresar la informatividad episódica del texto A.

El motivo principal para la selección adecuada de estos textos se basa, según fundamentaciones de la estudiante, en la búsqueda de los siguientes parámetros en el marco del criterio de intertextualidad y que sirvan para la producción de la informatividad episódica del texto A: a) búsqueda de textos con un parentesco temático parecido b) búsqueda de textos según la perspectiva conceptual histórica, social y artística de Madrid c) búsqueda de textos con el mismo tema que presenten una intención comunicativa principal similar (*informar*) a la requerida por el encargo

d) búsqueda de parámetros informativos que expresen aquellas relaciones funcionales de contenido y de apoyo por interacción entre los actos locutivos necesarias para producir la autorregulación de la coherencia en el texto A según las instrucciones del encargo e) búsqueda de parámetros que aludan al *uso* (registro) según la terminología de Hatim y Mason (1990) basados en el campo, modo y tenor/tono f) búsqueda de aspectos dialectales g) búsqueda de textos con definiciones y descripciones que enriquezcan la comprensión del léxico del texto de partida h) búsqueda de textos que presenten una ideología similar en cuanto al tema a la requerida por el encargo i) búsqueda de textos que recojan aspectos del criterio de aceptabilidad del texto A según lo establecido por el encargo (visión del mundo del receptor, modelos mentales de realidad, *realia*, *scripts*, paracultura, diacultura etc.).

La información añadida en el primer párrafo, como inicio de la autorregulación requerida por el encargo según los criterios de textualidad específicos del texto A, procede del siguiente texto, el cual informa de manera muy general y escueta sobre Madrid desde la perspectiva geográfica, climatológica y demográfica. Lo que la estudiante ha considerado necesario de inclusión en su texto A, como relación de causa motivo-consecuencia y argumentativa en [1c] y [1d], consiste precisamente en aspectos informativos relacionados con la perspectiva social-demográfica descrita en el texto documental (véase subrayado):

1. INTRODUCCIÓN

Madrid (ciudad, España), ciudad y capital de España y de la Comunidad de Madrid. Está situada a pocos kilómetros del centro geográfico de la península Ibérica, junto al río Manzanares. La parte norte de la ciudad, por donde se extiende el distrito de Fuencarral, se encuentra a 736 m de altitud y los distritos de la zona sur, como el de Villaverde, a 650 metros. Su clima es de tipo mediterráneo continentalizado, con una temperatura cuyo promedio anual es de 13 °C, aunque presenta una gran amplitud térmica: en verano se producen máximas que sobrepasan, en ocasiones, los 40 °C, mientras que en el mes de enero la temperatura desciende hasta los 5 °C. Las precipitaciones son escasas (450 mm), con máximos en otoño y primavera. Tan sólo el 46,6% de sus habitantes han nacido en la ciudad, lo que significa que el crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años obedece, principalmente, a una extraordinaria inmigración que ha condicionado muchos aspectos de la vida ciudadana.

La información consultada para la producción de información episódica en el segundo párrafo, parte de las ideas históricas y artísticas que el texto documental aporta sobre el

Madrid de los Austrias, el Madrid de los Borbones, el Madrid Romántico y el Madrid Goyesco. En este sentido, la estudiante recoge y adecua de un modo escueto y general (condicionado por las *máximas* pertinentes según el criterio de aceptabilidad de su texto) la siguiente información *histórica* sobre el Madrid de los Austrias en su texto, representada en la relación funcional descriptiva de característica de situación-tiempo y de situación-lugar de [2f]:

3. HISTORIA

[...] Durante la edad media su población no superaba los 3.000 habitantes. En el año 1268 una epidemia la dejó casi deshabitada. A partir del siglo XV Madrid pasó a ser el lugar de residencia, de manera intermitente, de muchos monarcas españoles, hasta el establecimiento de la corte en esta localidad bajo el reinado de Felipe II, en 1561, dada su situación privilegiada en el centro de la Península. Este hecho impulsó su crecimiento poblacional y, por ende, el desarrollo urbanístico, en principio desordenado [...]

El texto anterior constituye el único texto documental consultado por la estudiante en relación con la información sobre los Austrias. El motivo de no consultar otros textos, al objeto de ampliar la información implícita sobre el Madrid de los Austrias del texto de partida, se debe al hecho de que la alumna sabía de antemano que Felipe II pertenecía a la dinastía de los Habsburgo, lo que conlleva precisamente al entendimiento presupositivo del concepto de “los Austrias”. La mayor o menor consulta de textos documentales depende obviamente de los conocimientos histórico-presupositivos de cada estudiante en torno a la implícitud y explicitud del tema en el texto.

Los conceptos “Corte” y “época” en el texto A aluden implícitamente a la información temporal del texto documental sobre Felipe II y el año 1561 respectivamente. La estudiante no ha explicitado dicha información adicional en su texto debido al espacio textual permitido (máximo 250 palabras) y al género del resumen como tipología elegida, dos aspectos que condicionan en definitiva la autorregulación textual.

Respecto del Madrid de los Borbones y del Madrid Romántico, he aquí la siguiente documentación histórica basada en el paisaje urbano:

2. PAISAJE URBANO

El actual casco antiguo de Madrid corresponde al recinto que amuralló Felipe IV, que coincide con las actuales rondas de Segovia, Toledo, Valencia y Atocha y sigue, junto al Retiro, por las calles de Santa Bárbara, Fuencarral, Conde Duque y San Bernardo. En esta zona se han

producido pocas transformaciones urbanísticas, la más destacada fue la construcción de la Gran Vía, finalizada en 1930. El Madrid de los Borbones experimentó notables mejoras centradas en el saneamiento y embellecimiento de la ciudad; del siglo XVIII datan amplios paseos como el de las Acacias, Recoletos, El Prado, Delicias y el parque del Buen Retiro. En el siglo XIX se derribó la muralla y se planificó un importante ensanche: el barrio de Salamanca y, en la zona noroeste, el de Argüelles. A principios del siglo XX surgieron los primeros barrios, relativamente alejados del centro: Moncloa, Ciudad Lineal y Tetuán. Durante la II República se construyó la Ciudad Universitaria y se potenció el paseo de la Castellana al situar allí los Nuevos Ministerios [...]

Sobre el Madrid de los Borbones y, en concreto, el motivo de la estudiante en seleccionar la información sobre la época en que tuvo lugar el embellecimiento de la ciudad, destacamos la siguiente información documental explícita:

[...] Fueron los Borbones, en especial Carlos III, quienes dieron a la villa y corte su mayor esplendor con la ampliación de su perímetro, la creación de paseos y numerosos monumentos, entre los que destaca el Palacio real que había encargado construir su padre Felipe V [...]

La expresión lingüística del acto locutivo [2h] del texto A como relación descriptiva de característica objeto-contenido y objeto-tiempo es el resultado de fusionar dos informaciones del texto documental: el embellecimiento de la ciudad (objeto-contenido) en la época de los Borbones, sobre todo en la época de Carlos III (objeto-tiempo). Respecto del acto locutivo [2j] cabe destacar un dato interesante. Bajo el concepto “romántico” podemos interpretar dicha perspectiva conceptual desde la óptica del Madrid sentimental y nostálgico que evoca, por ejemplo, un paseo con pareja por el parque del Retiro (relación funcional descriptiva de característica de objeto-contenido: romántico, sentimental, nostálgico y de objeto-parte: Parque del Retiro). Sin embargo, y debido a los múltiples potenciales interpretativos según las perspectivas conceptuales, la estudiante enfoca la información expresada en dicho acto locutivo [2j] en el marco de la época histórica del Romanticismo del siglo XIX, creando en definitiva una relación de característica objeto-parte (construcción del Barrio de Salamanca) y de objeto-tiempo (en el Romanticismo de la primera mitad del siglo XIX).

Respecto del Madrid Goyesco, y basado en la perspectiva artística requerida por el encargo, la estudiante ha seleccionado la siguiente información que adecua en [2m]

como relación funcional causal de actividad-resultado y descriptiva de característica objeto-tiempo:

[...] Nacido a mediados del siglo XVIII, Francisco de Goya es una de las figuras cumbres de la pintura española y universal de todos los tiempos. Su obra, muy difícil de enmarcar en un estilo artístico determinado, tiende un puente entre la tradición clásica y la modernidad [...]

La relación descriptiva de característica objeto-tiempo se basa en la siguiente consulta:

[...] El aragonés recoge los últimos coletazos del Barroco y las suntuosas voluptuosidades del Rococó, y atraviesa el Academicismo, el confuso Neoclasicismo pictórico para concluir cuando las luces del Romanticismo alumbran ya con fulgores seguros. No obstante, su obra, aun siendo reflejo en diferentes casos de todos esos movimientos y corrientes, recrea, reinventa, repentiza continuamente y se adelanta en todo momento a su época, planteando una problemática plástica de la que aún hoy encontramos no sólo su absoluta validez, sino que en muchos aspectos aún puede desarrollar muchas sugerencias y claves [...]

En relación con el acto locutivo [3b] y [3c], la estudiante consultó un texto cuyo tema está relacionado con la apertura, en los años ochenta, del local nocturno “Pacha” en Madrid. La intencionalidad y el tono coloquial de dicho texto nada tiene que ver con la información y el tono requeridos por el encargo para el texto A. Sin embargo, el objetivo de la estudiante era informarse más exhaustivamente acerca del término “movida” y aportar en su texto una paráfrasis de aclaración escueta [3c] y una relación causal [3b] según la intencionalidad y normas textuales exigidas por las instrucciones del encargo:

Tras los éxitos obtenidos en Sitges y en Ibiza y tras consolidarse como grupo con la apertura durante los años 70 de diversas salas a lo largo de la costa mediterránea, el gran salto cualitativo como cadena se da con Pacha Madrid. Pacha llegó a la capital en el mejor momento, en 1980, cuando en todo el mundo se desacia en elogios hacia la “movida” madrileña. Perfectamente ubicado, desarrolló un estilo singular en plena “movida” que supuso el verdadero punto de partida para la expansión del grupo por toda España y más tarde en el extranjero.

Con inspiración en el famoso Studio 54 de New York, Pacha Madrid abrió sus puertas el 23 de abril de 1980, siendo tal su éxito que años más tarde se inauguró en su seno el restaurante El Cielo, pasando por el local todo el “Madrid Vivo” de la época. Ricardo recuerda en una entrevista para un periódico local de Ibiza (Última Hora) con mucho cariño esos años: “En la época de la “movida” Madrid era Hollywood, le pegaba 40 vueltas a lo que pasaba en Nueva

York. Todo aquello del Studio 54 era nada comparado con lo que teníamos en Pacha Madrid. Recuerdo que una vez estuve allí y vi a Yul Brynner haciendo cola para pagar su entrada. Eso en mi discoteca de Madrid nunca hubiera ocurrido” cuenta Urgell [...]

[4a] y [4b] proceden, como relación argumentativa y relación causal respectivamente, de la siguiente consulta informativa proporcionada por dos textos:

INVITACIÓN AMERICANO SOVIÉTICA A
LA CONFERENCIA DE PAZ DE MADRID

18 de octubre de 1991

Tras amplias consultas con Estados árabes, Israel y los palestinos, Estados Unidos y la Unión Soviética creen que existe una oportunidad histórica para hacer avanzar las perspectivas de lograr una paz verdadera en la región. Estados Unidos y la Unión Soviética están dispuestos a ayudar a las partes a conseguir un acuerdo justo, amplio y duradero mediante negociaciones directas llevadas a cabo a dos niveles, entre Israel y los Estados árabes y entre Israel y los palestinos, basadas en las Resoluciones 242 y 338 del Consejo de Seguridad de la ONU. El objetivo de este proceso es una paz real.

A este fin, el presidente de EEUU y el presidente de la URSS le invitan a una conferencia de paz, bajo el patronio de ambos países, seguida de forma inmediata de negociaciones directas. La conferencia se reunirá en Madrid el 30 de octubre de 1991 [...]

LA CONFERENCIA DE MADRID DE 1991

El verano de 1991, después de terminada la Guerra del Golfo, fue para el secretario de estado norteamericano, James Baker, dedicado a hacer una diplomacia itinerante (diplomacia del autobús) visitando a los líderes del Oriente Medio. El fruto de los buenos oficios de la diplomacia norteamericana fue la convocatoria de la Conferencia de Paz para el Oriente Medio de Madrid, siendo sus testigos los norteamericanos, soviéticos y europeos. El marco elegido fue el Palacio Real en la Plaza de Oriente de Madrid.

España era considerada por las delegaciones del Oriente Medio el mediador ideal tanto por sus raíces históricas como por su proyección internacional después del restablecimiento de la democracia en 1975. [...]

La adecuada selección de los textos consultados -a excepción del texto que habla sobre el Pacha Madrid, el cual refleja otro tono/tenor de tipo coloquial mediante la cita de Ricardo Urgell, supuestamente el dueño de la sala- ha considerado asimismo el *estilo textual* requerido para las expresiones lingüísticas elegidas para el texto A. Para ello se han tenido en cuenta primordialmente los aspectos idiosincrásicos del receptor general

al que va destinado el texto: español, adulto, no especialista en el tema. La estudiante ha concebido su texto especialmente para aquellos receptores con poca familiarización sobre Madrid, no afincados en la capital de España (modelo mental de realidad/*scripts* episódicos parcos en imágenes e información), si bien ha señalado que este dato no es relevante para la producción de su texto como información introductoria, dado que el texto que viene a continuación proporcionará más información al respecto en las páginas posteriores de la guía monográfica. En este sentido, el texto A sirve, como texto introductorio, para cualquier receptor español, independientemente de que esté en mayor o menor medida familiarizado con determinados aspectos sociales, históricos y artísticos de Madrid.

Procedamos, pues, a describir aspectos del estilo en relación con el *uso* (registro) textual. Existe una coincidencia en relación con el *modo* entre los textos consultados y el texto A, es decir, ambos se expresan mediante *la escritura*, la cual determina el grado de autorregulación del criterio de coherencia respecto de otros medios (como marcador esencial del mayor o menor grado de redundancia en la manifestación textual, más cuidadosamente elaborada por falta de retroalimentación del receptor según Bernárdez, 1995:156). La diferencia en la autorregulación la constituye, sin embargo, el *género* elegido para el texto A como punto de partida. El resumen y el número máximo de palabras permitidas determinan que únicamente pueda expresarse parte de la información extraída de los textos documentales según los principios de *economía* y *relevancia*. El *campo*, como actividad del tema, se establece en el texto A desde la perspectiva histórica, social y artística requerida por el encargo, con la consecuente búsqueda de vocabulario específico (*modality* en la terminología de Crystal y Davy, 1969). En este sentido, los textos consultados aportan información y vocabulario específicos sobre estas tres perspectivas basadas justamente en el tema central, es decir, Madrid. Asimismo, la elección de estos textos resulta adecuada para la búsqueda idónea de las palabras o signos empleados en el texto de la estudiante, puesto que constituyen un *discurso* muy parecido al exigido por el encargo (dimensión semiótica), ya que se trata de informar al receptor de la manera más neutral posible sobre aspectos muy concretos de Madrid (ideología subyacente). La connotación y denotación de los signos o palabras en el texto A, y el modo en que se relacionan conceptualmente unos con otros, están basados en su mayor parte en la información de carácter neutral proporcionada por estos documentos. La diferencia semiótica entre estos textos y el texto de partida radica precisamente en que este último presenta un discurso ideológico

distinto al de los anteriores, dirigido hacia la persuasión del receptor. A modo de ejemplo, obsérvese la diferencia denotativa y connotativa que suscita el léxico empleado en el primer párrafo del texto de partida y del texto A: “Madrid es una ciudad abierta, formada por *quienes* han llegado a ella *de acá o allá*, sin *importar de dónde*, porque en Madrid *nadie se siente extraño*” (texto de partida); “Madrid es una ciudad abierta que ha sido *conformada por personas de todas las nacionalidades*. De hecho, *el crecimiento experimentado* durante los *últimos cuarenta años obedece*, principalmente, a una extraordinaria *inmigración que ha condicionado muchos aspectos de la vida cotidiana*” (texto A). Respecto al *tono/tenor* del texto de la estudiante, nos encontramos con un tratamiento formal-neutral del productor, sin referencias directas hacia el receptor, basado en la consulta de los textos documentales, los cuales reflejan el mismo tono de tratamiento. La argumentación aportada en el texto A presenta en este sentido verbos en tercera persona e impersonales (“que *ha sido conformada...*”; “el crecimiento *obedece*, principalmente...”; época a la que *se remonta...*etc.). El encargo establece asimismo el empleo de algunos elementos persuasivos, un aspecto que la estudiante ha considerado de manera consciente en su texto. Así, el texto A presenta ciertos evaluativos personales como “*extraordinaria* inmigración; “*no es de sorprender* que”; “cabe *destacar* su *particular* denominación”; “debido a su *inigualable* bullicio”; “un papel *capital*”. Existe un cierto tono personal de la estudiante representado por los actos locutivos [3a] y [3b]. Este tono valorativo personal constituye uno de los marcadores que nos lleva a entender el conjunto de los actos locutivos [3a], [3b] y [3c] como acto de habla de la valoración de Madrid como “capital de la alegría y del contento”, no obstante, mucho menos personal que el tono empleado en el texto de partida respecto del mismo fragmento. El único indicio incorrecto en el estilo textual del texto de la estudiante lo constituye el empleo incorrecto del giro “desempeñar o representar un papel” en el acto locutivo [4a], según las normas de la Real Academia española, el cual aparece como “Además, Madrid *jugó un papel* capital en las negociaciones de paz entre...”.

En relación con el texto de partida, el texto A presenta asimismo la mayor parte del léxico *diacultural* de aquel, basado en aspectos geográficos y sociales propios de Madrid. Estas palabras se aclaran en el texto A mediante relaciones funcionales específicas, a excepción de “castizos”, puesto que el receptor español conoce esta palabra. De este modo, y en relación con los aspectos *dialectales* expresados en el texto A, destacamos las siguientes palabras dialectales de tipo geográfico y social: *castizos* (social), *Madriles* (social y geográfico), *Madrid de los Austrias* (geográfico), *Madrid de*

los Borbones (geográfico) y *movida* (social). Respecto del Madrid Goyesco y del Madrid romántico, ambas expresiones no constituyen en nuestra opinión indicios de pertenencia a una diacultura sino a una paracultura, puesto que el receptor español pretendido sabe quién fue Goya y qué se entiende por “romántico”(en el sentido melancólico y nostálgico de la palabra). El Madrid de los Austrias y el Madrid de los Borbones sí se definen como términos propiamente dialectales puesto que representan, al margen de sus aspectos históricos, zonas de ubicación concretas de Madrid.

Por último describiremos el modo en que se desarrolla el *script* o *guión* episódico de Madrid en interacción con la dimensión horizontal de los conceptos-en-situación del texto A. Como el texto de la estudiante va a funcionar en calidad de *texto introductorio* en una guía monográfica, la perspectiva social, histórica y artística de Madrid se asienta en señalar aspectos muy *prototípicos* de la ciudad, una tendencia que también muestra el texto de partida. Dada la extensión permitida por el encargo y los principios de economía y relevancia que condicionan la informatividad episódica, no es de extrañar que el *script* se base en señalar aspectos muy representativos de Madrid: castizos; Madriles; Madrid de los Austrias; Madrid de los Borbones; Madrid Goyesco; movida madrileña; sede de la Conferencia de Paz de 1991. Probablemente objetaríamos que en la información destinada a describir el Madrid Romántico, tal vez hubiese sido más conveniente aportar una información más prototípica a la proporcionada por la estudiante. ¿Qué se acerca más a la prototipicidad en este sentido? ¿El Barrio de Salamanca o el Parque del Buen Retiro? La decisión de la estudiante obedece, tal y como hemos comentado con anterioridad, a su visión personal del Madrid romántico desde la perspectiva histórica, condicionada por la consulta del texto documental que habla sobre la construcción del Barrio de Salamanca en el siglo XIX.

Asimismo, la estudiante ha copiado literalmente en su texto fragmentos exactos de las fuentes documentales, un aspecto que debe ser inmediatamente corregido para no caer en errores de esa índole en otras acciones traslativas.

Al margen de estas objeciones, consideramos que el texto de la estudiante cumple eficazmente con la macrofinalidad propuesta por el encargo en todos sus niveles textuales. El análisis de sus argumentaciones, reflejo de su *proceso de producción* que condiciona a su vez el texto A como producto, ha demostrado la importancia del aprendizaje del metalenguaje de comunicación entre docente y alumno a la hora de fundamentar las estrategias, en este caso, las estrategias de producción de manera

procedimental. Reiteramos una vez más que este metalenguaje es el resultado de la metodología aplicada sobre producción textual descrita en el presente capítulo.

4.3.5.1.2. Texto B.

La planificación del texto B (*planning*) depende principalmente de las siguientes instrucciones del encargo: la aportación de información en el texto de la estudiante que concierne únicamente a Madrid como ciudad múltiple; la norma textual del espacio permitido (una página A4; interlineado sencillo), un factor que determinará a su vez la extensión de la informatividad episódica y su autorregulación; la configuración de una estructura textual centrada en torno al tema; y la producción de actos textuales de tipo instructivo, puesto que la intención comunicativa principal pretendida consiste precisamente en instruir al receptor sobre los lugares que pueden visitarse en la capital de España (“que sirva como *guía introductoria muy general* para alguien que no conozca la ciudad”, según palabras de la estudiante).

Cabe destacar, como condicionante de dicha planificación, la perspectiva *social y cultural* (cf. Langacker, 1987) desde la que se enfocará la información proporcionada sobre Madrid, una información por otro lado que servirá únicamente como recurso textual para la consecución del objetivo comunicativo principal propuesto por el encargo. La información expresada, según fundamentaciones de la estudiante, no constituye una información propiamente dicha, sino subordinada al propósito comunicativo principal de la instrucción. De ahí que haya incluido, en algunos fragmentos textuales, determinados recursos de alusión directa al receptor (“si quiere descubrir Madrid”; “si le apetece tomar café cuando atardece” etc.).

El paralelismo del texto de partida en [1a], [2a] y [3a] obviamente no se ha mantenido en el texto B, puesto que el encargo exige centrar la información en la idea de “Madrid como ciudad múltiple” como único *punto de mira* (cf. de Bono, 1971) desde la perspectiva cultural y social ya comentada. Obsérvese que no se ha mencionado nada sobre el Madrid goyesco. El motivo de su elusión, según la estudiante, radica en que el encargo requiere información cultural y social, no específicamente artística. La información sobre Goya queda plasmada de manera muy implícita con la indicación del Museo del Prado como visita cultural de gran interés; para ello se necesitan los conocimientos presupositivos del receptor respecto a las pinturas expuestas en dicho museo. Asimismo, la información sobre Madrid como ciudad abierta, como capital de la

alegría y del contento y como ciudad mensajera de la paz ha sido omitida, al igual que el acto locutivo [5], el cual representa, como ya hemos señalado, una estructura centrada en un acto principal que conduce a la persuasión como objetivo comunicativo principal. No obstante, el último párrafo del texto B alude indirectamente a la información del texto de partida sobre el bullicio nocturno de Madrid. La elección de dicha información indirecta se debe, según fundamentaciones de la estudiante, a que el texto también va destinado a estudiantes universitarios interesados en el ambiente nocturno de la ciudad; un aspecto *social* que ha sido incluido como parte integrante de la perspectiva social a la que alude el encargo. Otro ejemplo al respecto lo constituye la información histórica sobre el Madrid de los Austrias, un recurso textual que remite en realidad a la perspectiva *cultural* exigida por el encargo.

En el texto B, la informatividad episódica expresada sobre el Madrid de los Austrias, el de los Borbones, el romántico, el moderno, el popular y el sofisticado se centra en la descripción informativa y ubicación geográfica de diversos lugares que merecen ser visitados en la ciudad, una información proporcionada por textos documentales consultados. Con ello se consigue el cumplimiento de las instrucciones y la producción de la intención comunicativa principal instructiva. Por otro lado, la tipología requerida para el texto B, es decir, el “folleto turístico”, permite la inclusión de elementos persuasivos de cualquier índole (p.ej. la connotación positiva de los adjetivos empleados). Obsérvese por ejemplo el uso de la cursiva como recurso tipográfico para resaltar los lugares de visita, al objeto de facilitar al receptor, según la estudiante, la búsqueda visual e inmediata de dichos lugares a lo largo del texto.

Por otro lado, ¿qué contenido temático comparten ambos textos para entender la ideación del texto B (*ideation*) y las convergencias y divergencias intertextuales desde el punto de vista de la informatividad episódica? Las instrucciones del encargo establecen la norma de plasmar en el texto prospectivo únicamente la información concerniente a los actos locutivos que conforman el apartado [2] del texto de partida. Por tanto, la información del texto B se ha centrado en la idea de Madrid como ciudad múltiple, lo que demuestra una reflexión *consciente* de la estudiante a la hora de la ideación textual sobre la configuración del contenido principal. El acto locutivo [1a] de dicho texto mantiene, de hecho, la misma información lingüística que el acto locutivo [2a] del texto de partida.

Asimismo, el acto locutivo [1c] del texto B, en concreto la información “tanto el lejano Madrid de antiguos imperios como el Madrid moderno”, recoge indirectamente la información expresada en [2h] del texto de partida: “el tradicional y el moderno”. Estas dos ideas, escuetamente presentadas en el primer párrafo textual de la estudiante, se desarrollarán de manera más exhaustiva en los párrafos sucesivos.

Las ideas expresadas en [2d], [2e], [2f], [2g] y [2h] del texto de partida se distribuyen del siguiente modo en el texto B:

El segundo párrafo conserva la idea del Madrid de los Austrias del texto de partida [2d], reflejada en el sujeto sintáctico del acto locutivo [2a] del texto B, si bien el contenido informativo posterior de esta frase tiene la finalidad de proporcionar datos históricos sobre el concepto de “los Austrias” (perspectiva histórica). Los actos locutivos sucesivos de este apartado [2] son reflejo de la autorregulación necesaria para producir adecuadamente el criterio de coherencia según las instrucciones del encargo, manifestando en su mayor parte cierta información episódica concerniente a determinados lugares que merecen ser visitados. Estos actos locutivos aluden en su conjunto a las *desviaciones necesarias* en la producción de la informatividad episódica del texto B respecto a la del texto de partida, fruto de la nueva situación comunicativa en la que funcionará el texto de la estudiante y del principio de autorregulación textual (cf. Bernárdez, 1995), lo cual contribuye a establecer analíticamente el *grado necesario de diferenciación* entre ambos textos (cf. Hönl&Kußmaul, 1982) desde sus respectivas situaciones comunicativas.

El tercer párrafo preserva del mismo modo la idea del Madrid de los Borbones señalada en [3a] del texto B, con la diferencia de que esta información va acompañada de alusiones directas al receptor, lo cual refuerza el carácter instructivo del texto con este recurso textual (“*si quiere descubrir* el Madrid de los Borbones”). La información posterior es el resultado de las dos normas informativas que hay que plasmar en el texto B en función del encargo: la mención de lugares culturales de interés y la ubicación geográfica más o menos aproximada de algunos de estos lugares.

El cuarto párrafo expresa indirectamente la idea del Madrid romántico del acto locutivo [2f] del texto de partida. Al igual que en el párrafo anterior, el recurso textual de diferenciación lo representa la alusión directa al receptor en [4a] “cerca de aquí descubriremos”, para desembocar a continuación en la información más o menos coincidente: “que en Madrid también hay cabida para el *romanticismo*” [4b]. Por otro lado, el acto locutivo [4f] del texto B refleja dos ideas del texto de partida basadas en

[2f]: por un lado destacamos “este romanticismo”, como refuerzo informativo del Madrid romántico al que aluden los actos locutivos anteriores y, por otro, el Madrid pintoresco, reflejado en “ se mezcla con lo *pintoresco* de las gentes que lo visitan”.

El quinto párrafo mantiene en [5a], aunque con otra expresión, el “Madrid moderno”, expresado en el texto de partida por [2h]. Los actos locutivos sucesivos de este párrafo proporcionan una información más exhaustiva del Madrid moderno respecto del acto locutivo del primer párrafo representado por [1c] en el texto B, tal y como hemos señalado anteriormente. Obsérvese el grado de implicitud producido por la estudiante con la expresión lingüística “este siglo:” en relación con la modernidad [5a]. El doble punto representa un recurso de visualización persuasivo que resalta precisamente la intención de llamar la atención del receptor en el texto” (intención directiva). Este acto locutivo funciona asimismo como una relación funcional de apoyo por interacción, tal y como se describirá posteriormente con el desarrollo de las ideas del texto B (*development*).

El acto locutivo [6b] preserva otra de las ideas plasmadas en el texto de partida por [2g]: “lejos del estrés diario se respira el ambiente *popular*”. Paralelamente, el acto locutivo [7b], con la información “hay mucho cafés decorados al estilo de la Belle Epoque” alude implícitamente y de manera indirecta al “Madrid sofisticado” señalado en el acto locutivo [2g] del texto de partida. El estilo artístico de los cafés (*Belle Epoque*) remite precisamente a este carácter de sofisticación. Obsérvese cómo la estudiante ha estructurado toda la información proporcionada por [2g] en el texto de partida, es decir, el Madrid “popular y sofisticado” a través de dos fragmentos separados en el texto B. El acto locutivo [6a] y sucesivos representan la idea del Madrid “popular”; y [7a] y posteriores señalan la información concerniente al Madrid “sofisticado”. Toda la información expresada desde [5a] hasta [7c] constituye un solo párrafo como bloque temático estructural que señala la idea principal de Madrid como ciudad moderna, con [7b] como única alusión indirecta al Madrid tradicional, si bien frecuentado por la sociedad intelectual del *Madrid moderno* en la actualidad.

Por último, el sexto párrafo preserva la idea del texto de partida sobre el Madrid caracterizado por su bullicio nocturno [4c], en alusión a los receptores universitarios interesados en la animación nocturna y social de la capital como parte componente del criterio de aceptabilidad del texto B (perspectiva social). Indirectamente, la estudiante ha empleado una expresión sinónímica que remite a dicho bullicio nocturno: “por otro lado, para *disfrutar de la noche madrileña*” [8a]. El acto locutivo [8k] refuerza a su vez

esta idea de diversión nocturna en la capital de España (“por eso se les llama *nómadas de la noche*”).

Procederemos a continuación a describir metodológicamente la fase de desarrollo de las ideas a lo largo del texto (*development*), vinculada a las conjeturas de la estudiante sobre la organización y distribución de las mismas. Al igual que hemos hecho con el texto A, la metodología descriptiva se basa en el modo en que se suceden los actos de habla que conducen a actos textuales instructivos, la estructura de dichos actos instructivos centrada en torno al tema, las relaciones funcionales entre los actos locutivos y la configuración de los conceptos y sus relaciones desde la óptica psicolingüística (dimensión horizontal).

El texto B establece en [1a] el mismo indicador ilocutivo que [2a] del texto de partida, es decir, la *afirmación o constatación* de Madrid como ciudad múltiple. La diferencia entre ambos textos radica en que el texto B presenta actos locutivos posteriores con una mayor explicitud en su informatividad episódica que la del texto de partida, y que sirven para reforzar aún más dicha constatación, expresados en [1b] y [1c]. Los actos locutivos [1d] y [1e] poseen un estatus comunicativo diferente al de los anteriores: [1d] remite a la *valoración* positiva de la estudiante de que una visita a Madrid bien merece la pena; [1e] constituye por otra parte el deseo implícito del productor de que *el receptor efectúe una determinada acción*. En este caso nos encontramos con el indicador ilocutivo de la “invitación” (si quiere descubrir Madrid”) que se define como acto de habla de la *exhortación* (cf. Fraser, 1980) y que conlleva a su vez un cierto matiz de *cortesía* hacia el receptor (cf. Dirven&Verspoor, 1998). El acto locutivo [1e] condiciona por lo tanto la configuración de todo el primer párrafo como un acto textual instructivo. En definitiva, [1e] es el acto principal al que se subordinan comunicativamente los anteriores actos locutivos del primer párrafo textual. Como se podrá observar, este acto también alude indirectamente al contenido informativo expresado en el título del texto B como indicador del tema [0].

Las relaciones funcionales entre los actos locutivos del primer párrafo, cuya informatividad episódica general se basa en la perspectiva *cultural y social* requerida por el encargo, se describen del siguiente modo:

[1a] funciona como relación descriptiva de característica, puesto que indica el carácter múltiple de Madrid, relación funcional que comparte con [2a] del texto de partida. [1b] muestra dos tipos de relaciones: por un lado constituye una relación de adición

aclarativa al proporcionar el entendimiento del concepto “múltiple” del acto locutivo anterior y, por otro, se define como relación descriptiva de característica objeto-contenido, ya que aporta información sobre la propiedad particular de la capital de “estar llena de sorpresas y de lugares para todos los gustos”. [1c] representa la necesidad de dar más información sobre el acto locutivo anterior. De hecho, este acto locutivo proporciona información descriptiva sobre Madrid basada en aspectos relacionados con el tiempo, el espacio y las partes/lugares: “tanto el lejano Madrid de antiguos imperios como el Madrid moderno” (tiempo) “se reflejan en” (espacio) sus calles, en monumentos, edificios o parques” (objeto-partes; objeto-lugares). Por otro lado, [1d] funciona como relación argumentativa que aporta credibilidad a lo dicho anteriormente, evaluando de este modo la calidad del objeto, es decir, Madrid. Dicho argumento se basa en la valoración personal de la estudiante reflejada a través del recurso calificativo y cuantitativo del sustantivo “un *sinfín* de lugares” y del verbo “*merecen* ser visitados”. Finalmente, [1e] representa una relación de apoyo por interacción que trata de despertar la atención del receptor o su estímulo sobre el texto. En nuestra opinión, la producción de esta intención directiva realizada por la estudiante resulta acertada, puesto que contribuye eficazmente a la finalidad pretendida de que el receptor continúe interesado en leer la información textual posterior.

Mientras el acto locutivo [2a] del segundo párrafo basa su expresión lingüística en una relación descriptiva de característica de objeto-parte (el Madrid de los Austrias como parte integrante de la ciudad) y, a su vez, de parte-tiempo (en la que reinó Carlos I y V de Alemania), el acto locutivo [2b] remite a una relación descriptiva causal de actividad-resultado sobre el acto locutivo anterior, es decir, el hecho de que Madrid se convirtiera en una de las capitales más importantes a causa de la influencia directa de Carlos I. El contenido informativo de [2c] corrige, sin embargo, este contenido proposicional anterior de [2b], desempeñando la función de relación adversativa: “aunque sería Felipe II quien la nombraría capital de España”. A continuación, [2d] establece una relación descriptiva objeto-parte y objeto-espacio/lugar sobre el Madrid de los Austrias de [2a], representada por la expresión “se encuentran *en esta zona* (objeto-espacio/lugar) *edificios* principalmente renacentistas y barrocos (objeto-parte). Esta relación funcional se aclara posteriormente mediante el acto locutivo [2e] que actúa como relación de ilustración dentro de las relaciones aclarativas. Constituye de este modo un ejemplo específico del acto locutivo objeto-parte representado por “edificios” [2d]. [2f] se vincula a [2d]+[2a] como lugar/parte (Plaza Mayor) que se puede visitar en

la zona de los Austrias. Por último, [2g] representa una relación de espacio/lugar vinculada a la información anterior sobre la Plaza Mayor (“*donde se encuentra la Casa de la Panadería*”).

El acto locutivo [2h] funciona asimismo como una relación descriptiva de característica parte-lugar. Sin embargo, no queda claro el vínculo funcional de dicho acto locutivo con los anteriores: ¿a qué se refiere? ¿constituye una parte del acto locutivo [2f] que menciona la Plaza Mayor? ¿cómo parte-lugar de [2d] en alusión a la zona del Madrid de los Austrias en general? En nuestra opinión, el modo en que se ha expresado [2h] produce cierta ambigüedad relativa a su vínculo espacial con los actos locutivos anteriores. Nuestros conocimientos presupositivos acerca de la ubicación de estos lugares en la capital de España constituyen el camino correcto para descifrar dicha ambigüedad. Sabemos que en la Plaza Mayor no se encuentra precisamente la Catedral de San Isidro, sino en la zona general denominada como “Madrid de los Austrias”. Para un receptor desconocedor de la ubicación aproximada de estos lugares, el acto locutivo [2h] necesita de conectores explícitos que vinculen dicha información con [2d], por ejemplo, “*en este Madrid de los Austrias también se encuentra la Catedral de San Isidro*”. En este sentido, la estudiante no ha encauzado el grado de explicitud necesario en la informatividad episódica para lograr una clara intención instructiva y, en consecuencia, la correcta ubicación geográfica de la Catedral de San Isidro.

Los actos locutivos [2a], [2b] y [2c] aportan una información histórica sobre el Madrid de los Austrias que funcionan en su conjunto como acto ilocutivo de la afirmación. Obsérvese en este sentido el indicador ilocutivo de [2a] “hacer referencia” (verbo performativo explícito) empleado por la estudiante con el fin de proporcionar la información posterior. No obstante, esta información se subordina comunicativamente al acto locutivo [2d], representante de la instrucción como acto principal del segundo párrafo. Para entender el porqué del acto locutivo [2d] como acto principal, teniendo en cuenta que no existen indicadores ilocutivos que se definan *per se* como verbos performativos explícitos en su expresión, necesitamos recurrir al análisis de su contenido proposicional para corroborar su importancia como acto principal. Al margen de su relación cohesiva con [2a], la expresión lingüística “*se encuentran en esta zona edificios...*” establece un vínculo informativo muy estrecho con los actos locutivos [1d] y [1e] del primer párrafo. Esta relación se ha establecido a través de aspectos inmanentes al texto (*textimmanent* en la terminología de Brinker, 2000⁵:43). La informatividad proporcionada por [1d], “y un sinfín de *lugares* merecen ser visitados”,

se amplía explícitamente con el contenido posterior de [2d], es decir, “se encuentran en esta zona *edificios principalmente renacentistas y barrocos*”. Indirectamente, la estudiante está invitando al receptor a que visite dichos lugares, los cuales se especifican en [2e], [2f] y [2h]. El segundo párrafo expresa, en definitiva, otro acto textual de tipo instructivo.

El tercer párrafo, igualmente acto textual instructivo, se define como tal mediante el empleo de alusiones directas al receptor, representadas en [3a] “*si quiere descubrir* el Madrid de los Borbones”, [3b] “la calle por la que *debe caminar para ver*”, [3f] “donde *podrá ver*”, [3i] “*sin olvidar*” y [3l] “tan sólo *cruzando*”. El acto locutivo [3a] presenta una intención directiva concreta, cuya función textual consiste en incitar al receptor, de manera cortés, a la acción de visitar esta parte de la ciudad. [3b] constituye el acto ilocutivo de la “recomendación”. Los restantes actos guían al receptor por los lugares del Madrid de los Borbones y sus ubicaciones (intención instructiva).

Respecto de las relaciones funcionales del tercer párrafo, cabe destacar en primer lugar el acto locutivo [3a] como relación de apoyo por interacción y vinculada indirectamente al título del tema [0], al igual que [1e]. [3b] representa una relación funcional descriptiva de característica objeto-parte del Madrid de los Borbones (objeto) expresado en [3a], dado que alude a una de sus calles principales (parte). En este mismo acto locutivo, la información “para ver *las maravillas de la época*” establece una relación descriptiva de característica parte-contenido (la calle Alcalá expone las maravillas del Madrid de los Borbones). [3c] actúa como relación descriptiva de característica parte-lugar/espacio de [3b]. Su información expresa los lugares que se pueden visitar en la calle Alcalá. [3d] proporciona información muy concreta sobre la Puerta de Alcalá en [3c]; se define por lo tanto como relación de característica parte-lugar/espacio (“*en la Plaza de la Independencia*”). La coma establecida en el acto locutivo [3c] después de la Puerta de Alcalá, junto con los conocimientos presupositivos del receptor sobre la ubicación de dicho monumento, aclara cualquier indicio de ambigüedad. Se entiende que la Puerta de Alcalá se encuentra en la Plaza de la Independencia, no así la Casa de Postas y la Iglesia de San José.¹⁶¹ Asimismo, [3e] se caracteriza por ser una relación descriptiva de característica parte-espacio de [3b] (“*perpendicular a esta calle*”) con otra parte del Madrid de los Borbones (“se sitúa el *Paseo del Prado*”). Precisamente en alusión a esta parte (el Paseo del Prado), encontramos otra relación descriptiva posterior

de característica de contenido-partes señalada por [3f]: “*donde podrá ver las fuentes más hermosas*”. Esta información desemboca en una relación aclarativa de ilustración, al proporcionar ejemplos específicos de dicha fuentes: “las de Cibeles, Apolo y Neptuno” [3g]. Más específico resulta el acto locutivo posterior [3h] basado en una relación de contenido/partes-lugar/espacio respecto a las fuentes de Apolo y Neptuno: “estas dos últimas” (contenido-partes) “en el Paseo de la Castellana” (lugar/espacio). Como se podrá comprobar, la sucesión de actos locutivos procede de manera jerárquica (de lo general a lo más específico), subordinándose unos actos locutivos con otros. [3i] representa otra relación descriptiva de característica de contenido/parte del Paseo del Prado [3e], puesto que alude a los Jardines Botánicos y el Observatorio Astronómico como partes integrantes de dicho Paseo.

[3j], como relación descriptiva de lugar-partes, muestra en su expresión lingüística un indicio de ambigüedad en cuanto a su vínculo funcional con los actos locutivos anteriores. La expresión “en esta calle” (lugar) produce, de hecho, dicha ambigüedad, puesto que no sabemos si remite exactamente a construcciones (partes) situadas en el Paseo del Prado [3e] o en el Paseo de la Castellana [3h]. Nuestros conocimientos presupositivos sobre Madrid aclaran dicha ambigüedad si planteamos la siguiente cuestión: ¿dónde están situados realmente el Congreso de los Diputados, el Teatro de la Zarzuela y el Banco de España?

Las fuentes documentales consultadas por la estudiante demuestran el error, tal y como veremos posteriormente. Dicha alumna confundió el “Paseo del Prado” con la “calle del Prado” a la hora de seleccionar la información. Es en la calle del Prado donde se encuentran precisamente estas tres instituciones. Por otro lado, la información concerniente a los actos locutivos [3k], [3l], [3m] y [3n] no está ubicada en el Madrid de los Borbones sino en el Madrid del siglo XIX, si bien dicha estudiante señala implícitamente en el acto locutivo [3j] que en dicha calle “habría *posteriores* construcciones”, lo cual alude posiblemente a este siglo XIX. De hecho, la documentación consultada por la estudiante así lo señala. El Congreso de los Diputados, el Teatro de la Zarzuela, el Banco de España y el Museo del Prado pertenecen al Madrid del siglo XIX. En nuestra opinión, y en función del receptor al que va dirigido el texto B, desconocedor por otro lado de estos aspectos sobre Madrid, hubiese sido conveniente

¹⁶¹ Como se podrá comprobar más adelante, toda esta información adicional expresada a lo largo del texto B se ha basado, en función de las instrucciones del encargo, en la selección de información proporcionada por textos documentales consultados previamente.

explicitar dicha información temporal relacionada con estos lugares del Madrid romántico.

Al margen de estas objeciones, la estudiante encauza de manera óptima las siguientes relaciones funcionales en el tercer párrafo: [3k] se define como relación aclarativa de ilustración de [3j] con tres ejemplos relacionados con dichas construcciones (Congreso de los Diputados, Teatro de la Zarzuela, Banco de España); [3l] constituye una relación descriptiva de característica espacio-parte relacionada con el Madrid de los Austrias (“tan sólo *cruzando* la *Puerta del Sol*”) vinculada a su vez, y espacialmente, con otra parte del Madrid del siglo XIX (“se encuentra la *Plaza de Oriente*”). Por último, [3m] actúa como relación de característica-contenido que remite a una propiedad de la Plaza de Oriente en [3l] y como relación de adición aclarativa que expresa la importancia geográfica de esta parte de Madrid: “otro de los lugares más céntricos de la ciudad”. Y [3n] establece otra relación descriptiva de lugar-parte de [3l]: “en ella” (lugar: Plaza de Oriente) “está el Teatro Real” (parte).

El cuarto párrafo comienza con una relación funcional de apoyo por interacción [4a] que indica el cambio hacia un nuevo subtema (Madrid romántico) y que emplea a su vez un recurso textual de alusión directa al receptor mediante el cual la estudiante se implica personalmente a modo de estrecha cercanía con la identidad del “otro”, es decir, del receptor pretendido (“cerca de aquí *descubriremos*”). Este acto locutivo representa el acto de habla de la exhortación, dado que la estudiante expresa implícitamente el deseo de invitar al receptor a “descubrir” (indicador ilocutivo) otros lugares de Madrid. El resto de actos locutivos del cuarto párrafo guían al receptor en su visita a dichos lugares. Todos estos actos locutivos en su conjunto conducen a un acto textual igualmente instructivo.

Al mismo tiempo, el acto locutivo [4a] constituye una relación funcional descriptiva de característica espacio-parte (“*cerca de aquí*”). Sin embargo, ¿a qué parte se refiere? Al igual que ha sucedido anteriormente con determinados actos locutivos, [4a] no expresa claramente su relación funcional espacial con actos locutivos anteriores. ¿Es la Plaza de Oriente [3l] lo que está cerca del Parque del Retiro [4c]? ¿Acaso el Museo del Prado [3k]? Los textos documentales consultados por la estudiante demuestran que la ubicación del Parque del Retiro tiene lugar cerca del Museo del Prado. Sin embargo, la estudiante no ha optado por explicitar, mediante recursos cohesivos, el vínculo informativo-instructivo necesario entre [4a] y [3k]. ¿Se debe esto a una interpretación errónea del texto documental o a una actitud irreflexiva sobre estos aspectos durante la

fase de producción del texto B (carencia de la estudiante de un *script* mental sobre la sucesión geográfica exacta de estos lugares)? Para responder a esta pregunta, necesitamos conocer la documentación seleccionada por la estudiante, tal y como veremos a continuación.

[4b] expresa una relación descriptiva de objeto-contenido, donde se recoge la idea del Madrid romántico señalado por [2f] en el texto de partida. Asimismo consideramos que actúa simultáneamente como relación de apoyo por interacción (apoya la importancia del texto), dado que su función consiste precisamente en recalcar de un modo retórico los *múltiples* aspectos de Madrid, en este caso, el Romántico: “que en Madrid *también hay cabida* para el romanticismo”. [4c] constituye una relación descriptiva de característica objeto/contenido-parte en relación con el acto locutivo anterior [4b], ya que señala el Parque del Retiro como *parte* integrante del Madrid (objeto) Romántico (contenido). Vinculados a este acto locutivo, [4d] manifiesta una relación descriptiva de característica contenido-parte, indicando precisamente una propiedad de dicho Parque (“sin duda el *más impresionante* de la ciudad”) y una relación argumentativa-evaluativa de la estudiante sobre dicha propiedad, mientras que [4e] expresa el mismo tipo de relación funcional aunque con características concernientes a otras partes: con bellos *jardines* (parte) y un *lago* (parte) en el centro (espacio).

[4f] establece una relación descriptiva de característica-contenido que relaciona una propiedad de Madrid (“este *romanticismo se mezcla*”) con otra propiedad (“con lo *pintoresco* de las gentes que lo visitan”). En este sentido, la estudiante está preservando, aunque expresada de otra manera, la misma idea de propiedad establecida por [2f] en el texto de partida, si bien relacionada en esta ocasión con el Parque del Retiro¹⁶². [4g] se define como relación argumentativa de [4f]; constituye de este modo un argumento evaluativo de la estudiante: “haciendo de él un *alarde de alegría y expresividad*”. Finalmente, [4h] guarda un estrecho vínculo con [4c], puesto que establece una relación funcional de característica lugar/espacio-parte (“*dentro de este parque* se encuentra el *Palacio de Cristal*”), y [4i] expresa a su vez una relación con el Palacio de Cristal [4h] de parte-espacio (“con *plantas exóticas en su interior*”). Respecto a esta última información, y en función de nuestros conocimientos presupositivos sobre el Palacio de Cristal, sabemos que en dicho recinto no existen actualmente plantas exóticas en su interior. Esta información incorrecta es fruto de una interpretación errónea del texto

documental consultado en cuanto al tiempo interno del tema, aspecto que veremos posteriormente.

[5a] se define como relación de apoyo por interacción (relación de orientación). En este sentido funciona como indicador de una nueva característica de la ciudad (Madrid moderno). Constituye una especie de encabezamiento que señala el camino al lector en cuanto al contenido informativo y la configuración textual. Vinculado a este acto locutivo, [5b] implica una relación descriptiva indirecta de característica de contenido (Madrid moderno) -parte (Paseo de la Castellana) y a su vez una relación descriptiva de lugar/espacio-partes (“*en el Paseo de la Castellana y alrededores se encuentran los Jardines del Descubrimiento y el Centro Cultural de la Villa*”). [5c] refleja del mismo modo su vínculo con el acto locutivo anterior (“en el Paseo de la Castellana”) como característica de lugar/espacio-parte (“*así como una serie de construcciones basadas en la arquitectura moderna*”). Por último, [5d] y [5e] son ejemplos de [5c]: representan, en definitiva, dos relaciones aclarativas por ilustración.

[6a] funciona como relación de razonamiento argumentativa, aportando cierta evaluación sobre Madrid (los domingos, Madrid *no deja de ser* una ciudad *ajetreada*), y, al mismo tiempo, proporciona una relación descriptiva de característica objeto (Madrid/ciudad)-contenido (ajetreada) y objeto-tiempo (*los domingos, Madrid no deja de ser una ciudad ajetreada*), cuya aclaración viene posteriormente con el acto locutivo [6b]. Este último acto figura, por lo tanto, como relación de adición aclarativa sobre el concepto impreciso anterior: este “ajetreo” no se refiere al estrés cotidiano que produce la sociedad capitalista de las ciudades cosmopolitas, sino al Madrid popular y social de sus gentes (perspectiva social). Paralelamente a esta aclaración, [6b] expresa una relación descriptiva de característica objeto-contenido que preserva en cierto modo la idea del acto locutivo [2g] del texto de partida: El Madrid (objeto) popular (contenido).

[6c] constituye otra descripción de contenido-parte (el Rastro como componente de dicho Madrid popular) y, a su vez, expresa otro argumento que indica de manera implícita la conveniencia de esta parte de Madrid como lugar que merece ser visitado por su vida comercial (“*...ofrece la posibilidad de pasar un día agradable entre objetos muy variados*”). [6d] queda funcionalmente vinculado a [6c] como parte-lugar/espacio (“*tiene lugar en Ribera de Curtidores*”).

¹⁶²Según fundamentaciones de la estudiante, lo pintoresco de las gentes en el Parque del Retiro alude a las diversas fisonomías variopintas que podemos encontrar un domingo por la mañana. Se entiende que dicha información queda implícita en la connotación del adjetivo “pintoresco”.

La otra idea de [2g] del texto de partida relacionada con el Madrid sofisticado aparece implícitamente en el acto locutivo [7b] del texto B, expresando una relación de partes (cafés)-contenido (al estilo Belle Epoque). Parte de la imagen mental que evocaría un receptor al leer este fragmento del texto es precisamente la sofisticación de los cafés, no sólo por el estilo artístico, sino también por ser centro de reunión de la intelectualidad madrileña. El acto locutivo anterior [7a] actúa como relación de apoyo por interacción, al igual que los anteriores actos locutivos [1e] y [3a], vinculado obviamente a [7b]. Por último, [7c] ilustra uno de los cafés más representativos de Madrid (relación aclarativa-ilustración). El conjunto funcional de actos locutivos de este quinto párrafo configuran un acto textual instructivo.

[8a] presenta una relación de razonamiento-argumentativa para enfatizar la conveniencia de visitar los diferentes lugares nocturnos señalados por [8b]: “para disfrutar de la noche madrileña”. Simultáneamente, este acto locutivo [8a] establece una relación descriptiva de contenido que plasma la idea del bullicio nocturno de Madrid por [4c] o que expresa implícitamente la idea del Madrid divertido de [3a] del texto de partida. Recordemos que la estudiante ha querido preservar dicha información, considerando al grupo de receptores universitarios al que va destinado el texto B.

A continuación, [8b] constituye una relación descriptiva de característica de contenido (Madrid divertido) –partes (amplia gama de *pubs*, *tabernas*, *cafés* y *bares*), y [8c]+[8d] muestran una relación descriptiva con el acto anterior de partes (*pubs*, *tabernas*, *cafés* y *bares*) –espacio/lugares: “situados principalmente *entre la Puerta del Sol* y *la Plaza de Santa Ana (calle Huertas)*, *en la Plaza de Santa Bárbara* y *en Moncloa*”. [8e] constituye una relación descriptiva de contenido de los lugares mencionados en [8c]+[8d], señalando la propiedad de su ambiente universitario.

[8f] señala una relación descriptiva de característica de contenido (Madrid divertido) – tiempo (en verano) y parte (terrazas); [8g] indica una relación con el anterior de tipo descriptivo de parte (terrazas) –espacio/lugar (situadas *en el Paseo de la Castellana*) y [8h] funciona como relación de adición aclarativa de [8g]: “*entre Cuzco* y *Paseo del Prado*”. Obsérvese cómo la mayor parte de estos actos locutivos muestran una información instructiva principalmente relacionada con la *descripción y ubicación geográfica* de ciertos lugares madrileños, un aspecto que no se contempla en el texto A, puesto que en este último, las instrucciones del encargo requieren la producción de la coherencia textual basada en la consecución de una intención diferente (informativa).

Nos encontramos una vez más con otro acto textual instructivo representado por todo el párrafo sexto [8].

[8i] constituye una relación descriptiva de característica partes-contenido/espacio. En concreto, expresa la propiedad de cercanía de dichos lugares (“muchos de estos lugares *se encuentran muy cerca entre sí*”), unida al siguiente acto locutivo [8j], el cual funciona a su vez como relación de razonamiento que argumenta la conveniencia de la situación espacial anterior (“porque al madrileño no le gusta permanecer en un solo sitio”). Por último, [8k] muestra una relación descriptiva causal de motivo-consecuencia respecto del acto locutivo anterior (“por eso se les llama nómadas de la noche”).

La descripción metodológica de estas relaciones funcionales a lo largo del texto B demuestra que la mayor parte de las ideas producidas por la estudiante cumplen, en su autorregulación, con las instrucciones del encargo, a excepción de ciertos actos locutivos ([2h], [3j], [4a] y [4i]), que no manifiestan una informatividad episódica bien encauzada, principalmente aquella relacionada con la ubicación geográfica correcta de ciertos lugares de Madrid. Respecto a la estructura textual requerida por el encargo, los actos textuales instructivos que conforman respectivamente cada párrafo del texto son reflejo del tema general expresado por [0], el cual funciona a su vez como relación de apoyo por interacción (relación de orientación). Cada acto textual conlleva un subtema con alusiones basadas principalmente en la descripción y ubicación de ciertos lugares madrileños: [1] alude a Madrid como ciudad múltiple en un sentido general (cultural y social); [2] señala el Madrid de los Austrias y sus lugares histórico-culturales; [3] describe instructivamente el Madrid de los Borbones, a excepción de [3j] y siguientes, los cuales describen en realidad el Madrid del XIX, aspecto que la estudiante no ha explicitado; [4] describe el Madrid romántico y pintoresco; [5] basa sus descripciones en el Madrid moderno, popular y sofisticado y [6] presenta el ambiente nocturno de la ciudad teniendo en cuenta los receptores universitarios. En este sentido, la estudiante ha configurado óptimamente la estructura textual exigida.

Para entender la fase de expresión (*expression*), procederemos a analizar la documentación seleccionada por la estudiante para comprender el porqué de la inclusión de ciertas expresiones lingüísticas en su texto, reflejo a su vez de la necesidad de añadir nueva información episódica como estrategia de autorregulación textual dependiente del encargo. Según fundamentaciones de la estudiante, la consulta se ha basado en la búsqueda de textos de documentación indirecta respecto del texto de partida

(*Hintergrundtexte* en la terminología de Kautz, 2000:97) que contemplasen un contenido temático similar, pero cuya intencionalidad fuese instructiva, con convenciones concernientes a la estructura textual y al uso de la lengua requeridos por el encargo. Por lo tanto, los textos consultados son reflejo de las siguientes observaciones indicadas por la estudiante ante el aula: a) búsqueda de textos con un contenido temático similar b) búsqueda de textos según la perspectiva cultural y social de Madrid establecida por el encargo c) búsqueda de textos que presenten una intención instructiva sobre Madrid d) búsqueda de textos con actos textuales instructivos centrados en torno al tema de Madrid e) búsqueda de parámetros informativos-instructivos que expresen relaciones funcionales de contenido y de apoyo por interacción para producir el grado necesario de autorregulación de la coherencia f) búsqueda de parámetros que aludan al uso (registro) basados en el campo, modo y tono/tenor g) búsqueda de textos que presenten una ideología similar en cuanto al tema a la requerida por el encargo h) búsqueda de textos que recojan aspectos del criterio de aceptabilidad del texto B (visión del mundo, modelos mentales de realidad, *scripts*, paracultura, diacultura del receptor adulto y universitario no especialista, entre otras posibles cuestiones de recepción), i) búsqueda de un mapa de Madrid para conocer la ubicación exacta de los lugares.

Los textos consultados corresponden a páginas Web de Internet, cuya fecha de publicación data del año 2000, un indicio que demuestra la correcta selección de textos en cuanto a la actualización temporal de la información necesaria para la producción del texto B. No obstante, cabe destacar un dato curioso: la estudiante ha seleccionado no sólo textos escritos en español sino también textos en inglés, su primera lengua extranjera. Precisamente la selección de información concerniente a los actos locutivos [2h] [3j] y [4a], por otro lado incorrecta, se ha basado en la interpretación de fuentes documentales en inglés sobre Madrid, que a su vez son traducciones de textos previos en español. El motivo de selección de estos textos en inglés, según la estudiante, radica únicamente en la búsqueda de aspectos temáticos de Madrid que puedan ser contemplados en el texto B, mientras que los textos españoles sirven para localizar no sólo aspectos temáticos sino también parámetros relacionados con la estructura y el uso de la lengua según la intención instructiva. La fundamentación no plantea objeciones, siempre y cuando la estudiante haya sido consciente de que estas traducciones podrían presentar defectos comunicativos de cualquier índole, fruto de determinadas interferencias con su TO.

La información consultada y añadida al texto B se refleja a partir del segundo párrafo y siguientes. El primer párrafo ha sido producido con creatividad propia. Representa, según la estudiante, una introducción que recoge la idea del Madrid múltiple, con la finalidad de aportar una información persuasiva que culmina en [1e] y que pretende despertar el interés del receptor en visitar el Madrid cultural y social. El acto locutivo [1c] aporta a su vez el dato temporal del Madrid tradicional y moderno.

Respecto del segundo párrafo, el dato temporal sobre el Madrid de los Austrias reflejado en [2a]+[2b]+[2c] procede de la siguiente documentación en inglés (véase subrayado):

The Madrid of the Habsburg-Epoch

“El Madrid de los Austrias” is how Spaniards call the part of the city that was blooming when Spain belonged to the Habsburg-Empire. Under King Charles I, at the same time Charles V of the German Empire and the first of his family to reign Spain, the importance of Madrid grew, but it was Philip II who made it the capital [...]

[2d], [2e], [2f], [2g] y [2h] se basan en la información posterior del mismo texto consultado:

[...] To visit the buildings of this epoch, mainly in Renaissance- and Baroque-styles, is perhaps among the most impressive Madrid has to offer:

Our tour starts at **Puerta del Sol**, in the very center of the town. Passing through some narrow streets we arrive to the **Descalzas Reales**, to the Monastery **de la Encarnación**, **Palacio de Uceda**, and, through *Calle Mayor*, to **Plaza de la Villa**, a beautiful square with interesting buildings: **Casa de la Villa**, **Casa Cisneros** and **Tower of Lujanes**. Just behind there is one of the best-known and most impressive squares of Madrid, **Plaza Mayor**, with Casa de la Panadería, and old bakery, and **Casa de la Carnicería**, and old butchery, as mayor attractions. In the center of the square there is a statue of *Philip II*. Other buildings worth visiting in this part of town are the Catedral of San Isidro, the **Ministry of Foreign Affairs** and **Casa de Lope de Vega**, the house of the famous writer, located in the street named Calle Cervantes.

De toda la información proporcionada por el texto documental, la estudiante ha seleccionado únicamente los lugares de la Puerta del Sol [2e], la Plaza Mayor [2g] con la Casa de la Panadería [2g] y la Catedral de San Isidro [2h], al considerarlos los más prototípicos o representativos del Madrid de los Austrias, teniendo en cuenta el espacio

permitido por el encargo para la extensión de la informatividad. Dado que el texto documental recalca la importancia de la Plaza Mayor como plaza más conocida de Madrid, dicha estudiante ha considerado necesario incluir en el texto B sólo uno de sus lugares de visita, es decir, la Casa de la Panadería, al objeto de enriquecer de manera instructivo-informativa su importancia. Respecto de la Puerta del Sol, el texto B parece indicar que se trata de un edificio renacentista o barroco. Por otro lado, el texto documental no aclara si se trata de un edificio o de una plaza. Por este motivo, la estudiante consultó otro texto inglés que le proporcionara más datos sobre este lugar:

Puerta del Sol

This door was, in the 15th century, the main entrance to Madrid. Today, Puerta del Sol and the square, Plaza del Sol, which was redesigned from 1859 to 1868, form the very center of the Spain's capital. The monumental clock and the statue of a bear are landmarks of Madrid.

Para afianzar más este dato, la estudiante consultó otro texto, esta vez en español, aunque la información proporcionada suscitaba confusión, al indicar que se trataba de una plaza, por lo que optó por recoger la información más exhaustiva del texto inglés anterior. No obstante, el texto español sirvió, según observaciones de la estudiante, para analizar las convenciones de los términos históricos e incluirlos en el segundo párrafo del texto B:

El Madrid de los Austrias

Este es el nombre que se da al Madrid de la época en que la dinastía de los Habsburgo reinó en España. Este reinado se inició con *Carlos I*, el cual enriqueció la ciudad con palacios y monumentos. Posteriormente, cuando *Felipe II* la convirtiera en capital de España la ciudad creció notablemente. El recorrido por los edificios renacentistas y barrocos de esta época es quizás uno de los más pintorescos y madrileños:

Comenzaremos en la **Puerta del Sol**, km O de las carreteras españolas. Esta alegre y viva plaza puede ser considerada el corazón de Madrid [...]

En cuanto al acto locutivo [2h], es obvio que la estudiante no se ha percatado de explicitar en su texto que se trata de un lugar ubicado en el Madrid de los Austrias (“other buildings worth visiting *in this part of town*”), lo que implica una ambigüedad producida en el texto B respecto a la ubicación geográfica real de este lugar (parece

aludir a la Plaza Mayor). De hecho, la estudiante reconoció que no se había dado cuenta de este aspecto a la hora de revisar la cohesión de dicho fragmento.

Mientras que el acto locutivo [3a] se define como expresión lingüística propia de la estudiante, quien utiliza una alusión directa al receptor, los actos locutivos [3b], [3c] y [3d] son expresiones también propias, pero procedentes de la siguiente información en inglés recogida para el Madrid de los Borbones del tercer párrafo:

Madrid under the Bourbons

When the Bourbon family took over the Spanish crown, Madrid grew to its actual importance. The *Royal Palace*, **Palacio Real**, was built in that epoch. To have a walk through the Bourbons' Madrid you should start again at *Puerta del Sol*, where you find the remarkable old post-office, **Casa de Correos**. Walking along *Calle de Alcalá*, one of the most important boulevards of Madrid, you arrive to **Casa de Postas**, another old post-office, and **Real Casa de Aduanas**, the Royal Customs Office.

In the **Academy of Arts** there is a café with extraordinarily beautiful decoration –maybe a reason to interrupt your sightseeing-trip for a moment, although not only your cup of coffee but alone to enter costs money here...

Having taken some refreshment, now you will be in the mood to visit the **Oratorio del Caballero de Gracia**, a chapel that is considered a masterpiece of neoclassic architecture. Where the streets *Calle Alcalá* and *Gran Vía* cross, you find the splendid 18th century baroque church **Iglesia de San José**, and later, at the crossing with *Cibeles* there is the **Palace of Buenavista**, built 1777 for the *Duke of Alba* [...]

El acto locutivo [3c] no explicita en su expresión que la Iglesia de San José esté situada justamente en el punto de intersección entre la Calle Alcalá y Gran Vía. El motivo lo constituye la autorregulación textual condicionada por el espacio permitido. La intención de la estudiante ha consistido meramente en ubicar al receptor en estos lugares de manera general, no específica, sin extenderse en demasiadas aclaraciones espaciales que no respetarían la norma textual de la extensión de la informatividad episódica. Como se podrá observar, esta indicación de la estudiante, por otro lado consciente y reflexiva, está perfectamente fundamentada. El hecho de señalar la Casa de Postas, la Iglesia de San José y la Puerta de Alcalá como los lugares más representativos del Madrid de los Borbones se debe igualmente a este principio de autorregulación. La estudiante ha dado por hecho que los textos instructivos posteriores señalados por el

encargo proporcionarán más información adicional sobre estos lugares y otros, lo que constituye otra fundamentación muy válida.

La información respecto de la Puerta de Alcalá [3c] y los actos locutivos que se suceden desde [3e] hasta [3i], exceptuando [3h], son producto del siguiente fragmento documental:

[...]From here you may either continue on Calle de Alcalá and arrive to the triumphal arch of Puerta de Alcalá, or follow Paseo del Prado with its beautiful fountains of Cibeles, Apollo and Neptune, the Botanical Gardens and the Astronomical Observatory.

La información de [3d] y [3h], por otro lado más específica respecto de la ubicación de la Puerta de Alcalá y las fuentes de Apolo y Neptuno, procede de otro texto documental en inglés:

Puerta de Alcalá

Plaza de la Independencia. The Door of Alcalá is a beautiful triumphal arch made by Francisco Sabatini in 1778, after the arrival of *King Charles III* to Madrid.

Fountain of Cibeles

Paseo del Prado. This beautiful fountain, made after a design by Ventura Rodríguez, is considered one of the landmarks of Madrid.

Fountain of Apollo

Paseo de la Castellana. Another fountain designed by Ventura Rodríguez.

Fountain of Neptune

Paseo de la Castellana. Another fountain designed by Ventura Rodríguez.

Cabe señalar que las convenciones en español de estos lugares (fuente de Cibeles, Apolo, Neptuno etc.) han sido igualmente consultadas en textos españoles por Internet, los cuales no se presentan en la tesis doctoral al objeto de no extendernos demasiado. Se entiende obviamente que estas convenciones están perfectamente encauzadas en el texto B mediante el análisis previo de estos documentos españoles.

En cuanto a la información proporcionada por [3e], “*perpendicular a esta calle se sitúa el Paseo del Prado*”, la estudiante consultó y presentó en el aula un mapa de Madrid que fundamentaba la selección de dicha información. Efectivamente, la Calle de Alcalá y el Paseo del Prado están situados perpendicularmente.

A la hora de describir la fase de desarrollo de las ideas (*development*), objetábamos la falta de cohesión proporcionada por [3j] respecto a su relación funcional con los actos locutivos anteriores. Este hecho sólo puede evaluarse si presentamos la información consultada por la estudiante. Obsérvese asimismo que el siguiente fragmento refleja información de los actos locutivos [3k], [3l], [3n], [4a], [4c], [4d], [4e] y [4h]:

The Madrid of the 19th Century

In this epoch many parts of Madrid were modified fundamentally, specially by *Joseph Bonaparte*, who after his brother *Napoleon* had conquered Spain took over the government and wanted to build in the center of Madrid a wide boulevard in the style of Paris' *Champs Elysées*.

The square **Plaza de Oriente** with the **Teatro Real**, Madrid's opera house, were created then. His projects were stopped by *Napoleon's* final defeat. From *Plaza de Oriente* you pass (once more) *Puerta del Sol* and arrive to *Calle del Prado*, with the **Congreso de los Diputados**, **Teatro de la Zarzuela** and **Banco de España**.

Museo del Prado needs to be visited with time, as it includes one of the great **Museums of Arts** in the world.

Parque del Retiro, close to it, is certainly the most beautiful park of Madrid. Here you may have relaxing walks or do some boating on its central lake. The most interesting buildings are the **Crystal Palace** and the **Velázquez Palace**.

Como se podrá comprobar, la confusión de la expresión “en esta calle” del acto locutivo [3j] radica en el olvido de la estudiante de explicitar precisamente el nombre de la calle proporcionada por el texto documental (Calle del Prado). Aunque el Congreso de los Diputados y el Banco de España se sitúan muy cerca del Paseo del Prado, hecho corroborado por los mapas de Madrid, la falta de coherencia se produce precisamente en el empleo de la palabra “calle”, porque no sabemos si se refiere al Paseo del Prado o al Paseo de la Castellana de los actos locutivos anteriores. Si en su lugar se hubiese utilizado “Paseo del Prado” o “Calle del Prado”, el texto no presentaría problemas de coherencia, ya que se trata de ubicar al receptor de una manera más o menos aproximada en estos lugares. Del mismo modo, la información confusa concerniente al acto locutivo [4a], “cerca de aquí”, es reflejo de una falta de análisis más exhaustivo del texto documental en cuanto a estos aspectos de ubicación. Dicho texto documental sí aclara que el Parque del Retiro se encuentra situado cerca del Museo del Prado: “*Museo del Prado* needs to be visited with time, [...]. *Parque del Retiro*, close to it, is certainly the most beautiful park of Madrid [...]”. El motivo de estos errores de interpretación se debe a una falta de análisis de las relaciones funcionales entre los actos locutivos del

texto consultado. La estudiante no se ha percatado de que el texto documental proporciona instrucción espacial desde el oeste hacia el este de Madrid, mientras que el texto B recorre instructivamente el sentido contrario (de este a oeste), lo que produce finalmente la ambigüedad espacial del Retiro con la Plaza de Oriente. En definitiva, este error es producto de la falta de una clara “escena” o imagen mental espacial de Madrid y sus lugares. Estos aspectos se hubiesen aclarado con la consulta de un mapa de Madrid. Al margen de estas objeciones, quedaría por aclarar explícitamente en el texto B, tal y como se ha señalado con anterioridad, que la información comprendida entre [3j] y [3n] corresponde al Madrid del siglo XIX.

No obstante, la información consultada por otra estudiante respecto a estos aspectos, proporcionó la aclaración en el aula con el siguiente texto documental en español, un texto mucho más apropiado que los ingleses para analizar también el uso de la lengua (registro), puesto que a su vez proporciona una intencionalidad instructiva:

Madrid en el siglo XIX

[...] Este recorrido se pudiera comenzar en la Plaza de Oriente, visitando el Teatro Real, cruzar la Puerta del Sol, para llegar a la calle del Prado, donde está el Ateneo, foco literario y artístico de la capital, el Congreso de los Diputados, el Teatro de la Zarzuela y el Banco de España. Por esta ruta llegamos al Museo del Prado, cuya pinacoteca es una de las más importantes del mundo. Su visita le puede ocupar todo el día. De aquí se llega al más bello parque de los muchos que posee Madrid, el Parque del Retiro, donde destacan el Palacio de Cristal, el Palacio de Velázquez y su gran lago, que se puede cruzar en barcas arrendadas.

La información de [4b] procede obviamente del texto de partida, expresado en el texto B según las indicaciones temporales descritas por el anterior texto inglés en cuanto a la construcción del Retiro en el siglo XIX. La expresión “bellos jardines” de [4e] es reflejo de la memoria episódica de la estudiante cuando visitó el Retiro años atrás, al igual que [4f] y [4g]. El cuarto párrafo presenta, en nuestra opinión, otras dos objeciones: el adjetivo [4d] “impresionante” resulta impropio en el texto B si tenemos en cuenta que existe otro parque madrileño, la Casa de Campo, de mayor extensión. La connotación de “impresionante”, según palabras de la estudiante, no remite en realidad a su extensión sino a su belleza, tal y como expresa el texto documental. Aunque los otros estudiantes consideraron más propio utilizar el adjetivo “bello”, se aceptó la fundamentación de la estudiante al recalcar que “impresionante” se vincula al acto locutivo posterior [4e] con

la expresión “bellos jardines”, cuya perspectiva conceptual es la belleza, no la extensión.

La otra objeción procede de la información de [4i], “con plantas exóticas en su interior”. Dicha información se basa en el siguiente fragmento documental de un texto en español:

El **Palacio de Cristal**, también en el Parque del Retiro, es un pabellón de hierro y cristal construido inicialmente como invernadero de plantas exóticas para una exposición sobre Filipinas.

El error radica obviamente en la confusión de la estudiante acerca del tiempo interno del tema al que alude el texto documental en este pequeño fragmento (siglo XIX). Por el contrario, esta información ha sido recogida en el texto B como información actualizada (Madrid del siglo XXI), cuando en realidad, dicho invernadero no existe en la actualidad. Por este motivo, la estudiante ha plasmado una información temporalmente desfasada en su texto.

El quinto párrafo, desde [5a] hasta [5e], recoge la siguiente información procedente de un texto documental español:

El Madrid del siglo XX

Es en el Paseo de la Castellana donde mejor se puede apreciar la arquitectura madrileña de nuestro siglo. En la Plaza de Colón, se encuentran los Jardines del Descubrimiento, con un monumento a Cristóbal Colón y gigantescas esculturas, coronando con una cascada la entrada del **Centro Cultural de la Villa** donde podrá disfrutar de conciertos y representaciones todas las noches. Desde aquí, siguiendo La Castellana hacia el norte, divisará grandes e interesantes rascacielos como las **Torres de Colón**, el **Edificio de la Unión y el Fenix**, el **Edificio Bankuni**, **La Adriática**, la **Compañía de Seguros de Occidente**, **La Caixa**, y el Palacio de Congresos y Exposiciones, entre otros, resultando de especial curiosidad el **Museo de Esculturas al Aire Libre**, bajo el paso elevado sobre la Castellana.

Un capítulo muy especial lo constituyen **las obras realizadas en los años 1980-1990**, como el **Mercado de la Puerta de Toledo**, rehabilitando el antiguo mercado central de pescado; la **Glorieta de la Estación de Atocha**, a cuya estructura de hierro y cristal se le ha añadido una nueva; enfrente de esta última el **Centro de Arte Reina Sofía**; remodelación del antiguo hospital San Carlos, al que se le ha añadido estructuras acristaladas en su exterior.

Y por último, en escasos metros, encontramos una concentración interesante: el Edificio Windsor, torre levantada sobre otros edificios que le sirven de basamento; la **Torre Picasso**, obra de Yamasaki, con 150 m de altura; Edificio Sollube, de gran originalidad y estética; y la

Torre Europa, de gran impacto visual, tanto por la estructura de la fachada como por sus ornamentos metálicos.

La información del texto documental sobre el *Madrid moderno del siglo XX* queda recogida de manera implícita en el acto locutivo [5a], el cual funciona como relación de apoyo por interacción, tal y como se señaló anteriormente. La alusión a los “alrededores” del acto locutivo [5b] refleja implícitamente la Plaza de Colón y la orientación hacia el norte del Paseo de la Castellana del texto documental con sus correspondientes lugares de visita, una información no explicitada en el texto B precisamente por cuestiones de autorregulación textual, según la fundamentación de la estudiante. La elección de determinados edificios es una cuestión aleatoria, condicionada también por el principio de autorregulación. La estudiante consideró estas obras de la arquitectura madrileña como las más representativas del Madrid moderno.

Los actos locutivos [6a]+[6b] constituyen expresiones de creatividad propia, donde se recoge la idea del Madrid popular de [2g] del texto de partida caracterizado por la heterogeneidad de sus gentes. Por el contrario, la información de [6c] y [6d] sí se basa en la siguiente documentación:

Madrid cuenta con una amplia oferta de comercios repartidos por cada uno de los barrios, pero sin duda una alternativa a las clásicas compras es pasearse por los mercadillos.

El Rastro

El más famoso de todos ellos es “El Rastro”, abierto todos los domingos y días festivos de 9 a 2 de la tarde. “El Rastro” comienza en la **Plaza de Cascorro** y se extiende por la Ribera de Curtidores y alrededores. En este mercadillo se puede encontrar todo lo que uno se imagina: pintura, animales domésticos, antigüedades, ropa de segunda mano, revistas de coleccionista [...]

Vinculado a [2g] del texto de partida, en concreto la idea del “Madrid sofisticado”, los actos locutivos [7b] y [7c] proceden de la siguiente información en inglés (el acto locutivo [7a], por el contrario, constituye una expresión propia de la estudiante como alusión directa al receptor):

In winter: traditional cafés

There are numerous traditional cafés in Madrid, many of them decorated in the style of “La Belle Époque”, and when the cold wind is blowing outside you may want to check out if there are still artists and writers meeting in them, like in the famous Café Gijón.

Por último, todo el párrafo [8] representa un resumen instructivo-informativo mental basado en la información proporcionada por un texto documental en inglés. Este texto documental estructura dicha información de manera diferente a la del texto B, empezando con la información sobre los “nómadas de la noche” en su primer párrafo, una información que en el texto B aparece en el último acto locutivo [8k]. La actitud estratégica de la estudiante a la hora de producir dicha información [8] en el texto B, consiste en haber analizado y resumido el texto documental previamente para destacar en su texto la información más persuasiva e interesante destinada a los receptores universitarios. Los actos locutivos [8i], [8j] y [8k] constituyen de este modo un recurso persuasivo que refuerza el carácter de todo el párrafo [8] como acto textual instructivo:

There are many people who say that Madrid were Europe’s capital of Night Life. Certainly this page doesn’t offer enough room to treat the subject profoundly, but be sure: here you will find something for your taste –whatever taste you may have...

Find below a few hints, about which regions are among the preferred ones by Madrid’s “Nomades of the Night”, and don’t be surprised if somewhere, at 4 a.m. or so, you will get involved in a traffic jam. Madrileños, like all Spaniards in general, don’t stay in the same local for all the night, they prefer to change all the time, from one to the other. However, at 4 a.m. few people are on their way to work!

Santa Ana and Huertas

Between Puerta del Sol and Plaza de Santa Ana, specially in a street called Calle Huertas, you will meet a lot of folks. This region is ideal specially when you move around without having a car, as the many pubs, taverns, theater-cafés and fashionable bars here are pretty close one to each other, and you manage very well by foot.

Alonso Martínez and Bilbao

Thus are the names of two subway-stations, both of them in the heart of very lively areas. From the first one, try the locals around Plaza de Santa Bárbara. Close to the other you will find, among others, Madrid’s most famous discoteque, *Pacha*, but with a really hard-hearted door-keeper.

Arguelles and Moncloa -ciudad universitaria

Two more subway-stations, and also if you are not a student you may enjoy the ambience of Madrid’s university quarter.

In summer: terraces

In hot summer-nights there is hardly something better than to have a drink in one of the many beautiful terraces, where you will find amounts of people until late in the night. In Paseo de la Castellana meet the “beautiful people” and all those who drink they are, specially between Cuzco and Paseo del Prado [...]

Si bien los textos de documentación indirecta escritos en inglés han proporcionado aspectos temáticos de interés para ser incluidos en el texto de la estudiante, consideramos que hubiese sido más aconsejable consultar estos aspectos temáticos directamente en textos españoles, con el objetivo de analizar, por otro lado, el *estilo textual* que conllevan ciertas expresiones lingüísticas de los actos textuales instructivos en torno al tema de Madrid. Con ello también se consigue un ahorro en el tiempo destinado a la consulta documental, puesto que un texto español adecuadamente elegido normalmente incluiría ambos aspectos (tema desde la perspectiva social y cultural, parámetros informativos-instructivos para la producción de las relaciones funcionales entre los actos locutivos, alusiones directas al receptor que contribuyen a la consecución de la intencionalidad instructiva, convenciones de los lugares madrileños, registro etc.). La consulta documental realizada por otros estudiantes corrobora la existencia de dichos textos españoles en Internet. De hecho, los textos ingleses consultados por la estudiante del texto B son traducciones de estos textos españoles.

Además del esfuerzo adicional que supone traducir constantemente estos textos ingleses al español y compararlos de manera prospectiva y retrospectiva con el encargo, el texto B proyectado, el texto de partida (en el marco de su situación comunicativa y proyectado) y otros textos documentales españoles, las traducciones pueden presentar defectos comunicativos de cualquier índole, resultado del proceso traslativo idiosincrásico y particular de los traductores que las han realizado, un aspecto crítico que la estudiante, según sus palabras, no ha considerado conscientemente en la planificación de la macroestrategia de su texto. Este excesivo esfuerzo podría haberse evitado obviamente con la consulta de textos escritos en español, en los que se podrían analizar además determinados aspectos vinculados al criterio de aceptabilidad según lo requerido por el encargo (*scripts*, modelos mentales de realidad, visión del mundo del receptor adulto español no especialista etc.).

Al margen de estos factores, procederemos a analizar el *uso* (registro) textual del texto B y su relación estilística con los textos documentales. En primer lugar se establece una relación coincidente respecto del *modo*: ambos textos se expresan mediante la escritura, y de este modo se caracterizan por la falta de retroalimentación del receptor pretendido (cf. Bernárdez, 1995:156), lo que conllevaría la producción más cuidadosa de la informatividad episódica. Los principios de economía y relevancia, además de las máximas según el criterio de aceptabilidad, condicionados por la norma textual del

espacio permitido por el encargo B (una página de extensión para la informatividad episódica, interlineado sencillo, formato específico de letra), establecen la producción parcial en el texto B de toda la información extraída del texto documental (la que corresponde a los subrayados analizados en la fase de documentación anteriormente descrita). En cuanto al *campo* o actividad del tema, los textos consultados comparten con el texto de la estudiante la perspectiva social y cultural requerida por el encargo. Dentro de esta perspectiva social y cultural del texto B, se añade además información documental sobre la mención y ubicación geográfica de algunos de los lugares que conciernen al Madrid como ciudad múltiple, lo cual contribuye a proporcionar el carácter instructivo del texto de la estudiante y la autorregulación textual. La elección del tipo “folleto turístico” para el texto B implica la inclusión de aspectos persuasivos a lo largo del texto. Algunos de estos aspectos también han sido extraídos de determinados textos documentales (recordemos en concreto los actos locutivos [8i], [8j] y [8k]). Por otro lado, el campo requiere a su vez la consulta de vocabulario específico, un factor que no ha sido proporcionado obviamente por los textos ingleses sino por los españoles. Las convenciones de los lugares (p.ej. Jardines del Descubrimiento, Centro Cultural de la Villa, Palacio de Congresos y Exposiciones etc.) proceden de estas fuentes españolas.

El carácter instructivo de los textos documentales consultados refleja un *discurso* parecido al del texto B, si bien muestra algunas excepciones importantes relacionadas con su criterio de aceptabilidad, ya que la visión del mundo de los receptores ingleses sobre Madrid implica, por ejemplo, la inclusión de paráfrasis aclarativas en inglés sobre los extranjerismos españoles, un aspecto que la estudiante no ha incluido obviamente en su texto. A modo ilustrativo, el texto documental que habla sobre el ambiente universitario de Madrid describe de manera insistente y evaluativa la peculiaridad del ambiente nocturno de Madrid como efecto de prototipicidad de la sociedad española (“Find below a few hints, about which regions are among the preferred ones by Madrid’s “Nomades of the Night”, and don’t be surprised if somewhere, at 4 a.m. or so, you will get involved in a traffic jam. Madrileños, like all Spaniards in general, don’t stay in the same local for all the night, they prefer to change all the time, from one to the other. However, at 4 a.m. few people are on their way to work!”). Por este motivo, la estudiante sólo ha recogido en su texto B la información relacionada con la estrecha cercanía y diversión de los lugares nocturnos, considerando innecesaria la inclusión

temporal del cierre de estos locales de ocio, un aspecto ideológico propio del texto documental y su criterio de aceptabilidad.

El texto B muestra muchos aspectos de expresión bien encauzados y otros que podrían haberse mejorado respecto al *tono/tenor*. El hecho de que la estudiante haya centrado su foco de atención principalmente en la consulta documental de los textos ingleses para la búsqueda de los aspectos temáticos, ha perjudicado en cierto modo el análisis igualmente importante de las fuentes españolas en cuanto al tono de tratamiento requerido por el encargo. Respecto a los aspectos estilísticos de producción realizados de manera óptima, cabe mencionar las alusiones directas al receptor expresadas principalmente en [1e], [3a], [3b], [3f] y [7a], las cuales reflejan un tratamiento formal. El uso de la tercera persona (“usted”) constituye un factor estilístico dependiente del criterio de aceptabilidad del texto B. En este sentido, el receptor adulto pretendido, como foco principal de atención, ha condicionado dicho tratamiento formal, frente al segundo receptor pretendido, es decir, el universitario, el cual podría haber sido el determinante para expresar un tono más informal o coloquial en el texto. El motivo de la repetición del verbo “descubrir” en tercera persona en los actos locutivos [1e] y [3a] denota un cierto paralelismo, cuya intención consiste en incitar al receptor a la acción de visitar Madrid, un objetivo directivo comunicativo reforzado además por [4a], donde el productor se implica personalmente con el receptor en dicha acción mediante el uso de la primera persona del plural: “cerca de aquí *descubriremos*”. Otras alusiones directas se expresan igualmente mediante el uso de la tercera persona: [3b]: “la calle por la que *debe caminar* para ver”; [3f]: “donde *podrá ver*”; [7a]: “si *le apetece* tomar café”. En estrecho vínculo con [3f], [3i] manifiesta sutilmente al receptor la acción de visitar de manera obligada los Jardines Botánicos y el Observatorio Astronómico con el uso del infinitivo “sin olvidar”.

Por otro lado, los recursos textuales empleados para la persuasión constituyen un indicio óptimo de producción textual. Obsérvese por ejemplo los evaluativos personales expresados principalmente mediante el uso de adjetivos, substantivos y adverbios: “*llena de sorpresas* y de lugares *para todos los gustos*”; “tanto el *lejano* Madrid de *antiguos imperios*”; “un *sinfín* de lugares *merecen* ser visitados”; “para ver las *maravillas* de esta época es *por excelencia* la Calle Alcalá”; “la *famosísima* Puerta de Alcalá”; “donde podrá ver las fuentes *más hermosas*”; “*sin olvidar* los Jardines Botánicos y el Observatorio Astronómico”; “y, *como no*, el Museo del Prado”; “*sin duda el más impresionante* de la ciudad”; “con *bellos jardines*”; “*este romanticismo se*

mezcla con lo pintoresco de las gentes”; “*haciendo de él un alarde de alegría y expresividad*”; “*con plantas exóticas en su interior*”; “*pasar un día agradable entre objetos muy variados*”; “*los domingos, Madrid no deja de ser una ciudad ajetreada*”; “*lejos del estrés diario se respira el ambiente popular*”; “*si le apetece tomar café cuando atardece*”; “*hay muchos cafés*”; “*debe destacarse el famoso café Gijón*”; “*para disfrutar de la noche madrileña*”; “*amplia gama de pubs, tabernas, cafés y bares*”; “*por eso se les llama nomadas de la noche*”. Algunos de estos recursos proceden de las fuentes documentales; otros provienen de la propia creatividad de la estudiante. La cursiva empleada como recurso tipográfico para destacar ciertos lugares madrileños (rasgo suprasegmental), representa asimismo otra estrategia que contribuye a la consecución de una intención persuasivo-instructiva.

El carácter instructivo del texto B se consigue precisamente a través del empleo de recursos espaciales, entre otras posibilidades ya descritas. Con ello nos referimos, por ejemplo, a verbos que señalan la orientación y ubicación geográfica de los lugares madrileños o a complementos circunstanciales principalmente de lugar. El texto de la estudiante está plagado de estos recursos; muchos de ellos están expresados de manera impersonal: “*llena de sorpresas y de lugares*”; “*se reflejan en sus calles, en monumentos, edificios o parques*”; “*se encuentran en esta zona edificios principalmente renacentistas*”; “*como la Puerta del Sol en pleno centro*”; “*donde se encuentra la Casa de la Panadería*”; “*la calle por la que debe caminar*”; “*en la que se encuentra la Casa de Postas*”; “*en la Plaza de la Independencia*”; “*perpendicular a esta calle se sitúa el Paseo del Prado*”; “*donde podrá ver*”; “*estas dos últimas en el Paseo de la Castellana*”; “*en esta calle habría posteriores construcciones*”; “*tan sólo cruzando la Puerta del Sol se encuentra la Plaza de Oriente*”; “*otro de los lugares más céntricos de la ciudad*”; “*en ella está el Teatro Real*”; “*cerca de aquí descubriremos*”; “*que en Madrid también hay cabida para el romanticismo*”; “*un lago en el centro*”; “*dentro de este parque se encuentra el Palacio de Cristal*”; “*con plantas exóticas en su interior*”; “*en el Paseo de la Castellana y alrededores se encuentran los Jardines del Descubrimiento*”; “*el Rastro ofrece la posibilidad de pasar un día agradable entre objetos muy variados*”; “*tiene lugar en Ribera de Curtidores*”; “*hay muchos cafés*”; “*entre los cuales debe destacarse el café Gijón*”; “*hay un amplia gama de pubs*”; “*situados principalmente entre la Puerta del Sol y la Plaza Santa Ana (calle Huertas)*”; “*en la Plaza de Santa Bárbara y en Moncloa*”; “*en verano se pueden encontrar*”; “*situadas en el Paseo de la Castellana*”; “*entre Cuzco y Paseo del Prado*”; “*muchos de estos lugares se encuentran muy cerca*”

entre sí”; “porque al madrileño no le gusta *permanecer en un solo sitio*”; “por eso se les llama *nómadas* de la noche”.

El estilo podría haberse mejorado precisamente con el empleo de otros sinónimos verbales espaciales que sustituyesen al verbo “encontrarse”, muy repetido, por cierto, a lo largo del texto B. De hecho, los actos locutivos [2d], [2g], [3c], [3l], [4h], [5b], [8f] y [8i] presentan esta expresión verbal. Obviamente, la repetición de ciertas palabras en un texto puede constituir un recurso que persiga, por ejemplo, una determinada intención como la persuasiva. A modo ilustrativo, la repetición constante de la marca de un producto en un anuncio publicitario suele pretender la grabación del producto en la memoria a largo plazo del receptor con la posterior finalidad comercial de compra. Todo ello depende del modo en que el productor construya progresivamente la “escena episódica” (o el esquema cognitivo episódico) hacia el receptor pretendido a través de la producción escrita de la informatividad episódica de un texto-en-situación. Precisamente el estilo textual, es decir, la forma unida al contenido pragmático, depende a su vez del nivel cognitivo y, en concreto, de la construcción dinámica de estos esquemas mentales. En el texto B que nos ocupa, consideramos sin embargo que el esquema mental que ha ido construyendo la estudiante acerca de la ubicación de los lugares madrileños, podría haberse enriquecido “escénicamente” con otros recursos que reemplazasen dicha repetición, bien mediante otras alusiones directas al receptor, bien mediante sinónimos espaciales. Los textos documentales españoles presentan en este sentido otros recursos que persiguen *esta fluidez espacial* en la escena. A modo de ejemplo indicaremos ciertas expresiones nuestras o del texto documental que podrían haberse incluido en lugar de “se encuentran”(véase subrayado):

Para [2d]: “el recorrido por los edificios renacentistas y barrocos de esta época es quizás uno de los más pintorescos y madrileños, como la Puerta del Sol...”

Para [3c]: “en la que podrá contemplar la Casa de Postas, la Iglesia de San José y la famosísima Puerta de Alcalá”

Para [3l]: “Tan sólo cruzando la Puerta del Sol se extiende la Plaza de Oriente”

Para [4h]: “El Palacio de Cristal, también en el Parque del Retiro, se caracteriza por su impresionante pabellón de hierro y cristal...”

Para [8f]: “En verano es costumbre frecuentar las terrazas...”

Para [8g] con respecto a la repetición anterior del verbo “situados” en [8c]: “a lo largo del Paseo de la Castellana”

El léxico *dialectal* expresado en el texto B procede de su relación intertextual con el texto de partida y la consulta de las convenciones de sus respectivos lugares a través de las fuentes documentales. Este léxico contempla la *perspectiva social y cultural* establecida por el encargo. No obstante, el texto de la estudiante sólo recoge, por exigencias del encargo, la siguiente informatividad dialectal del texto de partida:

-“El Madrid de los Austrias” [2d]: después de una definición histórica del porqué de su nombre, la estudiante amplía la informatividad de manera instructiva mencionando otros lugares que se expresan con su usual denominación, es decir, la Puerta del Sol, la Plaza Mayor, la Casa de la Panadería y la Catedral de San Isidro. Estas denominaciones se consideran propias del español estándar, aunque están impregnadas de cierto carácter geográfico-dialectal, dado que son sitios específicos de Madrid y no todos los españoles pueden hacerse una idea escénica precisa de muchos de estos lugares si no han visitado la ciudad. Sin embargo, este aspecto depende del receptor y de sus conocimientos presupositivos sobre Madrid. Como se podrá comprobar, nos encontramos ante un caso de demarcación difusa en el marco de este concepto de “dialecto” (cf. Hatim y Mason, 1990:39; Löffler, 1985), reflejo a su vez de otro concepto fluctuante y difuso en su definición como es la “cultura”. Por el contrario, las expresiones dialectales sociales de “Madriles”, “castizos” y “movida” del texto de partida sí constituyen aspectos propios de la jerga madrileña, mucho más claras en su delimitación social, si bien muchos españoles ya conocen estas expresiones debido al tiempo transcurrido de familiarización con estos términos en todo el territorio nacional. Estos recursos han sido eludidos en el texto B. La fundamentación de la estudiante se basa en que el *punto de mira* (cf. de Bono, 1971) de su texto está enfocado hacia la intención instructiva en la mayoría de los casos, con la consecuente relevancia de destacar principalmente ciertos lugares y su ubicación, condicionada a su vez por el principio de autorregulación textual. Por otro lado, la palabra “movida” [4b] ha sido sustituida de manera indirecta por “nómadas de la noche”[8k], una metáfora igualmente espacial de carácter persuasivo-instructiva procedente de uno de los textos documentales ingleses consultados

-“El Madrid de los Borbones” [2e]: el texto B recoge esta expresión y además incluye, basándose en fuentes documentales, las convenciones de la Calle de Alcalá, la Casa de Postas, la Iglesia de San José, la Puerta de Alcalá, la Plaza de la Independencia, el Paseo del Prado, las fuentes de Cibeles, Apolo y Neptuno, los Jardines Botánicos y el Observatorio Astronómico. La información posterior de este tercer párrafo remite al Madrid romántico, si bien la estudiante no lo ha explicitado de manera cohesiva, lo que

suscita confusión respecto a la ubicación real de estos lugares, tal y como se ha señalado con anterioridad. Cabe destacar no obstante la mención del Teatro de la Zarzuela, la Plaza de Oriente y el Teatro Real.

El Congreso de los Diputados, el Banco de España y el Museo del Prado, si bien en el texto se enfocan desde la perspectiva de ubicación en la capital de España, denotan una denominación propia del español estándar, puesto que la mayoría de los españoles probablemente están más familiarizados con dichos conceptos, dado que han repercutido de un modo u otro en la visión del mundo o modelo de realidad político, económico y cultural del país.

Como se ha visto con anterioridad, el resto del texto alude a los otros tipos de Madrid expresados en [2] del texto de partida, con la convencional mención, descripción y ubicación de sus lugares principales. Las expresiones elegidas para tales descripciones y ubicaciones se basan en el *dialecto estándar*, con reglas gramaticales y palabras compartidas por todos los hablantes de España.

Al igual que el texto A, el *script* o *guión episódico* del texto B pretende destacar los lugares más representativos o prototípicos de Madrid según la elección subjetiva de la estudiante tras consultar la correspondiente documentación y según el espacio permitido para la informatividad. Podríamos objetar, por ejemplo, que para el Madrid moderno existan construcciones arquitectónicas más representativas como la Torre Picasso o las Torres de Colón; o que debería haberse mencionado en alguna ocasión la Casa de Campo, el Palacio Real o el Palacio de Buenavista. En cualquier caso y al margen de las posibles preferencias prototípicas de cada productor (*efectos de prototipicidad*), lo que pretendemos evaluar realmente en el texto B es el modo en que la estudiante ha fundamentado, desde su postura y punto de mira, la macroestrategia (y subsiguientes estrategias) que caracteriza (n) las fases de planificación, ideación, desarrollo y expresión en la producción textual. Los errores cometidos en el texto constituyen un indicio para el docente de que hace falta detenerse en aspectos metodológicos concretos de nuestro esquema cognitivo en un momento dado en el aula, con objeto de que la estudiante aprenda el motivo del error y su corrección en interrelación con el conocimiento procedimental (p.ej. las incoherencias funcionales de determinados actos locutivos relacionadas con la ubicación de determinados lugares madrileños en el texto B). Gracias a que la estudiante tiene la posibilidad de describir en el aula su proceso mental de producción, traer toda la documentación consultada y mejorar con las observaciones de sus compañeros y docente, la metodología descrita en la presente tesis

doctoral y aplicada a la práctica constituye un paso importante para la *reflexión consciente* sobre el modo de encauzar las estrategias en el texto. Las buenas soluciones que se han aportado en la producción del texto B son reflejo del aprendizaje de variables que configuran nuestro esquema cognitivo de producción textual basado en los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981).

4.3.5.2. Conclusiones metodológicas sobre la coherencia en la fase de producción textual.

Los presentes epígrafes dedicados a la coherencia han establecido su foco de atención en demostrar, de manera general, la importancia didáctica de las variables de conocimiento ya descritas (3.1.3. y siguientes) y estructuradas mediante la visualización de un esquema cognitivo con el conocimiento procedimental de producción. Recordemos que dichas variables de la informatividad semántica (señaladas asimismo en el esquema cognitivo de producción en 4.3.7.) abarcan el conocimiento declarativo de la estructura textual, los actos textuales, las relaciones funcionales entre los actos locutivos, el estilo textual, la dimensión horizontal de los conceptos, los guiones, los modelos y representaciones mentales, el procesamiento de información en la memoria humana o las fases del proceso creativo, entre otras posibles. El ejercicio didáctico de “traducir” y producir un texto prospectivo en la lengua materna del estudiante basado en la relación intertextual específica con otro texto previo igualmente escrito en la lengua materna y según las instrucciones establecidas por un encargo, representa la base o punto de partida para la enseñanza de la producción textual en el proceso traslativo propiamente dicho, es decir, la producción prospectiva de un TM basada en la relación intertextual específica con su TO en un acto concreto de comunicación intercultural. Con el análisis general de los textos A y B se ha demostrado la importancia de *algunas* de las variables más representativas que definen nuestro criterio de coherencia para la reflexión consciente, dado que otras no se han contemplado al objeto de no extendernos demasiado en el análisis textual. Por otro lado, todos estos aspectos que corroboran la importancia de orientar la didáctica de la traducción hacia modelos cognitivo-funcionales, han basado su fundamentación metodológica únicamente en las investigaciones realizadas por *algunos* de los científicos que representan la diversidad interdisciplinaria que necesitamos para la enseñanza del proceso traslativo. La presente tesis doctoral, en este sentido, constituye tan sólo un esbozo de principios metodológicos basados en aspectos que tratan parcialmente, y desde la perspectiva de la

autora, el funcionalismo, la pragmática, la cognición, la hermenéutica, la lexicología y lexicografía o la terminología, entre otras disciplinas posibles. Nuestro esquema de variables, en este sentido, se define como un *modelo abierto, flexible y cambiante* condicionado por futuras investigaciones más exhaustivas que corrijan, mejoren y enriquezcan, desde otros múltiples puntos de vista, los principios metodológicos tratados en el presente trabajo de investigación¹⁶³.

4.3.6. Principios teórico-metodológicos para la enseñanza del criterio de cohesión en la fase de producción del TM.

La cohesión, como criterio dinámico que define la macroestructura referencial, y dependiente de la coherencia y de los otros criterios de textualidad, se concibe en este epígrafe como la quinta fase de producción, es decir, la planificación del contenido proposicional a través de las relaciones gramaticales y semántico-estructurales de los actos locutivos organizados en la superficie del texto-en-situación (*parsing*).

Hemos señalado en 4.3.5. que ambos criterios de textualidad (coherencia y cohesión) no deben ser concebidos por separado, ya que a la hora de producir un texto, el traductor o escritor procesa en su mente, de manera paralela y dinámica, los contenidos de conocimiento específicos de ambos criterios para la producción de la informatividad episódica del texto-en-situación (en el sentido de nuestro esquema cognitivo establecido en 4.3.7.). El motivo de separar el análisis de ambos criterios interactivos en dos epígrafes diferentes se debe a la necesidad de estructurar estos aspectos metodológicos de una manera ordenada en la presente tesis doctoral.

Al igual que hemos hecho con el criterio de coherencia, procederemos a analizar la cohesión únicamente en el texto A, al objeto de describir estos aspectos metodológicos basándonos en un texto de poca extensión informativa y evitar, de este modo, el excesivo número de páginas que supondría analizar la cohesión del texto B en la presente tesis doctoral. Por otro lado, la definición de cada uno de estos conceptos epistemológicos del criterio de cohesión meta corresponde a la definición establecida en

¹⁶³Respecto de nuestro concepto de coherencia, las variables descritas sobre semántica cognitiva y pragmática (p.ej. los actos de habla) necesitarían de investigaciones más concretas y exhaustivas para la didáctica de la traducción (aplicadas al análisis y producción de textos) que proceden de otros autores no mencionados en la presente tesis doctoral, como son los estudios cognitivos de Rudzka-Ostyn (1988), Talmy (1988), Geeraerts (1987), Cruse (1991⁴), Goddard (1998) y Ungerer&Schmid (1996), o los estudios pragmáticos de Blakemore (1992), Brown&Levinson (1987) o Grundy (1997), entre otros. Otro estudio interesante sobre las relaciones funcionales entre los actos locutivos desde la perspectiva cognitivo-pragmática lo encontramos en las investigaciones de Mann&Thompson (1988), Traugott&König (1991) y Sanders et al. (1992). Como libro introductorio a la lingüística cognitiva, donde se recogen aspectos de los autores anteriormente citados y orientado hacia el estudiante, cabe destacar la traducción

el epígrafe 3.1.2. y siguientes, con la particularidad de que la perspectiva descriptiva desde la que se contemplan dichos conceptos en el presente epígrafe está orientada lógicamente hacia la producción textual. Recordemos que dichas variables de conocimiento corresponden a la planificación del tema-remata, que concebimos en este contexto de producción como la planificación de la *textura* o *informatividad referencial* en la redacción de un texto, incluyendo la importancia de los rasgos suprasegmentales como portadores de intenciones comunicativas; las relaciones semánticas entre los actos locutivos, en estrecha interrelación con la clasificación de características conceptuales según la semántica estructuralista; la relación intertextual de categorías léxicas entre el texto A y el texto de partida; y las relaciones sintácticas entre los actos locutivos.

Respecto de la producción de la sintaxis y los diferentes puntos de vista desde los que se puede abordar analíticamente su estudio, nos centraremos únicamente en su papel de unión de conceptos y en su papel de expresión de un acontecimiento (es decir, la acción o estado del tema que se trata en un texto-en-situación) mediante la oración. Con ello queremos decir que trataremos la sintaxis en la producción textual desde una perspectiva cognitivo-funcional basada en las investigaciones de Givón (1993), Haiman (1985), Newman (1996) y Langacker (1987; 1991).¹⁶⁴

Para entender la sintaxis desde esta perspectiva cognitivo-funcional, debemos describir en líneas generales los principios estructuradores del lenguaje en uso. El *principio de indexicalidad* (véase Inchaurrede&Vázquez, 2000:5 y ss.) hace referencia al hecho de que cualquier hablante produce un texto expresando un acontecimiento desde su punto de vista y área de atención. Nos comunicamos según nuestra posición en el espacio y en el tiempo como referencia para la ubicación de otras entidades en el espacio y el tiempo. Por eso utilizamos expresiones lingüísticas como “aquí” para referirnos al lugar en el que estamos y “ahora” como alusión al tiempo en el que hablamos. Del mismo modo, a los espacios diferentes del nuestro nos referimos como “ahí” o, incluso más lejos, “allí”; y a otros tiempos diferentes de nuestro presente nos referimos p.ej. con “entonces”: “entonces fuimos a la playa” (pasado); “entonces iremos a la playa” (futuro). Estas *expresiones deícticas* (aquí, ahí, ahora, entonces, hoy, mañana, esto, eso, venir, ir, yo, tú, nosotros etc.) se relacionan con el *yo* que habla, quien impone a su vez su perspectiva sobre el mundo, dependientes siempre de su interpretación en función de la

española (2000) de *Cognitive Exploration of Language and Linguistics* de 1998, un proyecto de investigación sobre lingüística cognitiva financiado por la Unión Europea.

¹⁶⁴Un resumen de la investigación de estos autores con la aplicación de ejemplos se encuentra también en Inchaurrede&Vázquez (2000:77-100).

situación comunicativa en que se usan. Esta *visión egocéntrica* también implica la localización de cosas en el espacio (“la casa está delante de mí”); la adopción por parte del hablante o productor de la perspectiva del oyente o receptor sobre el objeto (“ahora, el parque está a su derecha”); y la localización de determinadas cosas con respecto a otras, lo que se denomina *orientación deíctica* según la perspectiva espacial que adopte el hablante en un momento dado (“el coche está delante del árbol”). La *orientación inherente* es fruto de nuestra interacción corporal con el mundo exterior. Describimos los objetos como extensión del cuerpo humano: la parte delantera del coche coincide con la parte frontal del conductor, así como la trasera y sus lados izquierdo y derecho. Del mismo modo trasponemos nuestra orientación egocéntrica al ser humano como tal, lo cual nos conduce a una *perspectiva antropocéntrica*. La gramática, por ejemplo, muestra dicha perspectiva: si un ser humano está involucrado en un acontecimiento, tiende a ser nombrado primero como sujeto de la oración; según las lenguas existen pronombres personales para hombres y mujeres, pronombres interrogativos y relativos especiales que se refieren a los humanos frente a las cosas (quien, cuyo, que etc.) o formas posesivas específicas que se refieren a los humanos (Peter’s book), entre otros posibles recursos gramaticales.

El *principio de iconicidad* del lenguaje (Inchaurrede&Vázquez, ibídem) hace referencia a nuestra concepción de semejanza entre una forma de lenguaje y la cosa a la que representa. La iconicidad se puede manifestar en expresiones lingüísticas relacionadas con el *orden secuencial*, *la distancia* y *la cantidad*. El principio de *orden secuencial* es un fenómeno tanto de los acontecimientos temporales como la disposición lineal de elementos en una construcción lingüística. A modo ilustrativo, la expresión histórica de Julio César “llegué, ví, vencí” tendría un sinsentido si revisáramos el orden. Esta iconicidad de orden secuencial también se encuentra en la estructura oracional. Las siguientes oraciones tienen las mismas palabras, si bien transmiten significados distintos debido al orden diferente del adjetivo *malos* en cada oración:

-*Juan vio los malos resultados* (los resultados son malos antes de que Juan los vea y los interprete como tales)

-*Juan vio los resultados malos* (no sabemos cómo son los resultados antes de la interpretación; esta posición de *malos* después del nombre refleja icónicamente un estado resultante de la interpretación de Juan de carácter posterior)

El principio icónico también determina el orden secuencial de los elementos en expresiones binarias que reflejan una sucesión temporal: ahora o nunca; día y noche;

causa y efecto; pague y lléveselo; prueba y error, entre otras expresiones. Asimismo, el orden secuencial se aprecia especialmente en el orden de palabras de sujeto, verbo y objeto de una oración. Inchaurrealde y Vázquez señalan, según el caso específico de cada lengua, seis maneras de colocación entre estos elementos oracionales: SVO, SOV, VSO, OSV, OVS y VOS. El uso tan extendido del sujeto delante del objeto en las lenguas está motivado por la manera en que los humanos perciben la estructura interna de los acontecimientos, puesto que éstos describen típicamente acciones en las cuales una entidad actúa sobre otra.

El principio de *distancia* está relacionado con el hecho de que las cosas que van juntas conceptualmente también se ponen juntas lingüísticamente, y las cosas que no tienen relación conceptual se ponen a distancia. Este principio teórico constituye un aspecto didáctico esencial para la problemática de las *colocaciones sintácticas y semánticas* de los elementos oracionales en la producción textual del proceso traslativo. De hecho nos encontramos con múltiples ejemplos de colocaciones mal encauzadas en las traducciones como resultado del desconocimiento de estos aspectos teóricos: “En la época de la Ilustración, se pobló Madrid de museos, academias (Real Academia de Bellas Artes) y bibliotecas”. Esta frase procede de otro texto realizado por un estudiante basado en el texto de partida sobre Madrid (4.3.5.). En ella podemos apreciar un error de colocación sintáctico-semántica que no ha considerado la importancia de la unión conceptual entre elementos en la frase. En realidad, la expresión de carácter temporal “en la época de la Ilustración” debería ir unida inmediatamente a “Madrid”, puesto que establece una característica temporal de la ciudad; mientras que el verbo “poblar” establece una característica espacial posterior sobre la ciudad con su respectivo contenido espacial informativo, es decir, “se pobló de museos, academias (Real Academia de Bellas Artes) y bibliotecas”. En este sentido, “Madrid” debería ir colocado en el centro de la oración: “En la época de la Ilustración, Madrid se pobló de museos, academias (Real Academia de Bellas Artes) y bibliotecas”. El estudiante ha concebido por el contrario el vínculo temporal y espacial como si formaran parte del mismo concepto, cuando en realidad remiten a dos conceptos o características conceptuales distintas (una de tiempo y otra de espacio) sobre Madrid.

El principio de *cantidad* da cuenta de nuestra tendencia a asociar más forma con más significado, p.ej., “ese niño es *listísimo*” o “es una historia *muy laaaaarga*”. El mismo principio es utilizado por los niños cuando expresan la idea de pluralidad de un objeto mediante la repetición de la palabra, p.ej. “mira, papá, *un árbol y otro árbol y otro*

árbol”. También se aplica en aquellos casos en que se requiere economía en las expresiones, es decir, menos significado requiere menos forma (p.ej. a través de la pronominalización). Tendemos más a decir “Carlos dijo que no tenía dinero y *lo mismo* dijo María” que “Carlos dijo que no tenía dinero y María dijo que ella tampoco tenía dinero”. No obstante, este último ejemplo redundante suele usarse cuando pretendemos comunicar otra intención como la ironía o una actitud negativa.

Las diferentes estrategias de cortesía representan el lema “ser educado es decir un poco más”, donde podemos apreciar igualmente este principio de cantidad. El grado de tratamiento específico que expresemos hacia el receptor, según el papel social e institucional de cada actante, da lugar a las siguientes expresiones:

-“No fumar”

-“No fumes, ¿quieres?”

-“¿Te importaría dejar de fumar?”

-“ Me molesta el tabaco, pero no me importa si abre la ventana”

Estos principios estructuradores del lenguaje en uso que hemos descrito de manera resumida, y que están basados desde la perspectiva del hablante, definen la oración (unidad gramatical) como una construcción compleja que consta de los siguientes componentes: un *esquema de acontecimientos*, un *patrón oracional* y unos *elementos fundadores* (Inchaurralde&Vázquez, *ibídem*:77-98.). Al describir un acontecimiento, podemos seleccionar uno, dos o tres participantes principales que relacionamos entre sí de una forma u otra. Aunque cada acontecimiento es único a su manera, dada su idiosincrasia en un texto-en-situación, nuestra lengua muestra que tendemos a agrupar los acontecimientos en un número limitado de tipos, llamados “esquemas de acontecimientos”. Cada uno de estos tipos generales de acontecimientos se corresponde con una “estructura oracional” con un orden de palabras determinado, que refleja el modo en que se relacionan los participantes de un acontecimiento entre sí. Además del orden de palabras que refleja la relación entre participantes, hay otros elementos que nos ayudan a colocar el acontecimiento respecto a nosotros mismos y el momento en que estamos hablando. Mediante distintos morfemas gramaticales, llamados “elementos fundadores”, expresamos cuándo y dónde tiene o tuvo lugar el acontecimiento, y, en el caso de los acontecimientos hipotéticos, si pueden ocurrir, pueden haber ocurrido o si ocurrirán.

Desde un punto de vista cognitivo, la oración se entiende como una unidad completa conceptual y lingüísticamente hablando. Conceptualmente, una oración expresa un suceso tal y como lo ve el hablante. Lingüísticamente, una oración completa típica se refiere al menos a un participante y a la acción o estado en el que está involucrado. Indica también, por medio de morfemas verbales, cómo está relacionada esta acción o estado con el aquí y ahora del hablante, con su colocación en el tiempo y en el espacio.

Cuando describimos un acontecimiento, seleccionamos sólo aquellos elementos que son los más sobresalientes para nosotros en ese momento. Por eso, la relación entre un suceso y la oración que usamos para describirlo, es un acto en el que abstraemos todos los elementos nimios y *focalizamos* sólo uno o dos participantes. Este hecho nos lleva a entender que un esquema conceptual de un acontecimiento combina un tipo de acción o estado con sus participantes más notorios, los cuales pueden adoptar diferentes “roles” en la acción o estado. A modo de ejemplo, en el esquema de un suceso como “A golpea a B”, la acción de golpear requiere típicamente un *Agente*, un instigador humano de la acción, según palabras de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem), y un *Paciente*, es decir, el participante al que afecta dicha acción.

Existen diferentes tipos de *esquemas de acontecimientos* que implican diferentes participantes con distintos papeles semánticos. Algunos sucesos implican participantes, como el *Agente*, que ejercen mucha energía. Otros, como el *Paciente*, muestran participantes que sufren dicha energía. Otros no implican ninguna energía y se llaman por lo tanto “estados”. Este flujo o ausencia de energía se expresa típicamente mediante distintos tipos de verbos. Los esquemas de acontecimientos se indican por los verbos *más prototípicos* que se pueden usar para hacer preguntas sobre los sucesos, y existen en todas las lenguas del mundo. Estos verbos son, entre otros, *ser*, *suceder*, *hacer*, *sentir* o *ver*, y sirven como etiquetas apropiadas para los esquemas de acontecimiento que especifican.

Procedamos, pues, a indicar y describir cada uno de estos tipos generales de esquemas (dichos esquemas se aplicarán asimismo como principios metodológicos en el análisis descriptivo de la cohesión del texto A):

A. *El esquema “ser”.*

Su función consiste en relacionar una característica o cualquier otra categoría conceptual con un ser dado que no desempeña un papel notable en la relación. El rol del participante principal se describe de este modo como *Paciente*, papel que está menos

implicado en cualquier tipo de relación. El Paciente en el esquema de “Ser” se puede relacionar con distintas formas de ser. En este sentido se puede relacionar con un elemento identificador, con una categoría o clase, con una característica, con un lugar dado o con la noción de mera existencia, tal y como expresan los siguientes ejemplos de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:81):

1. *Este lugar en el mapa es el Sáhara* (Identificador)
2. *El Sáhara es un desierto* (miembro de una clase)
3. *El Sáhara es* (un territorio) *peligroso* (característica de atribución)
4. *Este desierto está en el Norte de África* (lugar)
5. *Hay un desierto* (en el Norte de África) (existencial)

En (1), el hablante identifica un lugar dado en el mapa usando un nombre propio, *el Sáhara*. La posible colocación de estos dos sintagmas nominales de manera opuesta, sin cambiar el significado, algo que suele ocurrir en las construcciones identificativas como en la oración *El Sáhara es este lugar en el mapa*, es sólo cuestión de qué elemento específico quiere identificar el hablante. A continuación, (2) muestra un acto de categorización, puesto que afirma que el Sáhara es un miembro de la categoría o clase “desierto”. En (3), el hablante expresa un atributo o propiedad del Sáhara, mientras que en (4), el Paciente *Sáhara* se relaciona con una localización. Por último, el verbo “hay” del ejemplo (5) conlleva un uso existencial del Paciente *Sáhara*.

B. *El esquema “suceder”.*

Mientras que el esquema “ser” denota un estado, el esquema “suceder” pone énfasis sobre un proceso que está teniendo lugar y sobre el participante implicado en el mismo. El participante mismo no tiene por qué estar activamente involucrado en dicho proceso, por lo que es Paciente. Según los siguientes ejemplos de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:82) podemos observar que cada ser está afectado por la energía desarrollada en el proceso en marcha. Dicho Paciente puede estar representado por objetos sin vida, seres vivos o humanos:

1. *El tiempo se está aclarando*
2. *La piedra rueda*
3. *La tetera está hirviendo*
4. *El muchacho mejora*
5. *El perro está ladrando*

El carácter de Paciente de cada uno de los sujetos de los ejemplos es obvio a partir de la pregunta “¿Qué le ocurre a un ser?”.

C. *El esquema “hacer”.*

En este tipo de esquema se ve a una entidad como la fuente de energía que se desarrolla y, en consecuencia, representa el papel de instigadora de la acción. Por ese motivo, el esquema “hacer” normalmente está relacionado con Agentes humanos, donde el Agente se define como entidad que deliberadamente instiga la acción expresada por el verbo. La diferencia entre el esquema “suceder” y el esquema “hacer” radica en el papel de Agente como fuente de energía, es decir, como instigador voluntario de la acción. La energía que desarrolla el agente puede verse como fluyendo hacia un Paciente. Estos dos extremos del esquema “hacer” como energía producida en uno mismo o energía transmitida a otro objeto, y todas las variaciones intermedias, se ilustran en los siguientes ejemplos de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:83):

1. *Juan se levantó temprano* (energía producida en uno mismo; imposibilidad de un objeto)
2. *Pintó toda la mañana* (el objeto no es relevante)
3. *Pintó el comedor* (objeto afectado)
4. *También pintó un cuadro* (objeto efectuado)
5. *Más tarde destruyó el cuadro* (objeto borrado)

D. *El esquema “experimentar”.*

La mayor parte de nuestra categorización conceptual se basa en las experiencias que tienen los humanos en su entorno y en su cultura. Este concepto de “experiencia” incluye obviamente las experiencias corporales, sociales y culturales. Con el esquema “experimentar” nos referimos por lo tanto al procesamiento mental del contacto con el mundo, expresado por medio de verbos mentales como “ver”, “sentir”, “conocer”, “pensar” o “querer”, entre otros. En contraposición al esquema “hacer”, que requiere un Agente, la entidad implicada en un esquema “experimentar” no es ni pasiva como el Paciente, ni activa como el Agente, sino que es el *centro de registro* (Inchaurrealde&Vázquez, ibídem:84) de estas percepciones, emociones, procesos de pensamiento y deseos. Este rol se denomina *experimentador*, puesto que desempeña el papel de entidad que tiene una experiencia mental:

1. *La pequeña Julia ve una serpiente*
2. *Sabe que es peligrosa*
3. *A pesar de todo quiere cogerla*
4. *Piensa que lo puede hacer si es rápida*
5. *Cuando lo hace, siente un dolor agudo*

Como se podrá comprobar en estos ejemplos, el segundo participante puede denotar un objeto (1), una proposición o pensamiento que se puede expresar en una subcláusula con *que* o con el infinitivo (2;3;4). Todos estos tipos de segundos participantes en el esquema “experimentar” son Pacientes. La principal diferencia con el Paciente en un esquema “hacer” es que el Paciente no es afectado y que la pasiva sólo se puede usar con grandes restricciones o no se puede usar.

E. *El esquema “tener”.*

Este esquema comprende varios subtipos. Como caso prototípico normalmente relaciona un poseedor humano con un objeto poseído, pero puede relacionar también una entidad afectada con su afección, un todo con sus partes o un miembro de una familia con otro:

1. *Teresa tiene un ático bonito* (posesión material)
2. *Pilar tiene a menudo ideas brillantes* (posesión mental)
3. *Juan tiene una gripe mala* (afectado-afección)
4. *Esta mesa tiene tres patas* (todo-parte)
5. *Tiene una hermana* (relaciones de parentesco)

En la relación prototípica del esquema tener (1), un poseedor humano se relaciona con un objeto material, móvil y transferible en el sentido de que puede pasar a ser posesión de otra persona. Este tipo de esquema “tener” se conoce como *propiedad* Inchaurrealde&Vázquez, *ibídem*:85). En el continuo del esquema “tener” son menos centrales los objetos mentales (2) o los afectos (3); y las relaciones parte-todo (4) o las relaciones de parentesco (5) son periféricas. Del mismo modo que en el esquema “experimentar” no hay ningún flujo de energía entre los dos participantes, ya que el primero no actúa con voluntad, sino que pasa por un estado; por eso el poseedor es más o menos Paciente. Aunque pueda parecer que el esquema “tener” guarda una estrecha similitud con el esquema “ser”, existe una diferencia notable entre ambos esquemas. El

esquema “tener” se puede parafrasear, a partir del sujeto de la oración, mediante la preposición “con”, algo que no se puede hacer con el esquema “ser”: *la mujer con un ático bonito; las chicas con brillantes ideas; el hombre con una gripe mala; la mesa con tres patas*. El hecho de que cada uno de estos ejemplos sea en cierto modo diferente, se aprecia cuando los parafraseamos con “de” (*las tres patas de la mesa; la gripe de Juan*). El español adopta en este caso una postura neutra, pero el inglés adopta una *perspectiva antropocéntrica*: los poseedores humanos se pueden parafrasear siempre con el genitivo en “’s”, mientras que una relación no humana, como la parte y el todo, se parafrasean con la preposición “of”: *John’s flue; Maria’s brilliant ideas; the three legs of a table*.

F. El esquema “mover”.

Consiste en una combinación de un esquema “suceder” o un esquema “hacer” con los lugares en que comienza el proceso o la acción (*Fuente*), el lugar por donde pasa (*Camino*), y a dónde va (*Meta*). Estos tres lugares se sintetizan a su vez en un esquema “Fuente-Camino-Meta”. Dicho esquema Fuente-Camino-Meta se puede entender en un sentido literal y espacial, como en (1) y (2), en un sentido temporal, como (3) y (4), y en un sentido abstracto y metafórico, como en (5) y (6):

1. *La manzana se cayó del árbol a la hierba* (esquema “suceder”+ Fuente-Meta)
2. *Subí por la escalera desde mi habitación hasta el tejado* (esquema “hacer” + Fuente-Camino-Meta)
3. *Continuó toda la noche desde las diez hasta las dos* (esquema “suceder” + Comienzo-Duración-Fin)
4. *La policía rebuscó la casa desde el mediodía hasta medianoche* (esquema “hacer” + Comienzo-Fin)
5. *El tiempo cambió de nuboso a soleado en una hora* (esquema “suceder” + Estado Inicial-Estado Resultante+Duración)
6. *Se convirtió de admirador en adversario* (esquema “ser” + Estado Inicial-Estado Resultante)

Como se podrá observar, un esquema de suceso puede convertirse muy fácilmente en un esquema más abstracto. En los ejemplos de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:86), la noción de “Camino” en el sentido espacial concreto reflejado en (2) se convierte en un concepto de “duración” en un contexto temporal, tal y como muestran los ejemplos (3)

y (4), y en dos estados de “ser” sucesivos en un contexto de proceso (5) y (6). En combinación con el esquema “mover”, los *elementos* del esquema *Fuente-Camino-Meta* pueden actuar de forma independiente, como en las frases *La manzana cayó del árbol* (Fuente); *Cayó del tejado* (Camino) o *Cayó en la hierba* (Meta), o en una alguna combinación de dos de estos tres. En combinación con el esquema “hacer”, que por naturaleza implica la volición humana, tendemos a estar más interesados en la Meta que en la Fuente de la acción. De hecho resulta extraño decir en las acciones humanas “*Escalé desde mi habitación”, siendo más natural la expresión “Escalé por la escalera” o “Escalé hasta el tejado”. En contextos temporales nos encontramos con un funcionamiento semejante. Combinados con un esquema “suceder”, los elementos Fuente, Camino y Meta pueden ocurrir independientemente, como en “Continuó desde las diez (comienzo), o “Continuó hasta las dos (punto final), pero con un esquema “hacer” , que implica una acción humana, tenderíamos a incluir el punto final en lugar de nombrar sólo el comienzo, como por ejemplo, “Rebuscaron desde el mediodía hasta medianoche” o “Rebuscaron hasta medianoche”. Estos hechos demuestran que en las acciones propiamente humanas, la Meta es más importante que la Fuente, y la Fuente y la Meta son más importantes a su vez que el Camino.

G. *El esquema “transferir”.*

El esquema “transferir” es una combinación de distintos esquemas: el esquema “tener”, el esquema “suceder” o el esquema “hacer” y el esquema “mover”. Además, implica dos estados: un estado inicial en el que un participante tiene algo y lo pasa a otro participante, de modo que como estado resultante el segundo participante tiene lo que se le ha pasado. Estos procesos de transferencia se ilustran de manera muy clara con los siguientes ejemplos en inglés de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:87):

1. *John gave Linda a birthday cake*
2. *John gave a birthday cake to Linda*
3. *John gave the door a coat of paint*
4. **John gave a coat of paint to the door*

En los ejemplos (1) y (2), John tiene un tarta de cumpleaños; se la da a Linda y el resultado es que Linda tiene ahora el objeto. Aunque ambas oraciones reflejan el esquema “transferir”, existe una diferencia notoria entre ambas proposiciones. El patrón gramatical sin “to” en (1) expresa que el participante segundo se convierte en el

poseedor real del objeto o tercera entidad, es decir, es *receptora* de dicha entidad, mientras que en (2), Linda no es necesariamente el nuevo poseedor, puesto que John puede querer que Linda sostenga la tarta durante un rato. En este caso, “to Linda” (2) denota la Meta, no el Receptor. En el caso de la posesión abstracta (3), usamos el mismo tipo de construcción y puesto que la pintura se va a convertir en parte de la puerta, la oración en inglés (5) no es gramatical.

En relación con los *patrones oracionales*, el orden de palabras de la oración refleja la forma en que se relacionan los participantes entre sí. Este orden de palabras constituye la *estructura lineal* de la oración (Inchaurrealde&Vázquez, *ibídem*:88). Aparte de esta estructura lineal, la oración contempla otra *estructura de tipo jerárquico*, donde algunos constituyentes son más fundamentales que otros, como ocurre cuando utilizamos los árboles sintácticos (de lo general a lo específico) para analizar estructuralmente una oración. Aparte de esto, el orden en que se manifiestan los constituyentes o patrones de la oración puede adoptar formas radicalmente distintas en las lenguas del mundo, es decir, diferentes linearizaciones. Recordemos en este sentido, el epígrafe 3.1.2.1. de la presente tesis doctoral, cuyo objetivo didáctico era proporcionar esquemas sintácticos básicos de la lengua alemana y las diferentes colocaciones prototípicas de sus patrones oracionales para que el estudiante pudiese ir infiriendo la informatividad episódica de un TO a partir de los procesos de más bajo nivel (*bottom-up*). Obviamente, la linearización en español ocurre de un modo distinto al alemán. A modo de ejemplo, el participio no se puede separar de su auxiliar en español, mientras que el alemán posee una construcción discontinua para el auxiliar y el participio.

Los patrones oracionales son, en definitiva, los marcos estructurales de los tipos básicos de oración en una lengua. Se caracterizan por combinaciones diferentes de cinco constituyentes funcionales básicos: el sujeto, el verbo (o predicado), el objeto directo, el objeto indirecto y el complemento. El *sujeto* es el constituyente con el que concuerda el verbo y sobre el que se predica algo en el sintagma verbal; el *sintagma verbal* es todo aquello que se dice o predica del sujeto; el *objeto directo* es el segundo constituyente más importante (recuérdese 3.1.2.1.) y aparece en las oraciones transitivas; el *objeto indirecto* es el tercer constituyente más importante que ocurre en oraciones ditransitivas; y los *complementos* son constituyentes esenciales de la estructura de la oración distintos del sujeto, objeto directo e indirecto (recuérdese en este sentido las recciones de los verbos alemanes que aparecen en la nota a pie de pág. nº 86 y sus respectivos patrones

oracionales). Cuando un hablante quiere describir un cierto acontecimiento, usará el patrón que mejor se adapte a su idea. ¹⁶⁵

Cuando describimos los sucesos es también muy importante saber dónde están colocados los participantes y cuándo tuvo lugar el acontecimiento. En este sentido tomamos a la persona que habla como punto de referencia en el espacio y el momento que habla como punto de referencia en el tiempo. La mayoría de estos factores que apuntan a una perspectiva antropocéntrica se expresan mediante morfemas gramaticales que se denominan *elementos fundadores* (Inchaurrede&Vázquez, ibídem:93).

El primer elemento fundador corresponde al *modo* de la oración, el cual puede ayudar a la realización de un determinado acto de habla en un texto. Las diferencias en el orden de palabras de una oración, además de su sentido proposicional, pueden contribuir a la producción de un indicador ilocutivo determinado. Las siguientes oraciones ilustran cómo el mismo suceso puede expresarse de tres *modos* diferentes:

1. Juan monta en su bicicleta para ir a la escuela hoy (afirmación de un hecho)
2. ¿Monta Juan habitualmente en su bicicleta para ir a la escuela? (petición de información)
3. Infla la rueda de la bicicleta ¿quieres? (orden)

El ejemplo (1) corresponde al orden de palabras más común, es decir, S-V-O, que se usa normalmente para expresar afirmaciones de hechos y se define como *modo declarativo*. En el ejemplo (2), el orden de palabras cambia, produciéndose la colocación V-S-O (*modo interrogativo*), mientras que en (3), el sujeto no se expresa, y el verbo junto con la muletilla (¿quieres?) indican el *modo imperativo* de la oración. Obviamente existen otros recursos que contribuyen a la realización de los indicadores ilocutivos (recuérdese el epígrafe 3.1.3.2.), pero en este contexto de *estructura oracional*, nos hemos limitado a señalar el modo y la colocación de palabras que generalmente suele adoptar la oración como recursos parciales que pueden condicionar la producción de un determinado acto de habla. Cabe señalar lógicamente que la correspondencia entre el modo de la oración y la intención comunicativa no es absoluta, como ya se ha demostrado con anterioridad, puesto que hay que considerar los aspectos

¹⁶⁵No es nuestro objetivo en la presente tesis doctoral analizar la producción del texto A desde estos parámetros sintáctico-estructurales de la oración, puesto que consideramos que forman parte de la lengua como sistema, y por tanto corresponden a las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna. Lo que nos interesa

pragmáticos, y que las máximas prospectivas de un texto-en-situación en su marco cultural pueden dar lugar a otras combinaciones en el uso de la lengua.

La siguiente forma gramatical, que expresa la actitud del hablante con respecto al estatus de un suceso, se denomina *modalidad* (Inchaurrealde&Vázquez, ibídem:94). La situación normal es que la gente hable de los sucesos que han tenido o están teniendo lugar. Estos casos no están especialmente indicados, es decir, no necesitan ser marcados especialmente. Pero un hablante también puede hablar sobre un suceso que no ha ocurrido todavía. Tales casos corresponden a indicaciones del hablante de algo que ha podido ocurrir en el pasado, o de algo que puede suceder en el futuro, o de algo que quizás sucede en el momento de hablar, pero que el hablante no está seguro de ello. Todos estos sucesos son *sucesos potenciales* (Inchaurrealde&Vázquez, ibídem:95), y se expresan en diferentes lenguas mediante *auxiliares modales*:

1. Antonio, puedes irte ahora (permiso)
2. Antonio, debes irte ahora (obligación)
3. Puede que Antonio esté en el trabajo (posibilidad)

En (1) y (2), el hablante manifiesta lo que quiere que suceda, mientras que en (3), el hablante expresa un grado de certeza sobre la ocurrencia potencial del suceso. Los ejemplos (1) y (2), que tienen que ver con la volición en relación con un suceso, se definen con el término *modalidad deóntica*; mientras que el ejemplo (3), que tiene que ver con el juicio, se denomina *modalidad epistémica*.

La forma gramatical del *tiempo del acto de habla* como otro de los elementos fundadores (Inchaurrealde&Vázquez, ibídem:95) relaciona un suceso en el tiempo con el momento de hablar. Los sucesos pueden tener lugar en el tiempo del acto de habla, antes de él, en el pasado, o quizás después de él, en el futuro. En general, los sucesos presentes y pasados tienen un estatus real, mientras que la mayoría de los acontecimientos futuros sólo tienen estatus de realidad potencial. Esta distinción se refleja en el sistema de tiempos verbales de muchas lenguas.

El siguiente elemento fundador representa cómo relaciona el hablante un suceso con lo que está sucediendo en el tiempo del acto de habla o en otro tiempo determinado. La relación por la que un suceso se sitúa antes que otro suceso o antes del tiempo del

realmente en la producción textual es el análisis de la lengua en uso, al no ser que un error de cohesión en el texto A esté relacionado con estas cuestiones sintáctico-estructurales, hecho que sí comentaríamos.

acto de habla se expresa mediante el *aspecto perfectivo*, tal y como muestran los siguientes ejemplos en inglés de Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:96):

1. Chris bought a new car
2. Chris has bought a new car
3. Chris had just bought a new car, when he had an accident
4. By the time he passes his driving test, Chris will have bought a new car

La diferencia de significado entre estas oraciones reside en cómo considera el hablante estos sucesos. En (1), el tiempo pasado expresa que el hablante ve el suceso como acabado, sin ninguna conexión real con el momento de hablar. En (2), el hablante enfatiza lo que significa el suceso en el momento de hablar (“I have a car now”). El aspecto perfectivo también puede remarcar un nexo relevante entre dos sucesos pasados, como en (3) o dos sucesos futuros como en (4). En dichos casos el aspecto perfectivo se usa para expresar la noción de anterioridad : en (3), la compra del coche nuevo tiene lugar antes del accidente; en (4), la compra del coche tendrá lugar antes de aprobar el examen de conducir.

El último elemento fundamentador que señalan Inchaurrealde&Vázquez (ibídem:97) y que denominan *aspecto progresivo*, expresa cómo se construyen las fases internas de los acontecimientos. Con un aspecto progresivo muy marcado, el hablante construye el acontecimiento en progreso. La diferencia entre el aspecto progresivo y el aspecto no progresivo radica en que aquel focaliza la progresión de un suceso, mientras que este último ve el suceso como un todo, tal y como se ilustran en los siguientes ejemplos:

1. Antonio está hablando por teléfono ahora
2. Antonio contesta el teléfono ahora

Al usar el aspecto progresivo en (1), el hablante se introduce mentalmente en el suceso al tiempo que avanza en el tiempo y, como resultado, no tiene el principio y el final del proceso en su campo de visión. En este sentido, el hablante no se percata de sus límites y construye el suceso como si no tuviera límites. Por el contrario, al utilizar el aspecto no progresivo en (2), el hablante adopta una perspectiva externa de “Antonio que contesta el teléfono” y lo ve como un todo, puesto que están a la vista los límites del suceso al principio y al final.

Con la definición y descripción de estos elementos, hemos pretendido demostrar que los acontecimientos tienen distintos niveles de fundamentación, cuya función consiste

en relacionar un suceso con la experiencia de la realidad del hablante. Estos elementos fundadores de la oración incluyen por lo tanto el modo, el tiempo, el aspecto perfectivo y el aspecto progresivo, y se materializan de una manera determinada en la estructura de la oración.

4.3.6.1. Análisis descriptivo de la cohesión en la producción del texto A.

El primer aspecto metodológico que describiremos en el marco de la cohesión del texto A corresponde a la *estructura del tema-remata*. Las variables de conocimiento del tema-remata ya han sido descritas en el epígrafe 3.1.2.3., y nuestro objetivo inmediato consiste en aplicarlas en el análisis del texto A, para percibir las diferencias existentes en cuanto a su *textura e informatividad referencial* con las del texto de partida sobre Madrid (4.3.5.). Obviamente, estas diferencias en la textura dependen a su vez de las divergencias entre ambas situaciones comunicativas, condicionadas por las instrucciones prospectivas del encargo establecido en el aula. Procederemos en este sentido a presentar en primer lugar la estructura del tema-remata del texto A según la metodología de Hulst (1995), para describir a continuación dichas diferencias, con algunas alusiones preliminares sobre determinados tipos de relaciones semánticas entre los actos locutivos (recuérdese al respecto el epígrafe 3.1.2.2.), ya que estas relaciones semánticas inciden en la estructura del tema-remata. También se comentarán algunos aspectos suprasegmentales importantes que indiquen igualmente en el análisis estructural y pragmático (recuérdese al respecto 3.1.2.3.1.).

[0]Las múltiples facetas de Madrid

[1a]Madrid [T₁] es una ciudad abierta [R₁] [1b]que [T₂=R₁] ha sido conformada por personas de todas las nacionalidades [R₂]. [1c]De hecho, el crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años [R_{2a}=R₂] obedece, principalmente, a una extraordinaria inmigración [R_{2b}] [1d]que [R_{2b1}=R_{2b}] ha condicionado muchos aspectos de la vida cotidiana [R_{2b2}].

[2a]Debido a su gran legado histórico [T₃=T₁], no es de sorprender [R₃] [2b]que los castizos [T₄=T₁] hablen de los “Madriles” [R₄] [2c]para referirse [(T₄)] a sus múltiples facetas [R₄]. [2d]De ahí que nos encontremos, entre otros [R_{4a}], con el Madrid de los Austrias [T₅=R₄], [2e]época [T₅=R₄] a la que se remonta el establecimiento, por vez primera, de la Corte en esta localidad [R₅]; [2f]con el Madrid de los Borbones [T₆=R₄], [2g]en el que [T₆=R₄] destaca el embellecimiento de la ciudad propulsado por Carlos

III [R₆]; [2h]con el Madrid Romántico [T₇=R₄], [2i]del que [T₇=R₄] sobresale la construcción del popular barrio de Salamanca [R₇]; [2j]con el Madrid Goyesco [T₈=R₄], [2k]que [T₈=R₄] hace referencia a la obra inmortal del pintor [R_{8a}] [2l]y [(T₈)] tiende así un puente entre la tradición clásica y la modernidad [R_{8b}].

[3a]Además de todas estas facetas históricas y artísticas [T₉=R₄], cabe destacar su particular denominación de “capital de la alegría y del contento” [R₉], [3b]debido a su inigualable bullicio nocturno [R_{9a}], [3c]que [R_{9a1}=R_{9a}] fue clasificado en los 80 como la “movida” madrileña [R_{9a2}]. [4a]Además, Madrid [T₁₀=T₁] jugó un papel capital en las negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel [R₁₀], [4b]ya que [(T₁₁)=T₁₀] fue la sede de la Conferencia de Paz de 1991 [R₁₁] [4c]y de ahí que [T₁₂=R₁₁] fuera denominada por la ONU “ciudad mensajera de la paz” [R₁₂].

El acto locutivo [1b] muestra una progresión lineal simple, donde el rema de la primera proposición de [1a] se convierte en el tema de la segunda proposición [1b]. En este fragmento ya se aprecia la primera diferencia con el texto de partida (recuérdese el análisis del tema-remas de este último texto en 3.1.2.3.). En el texto de partida, el tema aparece implícito, mediante el uso de la elipsis, mientras que en el texto A, el tema aparece en mayor medida explícito a través del empleo del pronombre relativo “que”, con el subsiguiente rema representado por [R₂]. Esta progresión lineal simple tiene la función de servir como introducción textual, presentando y especificando un aspecto social de Madrid (Madrid, ciudad abierta conformada por personas de todas las nacionalidades). La siguiente estructura del texto A también se diferencia respecto a la del texto de partida: el acto locutivo [1c], con sus dos remas [R_{2a}]+[R_{2b}] muestra una progresión temática con despliegue de rema, ya que trata de aportar datos informativos más específicos sobre el rema [R₂]. Por otro lado, el acto locutivo [1d] representa otro rema subordinado a su vez al rema [R_{2b}], más específico todavía, cuya función consiste en aclarar el dato anterior de la inmigración como condicionante importante en la vida cotidiana de Madrid.

[2a] refleja una progresión textual con despliegue del tema, dado que su proposición manifiesta un subtema subordinado al tema principal (“Madrid”) que actúa como referente temático. El pronombre posesivo (“Debido a *su* gran legado histórico”) es el núcleo comunicativo o la pauta de inferencia que define esta proposición como “tema”, ya que presenta una información temática conocida antes de exponer una situación nueva representada en [R₃]. [T₃] procede a su vez del tema principal señalado con [T₁] en el acto locutivo [1a]. El texto de partida, por el contrario, conserva en [2a] el *paralelismo*

con respecto al acto locutivo [1a], donde el tema [T₅] emplea el recurso cohesivo de la *repetición* de la palabra “Madrid” de [T₁].

[2b] continúa con esta progresión textual con despliegue del tema en el texto A. El referente temático en esta ocasión está representado por “los castizos” [T₄=T₁], al que le sigue otro rema señalado con [R₄]. En [2c], el tema aparece implícito, puesto que también alude a los “castizos”. Hemos considerado conveniente conservar [T₄] y [R₄] en los dos actos locutivos [2b]+[2c], puesto que ambos poseen en conjunto el mismo carácter o estatus temático y remático en la estructura textual.

El acto locutivo [2d] muestra un cambio de colocación en la estructura del tema-rema: [R_{4a}] es un rema subordinado al anterior [R₄] y cuyo vínculo cohesivo queda señalado por la proforma “de ahí que”. A este rema [R_{4a}] le sigue el tema [T₅], representado por la proposición “con el Madrid de los Austrias”. El hecho de señalar esta información como tema se debe a que la palabra “Madrid de los Austrias” es la pauta de información orientativa ya conocida por el análisis del pretexto. Este tema procede a su vez del rema [R₄], al igual que los temas posteriores [T₆], [T₇] y [T₈]. La estructura en este sentido se define como progresión lineal simple que parte del rema [R₄], especificando las múltiples facetas de Madrid a través de los subtemas “Madrid de los Austrias”, “Madrid de los Borbones”, “Madrid Romántico” y “Madrid Goyesco”. Todos estos subtemas en el texto A se expresan a través del recurso del *parallelismo*. En el texto de partida, el Madrid de los Austrias, el Madrid de los Borbones, el goyesco etc. constituyen por el contrario una pluralización remática de [R₇].

Las adiciones aclarativas representadas en el texto A por [2e], [2g], [2i] y [2k]+[2l], en concreto los *temas* expresados por las palabras “época”[T₅]; “en el que”[T₆]; “del que”[T₇] y “que” [T₈] poseen el mismo estatus estructural que los temas expresados respectivamente por “con el Madrid de los Austrias” [T₅]; “con el Madrid de los Borbones” [T₆]; “con el Madrid Romántico” [T₇] y “con el Madrid Goyesco” [T₈]. Constituyen de este modo paráfrasis aclarativas que hemos considerado conveniente señalar con el *mismo tipo de indicación temática* al establecido en [2d], [2f], [2h] y [2j]. La diferencia radica en los nuevos remas que se señalan por cada uno de estos temas aclarativos, es decir, [R₅], [R₆], [R₇] y [R_{8a}]+[R_{8b}]. En [2l], el tema aparece implícito, factor elíptico que hemos indicado entre paréntesis [(T₈)]. Estos aspectos remáticos, como incisos aclarativos, muestran otra de las diferencias del texto A con respecto al texto de partida, en el cual no se aclaran los conceptos de los múltiples “Madriles”.

[3a] señala un nuevo tema [T₉] que procede del rema [R₄] (progresión lineal simple). El recurso cohesivo que vincula tema con rema lo constituye en esta ocasión la repetición de la palabra “facetas”. Vinculado al tema [T₉], el texto aporta nueva información representada por [R₉]. Por otro lado, [2b] constituye un rema más específico de [R₉], ya que aclara el porqué de la denominación de Madrid como “capital de la alegría y del contento” y [2c] representa a su vez otro rema más específico de [R_{9a}]. Nos encontramos en este caso con una pluralización remática o despliegue del rema [R₉], un aspecto que no contempla el texto de partida.

[4a] comienza con el tema [T₁₀], siendo una repetición de la palabra “Madrid” que alude a [T₁] del acto locutivo [1a]; a este tema le sigue un rema representado por [R₁₀]. A continuación, el acto locutivo [4b] representa una progresión textual con continuidad del tema, puesto que el tema, “Madrid”, permanece constante con respecto al tema anterior y expresado de manera elíptica [(T₁₁)=T₁₀], vinculándose posteriormente un nuevo rema [R₁₁]. Por último, [4c] señala una progresión lineal simple, donde el rema [R₁₁] se convierte en el tema [T₁₂], mediante la proforma “de ahí que”.

El análisis del tema-remas del texto A demuestra la adecuación de la estructura textual a las instrucciones del encargo. El primer párrafo introduce una *progresión lineal simple* a partir del acto locutivo [1b], que parte de la idea anterior del “Madrid como ciudad abierta” y aclara lo que quiere decir el acto locutivo [1a], destacando el aspecto social. Esta estructura se transforma en los actos locutivos [1c] y [1d] como *progresión temática con despliegue de rema*, aclarando aún más lo dicho por el rema [R₂]. Esta combinación de estructuras del primer párrafo del texto A contribuye a la consecución de una intención comunicativa principal informativa.

El segundo párrafo comienza con una *progresión textual con despliegue del tema* mediante dos referentes temáticos: “debido a su gran legado histórico” y “los castizos”. Del rema [R₄], rema que expresa la información sobre las *múltiples facetas* exigida por el encargo, parten otros referentes temáticos más específicos sobre Madrid: “Madrid de los Austrias”, “Madrid de los Borbones”, “Madrid Romántico” y “Madrid Goyesco” (*progresión lineal simple*). Paralelamente a estos subtemas, se expresan adiciones aclarativas de cada uno de estos conceptos temáticos que poseen el mismo estatus estructural. Estas explicaciones (en concreto los remas) contribuyen asimismo a desarrollar la intención comunicativa principal de tipo informativo.

El tercer párrafo comienza con un tema que parte asimismo del rema [R₄], es decir, una *progresión lineal simple* que recalca la idea de las *múltiples facetas históricas y artísticas* requeridas por el encargo. A continuación nos encontramos con un *despliegue remático* que tiene la función de aclarar lo dicho por el rema [R₉] sobre Madrid como *capital de la alegría y del contento*. Esta pluralización remática también contribuye a la consecución de la intención comunicativa informativa y a resaltar la idea de Madrid como ciudad amable y divertida. En [4a] nos encontramos con otro tema vinculado a [T₁] del primer párrafo, mediante la repetición de la palabra “Madrid”. Las estructuras siguientes corresponden a la *progresión textual con continuidad del tema* “Madrid”, representada por [4b] y a una *progresión lineal simple* donde el rema [R₁₁] se convierte en el tema [T₁₂] del acto locutivo [4c].

El primer párrafo centra su *foco de atención principal* en la palabra “Madrid” que aparece por primera vez en el acto locutivo [1a]. Precisamente en esta palabra se encuentra el *foco de entonación* de los actos locutivos [1a]+[1b] (rasgo suprasegmental que también contribuye a señalar el tema [T₁] en la posición izquierda de la frase). En los restantes actos locutivos del primer párrafo encontramos también dos aspectos suprasegmentales: la entonación en la palabra “de hecho”, que refuerza la afirmación de los actos locutivos precedentes y aporta posteriormente la argumentación necesaria, y la entonación en “extraordinaria inmigración” al final del acto locutivo [1c], palabras clave a las que se subordina estructuralmente y pragmáticamente el acto locutivo [1d].

El segundo párrafo focaliza su *punto de mira* en el rema [R₄] que señala el carácter de las “*múltiples facetas*” de la ciudad, concepto que la estudiante aclara con la mención posterior de los diferentes subtemas (Madrid de los Austrias, Madrid de los Borbones, Madrid Romántico, Madrid Goyesco) y en el cual también se focaliza la entonación principal del segundo párrafo. En el anterior acto locutivo [2b] también nos encontramos con un elemento de entonación representado por los “Madriles”, que aparece entrecomillado como recurso óptico y que resalta el carácter connotativo de dicho concepto.

El recurso “de ahí que” del acto locutivo [2d] enfatiza aún más la entonación anterior sobre “múltiples facetas”, para desembocar posteriormente en el paralelismo expresado en “*con el Madrid* de los Austrias”(pausa señalada explícitamente por la coma), “*con el Madrid* de los Borbones”(pausa por coma), “*con el Madrid* Romántico”(pausa por coma) y “*con el Madrid* Goyesco” (pausa por coma). Este paralelismo también podría

ser definido como una especie de polisíndeton que da fuerza o energía a la expresión de estos conceptos que remiten a los diferentes “Madriles” existentes.

El tercer párrafo refuerza aún más la idea de “múltiples facetas” a través del tema [T₉] del acto locutivo [3a], el cual especifica que se trata de *facetas históricas y artísticas* (*otro punto de mira* requerido por el encargo). En cuanto a la entonación, destacamos dos núcleos de interés: la expresión “capital de la alegría y del contento”, cuya colocación sintáctica se sitúa al final del acto locutivo [3a], y cuyo entrecomillado contribuye también a centrar el tono del párrafo en estas palabras, y el tema [T₁₀] en [4a], donde se vuelve a señalar “*Madrid*” como *foco de atención*.

Las focalizaciones en [T₁], [R₄], [T₉] y [T₁₀] se centran en torno al tema del texto expresado en [0], mediante las palabras “múltiples facetas” y “Madrid”. Como se podrá comprobar, la estructura del texto A está centrada óptimamente en torno al tema.

A continuación procederemos a describir en líneas generales las *relaciones semánticas* entre los actos locutivos del texto A. Como se recordará en 3.1.2.2., los principios teórico-metodológicos para su inferencia se basan principalmente en las investigaciones de Brinker (2000⁵:43)¹⁶⁶, quien establece el análisis semántico según tres tipos de inferencias cognitivas:

-sprachimmanent: aquellas relaciones semánticas *basadas y ancladas en el sistema lingüístico*, como es la sinonimia, la hip(er)onimia y la contigüidad semántica

-textimmanent: aquellas relaciones semánticas que se establecen *por la vía del texto* mediante la aplicación de esquemas episódicos y semánticos del productor junto con la activación del conocimiento del mundo y sus expectativas

-sprachtranszendent: aquellas relaciones semánticas que trascienden el sistema lingüístico y textual y que se basan en la interacción de ciertos esquemas episódicos y semánticos (conocimiento del mundo y experiencias que definen los conocimientos presupositivos) para entender y producir su asociación.

A su vez, Brinker (ibídem:27-38) señala dos tipos de referentes:

-los *referentes explícitos* (*explizite Wiederaufnahme*), entre los que destacan la repetición, la pronominalización de cualquier índole, la proforma, la hip(er)onimia, la sinonimia, el artículo, los nombres propios, los nombres genéricos etc. Se basan en la identidad referencial de determinadas expresiones lingüísticas que se suceden en las frases de un texto. Este concepto de “identidad referencial” remite *al mismo objeto*

extralingüístico. Por objeto lingüístico se entiende acontecimientos, acciones, objetos, personas etc.

-los *referentes implícitos (implizite Wiederaufnahme)* aluden a aquellos referentes que no guardan ninguna relación referencial con el objeto extralingüístico en el sentido literal de la semántica estructuralista. La asociación se produce con la interrelación aplicada de los conocimientos presupositivos del actante del acto comunicativo. Estas interrelaciones proposicionales (*semantische Kontiguität* según la terminología de Brinker, *ibídem*:37) se basan en relaciones de inferencia lógicas, ontológicas y culturales.

El acto locutivo [1a] del texto A establece una relación de *hiperonimia* entre “ciudad” (hiperónimo) y “Madrid” (hipónimo), un aspecto que está anclado en el sistema lingüístico según la terminología de Brinker (*sprachimmanent*) y que asimismo corresponde a la *categorización vertical* de los conceptos de Rosch o a la *categorización jerárquica* de los conceptos según la terminología (véase DIN 2330 de 1979 y DIN 2331 de 1980). Además de este referente explícito, encontramos el uso del artículo indeterminado “una ciudad abierta”, referente que contribuye a señalar esta proposición como rema que marca una situación progresiva o nueva. Por otro lado, “Madrid” [1a] representa el recurso de la repetición con una de las partes del título [0].

El acto locutivo [1b] comienza con el empleo de una *proforma*, es decir un pronombre relativo que muestra la asociación semántica con la proposición anterior, y que actúa también como referente explícito. La relación semántica entre “abierta” [1a] y “personas de todas las nacionalidades” [1b] se asocia en primer lugar por la vía del texto (*textimmanent*), dado que es el posttexto reflejado en [1b] el que determina la interpretación contextual correcta de la palabra “abierta”, es decir, Madrid como ciudad cosmopolita, frente a otras múltiples interpretaciones posibles de dicha palabra. Asimismo, la relación entre Madrid [1a] y “personas” [1b] se establece más allá del sistema lingüístico: en primer lugar es el texto el que indica la asociación semántica mediante la palabra “conformada” (*textimmanent*) y en segundo lugar es el receptor del texto A quien deberá recurrir a sus conocimientos presupositivos (*sprachtranszendent*) para entender dicha relación semántica a través de la inferencia cultural: “las ciudades (todo) se componen de personas (parte)”.

¹⁶⁶También Beaugrande y Dressler (1981), entre otros autores que investigan la cohesión.

El acto locutivo [1c], en concreto, “crecimiento” no muestra un vínculo propiamente estructuralista con ninguna palabra del pretexto ni con el objeto extralingüístico (Madrid). Por ello tenemos que recurrir a nuestros conocimientos presupositivos para establecer dicha asociación. La relación semántica entre “crecimiento”, “experimentado” y “durante los últimos cuarenta años” se produce mediante el referente implícito histórico de lo que sucedió en la demografía española desde los años 60. Este crecimiento se produjo de hecho gracias a la apertura de España hacia el extranjero en la época franquista, sobre todo con el auge turístico de los años 60. Este conocimiento presupositivo constituye la relación inferencial adecuada para entender la relación semántica entre “abierta”, “personas de todas las nacionalidades” y el argumento posterior que alude al “crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años” (incluyendo los conocimientos presupositivos sobre el cambio político y social de España de la dictadura a la democracia). Del mismo modo, la relación semántica entre “personas de todas las nacionalidades” y “extraordinaria inmigración” en [1c] se establece también mediante el cotexto “el crecimiento experimentado *obedece a* una extraordinaria inmigración” (*textimmanent*), donde el receptor aplica a su vez una relación cultural y lógica (*sprachtranszendent*): a) inmigración significa el trasvase de personas a otro país que no es el suyo (cultural) b) el hecho de que Madrid sea una ciudad cosmopolita se debe a una inmigración constante de personas de todos los países del mundo (lógica). Finalmente, [1d] señala en primer lugar una proforma (pronombre relativo) que establece una relación semántica con “extraordinaria inmigración” del acto locutivo anterior. Por otro lado, esta proforma, junto con el rema “ha condicionado muchos aspectos de la vida cotidiana” quedan vinculados semánticamente al pretexto, en concreto a la información de [1a] Madrid es una ciudad abierta mediante la inferencia presupositiva implícita (*sprachtranszendent*) de que esta inmigración probablemente haya repercutido positivamente en la demografía de la capital de España (surgimiento de la multiculturalidad, convivencia entre diferentes razas, libertad de expresión, etc.). Este hecho nos lleva a entender de manera más clara los aspectos connotativos que se asocian al adjetivo “abierta” del acto locutivo [1a]. No obstante, necesitamos saber más del postexto para confirmar definitivamente si se está hablando de manera totalmente positiva sobre el carácter abierto de Madrid.

La pronominalización que tiene lugar en el acto locutivo [2a], mediante el empleo del posesivo “Debido a *su* gran legado histórico”, establece un vínculo semántico con el objeto extralingüístico de *Madrid* en [1a], destacando la importancia histórica de la

ciudad como propiedad o característica del objeto extralingüístico. Por otro lado, la inferencia de “castizos” y de “Madriles” [2b] asociada a Madrid [1a] supone una contigüidad semántica que se infiere implícitamente mediante los conocimientos presupositivos basados en una relación cultural. El productor y el receptor deben saber que “castizos” remite a los madrileños genuinos de la ciudad, y que “Madriles” alude a los diferentes tipos de lugares genuinos (parte) de Madrid (todo). Estos aspectos están anclados en la lengua (*sprachimmanent*), puesto que necesitamos el conocimiento léxico para su inferencia y, a su vez, trascienden la lengua (*sprachtranszendent*), dado que es imprescindible recurrir al conocimiento enciclopédico para su comprensión. Tal y como señala Brinker (ibídem:44), estas inferencias lingüísticas y extralingüísticas muchas veces se solapan de manera difusa en el proceso de inferencia de una asociación semántica. Por otro lado, existe una explicación más o menos aproximada de “Madriles” que inferimos a través del texto (*textimmanent*) con la proposición “para referirse a sus múltiples facetas” [2c]. En este acto locutivo nos encontramos con tres recursos semánticos cohesivos: en primer lugar la *elipsis* del sujeto “castizos”, la cual vincula sintácticamente el acto locutivo [2c] con el acto locutivo [2b] desde el punto de vista del sujeto de ambas oraciones; a continuación, la *pronominalización* “sus”, asociada semánticamente a “Madriles” en [2b]; y por último la *repetición* con el título textual [0] expresado por “múltiples facetas”.

El acto locutivo [2d] emplea inicialmente el recurso de la deixis anáfora reflejada en “de ahí que nos encontremos”, la cual asume el significado de “Madriles” en [2b] y de “múltiples facetas” en [2c]. “De ahí” se define a su vez como una proforma (proadverbio) que sustituye lo expresado en [2a]+[2b]+[2c]. No obstante, “de ahí que” también podría considerarse una deixis catafórica respecto a “con el Madrid de los Austrias” [2d], “con el Madrid de los Borbones” [2f], “con el Madrid Romántico” [2h] y “con el Madrid Goyesco” [2j], cuya función consiste en mantener la atención del receptor por un momento hacia lo que se avecina en la información del posttexto. La expresión “entre otros” [2d] se define como otra elipsis parcial con omisión del sustantivo que se vincula semánticamente a “Madriles” [2b]. Por otra parte, la relación semántica entre “Madriles” y “Madrid de los Austrias”, “Madrid de los Borbones”, “Madrid Romántico” y “Madrid Goyesco” es de tipo jerárquico (todo-partes).

En cuanto a las adiciones aclarativas representadas por [2e], [2g], [2i] y [2k]+[2l], cabe destacar que son relaciones de *contigüidad semántica* que se infieren implícitamente a través de los conocimientos presupositivos basados en relaciones culturales. El vínculo

semántico entre “época” [2e] y “Madrid de los Austrias” [2d] necesita del conocimiento presupositivo histórico-enciclopédico (*sprachtranszendent*) que alude principalmente a lo acontecido con Carlos I de España y la dinastía de los Habsburgo; de ahí que entendamos también la asociación semántica entre “Austrias” y “Corte”. Mientras que “a la que” [2e] constituye el recurso cohesivo de la pronominalización con respecto a “época”, la expresión “en esta localidad” representa a su vez el recurso de la proforma (“esta”) y sinonimia (localidad”) respecto a la palabra “Madrid de los Austrias”.

De manera similar, [2g] establece explícitamente su vínculo semántico-cohesivo con “el Madrid de los Borbones” [2f] mediante la pronominalización “en el que” y mediante una relación jerárquica (parte-todo) con respecto a “de la ciudad”, donde el Madrid de los Borbones representa dicha parte, y la ciudad el todo. A su vez, “ciudad” manifiesta respectivamente una relación de hiperonimia y repetición con el acto locutivo [1a] “Madrid es una ciudad abierta”. El empleo del artículo determinado en “de la ciudad” [2g] remite a “lo conocido”, siendo un aspecto inmanente al texto y vinculado al rema que expone una situación nueva de [1a], en el cual aparece por el contrario el artículo indeterminado (es una ciudad abierta). La asociación semántica entre “Madrid de los Borbones” [2f] y “propulsado por Carlos III” necesita del conocimiento enciclopédico para su inferencia (*sprachtranszendent*). Para establecer la relación inferencial implícita adecuada, recurrimos a nuestros conocimientos históricos presupositivos sobre España y, en concreto, sobre Carlos III, quien se conoce como el mejor Alcalde de Madrid y propulsor de la época de la Ilustración, contribuyendo así al embellecimiento urbanístico y cultural de la ciudad.

El referente explícito que asocia semánticamente “el Madrid Romántico” [2h] con la proposición posterior “del que” en [2i] es la pronominalización (pronombre relativo). Por otra parte, la relación semántica entre “barrio” [2i] y “Madrid Romántico” se establece a través de nuestra asociación lingüística entre la parte (“barrio”) y el todo (“Madrid”), puesto que sabemos por nuestro conocimiento léxico y cultural que las ciudades se componen de barrios (*sprachimmanent*). El vínculo asociativo entre “la construcción del popular barrio de Salamanca” y “con el Madrid Romántico” se realiza más allá del sistema lingüístico (*sprachtranszendent*), dado que el referente alude a nuestros conocimientos enciclopédicos. De hecho, los textos documentales consultados por la estudiante señalan dicho referente implícito, los cuales nos proveen de la información histórico-urbanística necesaria para entender dicha asociación: “En el siglo

XIX se derribó la muralla y se planificó un importante ensanche: el barrio de Salamanca [...].

Además del recurso pronominal representado por “que” en el acto locutivo [2k] y que se asocia semánticamente a “con el *Madrid Goyesco*” de [2j], existe una contigüidad semántica entre “Madrid *Goyesco*” y “pintor”. La *derivación* expresada en “goyesco” establece una relación léxica con Goya (isotopía). Gracias a nuestros conocimientos enciclopédicos previos (*sprachtranszendent*), *Goya* constituye el núcleo esencial de inferencia para entender la asociación semántica con “pintor”. Asimismo, “obra” se asocia semánticamente con “pintor”, puesto que representa una relación léxica de cognación o parentesco basada en nuestro conocimiento del mundo pictórico (los pintores realizan cuadros u obras pictóricas). Finalmente, y para comprender semánticamente el acto locutivo [2l], existe una proforma, “así” (adverbio), que vincula la proposición “y tiende *así* un puente entre la tradición clásica y la modernidad” con los actos locutivos [2j]+[2k]. El sujeto del acto locutivo [2l] se muestra como elipsis vinculada al sujeto “que” de [2k]. Para comprender semánticamente el rema [R_{8b}], también son necesarios nuestros conocimientos enciclopédicos previos sobre Goya (*sprachtranszendent*). Los textos documentales de la estudiante así lo demuestran:

[...] Nacido a mediados del siglo XVIII, Francisco de Goya es una de las figuras cumbres de la pintura española y universal de todos los tiempos. Su obra, muy difícil de enmarcar en un estilo artístico determinado, tiende un puente entre la tradición clásica y la modernidad [...].

[...] El aragonés recoge los últimos coletazos del Barroco y las suntuosas voluptuosidades del Rococó, y atraviesa el Academicismo, el confuso Neoclasicismo pictórico para concluir cuando las luces del Romanticismo alumbran ya con fulgores seguros. No obstante, su obra, aun siendo reflejo en diferentes casos de todos esos movimientos y corrientes, recrea, reinventa, repentiniza continuamente y se adelanta en todo momento a su época, planteando una problemática plástica de la que aún hoy encontramos no sólo su absoluta validez, sino que en muchos aspectos aún puede desarrollar muchas sugerencias y claves [...].

En [3a] nos encontramos con varios referentes explícitos. “Además de todas estas facetas históricas y artísticas” constituye una proposición semánticamente vinculada al rema [R₄] mediante la proforma (“todas estas”) y la repetición (“facetas”). Por otro lado, los conceptos “históricas y artísticas” se vinculan semánticamente a [2a] por derivación (“debido a su gran legado *histórico*”) y a [2j] por contigüidad semántica procedente de

nuestros conocimientos presupositivos sobre Goya, puesto que el Madrid Goyesco representa el Madrid del arte. Asimismo, el pronombre “su” [3a] se asocia semánticamente a “Madrid” del acto locutivo [1a], destacando una característica o propiedad social del objeto extralingüístico (Madrid). La proposición “*capital de la alegría y del contento*” también se asocia previamente a Madrid [1a] mediante el conocimiento léxico (Madrid es la capital de España) y posteriormente a “*su inigualable bullicio nocturno*” [3b]; esta última asociación queda expresada mediante la pronominalización (*su-capital*) y nuestros conocimientos presupositivos aplicados en la relación semántica (*capital de la alegría y del contento-bullicio nocturno*). Esta relación de contigüidad semántica es de tipo cultural, dado que asociamos positivamente la diversión con la vida nocturna de una ciudad. Por otro lado, el pronombre relativo “que” de [3c] establece una asociación semántica con “bullicio” [3b]. En el rema [R_{9a2}] también apreciamos una relación semántica entre “movida” y “bullicio nocturno” inferida por la vía del texto (*textimmanent*), que explica en cierto modo las expresiones anteriores “capital de la alegría y del contento” [3a] y “bullicio nocturno” [3b] mediante la proposición “que fue clasificado en los 80 como”. Esta relación semántica entre “movida” y “bullicio nocturno” también se infiere gracias a nuestro conocimiento léxico sobre la palabra “movida” (*sprachimmanent*) y nuestros conocimientos enciclopédicos sobre el origen histórico y social de dicha palabra (*sprachtranszendent*). Simultáneamente, la palabra “madrileña” en [3c] establece una relación léxica con “Madrid” [1a] por derivación.

En [4a] se produce la repetición de la palabra “Madrid”, con el consecuente vínculo semántico entre [4a] y [1a], además del título [0]. Como se habrá podido apreciar en el análisis de la cohesión del texto A, la palabra “Madrid” de [1a] y [4a] constituye un nombre genérico que alude a Madrid como referente general u objeto extralingüístico del texto A, mientras que “Madriles” [2b], “Madrid de los Austrias” [2d], “Madrid de los Borbones” [2f], “Madrid Romántico” [2h] y “Madrid Goyesco” [2j] representan aspectos parciales de dicho nombre genérico, concretamente el Madrid castizo. Paralelamente, los pronombres “debido a *su* gran legado histórico” [2a] y “cabe destacar *su* particular denominación” [3a] remiten precisamente a dicho nombre genérico de Madrid, destacando una vez más el aspecto histórico y social de la ciudad requerido por el encargo. Estos aspectos cohesivos muestran por lo tanto el siguiente recorrido de la estructura temática: el primer párrafo representa una introducción general sobre Madrid, destacando un aspecto social, en concreto la ciudad abierta a todo tipo de personas; el

segundo párrafo alude a la perspectiva histórica y artística de Madrid dividida en subtemas que hablan sobre el Madrid castizo o los “Madriles”; y el tercer párrafo vuelve a recoger la idea del Madrid générico desde la perspectiva social expresada en [1], aclarando de manera mucho más específica los aspectos connotativos asociados al adjetivo “abierta” del pretexto, mediante la información de Madrid como ciudad mensajera de la paz.

Para entender semánticamente el rema [R₁₀], es esencial continuar con el análisis del postexto expresado en [4b]. Entre ambos actos locutivos se produce una relación semántica mediante la elipsis del sujeto en [4b] con respecto a “Madrid” [4a] y mediante la repetición de la palabra “paz” (esta palabra también se repite en el acto locutivo posterior [4c]). Además, necesitamos aplicar nuestros conocimientos presupositivos históricos (*sprachtranszendent*) sobre lo que ocurrió al respecto en 1991, un conocimiento que la estudiante ha inferido a través de la consulta de textos documentales: LA CONFERENCIA DE PAZ DE MADRID. 18 de octubre de 1991. Tras amplias consultas con Estados árabes, Israel y los palestinos, Estados Unidos y la Unión Soviética creen que existe una oportunidad histórica para hacer avanzar las perspectivas de lograr una paz verdadera en la región. Estados Unidos y la Unión Soviética están dispuestos a ayudar a las partes a conseguir un acuerdo justo, amplio y duradero mediante negociaciones directas llevadas a cabo a dos niveles, entre Israel y los Estados árabes y entre Israel y los palestinos, basadas en las Resoluciones 242 y 338 del Consejo de Seguridad de la ONU. El objetivo de este proceso es una paz real. A este fin, el presidente de EEUU y el presidente de la URSS le invitan a una conferencia de paz, bajo el patronio de ambos países, seguida de forma inmediata de negociaciones directas. La conferencia se reunirá en Madrid el 30 de octubre de 1991 [...].

LA CONFERENCIA DE MADRID DE 1991. El verano de 1991, después de terminada la Guerra del Golfo, fue para el secretario de estado norteamericano, James Baker, dedicado a hacer una diplomacia itinerante (diplomacia del autobús) visitando a los líderes del Oriente Medio. El fruto de los buenos oficios de la diplomacia norteamericana fue la convocatoria de la Conferencia de Paz para el Oriente Medio de Madrid, siendo sus testigos los norteamericanos, soviéticos y europeos. El marco elegido fue el Palacio Real en la Plaza de Oriente de Madrid. España era considerada por las delegaciones del Oriente Medio el mediador ideal tanto por sus raíces históricas como por su proyección internacional después del restablecimiento de la democracia en 1975 [...].

Por último, [4c] comienza con una deixis anafórica reflejada en “*de ahí* que fuera denominada”, la cual asume el significado de “fue la sede de la Conferencia de Paz de 1991” en [4b]. Además de esta anáfora, nos encontramos en el mismo acto locutivo con una elipsis del sujeto vinculado a “*Madrid* jugó un papel esencial en las negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel” en [4a]. “De ahí que” también puede definirse como una deixis catafórica respecto a “ciudad mensajera de la paz” [4c], cuya función consiste en mantener la atención del receptor por un momento hacia lo que se avecina en la información del posttexto, tal y como ocurrió con la misma deixis expresada en [2d]. La contigüidad semántica entre “*negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel* [4a], “*sede de la Conferencia de Paz de 1991*”[4b], “denominada por la *ONU ciudad mensajera de la paz*”[4c] se produce al aplicar nuestros conocimientos presupositivos extralingüísticos sobre este acontecimiento histórico-social y la función de la ONU (*sprachtranszendent*). Desde el punto de vista de los referentes explícitos, también observamos, aparte de la repetición de la palabra “paz” y la elipsis, un vínculo semántico mediante el hiperónimo de “ciudad” en [4c] con “Madrid” en [4a]. También constituye el recurso de la repetición desde el punto de vista interoracional con [1a]+ [2g].

Para entender la estructura del tema-rema del texto A, ha sido necesario describir metodológicamente las relaciones semánticas entre los actos locutivos, dado que estas relaciones inciden en el análisis de la superficie estructural del texto. Como se ha podido demostrar, este análisis semántico se ha realizado teniendo en cuenta tanto los principios semánticos estructuralistas como algunos aspectos pragmáticos, puesto que estos últimos inciden en el entendimiento de aquellos referentes implícitos que contribuyen a asociar una palabra con otra, especialmente en el caso de la contigüidad semántica que trasciende el sistema lingüístico (*sprachtranszendent*). Aunque nos hemos limitado a describir las relaciones semánticas del texto A, también hubiese sido interesante comparar estos aspectos semánticos del texto A con aquellos del texto de partida, un aspecto que hemos eludido al objeto de no extendernos demasiado en el análisis de la cohesión.

El siguiente paso metodológico consiste en analizar los *esquemas de acontecimientos* que conforman la *sintaxis* del texto A bajo el enfoque cognitivo. Estos esquemas de acontecimientos nos servirán a su vez para entender *las características que se activan en la relación de conceptos del texto A-en-situación desde la dimensión vertical*

(recuérdese el epígrafe 3.1.2.2.1.). Esta clasificación de características está centrada en el estudio de los *objetos materiales* (cf. Arnzt&Picht, 1995:81), pero nos servirá también para clasificar algunas de las características del objeto extralingüístico del texto A, es decir, Madrid. Aquellas que no se contemplan en dicha clasificación, por ser el objeto extralingüístico del texto A un objeto no material, necesitarán de los esquemas de acontecimientos para su descripción, puesto que éstos proporcionan la ayuda necesaria para entender otros tipos de características no señaladas en la clasificación de Arnzt y Picht (esta clasificación procede a su vez de la norma DIN 2330).

El análisis de los esquemas de acontecimientos y las características estructuralistas de los conceptos y su interrelación en el texto A, son dos aspectos inseparables del análisis de la estructura del tema-rema, los elementos suprasegmentales y las relaciones semánticas entre los actos locutivos, junto con la interacción de los otros criterios de textualidad. La descripción de cada uno de estos aspectos en diferentes epígrafes se debe únicamente a la necesidad de estructurar dicha metodología de una manera organizada en la presente tesis doctoral.

El acto locutivo [1a] del texto A expresa un esquema de “ser”, puesto que relaciona una característica de atribución (“abierta”) con un ser dado (“Madrid”) que funciona como Paciente, ya que no desempeña un papel notable en la relación (estado). Por otro lado, la característica que se activaría en torno al concepto-en-situación “Madrid” en [1a] sería una característica relacional de valoración según Arnzt y Picht.

[1b] representa un esquema de “suceder” que pone énfasis sobre un proceso que ha tenido lugar y sobre el participante implicado en el mismo. En este sentido, “Madrid”, expresado implícitamente por la proforma “que”, es Paciente, puesto que está afectado por la energía desarrollada en el proceso en marcha. La colocación del sujeto en primer lugar y el uso de la pasiva (“*que ha sido conformada* por personas de todas las nacionalidades”) demuestra que se trata de un esquema “suceder”, puesto que el participante no está activamente involucrado en dicho proceso. Tal y como se señaló con anterioridad, dicho Paciente puede estar representado por objetos sin vida (como es el caso del texto A con el concepto-en-situación de Madrid), seres vivos o personas. La pregunta para esta inferencia del esquema sería ¿qué le ha sucedido al ser?. Por otro lado, el Agente de dicho proceso, “*por personas de todas las nacionalidades*” constituiría un esquema “hacer” si el acto locutivo [1b] estuviese en voz activa (“*personas de todas las nacionalidades han conformado* Madrid”), lo que no es el caso

en el texto A. Respecto de la clasificación de características desde la dimensión vertical, el verbo “conformar” podría dar lugar a activar otra característica de Madrid dependiente de “abierta” como característica de estado-forma (“por personas de todas las nacionalidades”). Esta dependencia de una característica con otra en torno al concepto-en-situación “Madrid” tiene lugar desde una proyección metonímica (cf. Lakoff, 1987), puesto que la característica relacional de valoración “abierta” activa a su vez otra característica subyacente de estado-forma (“conformada por personas de toda las nacionalidades”) que corresponde a objetos no materiales en este contexto (es decir, Madrid).

Los actos locutivos [1c]+[1d] se definen como esquema de “mover”, puesto que expresan una combinación con el esquema “suceder” expresado implícitamente en pasiva (“el crecimiento *experimentado*”) con los lugares en que comienza el proceso o la acción (Fuente), el lugar por donde pasa (Camino) y a dónde va (Meta). Como se recordará en nuestra descripción de dicho esquema, estos tres lugares se sintetizan a su vez en un esquema Fuente-Camino-Meta. En el caso concreto del acto locutivo [1c], nos encontramos con un Estado inicial+Duración (“El crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años”) y un Camino (“obedece a una extraordinaria inmigración”), mientras que [1d] muestra el Estado Resultante (“que ha condicionado muchos aspectos de la vida cotidiana”). Dicho esquema Fuente-Camino-Meta reflejado en estos dos actos locutivos debe ser entendido en un sentido abstracto y metafórico, con la inclusión de un aspecto temporal expresado por “durante los últimos cuarenta años”(Duración del Estado Inicial). La suma conceptual de estos dos actos locutivos [1c]+[1d] activa una característica de Madrid vinculada a su vez a “abierta” [1a] que podríamos clasificar como característica relacional de procedencia de considerar Madrid como ciudad *abierta*. Esto quiere decir que “la inmigración de personas de todas las nacionalidades” constituye el origen causal de dicha consideración (*Hersteller + Herstellverfahren*, cf. DIN 2330) unida a una característica de procedencia temporal (*Herkunftszeit*, DIN 2330) expresada por “durante los últimos cuarenta años”.

El esquema de “ser” se aprecia de nuevo en el acto locutivo [2a], esta vez con un elemento Identificador sobre el concepto-en-situación de Madrid expresado por “Debido a su gran legado histórico”. En este sentido, Madrid continúa siendo Paciente (estado), al que se vincula un *elemento Identificador de carácter histórico*. Consecuentemente, y a partir de este acto locutivo, se va a hablar de Madrid en el postexto desde una *perspectiva histórica*. Desde el punto de vista de la palabra

“legado”, también podríamos decir que [2a] activa un esquema de “tener”, ya que Madrid (todo) *tiene un legado histórico* (parte) o porque expresa una entidad en cierto modo afectada (Madrid) con su afección (*debido a su gran legado histórico*)

A continuación nos encontramos con un esquema de “experimentar” representado por “no es de *sorprender*”. Con ello nos referimos al procesamiento mental del contacto con el mundo expresado por verbos mentales, como es el caso en este contexto del verbo “sorprender”. La entidad implicada en el esquema (*experimentador*) la constituye la estudiante del texto A como productora textual y los receptores a los que va dirigido dicho texto, como papel de entidades que tienen una experiencia mental sobre Madrid en el tiempo del acto de habla, es decir, nadie debe *sorprenderse* de que Madrid esté caracterizada por sus múltiples facetas reflejadas en los distintos Madriles que componen la ciudad. Estamos por lo tanto ante una percepción o proceso de pensamiento del productor/estudiante del texto y de los receptores pretendidos en un momento específico del acto de comunicación representado por [2a]. La entidad implicada (productor-receptor) no es ni activa (Agente) ni pasiva (Paciente), sino que es el *centro de registro* (Inchaurrealde&Vázquez, 2000:84).

El acto locutivo [2b] constituye un esquema de “hacer”, donde el Agente humano (“los castizos”) representa el papel de instigador de la acción (la fuente de energía). Esta energía que desarrolla el Agente fluye hacia un Paciente (“Madriles”), el cual constituye el objeto afectado por la acción (“hablar”). A ello hay que añadir que la expresión “Madriles” en esta proposición, alude por sí sola a otro esquema de “ser” que funciona como elemento Identificador del concepto genérico “Madrid” [1a] y donde subyace implícitamente una característica de atribución (castizo). Por otro lado, el acto locutivo [2c] expresa en cierto modo un verbo mental (“para *referirse* a sus múltiples facetas”), basado en la experiencia socio-cultural de los castizos sobre Madrid. En nuestra opinión, constituye un proceso de pensamiento del experimentador (en este caso los castizos) de llamar “Madriles” a las múltiples facetas de la ciudad en un sentido figurado, lo cual nos lleva a definir este acto locutivo como esquema de “experimentar”.

No obstante, la suma de los actos locutivos [2c]+[2b], señala simultáneamente un esquema combinado de “hacer” [2b] con un esquema “mover” en el sentido abstracto y metafórico de sus proposiciones. Con ello queremos decir que cuando los castizos hablan de los Madriles (esquema hacer+Fuente), la finalidad de este hecho consiste en aludir realmente a las múltiples facetas de la ciudad (Meta). Como también se podrá observar, la proposición “para referirse a *sus múltiples facetas*” [2c] activa otro esquema

de “ser” con respecto a Madrid, en este caso como elemento Identificador. Este elemento Identificador (“sus múltiples facetas”) junto al otro elemento Identificador ya expresado en [2a] (“Debido a su gran legado histórico”) aparecerán fusionados explícitamente en el acto locutivo [3a], constituyendo otro esquema de “ser” de Madrid: “además de todas *estas facetas históricas* y artísticas”.

Los actos locutivos [2d], [2f], [2h] y [2j] expresan también esquemas de “ser” más específicos en su contenido proposicional y vinculados al esquema de “ser” representado por “múltiples facetas” [2c] y al esquema de “ser” representado por “Madriles” [2b]. La proforma o anáfora “de ahí que”, colocada al comienzo de la frase [2d], constituye el recurso cohesivo identificador que remite posteriormente a los diferentes elementos identificadores del concepto genérico de “Madrid” vinculados a su vez a “múltiples facetas” (y “Madriles”). Estos elementos identificadores del concepto-en-situación de Madrid, como concepto genérico del texto A, están representados evidentemente por las proposiciones “Madrid de los Austrias”, “Madrid de los Borbones”, “Madrid Romántico” y “Madrid Goyesco” y dependen conceptualmente de los esquemas del “ser” representados por “múltiples facetas” y “Madriles”, como ya hemos señalado. Por otra parte, la expresión en [2d], “de ahí que *nos encontremos...con*” manifiesta un esquema de “experimentar”, donde tiene lugar un procesamiento de contacto corporal y cultural por parte del experimentador (productor, receptor) con los diferentes Madriles.

El acto locutivo [2e] expresa un esquema de “ser” del Madrid de los Austrias [2d], estableciendo un elemento Identificador temporal (“época a la que se remonta”). Subordinado a este esquema de “ser” con elemento Identificador temporal, la proposición “el establecimiento, por vez primera, de la Corte en esta localidad” señala un esquema de “mover” en el sentido espacial con combinación de un esquema “suceder”+Fuente (“la Corte se estableció”) y Meta (“en esta localidad”).

El acto locutivo [2g] manifiesta otro esquema de “ser” dependiente del Madrid de los Borbones [2f], con una característica de atribución (“en el que destaca el *embellecimiento de la ciudad*) y un esquema “suceder” (“*propulsado por Carlos III*”). En este último esquema de “suceder”, el Paciente (“embellecimiento de la ciudad”) está afectado por la energía desarrollada en el proceso en marcha (“*propulsado por Carlos III*”).

[2i], dependiente conceptualmente del Madrid Romántico [2h], establece un esquema de “tener”, donde el barrio de Salamanca representa la *parte* del todo (Madrid

Romántico). El hecho de que este esquema se defina como esquema de “tener” y no de “ser” se debe a que podemos parafrasear los actos locutivos [2d]+[2h]+[2i] con la preposición “con”: “De ahí que nos encontremos con El Madrid Romántico, *con* la destacada construcción del popular barrio de Salamanca”.

A este esquema de “tener” se subordina un esquema de “suceder”, donde el Paciente es el Barrio de Salamanca afectado por la energía desarrollada en el proceso en marcha (el barrio de Salamanca *se construyó* en el Madrid Romántico), un esquema de “ser” indicando el lugar (el barrio de Salamanca *se encuentra en el Madrid Romántico*) y otro esquema de “ser” con característica de atribución (el Barrio de Salamanca *es popular*).

El acto locutivo [2k] muestra un esquema de “ser” con un elemento Identificador del Madrid Goyesco [2j]: “que *hace referencia a* la obra inmortal del pintor”. Respecto a “obra” se activaría otro esquema de “ser” con característica de atribución (la obra de Goya *es inmortal*). Finalmente, y subordinado a [2k], aparece otro esquema de “mover” en un sentido temporal sobre la obra de Goya (esquema de “hacer”), con un esquema de Camino (“y tiende así *un puente*”) -Fuente (“entre la tradición clásica”) -Meta (“y la modernidad”).

La interrelación de múltiples conceptos que tiene lugar dinámicamente en el fragmento [2] dificulta en gran medida el análisis de características desde la dimensión vertical que se activan por cada concepto, ya que constituyen además objetos no materiales, un hecho más fácil de llevar a cabo en el fragmento [1], puesto que en dicho fragmento sólo se habla de Madrid como concepto genérico. No obstante, podemos indicar en líneas generales los conceptos-en-situación principales que se suceden a lo largo del fragmento [2], destacando sus características más relevantes y la interrelación conceptual que tiene lugar. De este modo, la relación conceptual entre “Madrid” y “Madriles” en el texto A-en-situación se establece mediante la activación de una característica de estado-tiempo, la cual alude al “Madrid *tradicional*”. A su vez, el concepto “Madriles” activa una característica de valoración, representada por “*múltiples facetas*”. Los conceptos de “Madrid de los Austrias”, “Madrid de los Borbones”, “Madrid Romántico” y “Madrid Goyesco” se vinculan conceptualmente a “Madriles” mediante una característica relacional de situación en el espacio, es decir, *en los Madriles se encuentran los lugares del Madrid de los Austrias, de los Borbones, el Romántico y el Goyesco*. Estos lugares quedan vinculados a Madriles y al concepto genérico de Madrid también por una característica de valoración (el Madrid de los Austrias, el de los Borbones, el Romántico y el Goyesco *reflejan las “múltiples facetas”*

de los Madriles y de Madrid). Por otro lado, y de manera más específica, El Madrid de los Austrias activa principalmente una característica de estado temporal (“*época a la que se remonta*”); el Madrid de los Borbones activa una característica de valoración (“en el que *destaca el embellecimiento de la ciudad*) el Madrid Romántico activa una característica de estado-forma relacionada conceptualmente con el barrio de Salamanca (“*del que sobresale el popular barrio de Salamanca*”); y el Madrid Goyesco activa una característica relacional de procedencia (“que *hace referencia a la obra inmortal del pintor*”).

El acto locutivo [3a] representa inicialmente un esquema de “ser” sobre el concepto genérico de “Madrid” con un elemento Identificador que simultáneamente fusiona, en su informatividad explícita, los elementos Identificadores expresados en [2a]+[2c]: “además de todas *estas facetas históricas y artísticas*”. El adjetivo “artística” de esta proposición remite asimismo al otro esquema de “ser” sobre el Madrid Goyesco con un elemento Identificador expresado en [2k]: “que *hace referencia a la obra inmortal del pintor*”. Posteriormente, [3a] expresa otro esquema de “ser” de Madrid como miembro de una clase (*Madrid es una capital*) y dos características de atribución (*capital de la alegría y del contento*).

Respecto a [3b], este acto locutivo representa el esquema de “ser” con un elemento Identificador (“debido a su *bullicio nocturno*”), desde la *perspectiva social* sobre Madrid que ya hemos comentado en el criterio de coherencia, mientras que el acto locutivo siguiente [3c] refleja un esquema de “suceder”, donde el Paciente (bullicio) está afectado por el proceso ocurrido en los años 80, al ser clasificado como “movida madrileña” (“que *fue clasificado en los 80 como la movida madrileña*”).

[4a] y [4b] desempeñan respectivamente un esquema de “hacer” y otro de “ser”. En [4a], el Agente (“Madrid” como metonimia) desempeña el papel de instigador de la acción (“jugó un papel *capital*”) hacia el Paciente (“en las negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel”), mientras que en [4b] apreciamos de nuevo un elemento Identificador (“fue la sede de la Conferencia de Paz de 1991”). Por último, [4c] constituye un esquema de “suceder”, en el cual el Paciente (Madrid) no está involucrado activamente en dicho proceso, sino que queda afectado: “de ahí que *fuera denominada por la ONU ciudad mensajera de la paz*”.

En los fragmentos [3]+[4], la activación de características desde la dimensión vertical vuelve a centrarse en el concepto genérico de Madrid, en concreto mediante dos

características relacionales de valoración (“*capital de la alegría y del contento*”+ “*ciudad mensajera de la paz*”).

Las diferencias principales entre el texto de partida y el texto A en cuanto a los esquemas de acontecimientos empleados, se aprecian inmediatamente al analizar el fragmento [1] del texto de partida. Procederemos a comentarlas en líneas generales, sin adentrarnos demasiado en el análisis de esquemas de este texto inicial. El texto de partida comienza con un esquema de “ser” [1a], con el mismo contenido proposicional y esquema que el texto A, pero desemboca en un esquema de “suceder” con combinación de esquema “mover” en el mismo acto locutivo representado por [1b]. Como se ha señalado con anterioridad, este esquema “mover” en el texto A, obviamente expresado con otro contenido proposicional, abarca dos actos locutivos de mayor extensión informativa representados respectivamente por [1c]+[1d]. Aparte de esto, el acto locutivo [1d] del texto de partida constituye un esquema de “experimentar”, que no se aprecia en ninguno de los actos locutivos del fragmento [1] del texto A.

Los actos locutivos [2a] y [2b] del texto de partida establecen respectivamente un esquema de “ser” y un esquema de “tener” sobre el concepto genérico de Madrid. El primero conserva el paralelismo de [1a] y expresa parte del mismo contenido proposicional, activando de este modo una característica de atribución (múltiple), un aspecto que no se presenta en el texto A. El acto locutivo [2b] aclara el contenido de la proposición anterior, destacando una posesión (*con* múltiples facetas). Estos esquemas no se encuentran de manera encadenada en el texto A, sino que en su lugar se recurre a una mayor variedad y dinamismo de esquemas (desde [2a]) hasta llegar a la información de *las múltiples facetas* proporcionada por [2c]. Aparte de la diferencia señalada por el texto A en cuanto a los múltiples esquemas activados en las adiciones aclarativas sobre los diferentes Madriles, el acto locutivo [3c] del texto de partida señala un esquema de “hacer”, donde la ONU (sujeto de la oración) es instigadora de la acción, mientras que [4c] del texto A constituye un esquema de “suceder”, en el que el Paciente (Madrid) queda afectado: “de ahí que *fuera denominada* por la ONU ciudad mensajera de la paz”. Del mismo modo, los actos locutivos [4a]+[4b] del texto de partida son esquemas de “hacer”, cuyo Agente es “alguien”, mientras que en el texto A, dicha información se presenta como un esquema de “suceder”, donde “bullicio” (Paciente) queda afectado por la acción (“que *fue clasificado* en los 80 como la movida madrileña”). Tampoco se mantiene en el texto de la estudiante el esquema “ser” de [3a] del texto de partida,

representado por “pero, sobre todo *es una ciudad amable y divertida*”. Otra de las diferencias la constituye el acto locutivo [4d] del texto de partida, que expresa un esquema de “experimentar”. Como se podrá comprobar, el texto A no manifiesta este tipo de esquema de “experimentar” en ninguno de los actos locutivos de sus fragmentos [3] y [4].

El análisis comparativo de esquemas de acontecimientos entre ambos textos constituye otro de los principios que marca las diferencias de *autorregulación textual* (Bernárdez, 1995). En el caso del texto A, el encadenamiento de esquemas de acontecimientos específicos se ha visto igualmente condicionado por las instrucciones establecidas por el encargo.

Dependientemente del análisis realizado de la estructura del tema-remata, los rasgos suprasegmentales, las relaciones semánticas entre los actos locutivos y los esquemas de acontecimientos, la autorregulación textual también está condicionada por los *patrones oracionales* y los *elementos fundamentadores* (Inchaurreta&Vázquez, 2000). Hemos señalado con anterioridad (véase nota a pie de pág. 65), que no es nuestro objetivo adentrarnos en el análisis de las diferentes colocaciones de estos elementos oracionales en cada acto locutivo del texto A, dado que son aspectos estructurales que corresponden al estudio de la lengua como sistema (*langue*). De hecho, el texto de la estudiante no presenta errores de colocación sintáctica que se atribuyan a los cinco constituyentes (sujeto, verbo, objeto directo, objeto indirecto, complementos) o errores en el empleo de las reacciones de los verbos españoles (copulativos, intransitivos, transitivos, patrón de complemento y patrón transitivo con complemento, Inchaurreta&Vázquez, *ibídem*:92). Lo que sí merece nuestra atención es destacar algunos aspectos relacionados con los elementos fundamentadores, en concreto, con el *modo*, la *modalidad*, el *tiempo del acto de habla*, el *aspecto perfectivo* y el *aspecto progresivo* (también en Inchaurreta&Vázquez, *ibídem*:94-97). Respecto al *modo*, los actos locutivos del texto A tienden a expresar *afirmaciones* de hechos sobre Madrid desde la perspectiva histórica, artística y social, por lo que se encuadran en el *modo declarativo*. Por otro lado, la actitud del hablante acerca de los acontecimientos que se describen en el texto A (*modalidad*), se define como compromiso de la estudiante con la verdad de lo que dice. En este sentido no se aprecian sucesos posibles en el texto, es decir, sucesos potenciales que estarían expresados por auxiliares modales, sino que la estudiante expresa sucesos sobre Madrid que han ocurrido en el pasado o que ocurren en el momento de hablar. En

cuanto al *tiempo del acto de habla*, nos encontramos con *el presente* en la mayoría de actos locutivos, y con *el pasado* en los actos locutivos [2a] (“*propulsado* por Carlos III”); [3a] (“que *fue clasificado* en los 80 como la movida madrileña”); [4a] (“Madrid *jugó* un papel en las negociaciones de paz entre las naciones árabes e Israel”); [4b] (“ya que *fue* la sede de la Conferencia de paz de 1991”) y [4c] (“de ahí que *fuera denominada* ciudad mensajera de la paz”). Estos sucesos presentes y pasados se entienden que poseen un *estatus real*, frente a aquellos acontecimientos futuros que poseen una realidad potencial y que suelen manifestarse mediante los auxiliares modales. Estos acontecimientos futuros no se encuentran en ninguno de los actos locutivos del texto A.

La relación de algunos de los sucesos del texto en el tiempo del acto de habla están expresados mediante el *aspecto perfectivo*. Aquellos sucesos que han acontecido *antes del acto de habla* están representados por los actos locutivos [1b] (“que *ha sido conformada* por personas de todas las nacionalidades”); [1c] (“el crecimiento *experimentado* durante los últimos cuarenta años”) y [1d] (“que *ha condicionado* muchos aspectos de la vida ciudadana”).

Respecto a las fases internas de los sucesos, *el presente* empleado en la mayoría de los actos locutivos del texto A indica un *aspecto no progresivo*, donde la estudiante *adopta una perspectiva externa*, viendo los acontecimientos como un todo. Estos aspectos no progresivos se aprecian en los actos locutivos [1a] (“Madrid *es* una ciudad abierta”); [1c] (“De hecho, el crecimiento experimentado durante los últimos cuarenta años *obedece* a una extraordinaria inmigración”); [2a] (“Debido a su gran legado histórico *no es de sorprender*”); [2b] (“que los castizos *hablen* de los Madriles”); [2d] (“De ahí que *nos encontremos* entre otros”); [2e] (“época a la que *se remonta* el establecimiento, por vez primera, de la Corte en esta localidad”); [2g] (“en el que *destaca* el embellecimiento de la ciudad”); [2i] (“del que *sobresale* la construcción del popular barrio de Salamanca”); [2k] (“que *hace referencia* a la obra inmortal del pintor”); [2l] (“y *tiende* así un puente entre la tradición clásica y la modernidad”); y [3a] (“Además de todas estas facetas históricas y artísticas, *cabe destacar* su particular denominación”).

En cuanto a las categorías léxicas que comparte el texto A con el texto de partida, cabe destacar principalmente la *personificación* en el acto locutivo [1a] de ambos textos (*Madrid es una ciudad abierta*); el *localismo* expresado por “los Madriles”y “castizos”; los *nombres propios* que remiten al Madrid castizo (*Madrid de los Austrias, Madrid de*

los Borbones, Madrid Romántico, Madrid Goyesco); la *jerga* expresada por la palabra “movida”; ciertas *denominaciones* (“ciudad mensajera de la paz”; “capital de la alegría y del contento”); *metáforas* (“ciudad mensajera de la paz”) y *siglas* (la *ONU*).

La perspectiva adoptada en el presente epígrafe respecto al análisis de la cohesión del texto A se ha centrado más bien en la reflexión del docente a la hora de evaluarlo. No obstante, muchos de los aspectos descritos para evaluar las estrategias cohesivas, también proceden de la reflexión de la estudiante en el aula sobre la producción de su texto. De hecho, el análisis del producto demuestra los resultados obtenidos con el aprendizaje de las variables de conocimiento del criterio de cohesión organizadas en un esquema cognitivo (4.3.7.) y su interrelación con el conocimiento procedimental. Las reflexiones de la estudiante en torno al principio de autorregulación de su texto A con respecto a otro texto previo concebido para la misma cultura, según las instrucciones de un encargo y según las variables prospectivas que conforman su situación comunicativa, demuestran la eficacia de nuestra metodología. Estas bases metodológicas servirán como punto de partida para la producción óptima de un TM en el *proceso de traducción*, en interrelación con su TO.

4.3.7. Visualización del esquema cognitivo del TM. Conclusiones generales.

El papel didáctico que desempeña un esquema cognitivo de producción textual en el marco del proceso de traducción, al igual que se ha hecho con un esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa (3.2.), se basa en el hecho de que aprender supone depositar información en nuestro sistema de memoria a largo plazo.

Corroborando la postura de Crespo sobre el aprendizaje y recuperación de información adecuados para la búsqueda de estrategias y solución de problemas en una determinada tarea (2002:335), para aprender bien, uno de los secretos es saber almacenar y organizar el material de conocimiento lo mejor posible, en nuestro caso el conocimiento experto en traducción directa (reflejo del *metalenguaje* que se requiere en la fundamentación de estrategias). En este sentido, el docente debe plantearse que el correcto aprendizaje conlleva la adecuada codificación de contenidos. Esta adecuada codificación consiste en la organización y estructuración de aquellas variables de conocimiento implicadas en el proceso traslativo (conocimiento semántico) mediante su visualización en un esquema cognitivo holístico que sirve de pauta orientativa al alumnado para la interpretación y producción igualmente holística de los textos-en-situación meta (conocimiento

episódico). Este *conocimiento declarativo*, aprendido gradualmente en las clases de traducción y en función de los conocimientos previos del alumnado, tal y como se fundamentó en el epígrafe 3.2., constituye a su vez la herramienta hacia el aprendizaje y hacia la organización de las diversas operaciones (*conocimiento procedimental*) que tienen lugar cuando se traduce un texto (cf. Risku, 1998b:223), dos conocimientos estrechamente vinculados e inseparables, y que forman parte integrante en la actualidad del concepto cognitivo de “memoria a largo plazo”¹⁶⁷.

El esquema cognitivo se define de este modo como un *mapa o guía* que presenta *claves o señales* (cf. Crespo, 2002:377) de recuperación de información organizadas que permiten el acceso rápido y eficiente a la ingente información almacenada en la MLP sobre el conocimiento experto en traducción, un modelo visual-perceptivo que sirve tanto para la generación del material de conocimiento en la MLP como de reconocimiento del mismo. Por tanto, está concebido tanto para la activación de determinadas variables de conocimiento en la fundamentación de estrategias globales de producción como en la fundamentación de estrategias locales (*pluridimensionalidad* del esquema), desde las orientaciones *top-down/bottom-up* y desde las cinco fases dinámicas de producción descritas anteriormente (*planning, ideation, development, expression, parsing*), en interacción con el *encargo* como condicionante de la autorregulación textual, el *TO proyectado*, el *TM proyectado*, el *TM real/actual* y la fase de *revisión* (de estos últimos aspectos se hablará en los sucesivos epígrafes del presente capítulo).

Al igual que el esquema del TO, nuestro esquema del TM es *flexible, abierto y adaptable* hacia futuras investigaciones que corrijan, amplíen y enriquezcan las variables interdisciplinares descritas (u otras variables nuevas) desde las diferentes modalidades de traducción (científica, técnica, jurídica etc.).

Consideramos que serviría igualmente como modelo de partida en el análisis de los protocolos de verbalización con el método de pensar en voz alta, una investigación sobre la producción textual que en los Estudios de Traducción apenas ha recibido la atención que merece. En este sentido, sería interesante no sólo la aplicación del método de pensar en voz alta únicamente con el alumnado, sino la colaboración conjunta del

¹⁶⁷Al contrario de lo que originalmente se creía al contraponer el conocimiento declarativo con el procedimental, el grupo de investigación de Schacter y Tulving (1994) propone que existen cuatro sistemas mnésicos a largo plazo estrechamente vinculados: el semántico, el episódico, el procedimental y el sistema de representación perceptiva. A ello habría que añadir la interacción del sistema de la memoria operativa (MCP).

docente y del alumno en la producción de un TM, al objeto de que el profesor, en interacción con su análisis introspectivo de experto en traducción, pudiese apreciar las lagunas o aciertos en los procesos introspectivos del alumnado sobre la producción textual en el proceso de traducción¹⁶⁸.

He aquí entonces el esquema cognitivo del TM visualizado:

¹⁶⁸La producción de un texto de manera conjunta y con la aplicación del esquema cognitivo del TM como guía para la fundamentación de estrategias, ha sido realizada con cuatro alumnos en la clase de traducción científico-técnica (alemán-español), en concreto, con la producción de un texto científico de carácter divulgativo. No es objetivo de la presente tesis doctoral describir dichos resultados, por otro lado óptimos, aunque sí merece destacar que la colaboración del profesor en este ejercicio ha resultado ser muy útil para los alumnos (según sus propias palabras.)

SITUACIONALIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA META):

CONCEPTO MUTIDIMENSIONAL: 1. Situación comunicativa implicada en el proceso de traducción (tiempo y lugar de producción del TM, relación social del traductor con el *Initiator* y el *Auftraggeber* sobre el TM, normas de traducción, tiempo y lugar de realización de la traducción, condiciones disponibles (herramientas, honorarios etc.). 2. Situación comunicativa meta pretendida por el traductor orientada hacia el principio prospectivo de aceptabilidad meta (aplicación, en la producción del TM, de aquellas variables de conocimiento específicas de los criterios de textualidad del TM). Idiosincrasia cognitiva, textual, cultural, social, lingüística, ideológica, presupositiva, erudita, psíquica y ética del traductor, como personaje central en la interacción de ambas situaciones comunicativas. Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

INTENCIONALIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA INTENCIONALIDAD META):

Actantes: *Initiator* (experto, inexperto en la actividad traslativa; relación directa/indirecta con el traductor); *Auftraggeber* (agencia de traducción, departamento de traducción etc.); *traductor*; otros actantes implicados en la producción del TM (otros traductores, diseñadores, informáticos, correctores de estilo etc.). Relación social entre dichos actantes según la idiosincrasia de cada uno y según los siguientes factores: 1. visión del mundo en el momento y lugar del encargo del TM (según aspectos sociales, económicos, geográficos, culturales, ideológicos, históricos, cognitivos y psíquicos) 2. conocimientos lingüísticos (*langue, parole*) 3. idiolecto 4. concepción sobre la intención comunicativa pretendida, las intenciones comunicativas secundarias pretendidas y el efecto (o efectos) perlocutivo(s) pretendidos según el motivo (o motivos) de producción del TM 5. concepción sobre el modelo mental del receptor meta imaginado/idealizado 6. conocimientos textuales (sobre el género/tipo/subtipo de TM y la estructura textual, el registro (campo, modo, tono/tenor), el discurso, la ideología y la ocasión social prospectiva meta; concepción intertextual sobre el TM y el TO (TM como documento o instrumento, normas textuales del TM etc.) 6. grado de conocimiento del tema y contenido del TM y organización temática (especialista, no especialista) 7. presuposiciones pragmáticas (actos de habla, máximas etc.) 8. esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, *realia, scripts*) sobre el TM y el TO 9. concepción sobre la traducción (normas traslativas, visibilidad e invisibilidad del traductor, Estudios de Traducción y disciplinas afines, honorarios del traductor etc.) 10. Actitud psíquica y de motivación en el proceso traslativo específico

A. Intención/objetivo comunicativo principal pretendido (ESCOPO DEL TM): directivo, persuasivo, instructivo, informativo, expresivo; efecto perlocutivo principal pretendido (ESCOPO DEL TM) en relación con el MOTIVO DE PRODUCCIÓN DEL TM (razón, ocasión) (INFORMATIVIDAD SOBRE EL ESCOPO DEL TM). B. Intenciones/objetivos comunicativos secundarios pretendidos (SUBESCOPOS DEL TM): directivos, persuasivos, instructivos, informativos, expresivos; efectos perlocutivos secundarios pretendidos (SUBESCOPOS DEL TM) en relación con otros posibles motivos secundarios (INFORMATIVIDAD SOBRE LOS SUBESCOPOS DEL TM). Planificación y producción textual en función de las variables específicas del TM de todos sus criterios de textualidad. Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

ACEPTABILIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA ACEPTABILIDAD META):

Efecto perlocutivo principal pretendido/efectos perlocutivos secundarios pretendidos por el iniciador/traductor; posible efecto perlocutivo real del TM (mediante estadísticas, documentación de otros TM previos en situaciones comunicativas similares o recurrentes). **Análisis y presuposiciones sobre el receptor meta imaginado/idealizado:** a) *¿Para quién* debe traducirse el TO? 1. presuposiciones sobre sus conocimientos lingüísticos (*langue, parole*) de la lengua meta y de la lengua original 2. presuposiciones sobre sus conocimientos textuales (conocimiento del género/tipo/subtipo de TM elegido y estructura textual, conocimiento sobre el registro, discurso, ocasión social) 3. presuposiciones sobre ocasiones sociales previas que condicionan la ocasión social principal para la que se concibe el TM 4. presuposiciones pragmáticas (actos de habla, máximas, presuposiciones sobre la situación comunicativa del TM) 5. presuposiciones sobre sus posibles esquemas semánticos y episódicos (modelos mentales de realidad, *realia, scripts*) sobre cualquier aspecto vinculante a la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica del TM 6. presuposiciones sobre el determinado grado de conocimiento del tema y contenido del TM y su organización temática (especialista, no especialista, lego, experto) 7. presuposiciones sobre su visión del mundo en el momento hipotético de recepción del TM bajo aspectos sociales y económicos (clase social, grupo social, edad, sexo, papel social, estatus social, nivel de educación), geográficos y culturales (paracultura, diacultura, híbrido), ideológicos (normas, convenciones, valores), históricos, cognitivos y psíquicos 8) presuposiciones en torno al determinado estatus del *translatum* concebido por la comunidad meta (sus normas, valores y convenciones) en el momento histórico de recepción 9) presuposiciones sobre un receptor meta pretendido primario y secundario 10) **consideraciones sobre el tiempo y lugar de la posible recepción del TM:** b) *¿Qué intereses* relaciona al círculo de receptores meta con el TO? Estatus del TO y estatus del TM tal y como los concibe la comunidad meta (grado de visibilidad e invisibilidad, el TM como documento o instrumento, normas de traducción, normas textuales imperantes, grado de fluctuación entre el polo de adecuación y aceptabilidad del TM según Toury etc.) c) *¿Qué uso (o usos)* va a hacer el círculo de receptores meta con la traducción del TO? 1. Relacionado con la concepción del receptor meta pretendido sobre sí el TM es documento o instrumento 2. Representación mental de un uso (o usos) prototípico(s) por parte del traductor según el género/tipo/subtipo de TM elegido. Convergencias y/o divergencias según estos condicionantes en la producción de un TM-en-situación. Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

INTERTEXTUALIDAD (INFORMATIVIDAD SOBRE LA INTERTEXTUALIDAD META):

Doble intertextualidad del TM: 1. *fluctuación específica entre el polo de adecuación y aceptabilidad (Toury) en relación con el TO*, según la concepción del TM como documento o instrumento y las máximas prospectivas: producción determinada de elementos exotizantes/domesticados en cualquier nivel textual 2. *Elección del género/tipo/subtipo de TM adecuado a su macrofinalidad y búsqueda óptima de textos paralelos y de documentación indirecta:* búsqueda de parámetros recurrentes (estabilidad estructural): 2.1. nivel no verbal, gráfico y tipográfico (fotos, diagramas, gráficos etc.); tipografía, puntuación, rasgos gráficos, espacio textual permitido, caracteres etc) 2.2. parámetros informativos que contribuyen a la relación funcional de contenido y de apoyo por interacción entre los actos locutivos (notas del traductor, citas, proverbios, subtextos etc.) 2.3. elección recurrente del léxico 2.4. construcciones sintáctico-proposicionales (ritmo, rima, clichés fraseológicos, nivel gramatical etc.) 2.5. elementos internos en la organización y desarrollo del tema/subtemas (marcadores del tema-s; capítulos, epígrafes, espacio permitido, tabuladores; locuciones, encabezamientos; orientación interna del tema respecto del tiempo, lugar y situación; espacio según la perspectiva de los actantes etc.) 2.6. estructura textual (centrada en el tema, acto principal o mezclada) 2.7. intención comunicativa principal como factor extratextual 2.8. otros elementos recurrentes relacionados con la dimensión comunicativa (campo, modo, tenor/tono; dialectos), pragmática (presuposiciones de los actantes en torno al uso y al signo) y semiótica (discurso, actitud e ideología). Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

COHERENCIA (macroestructura pragmática meta; INFORMATIVIDAD PRAGMÁTICA META):

Fases dinámicas de producción textual: *planning, ideation, development, expression*

Estructura textual: textos centrados en un acto principal; textos centrados en el tema; estructura mezclada

Actos textuales: como acto de habla global; como acto principal (informativos, persuasivos, instructivos, directivos, expresivos)

Relaciones funcionales entre los actos locutivos: 1. Relaciones de *contenido* sobre objetos, circunstancias o acontecimientos: 1.1. Relaciones *descriptivas:* relaciones de *causa* y por *características*, complicación-desenlace. 1.2. Relaciones *aclarativas:* paráfrasis, analogía, ilustración, adición aclarativa/aposición. 1.3. Relaciones de *razonamiento:* relaciones *explicativas* y *argumentativas*. 1.4. Relaciones *adversativas* y *concesivas*. 2. Relaciones de *apoyo por interacción:* orientación, apoyo a la importancia del texto, indicación del motivo de producción, invocación de la atención del receptor

Actos de habla: producción de indicadores ilocutivos (según variables *sprachimmanent, textimmanent, sprachtranszendent*) y su interrelación en la producción de determinados actos ilocutivos (actos de habla)

Estilo textual: *dimensión comunicativa:* *usuario o productor:* producción de determinados dialectos (geográficos, culturales, sociales, estándar, no-estándar, tecnolecto, cuasitecnolecto etc.), *Kunstsprache*, idiolecto; *uso (registro):* según el campo, modo, tono/tenor. *Dimensión pragmática:* producción de indicadores ilocutivos y actos de habla según las máximas y el principio de cooperación prospectivos entre actantes. *Dimensión semiótica:* género (o híbrido), discurso (ideología), texto-en-situación (tipo-s de texto elegido-s para el TM), signos-en-situación (potencial denotativo y connotativo).

Dimensión cognitiva (o dimensión horizontal de los conceptos-en-situación): efectos de prototipicidad, prototipos, conceptos y asociaciones: propiedades definitorias del concepto o conceptos según la lexicografía contrastada con la propagación de activación de atributos o características idiosincrásicas del concepto-en-situación y su relación con otros conceptos-en-situación según dimensiones naturales de percepción, actividad motora, función e intención (desde la perspectiva idiosincrásica de activación, punto de mira, figura-fondo, cambio de perspectiva, prominencia en las asociaciones etc.). Elementos centrales (núcleos) y difusos de las representaciones mentales basadas en una estructura de proposiciones, metáforas, metonímias e imágenes; esquemas episódicos (*scripts*); modelos mentales; procesamiento de información en la memoria; silogismos; pensamiento convergente y divergente; Fases del proceso creativo en la producción textual. Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

COHESIÓN (macroestructura referencial meta; INFORMATIVIDAD REFERENCIAL META):

Parsing: fase de producción de síntesis gramatical y semiótico-estructural (superficie textual)

Estructura del tema-rema: progresión lineal simple, progresión textual con continuidad de tema, progresión textual con despliegue del tema, progresión temática con despliegue de rema, progresión textual con salto temático

Producción de rasgos suprasegmentales: puntuación, signos de exclamación e interrogación, tipo y formato de letra, rasgos gráficos, entonación, pausas, acentos, ritmo, rima, aliteración, prosopopeya, interjecciones, asíndeton, polisíndeton, orden de palabras, énfasis en determinadas palabras, ortografía

Relaciones de significado: recurrencias: repeticiones, sustituciones sinónimas e hip(er)onímicas, proformas (pronombres, proadverbios, anáfora, catáfora); isotopías, paralelismo, elipsis, entonación, PFF. Inferencia de estos marcadores a través de la lengua (*sprachimmanent*), a través del texto (*textimmanent*) a través de los factores extratextuales (*sprachtranszendent*).

Dimensión vertical: categorías supraordinadas, básicas, subordinadas. **Características conceptuales estructuralistas** (dimensión vertical): características de estado, características relacionales, características funcionales

Categorías léxicas: abreviaturas, siglas, acrónimos, transcripciones, transliteraciones, locuciones latinas, epónimos, pesos, medidas, magnitudes, cantidades, monedas, nomenclaturas, símbolos, metáforas etc.

Sintaxis: 1. *Esquemas de acontecimientos* (ser, suceder, hacer, experimentar, tener, mover, transferir) 2. *Relaciones de forma entre los actos locutivos:* colocación de patrones oracionales, relaciones gramaticales (elementos fundamentadores: modo, modalidad, tiempo del acto de habla, relación mutua de los sucesos, fases internas de un suceso etc.). Interacción del ENCARGO (real o mental), TO PROYECTADO, TM PROYECTADO, TM REAL/ACTUAL, CONSULTA DOCUMENTAL y REVISIONES de manera espiral durante el proceso traslativo

4.4. El encargo de traducción y su metodología.

Los encargos A y B presentados en el epígrafe 4.3.5. corroboran la importancia de establecer un marco referencial previo para la evaluación de estrategias, las cuales determinan la autorregulación textual y la relación específica con su TO que adquiere el TM en el proceso traslativo, porque sólo es posible juzgar un *translatum* una vez se hayan especificado las condiciones relevantes para su valoración (cf. Reiß/Vermeer, 1996:97), es decir, las condiciones contextuales y situacionales. En definitiva, la macroestrategia traslativa, en el sentido general de la palabra, está condicionada en parte por el encargo de traducción y sus instrucciones (cf. Risku, 1998b:139), al igual que éste determina en parte la posición discursiva que el sujeto traductor adoptará en la interpretación del TO proyectado y la producción del TM. El mayor o menor número de instrucciones traslativas, las cuales describen prospectivamente la situación comunicativa meta (cf. Nord, 1986;1991:8), depende obviamente de las competencias del alumnado sobre traducción y de los objetivos pedagógicos pretendidos por el profesor en afianzar una determinada estrategia (ya sea macro o microestrategia) en un momento dado del proceso de traducción específico.

Hemos comentado en anteriores ocasiones que un encargo puede ser *real* o *mental*. El *encargo real* se caracteriza por la participación, en el proceso traslativo, de un supuesto cliente (*Initiator*, Nord, 1991:8; Holz-Mänttari, 1984:109) o un intermediario burocrático como son las agencias de traducción (*Besteller, Auftraggeber*, Holz-Mänttari, 1984:109). Son actantes que (idealmente) comunican al traductor la descripción de la situación comunicativa meta mediante ciertas instrucciones traslativas. Dependiendo del grado de experiencia de dichos actantes sobre la actividad traslativa, y en concreto sobre la modalidad de traducción y tipo de *translatum*, el planteamiento de las instrucciones puede oscilar desde la descripción prospectiva de variables de una manera muy general a la descripción de variables de una manera mucho más específica.

El *encargo mental* es aquel que establece el propio traductor sobre dichas instrucciones cuando no dispone de la posibilidad de recurrir a los actantes anteriores para la descripción de la situación comunicativa meta prospectiva, un hecho que lamentablemente ocurre en multitud de acciones traslativas.

En el caso concreto de la Didáctica de la Traducción, los estudiantes conciben los procesos traslativos sin percatarse de la existencia de las *normas traslativas* como realidades sociales y psicológicas que regulan los modelos dominantes de traducción en una sociedad dada y en un momento histórico determinado (cf. Hermans, 1991:159-

166), por lo que consideramos esencial el establecimiento de encargos por parte del docente que simulen el funcionamiento de los distintos mercados de traducción existentes, con el objetivo de aprender las *normas de traducción prototípicas* según la modalidad de traducción y tipo de TM en una comunidad cultural y momento histórico específicos. Con ello se consigue asimismo que el alumno sea consciente del relativismo implícito de dichas normas. Una vez aprendidas estas normas en torno a la prototipicidad según modalidades y tipos de TM, dado que no es posible enseñar todas las normas habidas y por haber que caracterizarían a cada proceso de traducción idiosincrásico y particular, el alumnado estaría capacitado para proyectar mentalmente (encargo mental) aquellas instrucciones traslativas generales requeridas para cada modalidad y tipo de *translatum* específico que proceden de su aprendizaje previo sobre las normas prototípicas, con el objetivo didáctico de prepararlo igualmente para aquellas acciones traslativas donde el iniciador o el intermediario burocrático no son conscientes, lamentablemente, de la importancia de especificar estas instrucciones¹⁶⁹. Este tipo de competencia relacionada con el aprendizaje relativista de las normas de traducción por el traductor debe ser aprendida por el “native translator” (Toury, 1984:191): el docente debe preparar al estudiante hacia la interiorización, por otro lado flexible, de los factores humanos y sociales implicados en los procesos traslativos.

Tal y como señala Risku (1998b:167), el establecimiento de estas normas debería basarse en el *conocimiento empírico* (el conocimiento del docente sobre las diferentes normas existentes en su papel de traductor profesional en el mercado) o en el *conocimiento científico* (el conocimiento holístico e interdisciplinar del proceso traslativo por parte del docente que condiciona el establecimiento de determinadas normas para comprobar si una estrategia ha sido aprendida eficazmente en el aula). El conocimiento empírico de las normas de traducción todavía constituye un conocimiento que está siendo investigado en la actualidad, p.ej. mediante las aportaciones de los Estudios Descriptivos realizados, entre otros, por la Escuela de la Manipulación en la comparación de textos traducidos con sus textos originales pertenecientes a diferentes modalidades, sobre todo la literaria. Sin embargo, sus resultados, que podrían enriquecerse con la investigación futura de las normas relacionadas con otras

¹⁶⁹Consideramos esencial, en la búsqueda de una evaluación más objetiva, que los exámenes de traducción se realicen obligatoriamente con encargos establecidos por el profesor y con ciertas normas (encargos reales). Es deplorable observar cómo todavía se evalúan las traducciones de los alumnos sin haberles descrito previamente el marco situacional del *translatum*, un hecho que asimismo ocurre en los exámenes de carácter oficial para el título de traductor que realizan ciertas instituciones estatales donde supuestamente los examinadores se consideran “expertos” en la actividad traslativa.

modalidades de traducción, aún no han sido utilizados para el aprendizaje de las normas en el aula por la Didáctica de la Traducción desde la perspectiva investigadora del proceso, ni siquiera en la traducción literaria y su proceso, una investigación que consideramos esencial y que abre las puertas hacia la fusión de la Didáctica (estudio del proceso) con los Estudios Descriptivos (estudio del producto y de la función de las traducciones). A modo ilustrativo, Hermans rechaza la actitud latente de que los Estudios de Traducción (p.ej. la Didáctica) impongan sus propias normas a la práctica de la traducción, especialmente aquellas que proceden de la especulación teórica (1991:166).

En nuestra opinión, cabe diferenciar las normas empíricas procedentes del mundo real de la traducción, frente a aquellas establecidas por el docente desde la reflexión científico-pedagógica, las cuales tienen la finalidad de analizar y evaluar una determinada estrategia realizada por el estudiante. Mientras el alumno sepa qué normas corresponden a los distintos mercados de traducción y qué normas proceden de la intención del docente para conseguir un objetivo didáctico determinado, creemos que la inclusión de ambos tipos de normas en la Didáctica enriquecería en mayor medida el aprendizaje de los diferentes procesos traslativos, puesto que necesitamos un *marco evaluador* del estudiante desde múltiples perspectivas interdisciplinares. De hecho, una de las objeciones que se plantean hacia la Escuela de la Manipulación (cf. Snell-Hornby, 1988:25-26) es su foco de investigación exclusivamente basado en el método descriptivo, a expensas de la inclusión de reflexiones evaluadoras en torno a los distintos productos realizados, lo cual implica la negación de toda crítica y la aceptación de cualquier traducción. Estos planteamientos descriptivos, exentos de principios deontológicos, no son suficientes para la Didáctica y su proceso, puesto que conllevan el peligro del “todo vale” como concepción del estudiante sobre la práctica de la traducción. El relativismo de las normas traslativas es un aspecto esencial de enseñanza, entendiendo que no hay dogmas en su definición y que se relativizan según el momento histórico-social-cultural-ideológico en que se enmarca la traducción, pero la Didáctica debería responsabilizarse en describirlas desde una cierta perspectiva ética, una ética que asimismo debería quedar exenta de principios dogmáticos, adoptando una actitud relativista que intentara describir las posibles sanciones que resultarían en una determinada acción traslativa si se infringieran ciertas normas en dicha comunidad cultural y momento de recepción. Estos aspectos constituyen la base para el desarrollo de la *competencia ética* del alumno/traductor como papel central de cualquier proceso

traslativo y como crítico y experto de la actividad traslativa, con la subsiguiente responsabilidad de sus decisiones frente a los juicios impropios de otros actantes que se permiten el lujo de opinar sobre una actividad sin conocimiento y experiencia.

Nuestra propuesta de instrucciones traslativas en el contexto que nos ocupa, se basa principalmente en el conocimiento científico, con algunas alusiones al conocimiento empírico, porque nos interesa demostrar una vez más la eficacia de nuestra metodología holística e interdisciplinar en interacción con el encargo de traducción. De hecho, para entender las instrucciones del encargo que aquí se describirán, debemos partir previamente del conocimiento holístico e interdisciplinar sobre la situación comunicativa meta prospectiva que definiría a un traductor experto en la actividad de la traducción, y que nosotros hemos visualizado y descrito mediante nuestra propuesta de configuración de un modelo o esquema cognitivo (en 4.3.7.). Como se recordará, este esquema cognitivo establece siete criterios de textualidad (categorías básicas desde la dimensión vertical de categorización de Rosch, 1978) con sus correspondientes variables de conocimiento (categorías subordinadas). Por ese motivo, y teniendo en cuenta que las instrucciones traslativas son reflejo de una descripción de la situación comunicativa meta prospectiva en la que funcionará el TM, nuestro encargo de traducción establece una serie de instrucciones para diferentes niveles textuales (tanto para el encauzamiento de macroestrategias como de microestrategias según los objetivos pedagógicos del profesor) que corresponden a los criterios de situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad. El hecho de especificar instrucciones pertenecientes a estos cuatro criterios de textualidad del futuro TM se debe a que proponemos un encargo de traducción como modelo cognitivo enmarcado en el *efecto de prototipicidad* tal y como lo concibe la autora de la presente tesis. Obviamente, la mención de instrucciones procedentes de los restantes criterios de textualidad del TM prospectivo (informatividad, coherencia y cohesión) también depende de los objetivos didácticos del profesor en analizar la realización, por parte del alumnado, de otras estrategias traslativas más específicas. Nuestra propuesta constituye tan sólo una de las múltiples posibilidades con que se puede concebir un encargo de traducción en el aula.

En nuestro concepto del encargo también se incluye la posibilidad de aportar información retroactiva, es decir, de especificar (algunos o muchos) aspectos del marco situacional en el que ha funcionado el TO desde todos o algunos de sus criterios de textualidad (p.ej. el grupo de receptores al que fue destinado, su finalidad, su

repercusión social, si el TO se ha publicado de manera autónoma o ha formado parte de un hipertexto), así como la posibilidad de especificar en el aula varios encargos diferentes sobre un mismo TO, al objeto de que el estudiante entienda la importancia dinámica de los factores situacionales para la producción, igualmente dinámica, de la autorregulación textual.

El encargo constituye también el punto de partida de la descripción de la MACROFINALIDAD META, que hemos definido en el epígrafe 4.3.2.2. como ESCOPO en el sentido de concepto supraordinado. Este concepto supraordinado se despliega hacia instrucciones que atañen tanto a las macroestrategias como a las microestrategias, y que nosotros hemos estructurado cognitivamente mediante categorías básicas que corresponden a los criterios de textualidad meta (situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad como prototipos dentro de dicho esquema cognitivo semántico, pero con la posibilidad de incluir, según los objetivos pedagógicos, instrucciones relacionadas con la informatividad, coherencia y cohesión). Estas instrucciones remiten al contenido instructivo de algunas variables de conocimiento específicas de cada proceso traslativo por cada uno de los cuatro criterios de textualidad (categorías subordinadas). Pongamos un ejemplo para aclarar esta idea: si dentro del criterio de aceptabilidad, tal y como muestra nuestro esquema cognitivo (4.3.7.), existe la variable del receptor meta, y en concreto el *sexo* como uno de sus aspectos idiosincrásicos, es obvio que debemos explicitar, en el caso de los alumnos principiantes, la consideración del sexo en el marco del criterio de aceptabilidad del encargo, cuando el TM, p.ej. un panfleto, vaya dirigido a un grupo de receptoras feministas (variable que a su vez podría determinar, por ejemplo, el uso obligado de eufemismos o la omisión del género masculino de determinadas palabras del TO en el TM). La estructura de este esquema cognitivo del encargo desde la dimensión vertical de categorización de Rosch (1978), permite al alumnado la visualización organizada de diferentes finalidades que se perseguirán en cualquier nivel textual, relacionadas entre sí dinámicamente y procesadas mentalmente en paralelo, y que remiten en su conjunto a la aportación de datos sobre la macrofinalidad meta prospectiva (sobre la visualización de dicho esquema del encargo véase de nuevo 4.2.).

El mayor o menor número de datos respecto del marco situacional prospectivo que se describe en los encargos, depende de las competencias del alumno en un momento dado del proceso. Para los alumnos principiantes, consideramos conveniente especificar las instrucciones, especialmente las relacionadas con las microestrategias, de la manera más

detallada y clara posible, para que dispongan de un marco situacional meta prospectivo bastante amplio que limite en gran medida el número y el marco de fundamentación de dichas estrategias aportadas. Un ejemplo de instrucción traslativa microestratégica sería aquella de mantener en el TM la misma categoría léxica que en el TO para determinados conceptos, si bien con la posibilidad de plasmar diferentes contenidos según el criterio prospectivo de aceptabilidad meta, como la metáfora, el juego de palabras, la aliteración, etc.). La instrucción en este sentido podría expresarse del siguiente modo: “adecue el contenido conceptual de X, Y y Z del TO en el TM en la medida en que se pueda según la situación comunicativa meta, pero respetando la misma categoría léxica (metáfora, juego de palabras, etc.). Usted decidirá, por ejemplo, si es procedente traducir la metáfora del TO por la misma metáfora o por otra metáfora distinta en contenido en el TM”. Obviamente es fundamental el análisis previo de cualquier TO por parte del docente para comprobar si sería posible, mediante este tipo de instrucción, aportar diferentes soluciones estratégicas de este tipo en el TM. En el caso de que el docente quisiera evaluar la traducción de un efecto persuasivo del TO implicado en la denotación de un concepto por otro efecto persuasivo pretendido de similares características con la posibilidad de emplear para ello otro tipo de recursos textuales en el TM, la instrucción podría formularse del siguiente modo: “se requiere producir en el receptor meta un efecto persuasivo similar al que presenta el TO en los conceptos X, Y y Z. No es necesario mantener la misma categoría léxica, sino que se pueden emplear otros recursos textuales persuasivos”. El objetivo docente con estos ejercicios consistiría evidentemente en analizar y evaluar cómo los estudiantes resuelven la traducción mediante la imposición de determinadas normas que varían según los procesos traslativos y las modalidades de traducción y tipos de TM, incluyendo la posibilidad de establecer diferentes normas en cada encargo de traducción sobre un mismo TO.

Los encargos también podrían contemplar normas establecidas por el profesor de manera intencionada que produjesen posibles sanciones comunicativas futuras en la recepción del TM. Con ello se analizaría el proceso gradual de los alumnos hacia el aprendizaje de la *responsabilidad ética* del traductor, discutiendo con el docente y en grupo acerca de la incompatibilidad de dichas normas en la situación comunicativa meta. Esto significa una *revisión crítica del encargo* (recuérdese al respecto 4.2.) que posibilita al alumno su preparación futura como traductor profesional y el desarrollo de

su competencia social frente al intrusismo y la incompreensión de la actividad traslativa que caracteriza en muchas ocasiones al mercado de la traducción. El vínculo descriptivo que establece por ejemplo Chesterman (1997a) entre dichas normas y la ética de la traducción, constituye un punto de partida metodológico interesante para entender la coherencia y adecuación de los encargos según el principio de aceptabilidad del polisistema meta en un momento histórico determinado (recuérdese al respecto el epígrafe 1.2. de la presente tesis doctoral). Para desarrollar una postura crítica del estudiante hacia los encargos, es necesario partir de un análisis descriptivo de la situación comunicativa en la que tiene lugar un determinado proceso de traducción, basado en las *normas relacionadas con la ética*, que contribuyen al desarrollo de su *competencia social*. Estas normas éticas que describiremos a continuación, no deben entenderse como imposiciones o recomendaciones prescriptivas del docente hacia el alumno, sino como factores descriptivos situacionales que explican las diferentes concepciones relativas sobre la traducción que han tenido y que están teniendo lugar, y que están condicionadas principalmente por aspectos históricos, ideológicos, sociales, políticos y económicos:

-las *normas relacionadas con el producto* (*product norms* o *expectancy norms* según la terminología de Chesterman): estas normas están relacionadas con las expectativas del receptor meta sobre un determinado *translatum*, es decir, la concepción de una determinada comunidad sobre lo que se acepta como traducción, la tradición traslativa que prevalece, la influencia de otros textos pertenecientes al mismo género y los factores sociales y políticos implicados

-las *normas relacionadas con el proceso* (*process norms* o *production norms*): estas normas regulan el proceso de traducción en sí mismo y se centran en el diálogo del traductor profesional con los otros actantes del proceso (emisor/productor del TO, cliente o intermediario burocrático, el receptor meta cuando está presente, etc.). De todas las normas que destaca Chesterman (1997a) sobre el proceso (*accountability norm; relation norm*), cabe señalar la *norma comunicativa* (*communication norm*), mediante la cual el traductor adopta en el proceso la actitud de optimizar la comunicación entre los diferentes actantes. Esta norma requiere la aplicación metodológica de las máximas de Grice, derivadas a su vez del *principio de cooperación* entre dichos actantes. Si bien la concepción normativa de los actantes sobre la traducción, al menos en la cultura occidental, se basa prototípicamente en que el traductor debe “lealtad”, entre otros posibles actantes, hacia el emisor/ productor del

TO, el cliente y el receptor meta (cf. Nord, 1991; *accountability norm* según la terminología de Chesterman) y en que el TM mantiene una relación apropiada de similitud relevante con su TO (*relation norm*), entendemos que es el traductor el que tiene la última palabra como experto en comunicación intercultural y como experto en análisis y producción textual. El alumno/traductor debe entender que este diálogo hacia la optimización comunicativa entre todos los sujetos no siempre es posible, puesto que depende de la idiosincrasia y determinado poder que puedan ejercer los actantes implicados, así como sus respectivos conocimientos sobre la actividad traslativa. En este sentido, el alumno/traductor constituye el *eje central* en la toma de decisiones éticas según las situaciones traslativas, una actitud que a su vez determinará el *grado necesario de diferenciación* entre ambos textos (cf. Hönig&Kußmaul, 1982).

En contraposición a los encargos tradicionales que se establecen en las clases de traducción, los cuales se limitan como mucho a mencionar el tipo de receptores meta al que va dirigido el TM y el tipo de TM requerido ¹⁷⁰, procederemos a describir algunas de las múltiples instrucciones que pueden conformar cada uno de los cuatro criterios de textualidad prospectivos establecidos según la concepción personal de la autora del presente trabajo de investigación. Algunas de estas instrucciones remiten a normas relacionadas con el proceso de comunicación entre actantes; otras gobiernan la relación específica entre el TM y su TO; otras están relacionadas con la forma y estructura que adoptará el TM; y otras atañen a las convenciones estilísticas de la lengua meta. Estas instrucciones, descritas de una manera generalizada en la presente tesis doctoral, pretenden servir de ayuda para describir la conducta específica que adoptará el alumno/traductor ante un proceso de traducción específico y desarrollar de este modo su responsabilidad profesional y social (cf. Chesterman, 2000:7).

Como se recordará en 4.3.1., la *situacionalidad meta* se concibe desde dos vertientes:

a) la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción, donde tiene lugar la

¹⁷⁰Estos encargos tradicionales suelen expresar las siguientes instrucciones traslativas (ejemplo de instrucción para la traducción de un artículo periodístico): “el TO va dirigido a un receptor general español de cultura media. El TM será publicado en el periódico español *El País*. Nuestra objeción al respecto es la siguiente: ¿qué entiende el alumnado por “receptor general de cultura media”? ¿Conoce el alumnado las convenciones textuales de este tipo de periódico antes de traducir?. El concepto de “receptor general de cultura media” conlleva multitud de variables de conocimiento que, según el proceso traslativo concreto, convendría explicitar para entender el marco referencial prospectivo del TM. Por otro lado, muchos docentes de traducción dan por supuesto que el alumnado conoce las convenciones textuales de las diferentes tipologías textuales que se pueden requerir para la producción de un TM-en-situación, cuando la realidad demuestra que desconoce dichas convenciones textuales, porque no se le ha enseñado a producir y redactar textos en lengua materna basados en el conocimiento prototípico de los diferentes tipos de texto.

relación social del traductor con los otros actantes implicados en la acción traslativa específica

b) la situación comunicativa meta pretendida por el traductor en la que va a funcionar el TM e influenciada por el principio prospectivo de aceptabilidad meta (receptores meta pretendidos) con todas las variables que pueden estar implicadas en dicha situación

Respecto a la situación comunicativa señalada en a), nos interesa indicar los actantes que intervienen en dicho proceso traslativo de una manera hipotética, es decir, aportando datos sobre su estatus económico y social, ideología, conocimiento e intereses sobre la actividad traslativa, su concepción sobre el estatus del TO, el estatus del futuro TM y el papel del traductor (p.ej. su concepción subjetiva acerca de si el traductor es visible o invisible, si se menciona el nombre del traductor en el TM y de qué manera, si se menciona el nombre del autor del TO y de qué manera en el TM, etc.). Es conveniente explicitar cuántos actantes formarían parte de dicho proceso y quién entrega el TO; si el traductor recibe el TO directamente del cliente (iniciador), de la agencia de traducción (intermediario burocrático) o de otras instituciones y personas que pertenecen igualmente a este tipo de actantes (editores, autor del TO, traductores, etc.). Asimismo se incluirían datos sobre aquellos actantes que están implicados directamente en la elaboración del TM (fotógrafos, diseñadores, informáticos, etc.).

Aparte de estos aspectos situacionales del propio proceso de traducción, cabe destacar los aspectos económicos y legales concertados entre el cliente y/o intermediario y el traductor (honorarios, contratos, impuestos, modos de calcular el presupuesto de la traducción, etc.), al igual que el tiempo disponible para la realización de la traducción, puesto que ambos determinan el encauzamiento de cualquier fase del proceso (de cuanto mayor tiempo disponga el traductor, mayor será hipotéticamente la calidad de la traducción realizada, al no ser que tenga un excesivo volumen de textos originales para ser traducidos en el mismo periodo de tiempo; no es lo mismo el tiempo de realización de una traducción en un examen que fuera del aula, etc.). En aquellos casos de acciones traslativas donde el cliente entrega al traductor posibles fuentes documentales, también sería conveniente aportar datos sobre las preferencias documentales y terminológicas de dicho cliente (como ocurre en la localización de software).

Respecto de b), y al objeto de que el estudiante pueda hacerse una idea más objetiva de la situación comunicativa pretendida en la que funcionará el TM, es necesario indicar, entre otras posibles instrucciones, si el TM va a ir acompañado en su publicación por otros textos meta en la misma lengua realizados por otros traductores en el caso de que

formase parte de un hipertexto, o si va a publicarse como texto independiente. Cabe señalar asimismo la fecha de publicación del futuro TM y el lugar de publicación (en el caso del español, si es en España, en una comunidad autónoma específica, en un país hispanoamericano, etc.). En relación con la fecha y lugar de publicación, la razón por la que se deben explicitar estos datos no sólo tiene que ver con las normas de traducción tal y como las concibe ideológicamente el lugar y el tiempo histórico de recepción (los receptores meta, los críticos de traducción, los traductores, etc.), sino también con posibles diferencias de autorregulación en la informatividad episódica del TM de aquella del TO, debidas a determinadas cuestiones espacio-temporales y culturales de diferenciación en el contenido episódico.

Estas instrucciones enmarcadas en el criterio de situacionalidad corresponden en cierto modo a las *normas preliminares* establecidas por Toury (1980:53; 1995:58), que están relacionadas con la *política traslativa* que se llevaría a cabo. Si bien dichas normas han sido concebidas principalmente para la traducción literaria, consideramos que pueden servir como punto de partida metodológico para el estudio futuro de las normas en cualquier modalidad de traducción, con sus correspondientes contenidos idiosincrásicos. Dentro de esta política traslativa podría darse el caso de que el TO fuese una traducción de otro texto previo, factor que habría que mencionar en el encargo cuando aportamos información retroactiva sobre el texto original, puesto que en este proceso traslativo concreto nos encontraríamos con la tolerancia de traducir desde otras traducciones y lenguas, aspecto que Toury denomina *directness of translation* (1995:58). Saber si un TO es una traducción, significa tener en cuenta posibles defectos comunicativos de cualquier índole a la hora de analizar dicho texto.

Estos aspectos ideológicos enmarcados en la concepción de un determinado proceso traslativo por los actantes, constituyen a su vez un punto de partida orientativo para que el alumno sepa decidir el modo en que va a encauzar la informatividad episódica del TM-en-situación según el grado de fluctuación necesario entre el polo de adecuación y aceptabilidad que tiene lugar con la interacción del TO mentalmente proyectado. Este determinado compromiso fluctuante entre los dos polos se define por Toury como la *norma inicial* (1980:54;1995:56): el traductor se sujeta al TO con sus normas y relaciones textuales (*adecuación*) o a las normas activas en la cultura meta (*aceptabilidad*). Los diferentes TM-en-situación producidos en el aula presentan en este sentido una combinación idiosincrásica y fluctuante de elementos en cualquier nivel textual –macro y microestratégicamente- que se orienta hacia estos dos polos de una

manera dinámica debido a la relación intertextual específica que se produce con el TO proyectado. Al objeto de evitar malentendidos, cuando hablamos de “nivel textual” nos referimos a que este grado de fluctuación (por otro lado dinámico) puede darse en el texto entero, en partes textuales o en pequeñas unidades textuales, tal y como señala Toury (1980:55).

Respecto de la *intencionalidad meta* (recuérdese 4.3.2.), es necesario aportar datos al alumnado sobre tres aspectos de carácter extratextual estrechamente vinculados a la producción del TM: el motivo principal para el que se concibe el *translatum*, su efecto perlocutivo principal pretendido y la intención comunicativa principal pretendida (que se concibe en este contexto como nuestro concepto ESCOPO desde la perspectiva del criterio de intencionalidad en 4.3.2.2.). Dependiendo de los objetivos pedagógicos del profesor, pueden incluirse datos sobre otros motivos secundarios de producción, otros efectos perlocutivos pretendidos y otras intenciones comunicativas secundarias pretendidas (nuestro concepto de SUBESCOPO (s) desde la perspectiva de la intencionalidad en 4.3.2.2.).

Un ejemplo de dicha instrucción intencional podría formularse del siguiente modo: “La empresa BMW de Las Palmas de Gran Canaria le encarga a usted, como traductor, traducir al español el TO (texto escrito en alemán), el cual informa sobre la gastronomía de Munich. *El motivo principal* consiste en gratificar a sus empleados españoles, que desconocen el idioma alemán y la gastronomía muniquesa, con unas vacaciones de descanso en la ciudad de Munich durante el verano de 2003. Dado que interesa que dicho receptor consuma productos gastronómicos de esta ciudad (*motivo secundario*), y al objeto de presentar la gastronomía de un modo atrayente hacia el receptor meta (*efecto perlocutivo principal*), se trata principalmente de informar sobre la gastronomía de Munich (*intención comunicativa principal informativa*), con la posibilidad de incluir actos de habla de tipo directivo a nivel local, como ‘usted podrá degustar...’; ‘pruebe las deliciosas jarras de cerveza...’, etc. (*intención comunicativa secundaria directiva*), con la finalidad de llamar la atención del receptor en ocasiones sobre dicha información (*efecto perlocutivo secundario*)”.

El modo en que se llevaría a cabo esta intención comunicativa principal e intenciones comunicativas secundarias en la manifestación textual, necesita de otras instrucciones traslativas concernientes a los criterios de intertextualidad (superestructura meta elegida o tipo de TM, convenciones textuales requeridas, etc.), informatividad (posibilidad de

incluir paráfrasis, adiciones, omisiones, etc.), coherencia (estructura textual meta elegida, actos textuales elegidos, instrucciones sobre determinados aspectos cognitivos de conceptos, etc.) y cohesión (mantenimiento de ciertas categorías léxicas del TO en el TM, si se permiten extranjerismos en el TM, posibles aspectos instructivos concernientes a la estructura del tema-remata en el TM o a los esquemas de acontecimientos, etc.). En nuestro concepto de prototipicidad del encargo, las posibles instrucciones prospectivas relacionadas con la informatividad, coherencia y cohesión, las concebimos *dentro del criterio de intertextualidad meta*, dado que lo definimos, en este contexto personal del encargo, como criterio que comprendería *todas las normas operacionales* (Toury, 1980:54;1995:58-60), es decir, tanto las instrucciones sobre la matriz del texto y su configuración (*normas matriciales*), como aquellas que gobiernan la selección del material textual-lingüístico para ser formulado en el TM (*normas textuales y lingüísticas*), puesto que atañen en su conjunto al tipo (o fusión de tipos) de texto requerido(s) para el TM-en-situación, en interacción con el TO mentalmente proyectado.

Según los procesos traslativos y objetivos pedagógicos, la *aceptabilidad meta* (4.3.3.) requiere diferentes instrucciones sobre el receptor meta pretendido en función de tres premisas ya descritas anteriormente (cf. Hönl, 1997:77):

- A. ¿Para quién debe traducirse el TO?
- B. ¿Qué intereses relaciona al círculo de receptores meta con el TO?
- C. ¿Qué uso va a hacer el círculo de receptores meta con la traducción del TO?

A. Las instrucciones relacionadas con este apartado corresponden a la aportación de datos, según los procesos traslativos, sobre aspectos *idiosincrásicos* del receptor meta imaginado/idealizado que atañen a sus presuposiciones lingüísticas de la lengua meta (*langue, parole*), al hecho de que el receptor meta posea amplios o mínimos conocimientos de la lengua y cultura extranjera en la que se enmarca el TO (y que pueden condicionar su interpretación y uso del TM), a sus presuposiciones textuales sobre el TM (efectos de prototipicidad del género/tipo/subtipo de texto elegido para el TM, incluyendo su concepción sobre la estructura textual, registro lingüístico, el discurso y la ocasión social), a sus presuposiciones sobre ocasiones sociales previas en que funcionan otros textos meta de similares características tipológicas a las del TM en cuestión, a sus presuposiciones pragmáticas (máximas, actos de habla, etc.), a sus

esquemas semánticos y episódicos, a su grado de conocimiento del tema y del contenido episódico (especialista, no especialista, etc.), a su visión del mundo (tanto desde los aspectos sociales y económicos como la clase social, grupo social, edad, sexo, nivel de educación, como desde los aspectos geográficos, culturales, ideológicos, históricos, cognitivos y psíquicos) y a la posible existencia de un receptor primario y otro secundario en la recepción del TM.

B. La segunda premisa está relacionada con la mención de datos sobre el *estatus del TO* y el *estatus del TM*, tal y como los concibe una determinada comunidad meta en el momento histórico de recepción (por ejemplo, si la traducción ocuparía una posición central o marginal en el polisistema meta según la modalidad, e incluso si un *translatum* específico ocuparía una posición central o marginal dentro de la misma modalidad de traducción, independientemente de que ésta sea conceptualmente concebida como central o marginal; la concepción particular del receptor meta sobre la visibilidad e invisibilidad del traductor, etc.). Estos aspectos también determinarían la decisión traslativa del alumno/traductor ante la *norma inicial* y su determinado compromiso en la combinación particular de elementos entre ambos polos (adecuación y aceptabilidad) en cualquier nivel textual del TM-en-situación. La norma inicial constituye asimismo el punto de partida para la combinación, igualmente fluctuante y dinámica, de la exotización y domesticación de elementos en el TM, una combinación que depende a su vez de las instrucciones que se establezcan para el criterio de intertextualidad meta (si se permiten o no se permiten las notas del traductor en el TM, la posibilidad de un prólogo de fundamentación de estrategias del traductor, el grado de permisividad en el TM de extranjerismos que podría determinar la exotización de ciertos conceptos, etc.).

C. En estrecha relación con el estatus de ambos textos, este apartado alude a la concepción del receptor meta sobre si *el TM se concibe como documento o instrumento del TO*. En aquellos casos donde un TM puede concebirse desde las dos posturas (como el manual de instrucciones), es necesario especificar al estudiante si su TM aparecerá publicado con el TO, si aparecerá publicado sin el TO, o si aparecerá publicado junto con el TO y otras traducciones en diferentes idiomas. Como se recordará en el epígrafe 4.3.3., esta instrucción del TM como documento puede condicionar el mantenimiento total o parcial de la estructura textual del TO en el TM hacia el polo de la adecuación en el sentido de Toury (cuando el TM, como manual de instrucciones, se publica junto con el TO y otras traducciones en diferentes idiomas, presentando de este modo una estructura textual homogénea a la de los otros textos adjuntos), o, en el caso del TM

como instrumento, admitir más permisividad en un cambio (total o parcial) de la estructura textual del TO en el TM hacia el polo de aceptabilidad (cuando el manual de instrucciones se publica de manera autónoma, es decir, sin otras traducciones y sin el TO). Asimismo, puede incluirse la instrucción del posible número de *usos prototípicos* y *usos secundarios* que el grupo de receptores meta va a hacer hipotéticamente del TM. Considerar los diferentes usos del TM dentro del grupo de receptores que lo recibirán, significa imaginar un mayor número posible de receptores meta e idiosincrasias y, por tanto, una probabilidad mayor en la consecución óptima de la acción traslativa.

La *intertextualidad meta* (4.3.4.) implica por un lado la *relación específica entre el TM y su TO*, es decir, el determinado grado de fluctuación entre los polos de adecuación y aceptabilidad de elementos de cualquier índole y nivel textual, y por otro la *pertenencia del TM-en-situación a un género/tipo/subtipo de texto*, dado que constituye una entidad concreta de producción y funcionamiento que procede de su interacción con la ocasión social, género y discurso. Esta ocasión social para la que se concibe la producción de un *translatum*, al menos en nuestra sociedad occidental actual, está determinada por tres postulados según Toury (1995:33): a)el postulado de la existencia de un texto previo, es decir, de un TO, b)el postulado de transferencia y c)el postulado de la relación intertextual entre ambos textos.

La concepción intersubjetiva de estos postulados y sus contenidos por los diferentes actantes que participan en una acción traslativa concreta, está condicionada por normas específicas que son siempre cambiantes e inestables, incluso en una misma modalidad de traducción, y que necesitan de una descripción basada en la contextualización histórica.

Las instrucciones relacionadas con este criterio de intertextualidad son reflejo por lo tanto de ciertas normas según los procesos traslativos, que van a determinar tanto las macroestrategias como las microestrategias traslativas. Al objeto de que los estudiantes sepan a qué atenerse para encauzar el grado necesario de diferenciación entre ambos textos y, en concreto, para la posible combinación idiosincrásica de elementos exotizantes y domesticados en el TM-en-situación (sobre todo para aquellos estudiantes que no conocen o que están aprendiendo gradualmente las normas traslativas y tipológicas), procederemos a mencionar ciertas instrucciones que condicionarán la producción de la informatividad episódica según los diferentes niveles textuales del

TM-en-situación y basadas en: a) la relación específica entre el TM y su TO y b) el género/tipo/subtipo de texto elegido para el TM.

Todas estas normas se definen como *normas operacionales* en el sentido de Toury, y conllevan la decisión de determinadas macroestrategias y microestrategias (*normas matriciales y normas textuales y lingüísticas*) fluctuantes entre los polos de adecuación y aceptabilidad (sobre estas normas véase también Hermans, 1999:75-77).

Debe entenderse que todas las instrucciones que a continuación describiremos no tienen por qué formularse en un solo encargo de traducción, dado que esto supondría una saturación informativa de instrucciones en la mente del alumnado. Lo que proponemos constituye simplemente una visión general de instrucciones macroestratégicas y microestratégicas. Según el grado de competencias del alumnado en un momento dado, los encargos se formularían con un determinado número de instrucciones adecuadas en función de los conocimientos adquiridos por el estudiante, tal y como demostraremos al final del epígrafe con dos sencillos ejemplos de encargos establecidos en el aula.

Respecto a la *relación del TM con su TO*, señalamos las siguientes instrucciones (entre otras posibles):

-instrucciones relacionadas con ciertos parámetros informativos traslativos que determinarán la producción de la informatividad episódica del TM mediante el específico encauzamiento de ciertas relaciones funcionales entre los actos locutivos, ya sean de contenido o de apoyo por interacción: p.ej. si se permiten o no se permiten las notas del traductor (y si se permiten cuáles son las convenciones textuales, gráficas y tipográficas para llevarlas a cabo según la modalidad y tipo de *translatum*); si se permiten o no se permiten los prólogos del traductor para la fundamentación de estrategias; número de caracteres permitidos para el subtítulo en la traducción audiovisual; la paráfrasis y la extensión permitida¹⁷¹; la posibilidad de manipular la segmentación textual en el TM, etc.

¹⁷¹El hecho de indicar al alumnado la longitud de la paráfrasis, una instrucción que depende obviamente de los objetivos pedagógicos y de la idiosincrasia del proceso traslativo en cuestión (por ejemplo con la siguiente instrucción: “si se incluyen paráfrasis aclarativas deberán formularse escuetamente”), constituye una estrategia de aprendizaje importante para aquellos textos meta que requieren una intención persuasiva. Muchos alumnos no son conscientes de que el empleo de paráfrasis largas aclarativas sobre un determinado concepto-en-situación en el mismo fragmento textual, puede transformar la intención comunicativa principal persuasiva para la que ha sido concebido el TM en una intención informativa, con la consecuente desproporción en la producción de la informatividad episódica respecto al grado de implícitudo y explícitudo requeridos para expresar dicha informatividad persuasiva. La tendencia del alumnado en este sentido es intentar informar explícitamente de “todo lo que subyace” tras un determinado concepto (algo cognitivamente y textualmente imposible), sin tener en cuenta que la estrategia

-instrucciones en torno al léxico: mantenimiento o no mantenimiento de categorías léxicas del TO en el TM (metáforas, juego de palabras, paralelismos, aliteraciones, siglas, etc.); la posibilidad de utilizar otros recursos retóricos en el TM independientemente de los utilizados en el TO; instrucciones sobre la relación del TM con su TO en cuanto al nivel conceptual y registro lingüístico, especialmente cuando se trata de textos (semi)especializados (mantenimiento o no mantenimiento de aspectos tecnolectales, cuasitecnolectales, idiolectales del TO en el TM); instrucciones sobre la relación intertextual entre el TM y el TO en cuanto a la traducción de determinados dialectos sociales, geográficos y temporales según el criterio de aceptabilidad meta, tipo de TM, norma inicial y preliminar); instrucciones sobre aspectos exotizantes o domesticados de ciertos nombres propios, instituciones, etc. en el momento de recepción del TM, y si procede considerar este factor según la finalidad meta perseguida y el tipo de *translatum*¹⁷²

-instrucciones en torno a determinados elementos internos en la organización y desarrollo del tema: si se mantiene o no se mantiene (total o parcialmente) la estructura textual del TO en el TM (estructura centrada en el tema, estructura centrada en torno a un acto principal, estructura mezclada); si se mantiene o no se mantiene (total o parcialmente) la combinación determinada de actos textuales del TO en el TM, si se mantienen o no se mantienen determinados actos de habla del TO en el TM, etc.

-instrucciones en torno a los elementos no verbales: si se mantienen o no se mantienen (total o parcialmente) las mismas fotos o cualquier otro elemento no verbal del TO en el TM (incluyendo los subtextos que acompañan a dichos elementos no verbales), etc.

consiste precisamente en que el concepto se comunica desde una *perspectiva cognitiva determinada según su función textual en el TM-en-situación*.

¹⁷²Con ello nos referimos a ciertas domesticaciones convencionales que tienen lugar en la cultura meta en el momento hipotético de recepción, como ocurre en español con “Luis II de Baviera”, “Instituto Tecnológico de Massachussets”, etc., y que dependen obviamente de su función textual en el TM-en-situación, de la modalidad y tipo de TM y del criterio de aceptabilidad meta para ser traducidas de esa manera. Por otro lado, la posibilidad de aportar al estudiante principiante en los encargos ciertas “pistas” instructivas, siempre y cuando la intencionalidad prospectiva del TM así lo requiera, como que el TM permite la exotización de conceptos propiamente culturales del TO mediante el uso de extranjerismos que a su vez pueden ser domesticados en el mismo fragmento textual (p.ej. mediante paráfrasis) o en diferentes fragmentos textuales (obviamente según la intención comunicativa perseguida, el tipo de *translatum*, el criterio de aceptabilidad y la planificación cognitivo-textual de la informatividad episódica), supone un intento de cambiar paulatinamente la actitud preconcebida del alumnado en representar mentalmente el TM como mera traducción lineal de unidades del TO (principalmente léxicas) en el mismo nivel textual, fruto de ciertas reglas traslativas prescriptivas aprendidas en las clases de traducción tradicionales. Las técnicas de traducción de Peter Newmark (1988a), por ejemplo, suponen el peligro de concebir las soluciones traslativas microestratégicas como unidades ajenas a la contextualización holística y dinámica que caracteriza a cualquier texto meta-en-situación.

En cuanto a la relación intertextual del TM con un género/tipo/subtipo de texto cabe destacar las siguientes instrucciones según los objetivos pedagógicos:

-la *mención general del género/tipo/subtipo de texto requerido para el TM* (o la mención de determinadas instrucciones tipológicas combinadas si se requiere producir un collage en el TM de parámetros textuales de diferentes géneros, tipos y/o subtipos de texto)

-instrucciones sobre la *planificación de la estructura textual* requerida para el TM: si se requiere una estructura centrada en el tema, centrada en un acto principal, o mezclada (si es mezclada, aportar datos instructivos de cómo configurar algunos de estos aspectos cuando los estudiantes no disponen de un profundo conocimiento de los tipos de texto, p.ej. cómo se configura la estructura mezclada de un prospecto farmacéutico meta)

-*instrucciones sobre la planificación de actos textuales* en interacción con la estructura textual y las intenciones comunicativas en el TM: retomando el ejemplo anterior del prospecto farmacéutico, indicar cómo se vincularían de manera asociativa los actos textuales, por ejemplo, la producción de un acto de habla global de tipo informativo dividido en varios subtemas (p.ej. *composición, contraindicaciones, efectos secundarios*, etc.), con actos de habla instructivos específicos dentro y fuera de este acto de habla global (p.ej. “no debe ser utilizado como tratamiento...”; “posología: la dosis inicial es de 50-100mg...”), además de la producción de actos de habla directivos a nivel local, ya sean obligatorios u opcionales (p.ej. “los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños”)

-*instrucciones sobre el nivel no verbal, gráfico y tipográfico del TM-en-situación*: tipo y formato de letra requeridos para el texto principal; tipo y formato de letra requeridos para el título, subtítulos y subtextos; espacio textual permitido para el texto principal, espacio textual permitido para los elementos no verbales, títulos, subtítulos y subtextos; márgenes e interlineado; convenciones en el uso de la cursiva, negrita etc; elección determinada para el TM de elementos no verbales y modo de configuración en el texto (fotos, dibujos, acrósticos, bocadillos, gráficos, diagramas, etc.)

-*instrucciones sobre el léxico*: indicar si es obligado el uso de determinadas categorías léxicas (p.ej. el eufemismo en un panfleto feminista, siempre y cuando no haya otra finalidad ideológica en el *translatum* que implique la infracción de esta norma en el mismo tipo de texto); señalar el grado de permisividad en el uso de extranjerismos; mencionar el uso obligado de parámetros recurrentes en el nivel léxico hacia el polo de aceptabilidad y según el tipo de TM (p.ej. *composición, posología, contraindicaciones*

en los prospectos farmacéuticos españoles; *las partes contratantes* en un contrato de compraventa, etc.); incluir la instrucción de plasmar determinados recursos léxicos para la producción de una determinada intención comunicativa (p.ej. el uso de adjetivos que evoquen connotaciones positivas para la persuasión; el imperativo como recurso verbal para las intenciones instructivas de un manual o receta de cocina, etc.)

-instrucciones sobre ciertos clichés fraseológicos convencionales necesarios de inclusión en el tipo de TM: indicar la inclusión obligada (u opcional) de parámetros sintáctico-proposicionales según los tipos de texto como “érase una vez” (cuento); “un cordial saludo” (carta); “los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños” (prospecto farmacéutico), etc.

-instrucciones sobre el registro lingüístico en función del receptor meta, discurso y tipo de TM: mencionar si se requiere un tratamiento formal, informal, académico, coloquial, etc., o un tratamiento combinado según el criterio de aceptabilidad meta y el tema interno del TM, etc.

Los encargos que a continuación se presentan se limitan a esbozar algunas de las instrucciones anteriormente señaladas. No es objetivo de la presente tesis doctoral describir metodológicamente la progresión gradual del aprendizaje de las normas e instrucciones traslativas por el alumnado según el grado de conocimiento y competencias en un momento dado del proceso y según las modalidades y tipos de TM, puesto que dicha descripción correspondería a otro trabajo de investigación exhaustivo centrado en la organización de los contenidos de un curso de traducción, incluyendo el aprendizaje de los encargos y las normas traslativas (recuérdese al respecto 3.2.). Nuestro objetivo se limita en este contexto a proporcionar la visualización de ciertas instrucciones que expresan y reflejan el modo ideal en que debería elaborarse un encargo didáctico para la realización de las traducciones en el aula, fuera del aula y en los exámenes de traducción. En este sentido, el primer ejemplo representa un encargo concebido para la realización de una traducción individual ante el aula, es decir, la traducción de un TO realizada por el estudiante de manera individual y que será presentada ante el docente y sus compañeros mediante el retroproyector, y que simula una acción traslativa de carácter profesional dentro de la modalidad turística. El segundo ejemplo constituye el encargo de un examen final de traducción dentro de la modalidad científica, donde los estudiantes han aprendido previamente, mediante la realización de otras traducciones pertenecientes a la misma modalidad, las convenciones

textuales del tipo de TM requerido (“texto de divulgación científica”) y las normas traslativas prototípicas.

Ejemplo 1:

El TO es un folleto turístico escrito en alemán, sin autor conocido, y publicado de manera autónoma por la Oficina de Turismo de la ciudad de Munich en junio de 2002. Es precisamente en dicho lugar donde a los turistas de habla alemana se les entregaba gratuitamente el texto, con la posibilidad de pedir otros textos adicionales sobre la ciudad (guías, mapas, textos publicitarios sobre Munich, etc.). El receptor prototípico al que iba dirigido dicho texto original se define por lo tanto como turista alemán, austriaco o suizo que visita Munich en verano sin tener amplios conocimientos gastronómicos de la ciudad bávara. La intención comunicativa principal ha consistido en persuadir de un modo atrayente al receptor del TO para que conozca en líneas generales la gastronomía local.

SITUACIONALIDAD: la empresa BMW de Las Palmas de Gran Canaria le encarga a usted, como traductor, traducir al español el TO escrito en alemán, el cual informa sobre la gastronomía de Munich. El *motivo principal* consiste en gratificar a sus empleador españoles con unas vacaciones de descanso en la ciudad de Munich durante el verano de 2003. La empresa BMW (cliente) se encargará de pagarle a usted directamente los honorarios, lo que quiere decir que no existen otros posibles intermediarios como las agencias de traducción. El papel del cliente estará representado por el profesor el día que exponga su traducción en el aula. Deberá negociar con dicho cliente el precio de su traducción y el tipo de contrato legal concertado. No olvide realizar la retención para Hacienda. Tiene usted una semana para realizar la traducción (fecha de exposición: 5 de diciembre). La fecha y lugar de publicación del TM será junio de 2003 y en Las Palmas de G.C.

INTENCIONALIDAD: visto el *motivo principal* de producción del TM (gratificar a los empleados españoles con unas vacaciones en Munich), interesa también que dichos receptores españoles consuman productos gastronómicos propios de dicha localidad (*motivo secundario*), y al objeto de presentar la gastronomía de un modo atrayente hacia el receptor meta (*efecto perlocutivo principal pretendido*), se trata principalmente de informar sobre la gastronomía de Munich (*intención comunicativa principal informativa*), con la posibilidad de incluir actos de habla de tipo directivo en el nivel local del TM como “usted podrá degustar...”; “pruebe la exquisita cerveza bávara...”, etc. (*intención comunicativa secundaria directiva*), con la finalidad de llamar la atención del receptor meta en ocasiones sobre dicha información (*efecto perlocutivo secundario*).

ACEPTABILIDAD: el receptor español prototípico al que va dirigido el TM (empleados de BMW) son canarios, cuya edad está comprendida desde los 30 años en adelante, sin conocimiento de la lengua y cultura alemanas, especialmente sin conocimiento de la ciudad de Munich y su gastronomía. El TM se concibe por este grupo de receptores como *instrumento*. Uso del TM: el TM irá en una carpeta con otros textos turísticos que hablan más exhaustivamente de

la gastronomía, costumbres y lugares de visita de la ciudad de Munich. Se trata por lo tanto de dar una visión general, no exhaustiva, de la gastronomía muniquesa en el TM. La carpeta, con el TM y los otros textos adjuntos, será entregada por la empresa a estos empleados unos días antes del viaje (julio de 2003).

INTERTEXTUALIDAD: el tipo de TM requerido es el folleto turístico. Se presentará como texto individual (traducido solamente por usted) y comprenderá en su extensión una página DIN A4. Se requiere una estructura centrada en el tema, con actos textuales (o actos de habla) directivos dentro y fuera de dicha estructura. No se admiten notas a pie de página ni notas del traductor. Si emplea paráfrasis, intente que sean cortas en su extensión, al objeto de no perder el carácter sugerente del TM. Para la extensión del texto principal se requiere máximo 350 palabras. Para el título principal del texto se requiere máximo 6 palabras. Para los subtítulos, máximo 8 palabras. Puede cambiar las fotografías y los subtextos respecto a los del TO si lo considera conveniente. En el caso de que cambie las fotografías, conserve al menos el mismo número que las del TO y busque subtextos ilustrativos y sugerentes (número máximo permitido de palabras para los subtextos: 35). No olvide incluir ocasionalmente adjetivos positivos que aporten el carácter sugerente requerido para la información gastronómica. Respete la tipografía, márgenes e interlineado del TO en su TM. Puede usar otros recursos retóricos en el TM a los empleados en el TO (no es obligatorio mantener las mismas categorías léxicas). Usted decidirá, en función de estas instrucciones, el grado de exotización y domesticación de elementos en el TM en cualquier nivel textual.

Ejemplo 2:

El TO pertenece a la revista científica GEO Explorer, publicada en Internet en enero de 2003. El receptor al que iba dirigido dicho texto no es especialista en el tema tratado. El TO se define como texto autónomo, es decir, no tiene vínculo anterior y posterior con un hipertexto, y es actual en la información científica proporcionada.

SITUACIÓN TRASLATIVA: se trata de traducir el TO al español, cuya traducción irá dirigida a un receptor español no especialista en el tema, es decir, lego en la materia científica. El TM será publicado como artículo de divulgación científica en la revista científica española *Muy Interesante* en julio de 2003. Tenga en cuenta las convenciones textuales de dicha revista para la producción de su TM (no se permiten notas del traductor ni notas a pie de página). La estructura del TM estará centrada en el tema (al igual que la estructura del TO). Conserve las intenciones (principal y secundarias) del TO en el TM, siempre y cuando sea posible. Adecue el tecnolecto, cuasitecnolecto e idiolecto del TO en el TM según el grupo de receptores meta. Conserve el registro lingüístico propio de la revista *Muy Interesante*. Para el título principal se requieren máximo 6 palabras. Conserve las mismas fotografías y adecue el contenido de los subtextos del TO en el TM (número máximo de palabras para los subtextos: 30). Suprima en el TM toda la información del TO correspondiente a las convenciones de una página Web. Traduzca al español las instituciones científicas que aparecen en el texto (esto quiere decir que no se permiten

extranjerismos para la traducción de dichas instituciones). Para el resto de los conceptos sí se permiten extranjerismos en la traducción, siempre y cuando este hecho sea convencionalmente procedente en la comunicación. Tiempo de realización de la traducción: 4 horas.

4.5. Reflexiones metodológicas en torno al TO proyectado.

Los conceptos de “TO proyectado” y “TM proyectado” aluden en su conjunto a la representación mental, por parte del traductor, de un “texto proyectado” que funciona en la caja negra como constructo hipotético y comparativo de contenidos semánticos y episódicos correspondientes a los criterios de textualidad del TM y aquellos del TO para la búsqueda de determinadas estrategias traslativas, y en el que tienen lugar tanto los procesos incontrolados como los controlados (cf. Hönig, 1997:55). En función de la macrofinalidad perseguida con el TM y la elaboración de la macroestrategia, el traductor reflexiona en un momento dado del proceso en torno a las convergencias y divergencias de estos contenidos mentalmente interactivos, con el objetivo de conseguir el grado necesario de diferenciación (Hönig&Kußmaul, 1982) o la coherencia intertextual (Reiß&Vermeer, 1996) entre ambos textos, y que se reflejará en la producción de la informatividad episódica del TM. Como se recordará en el epígrafe 4.2., no podemos establecer una clara delimitación metodológica entre las asociaciones y estrategias que se producen en la caja negra del traductor cuando proyecta mentalmente el TO, frente a aquellas que tienen lugar con la proyección mental del TM, puesto que dichas asociaciones mentales se solapan dinámicamente y se producen de manera tanto prospectiva como retrospectiva, sin olvidar que un número considerable de estos procesamientos, principalmente los de tipo inconsciente o incontrolado, suelen ser inaccesibles para su observación empírica, especialmente aquellas asociaciones mentales procedentes de la memoria implícita¹⁷³, incapaces de ser verbalizadas y que conducen en un momento dado a una estrategia traslativa en la fase de iluminación. No obstante, lo que pretendemos con la separación de ambos conceptos (TO proyectado y TM proyectado) en dos epígrafes diferentes, es definir de una manera más concreta y

¹⁷³Como *memoria implícita* se entiende aquellas manifestaciones de un conjunto heterogéneo de capacidades y conocimientos que influyen en la realización de una tarea o conducta de las que no se exige una recuperación intencional, es decir, son formas no conscientes de memoria (cf. Crespo, 2002:359-360). El fenómeno de la punta de la lengua representa un caso ilustrativo de memoria implícita, donde la mente trabaja inconscientemente en la búsqueda del nombre de la palabra y de repente invoca elementos decisivos que faltaban gracias a una información casual. En este sentido, la mente introduce un conjunto fundamental de datos necesarios para reconstruir el recuerdo. Estas informaciones casuales se producen de múltiples formas: por asociación de una palabra asonante que acabamos de oír, por la vista de un objeto que nos recuerda la palabra, por una emoción asociada, por analogía del concepto que

estructurada lo que entendemos por ambas proyecciones, arrojar más luz sobre las incógnitas de las asociaciones y estrategias mentales y esbozar algunos principios metodológicos que contribuyan a cambiar la actitud y concepción del alumnado de este constructo textual como procesamiento lineal prescriptivo (recuérdese 2.2.1.). Esta reflexión metodológica en torno al TO proyectado, por otro lado bastante escueta y general en el presente epígrafe, es reflejo y esbozo de la aplicación de nuestra metodología y de los resultados obtenidos en el aula, y que han sido ilustrados en la presente tesis doctoral mediante la presentación y descripción de dos textos realizados por dos estudiantes (4.3.5.1.1., 4.3.5.1.2. y 4.3.6.1.). Aunque el TO proyectado en estos ejemplos se define como texto escrito en lengua materna para ser traducido por un TM en la misma lengua según un encargo específico, las bases metodológicas aplicadas constituyen el punto de partida para entender igualmente el TO proyectado en la comunicación intercultural propiamente dicha.

Como “TO proyectado” (basándonos en el concepto *der projizierte Ausgangstext* de Hönig, 1997:55) entendemos la interpretación y configuración mental que adquiere un TO específico desde la perspectiva marcada por las instrucciones del encargo, las variables que conforman los criterios de textualidad prospectivos del TM y la idiosincrasia del futuro destinatario del TM. En cierta medida, nuestro concepto corresponde al de Lvóvskaya (1997a:108) cuando habla del “sentido *receptivo* del TO”, fase dinámica en la que el traductor realiza determinados pronósticos acerca de las dificultades de carácter cognitivo-cultural que tendría el destinatario meta para entender el TO. El TO proyectado se define por lo tanto como una *representación mental del TO orientada hacia la producción prospectiva del TM* que se configura y construye dinámicamente a partir, principalmente, de las fases prospectivas de planificación (*planning*), ideación (*ideation*) y desarrollo (*development*). Estas fases están influidas obviamente por la situación comunicativa en la que va a funcionar el TM. Como se habrá podido comprobar, la producción de un texto normal y la producción de una traducción comparten en su esencia muchos de los aspectos ya descritos en el epígrafe 4.1. acerca de la producción textual. No obstante, la principal diferencia entre ambos procesos comunicativos, al menos tal y como la concibe prototípicamente nuestra cultura occidental en la actualidad, la constituye la existencia previa de un TO inmerso

buscamos con otro concepto; en suma, una serie de estímulos que más o menos encajan directamente con algunos de los elementos de clasificación o puntos de anclaje de un recuerdo concreto (cf. Oliverio, 2000:37).

en una lengua y cultura extranjeras que el traductor recibe en mano, interpreta, traduce y revisa una y otra vez en función de lo requerido prospectivamente para un *translatum* específico. En este sentido, una gran parte de la información generada en la MLP que el traductor invoca para ser producida en el TM parte del análisis interpretativo de un TO previo escrito por otro actante, mientras que en la comunicación escrita, la información generada en la MLP e invocada para ser producida en un texto nos parece genuina, es decir, se considera que emerge de las “propias ideas” de su autor. Este grado de “autenticidad” de las ideas expresadas es otro aspecto que marca la diferencia entre ambas acciones comunicativas, lo cual representa un acto de habla performativo en sí mismo, establecido por las consideraciones subjetivas al respecto de una comunidad cultural específica y en un momento histórico determinado (cf. Hermans, 2002). De hecho, sabemos científicamente que incluso estas ideas aparentemente genuinas de la comunicación escrita parten consciente o inconscientemente del conocimiento intertextual del escritor con otros textos previos, por lo que el matiz de autenticidad constituye otro concepto relativo.

La proyección mental del TO se modula asimismo por el entorno o medio ambiente espacial, temporal y social que rodea al alumno/traductor, su idiosincrasia, su estado de ánimo, sus emociones y los factores atencionales según los diferentes momentos del proceso de traducción específico, por lo que podemos hablar de una *cognición situada* que influye en la construcción y reconstrucción mental de dicha proyección. Esta cognición situada depende igualmente de las herramientas metodológicas disponibles para concebir el TO proyectado de una manera óptimamente encauzada hacia la prospección del TM. Sin este conocimiento semántico, que debe ser aprendido desde una perspectiva holística y que debe ser aplicado en estrecha interacción con el conocimiento procedimental, el alumnado tiende a concebir el TO proyectado como un procesamiento lineal de frases y palabras que se traducen en un TM por automatismos de tipo principalmente formal, cuyo motivo radica en el inevitable reflejo lingüístico que se produce por el primer contacto del TO proyectado con el espacio mental incontrolado (cf. Hönl, 1997:56). Este procesamiento lineal es fruto del fenómeno de la *traducción interiorizada*, descrita anteriormente en el epígrafe 2.2.1. En el momento en que el estudiante tropieza con una palabra del TO desconocida o imposible de ser traducida por medio de las correspondencias formales, los factores atencionales entran en juego, y dicha palabra pasa por el *monitoring* como centro de atención para la

búsqueda de una estrategia traslativa. El desconocimiento de un análisis holístico del TO y de la producción igualmente holística del TM, unido al desconocimiento de los principios teóricos que rigen la elaboración de los distintos diccionarios y otras fuentes documentales, constituyen las causas principales por las que el *monitoring* del estudiante opta normalmente por una solución de tipo *microlingüístico* para dicha palabra, exenta de consideraciones macroestratégicas y de la que normalmente se obvia su función textual y la perspectiva desde la que ha sido concebida en el TO en el marco de su situación comunicativa y la posible función textual y perspectiva que adquiriría en el TM-en-situación (incluyendo su posible omisión según los criterios de textualidad prospectivos y el encargo de traducción). Estamos, en definitiva, ante una proyección mental del TO por el alumnado que sólo tiene en cuenta directamente las fases de expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*) basada en la traducción lineal de aspectos principalmente formales. Con ello no pretendemos refutar el hecho de que ciertas microestrategias traslativas no sirvan como posibles soluciones óptimas para el TM, incluyendo aquellas que se producen por reflejo lingüístico del primer contacto con el TO proyectado. Lo que cuestionamos, sin embargo, es la proyección mental del TO del estudiante que no considera macroestratégicamente las fases de planificación, ideación y desarrollo de dicho TO desde las instrucciones traslativas y desde los criterios de textualidad prospectivos del *translatum*. En este sentido, el TO proyectado carece de una representación mental prospectiva de producción en el sentido holístico de la palabra y en el sentido de un procesamiento en paralelo. Por el contrario, el traductor (idealmente) profesional concibe el TO proyectado desde múltiples maneras interactivas: desde una vaga generalidad interpretativa global, pasando por el análisis de algunas de sus especificidades a través de la interpretación de dicha generalidad, o especificando de una manera más concreta esta generalidad mediante observaciones concretas de interpretación a lo largo del texto (cf. Risku, 1998b:98). Esta interacción dinámica de lo general a lo específico y de lo específico a lo general según los niveles textuales que el traductor considera que debe analizar o interpretar en un momento dado, permite definir el TO proyectado desde dos polos de orientación interpretativa que se solapan:

a) el traductor proyecta mentalmente la informatividad episódica del TO (según el nivel textual o niveles textuales que él considere importantes de atención en un momento dado del proceso traslativo) desde la perspectiva de interpretación prospectiva del TM

según el encargo, la macrofinalidad perseguida y las variables de los criterios de textualidad del futuro *translatum*

b)el traductor realiza comparaciones conscientes o inconscientes de determinados aspectos de dicha informatividad prospectiva mediante el análisis retrospectivo de la informatividad episódica TO en el marco de su situación comunicativa. La mayor o menor exhaustividad analítica del TO en el marco de su situación comunicativa y de manera retrospectiva, depende del análisis de la macroestrategia (o de determinados factores macroestratégicos) en un momento dado del proceso, cuyo objetivo principal consiste en plantearse contrastivamente determinados aspectos de la situación comunicativa pretendida en la que va a funcionar el TM y encauzar de este modo y de manera óptima la informatividad episódica del TM (cf. Risku, 1998b:192).

Como último factor que contribuye a la concepción errónea del TO proyectado por parte del estudiante, destacamos su tendencia a concebir el encargo como un aspecto inmanente al TO (*die Illusion des ausgangstextimmanenten Auftrags*, según la terminología de Risku, ibídem:178). La competencia traslativa del alumno está influenciada precisamente por la concepción personal de que el tipo de TO, con su finalidad y objetivos comunicativos, es el que realmente determina el método de traducción y, por tanto, la macroestrategia. En nuestra opinión, el origen de esta concepción tiene su causa en la postura de ciertos docentes de obviar el encargo de traducción en la enseñanza del proceso, tal vez por desconocimiento o por considerarlo irrelevante para la Didáctica. Nos encontramos por lo tanto ante una paradoja, porque, aunque el concepto del encargo constituye un término ya clásico en los Estudios de Traducción (cf. Reiß&Vermeer, 1984; Nord, 1991), su metodología aún no ha sido desarrollada con la atención y exhaustividad que merece. Incluso los encargos tradicionales que se establecen en el aula indicando el tipo de TM y el tipo de receptores meta al que va destinado el *translatum*, tampoco bastan por sí mismos para inculcar las normas traslativas y corregir esta concepción errónea de que el TO determina la macroestrategia de traducción. Por otra parte, el desarrollo metodológico del encargo con sus diferentes instrucciones contribuye igualmente a “dosificar” la interpretación del TO proyectado, es decir, a graduar de manera moderada la potencialidad de interpretaciones que se pueden producir en el aula. Tal y como señala Hönig (1993:79;81), muchos estudiantes tienden a proyectar mentalmente el TO de una manera excesiva, realizando interpretaciones que nada tienen que ver con las

interpretaciones del TO en el marco de su situación comunicativa y en el marco comunicativo prospectivo del TM. Consideramos que estas divagaciones se deben principalmente a la falta de especificación, por parte del docente, de las condiciones situacionales y contextuales para las que se concibe la producción del TM. Si se especifica dicha prospección situacional y contextual, la potencialidad de las interpretaciones del TO proyectado se limita en mayor medida, puesto que existe un marco referencial amplio al que atenerse.

El concepto de *meme* propuesto por Chesterman para la traducción (2000; también en 1997b) representa una hipótesis interpretativa interesante para corregir metodológicamente la concepción errónea del TO proyectado por el estudiante. Basado a su vez en el concepto de “gen” utilizado por Richard Dawkins (1976) para describir la genética humana, el concepto de “meme” (en español, *mema*) se define en líneas generales como una unidad de transmisión cultural o una *unidad de imitación cultural* que se propaga entre los seres humanos. Esto quiere decir que la cultura se propaga de individuo a individuo a través de la imitación de ideas, conceptos, modas, hábitos o actitudes, entre otros aspectos, al igual que los genes se transmiten principalmente mediante el apareamiento. De hecho, la difusión nacional e internacional de la ciencia se produce porque un científico oye o lee una buena idea en un momento dado y la transmite a sus colegas o estudiantes, propagándose de este modo de cerebro a cerebro. Algunos de estos memas sobreviven mejor que otros, en el sentido darwiniano de la palabra, especialmente aquellos que son memorables, útiles y de fuerte carácter emotivo (véase también al respecto la investigación de Blackmore, 1999).

¿Qué utilidad tiene este concepto para los Estudios de Traducción y, en concreto, para su Didáctica? Si la traducción representa principalmente la comunicación entre culturas, su labor, desde esta perspectiva conceptual, consiste en asegurar y adecuar óptimamente la transmisión de memas de una cultura a otra en función de ciertas circunstancias particulares. Aparte de los memas implicados en la informatividad episódica de un texto, cabe mencionar aquellos memas provenientes del conocimiento semántico sobre los Estudios de Traducción que se propagan de un científico a otro, del docente al estudiante. Como memas de propagación procedentes de este conocimiento semántico, mencionaremos a continuación tan sólo algunos de los señalados por Chesterman (2000:2-3):

-traducir es transferir/preservar el significado

- el TO es sagrado
- traducir es copiar/imitar...
- traduttore – traditore
- la traducción domestica al Otro
- las mejores traducciones son aquellas que consiguen el mismo efecto que el del TO
- algunos textos originales se traducen de manera más libre que otros
- la traducción es canibalismo

Siguiendo con las fundamentaciones de Chesterman (1997b), algunos de estos memas persisten y dominan el panorama científico de la traducción, tal vez por su fuerte impacto psicológico:

- el mema del concepto fuente/original versus meta/terminal
- el mema de la equivalencia
- el mema de la intraducibilidad
- el mema de la literalidad/fidelidad versus libertad
- el mema de que toda producción escrita es traducción

Según los diferentes postulados concebidos por cada sujeto, al menos tal y como se concibe generalmente en la cultura occidental actual, la concepción memética de la relación del TM con su TO (proyectado) puede estar determinada en su esencia por las siguientes representaciones mentales prototípicas que dibujamos mediante un diagrama:

- A. $A = A'$ (relación de igualdad o equivalencia)
- B. $A \longrightarrow B$ (relación de transferencia)
- C. $A \longrightarrow A+A'$ (relación aditiva)

El ejemplo A indica una representación mental de relación entre el TM y el TO basada en la equivalencia de transmisión de los memas, es decir, una copia memética del TO (por eso el TM se define como A'). El ejemplo B señala otra representación mental basada en el postulado de la transferencia direccional de memas desde el TO hacia el TM, donde los memas se trasladan de un lugar a otro (esta concepción metafórica de transferencia de mover algo de un lado a otro, es decir, un mensaje o significado, determina la creencia de que ese "algo" permanece inalterable durante el proceso de transferencia). La relación aditiva representada por el ejemplo C muestra, por el contrario, la esencia real de dicha relación según Chesterman (2000): el diagrama, por

otro lado dinámico, no se basa en el mero traslado de memas de un lugar a otro, es decir, de un TO a un TM, puesto que esos memas continúan permaneciendo en el TO después de haberse completado el proceso traslativo. Esto quiere decir que los textos originales no desaparecen simplemente porque hayan sido traducidos. Al objeto de evitar posibles malentendidos, el ejemplo C debe entenderse de la siguiente manera, basada en el principio de intertextualidad del TM con su TO: en un primer estadio tenemos un texto o mensaje (A); en un segundo estadio tenemos dos, el original (A) y el adicional. El texto adicional constituye en parte una reproducción o imitación (A') que se vierte a un idioma diferente, de manera que los memas del texto o mensaje A sufren una metamorfosis de continua expansión prospectiva (los memas que se expresan en el TM representan, en definitiva, mutaciones de aquellos del TO). En este sentido, su propagación no se limita y finaliza en la cultura original, sino que su marco de acción se difunde hacia otras culturas mediante la adición de nuevos textos. Esta concepción memética de la traducción, basada en la propagación de ideas y no en la mera copia de los textos originales, introduce a su vez el concepto de *variación*, es decir, el traductor no necesita centrar su foco de atención en la imposibilidad de preservar algún tipo de identidad, sino en el hecho de cómo cambian los textos cuando se traducen, examinando de este modo la naturaleza y esencia de dichos cambios. Esta última postura permite al traductor una mayor responsabilidad y un mayor alcance creativo.

Los ejemplos A y B constituyen en definitiva memas improcedentes para la Didáctica de la Traducción, puesto que en ellos persiste la idea de que las buenas traducciones deben ser “iguales” a sus textos originales, o que el trabajo del buen traductor consiste en transferir “algo” que permanece invariable. Por el contrario, el ejemplo C representa un mema constructivo para la Didáctica de la Traducción, dado que se basa en el concepto de “similitud relevante” entre ambos textos (*relevant similarity* en la terminología de Chesterman, 2000). Este concepto, por otro lado flexible, no debe ser malinterpretado y confundido con el concepto de “equivalencia”, puesto que alude a la relación intertextual holística que se establece entre el TM y el TO proyectado desde la perspectiva memética de la imitación, y que depende de la macrofinalidad prospectiva para la que se concibe el *translatum*. Sin embargo, ¿qué tipo de similitud es la más relevante? ¿cuál es el grado necesario de similitud entre ambos textos?

Estas dos cuestiones constituyen aún un reto metodológico para los Estudios de Traducción, especialmente para la Didáctica y la crítica de la Traducción y, en concreto, para la evaluación de las traducciones, puesto que no podemos establecer una

taxonomía *a priori* de posibles “imitaciones”, debido a la particularidad y complejidad de cada proceso traslativo. Según la idiosincrasia de cada proceso traslativo, esta imitación puede producirse en diferentes niveles textuales, macro y microestratégicamente, y en núcleos o átomos específicos de significado implicados en la interrelación conceptual del TO y aquella del TM que socialmente y convencionalmente comparten la cultura desde la que se traduce y la cultura para la que se traduce en un momento dado, un aspecto que procederemos a comentar en el marco del enfoque teórico cognitivo de Umberto Eco (1997) y sin el cual, la comunicación intercultural no sería posible. Al objeto de corroborar nuestra postura, presentamos la siguiente cita de Umberto Eco en su libro *Los límites de la interpretación* (2000³:370), que resume muy acertadamente lo que Chesterman quiere decir con el concepto de *similitud relevante entre el TM y su TO*:

“[...]cualquier comunidad de intérpretes de un texto determinado (para poder ser la *comunidad* de los intérpretes de *ese* texto) debe alcanzar un acuerdo (aunque no definitivo y de manera falible) sobre el tipo de objeto (semiósico) del que se está ocupando. Así la comunidad, aunque pueda usar un texto como terreno de juego para la puesta en acto de la semiosis ilimitada, debe convenir que, en varias situaciones, es necesario interrumpir un poco el ‘play of musement’, y puede hacerlo sólo gracias a un juicio consensual (si bien transitorio). En realidad, los símbolos crecen, pero nunca quedan vacíos [...]

Si nos planteamos esta reflexión de cara a la traducción, cabe cuestionarse las siguientes preguntas, cuya posible respuesta queda relegada para futuras investigaciones: ¿Existe en definitiva la invariante de la comparación entre el TM y el TO como constructo hipotético que Toury denomina *tertium comparationis* (1980;1995)? ¿Es posible su análisis metodológico?¹⁷⁴

Risku (1998b:51-57) parece compartir la idea memética de la traducción cuando define que la enculturación y socialización de los seres humanos en comunidades se produce mediante la *imitación* y la *cooperación* potencial entre dichos sujetos. Esta

¹⁷⁴En los epígrafes 4.3.5.1.1, 4.3.5.1.2. y 4.3.6.1., se ha intentado esbozar descriptivamente e ilustrativamente la relación intertextual dinámica entre los dos textos realizados por las estudiantes con el respectivo texto de partida sobre Madrid. En función de lo estipulado por el encargo y según las fundamentaciones personales de cada estudiante, la descripción de ciertos memas o imitaciones implicados entre los dos textos, tanto desde una perspectiva macroestratégica como microestratégica, y concebidos según diferentes niveles textuales y según la comparación de variables de contenido tanto semántico como episódico entre ambos textos, representa un modesto intento por parte de la autora de la presente tesis doctoral hacia la búsqueda aproximada del *tertium comparationis*, como uno de los aspectos que determinan la evaluación de las traducciones con sus textos originales, una metodología que se presta a futuras investigaciones centradas precisamente en la evaluación de la comunicación intercultural (sobre esta definición del *tertium comparationis* desde la perspectiva de los esquemas cognitivos recuérdese asimismo la nota a pie de pág. 62).

definición contribuye a la visión acertada, por otro lado importante para la Didáctica de la traducción, de no concebir las culturas “en cajones cerrados y autónomos”. En este sentido, el principio de cooperación y las máximas de Grice representan el punto de partida metodológico idóneo para entender que, cuando el traductor quiere conseguir una determinada finalidad o quiere evitar una posible infracción comunicativa, se imagina asimismo un *esquema cognitivo de cooperación entre actantes* basado en ciertas normas (*Modell des Kooperationspartners* en la terminología de Risku, *ibídem*:52). Este esquema cognitivo de cooperación condiciona por lo tanto la representación mental del TO proyectado. El traductor intenta reflexionar, integrar y adecuar sus propios esquemas, percepciones y circunstancias con los esquemas, percepciones y circunstancias del otro, al objeto de posibilitar hipotéticamente un comportamiento exitoso, es decir, la compatibilidad necesaria entre las acciones y metas entre actantes. En este sentido, el concepto de cultura adquiere un matiz dinámico y flexible, en el que tiene lugar la difusión, mantenimiento y modificación de los memes de una cultura a otra, condicionados por este principio de cooperación y las normas en un momento dado. La cultura ya no se encaja en su definición mediante límites precisos y claramente definidos, como la localidad, nación, idioma o clima, sino que adquiere un sentido dinámico y solapado y que repercute en los conceptos anteriormente definidos de paracultura, diacultura, intercultura, idiocultura o tecnocultura¹⁷⁵ (sobre estas cuestiones dinámicas del concepto de cultura recuérdese lo dicho en 4.3.4.).

Vinculando estas ideas de Chesterman y Risku con las de Umberto Eco (1997), con la finalidad de arrojar más luz sobre la relación intertextual dinámica y holística que se produce entre un TM y su TO proyectado, y, en concreto, sobre las asociaciones y estrategias mentales que tienen lugar en la caja negra del traductor en su búsqueda del presunto *tertium comparationis* basado en el principio de cooperación entre actantes, procederemos a describir algunos planteamientos cognitivos del autor italiano que, a nuestro entender, desempeñan una ayuda metodológica esencial para enseñar el *grado necesario de diferenciación esquemática episódica entre la configuración mental del TM proyectado y del TO proyectado* desde una perspectiva tanto macroestratégica como microestratégica. Para entender estas cuestiones, nos centraremos principalmente en las asociaciones de tipo conceptual que tienen lugar en la caja negra del traductor.

¹⁷⁵ Aunque el concepto de “tecnocultura” no ha sido definido previamente en la presente tesis doctoral, se entiende que alude al conocimiento especializado de cualquier ámbito.

La traducción representa prototípicamente el medio para propagar y adecuar de una cultura a otra memas basados en los siguientes objetos, situaciones o acontecimientos que Eco (1997:145) establece para describir el modo en que hablamos y nos comunicamos: a)objetos, situaciones o acontecimientos de los que se haya podido o se pueda tener experiencia directa (como perro, silla, andar, ir al restaurante, escalar una montaña), b)objetos, situaciones o acontecimientos de los que no se ha tenido experiencia, pero sería posible tenerla (armadillo, ornitorrinco, llevar a cabo una operación de apendicitis) y c)objetos y situaciones de los que ciertamente alguien ha tenido experiencia, pero nosotros no podremos volver a tenerla, y sobre las cuales, aún así, la comunidad nos transmite instrucciones suficientes para hablar de ellos como si hubiésemos tenido la experiencia (dinosaurio, australopiteco).

Cuando el traductor interpreta el TO en el marco de su situación comunicativa, y cuando asimismo lo proyecta mentalmente hacia la situación meta prospectiva, aplica sus propios esquemas maternos para entender los esquemas ajenos. Esto quiere decir que, ante el fenómeno desconocido, el traductor reacciona por aproximación y analogía (cf. Eco, *ibídem*:69;71). El traductor invoca de su MLP ese recorte de contenido, ya presente en su enciclopedia mental, que de alguna manera consiga dar razón del hecho nuevo. De este modo, en la caja negra del traductor se produce un bricolaje de nociones previas, llegando a bosquejar la nueva entidad a partir de lo que sabía de entidades ya conocidas. Así, la construcción del conocimiento que tiene lugar en un proceso traslativo específico, deriva por razonamiento hipotético del propio conocimiento del traductor de hechos exteriores y de conocimientos previos.

Para entender estas asociaciones entre lo conocido y desconocido en el proceso de traducción, resulta muy ilustrativo el ejemplo alegórico de Eco (1997:150-156) sobre el hipotético aprendizaje cognitivo de Moctezuma acerca del concepto “caballo”, un concepto desconocido por los aztecas antes de la conquista de Hernán Cortés. El desembarco de los conquistadores españoles y la primera visión del caballo por los aztecas, supuso un juicio perceptivo basado en la aplicación comparada de sus conocimientos previos por aproximación y analogía, elaborando para ello una especie de *esquema preliminar* que tal vez consideraba este animal como una especie de ciervo, cuya definición inicial podría señalarse del siguiente modo: “tenemos ante nosotros un animal así y así, que es *semejante a* un ciervo, pero no es un ciervo”. Asimismo, y según palabras de Eco, los aztecas no debieron de haber considerado que cada español montaba un animal de especie diferente, aunque los caballos tuviesen colores diferentes.

Por consiguiente, debieron hacerse una idea aproximada de ese animal que se denominó *maçatl*, en alusión no sólo a los ciervos, sino en general a todos los animales cuadrúpedos, lo cual demuestra que el objeto se percibió inicialmente desde una perspectiva basada en aspectos parciales visuales de la forma del caballo. Más tarde, el término *maçatl* de la lengua náhuatl se transformaría en *cauayo* o *kawayo*, dado que para los objetos traídos por los invasores se adoptaba y adaptaba el nombre extranjero.

Cuando los testigos aztecas del acontecimiento deciden comunicar a Moctezuma lo que han visto en el desembarco, la comunicación sobre el contenido informativo del caballo se integrará no sólo con palabras, sino también con la gestualización corporal y los aspectos emotivos y evaluativos: así aludirán con el cuerpo al movimiento del *maçatl* imitando el relincho, intentando mostrar que tiene una larga cabellera en el cuello, añadiendo que es pavorosísimo y feroz, capaz de arrollar a quien intente resistir el asalto de la batalla.

Moctezuma, ante las descripciones recibidas, intenta hacerse alguna idea del animal aún desconocido. Su representación mental del objeto depende de la habilidad de los mensajeros en sus descripciones. Esta representación mental inicial está cargada de connotaciones emotivas: sabe que se trata de un animal, y de un animal preocupante.

Cuando Moctezuma se encuentra con los españoles y experimenta directamente el objeto, su representación mental previa se reajusta en función de lo percibido. A partir de este momento, también él será capaz de reconocer un caballo cada vez que lo vea, y entenderá de qué hablan sus interlocutores cuando oiga hablar del *maçatl*. Posteriormente, y a medida que frecuente a los españoles, aprenderá muchas otras cosas de los caballos. Empezará a llamarlos *cauayo*, aprenderá cómo se reproducen, de qué se alimentan, cómo se crían y se doman, y a qué otros usos pueden ser destinados, y entenderá, entre otros aspectos posibles, su enorme utilidad para ganar batallas.

Esta historia de Eco está impregnada de muchos y diversos fenómenos semióticos aplicables a la actividad traslativa. Al término de su primer proceso perceptivo, lo que los aztecas elaboran del caballo es un *Tipo Cognitivo (TC)*, es decir, un *esquema* que les permite unificar la multiplicidad de la intuición (concepto utilizado por Eco y que se asemeja a nuestro concepto de “esquema cognitivo” ya descrito de manera más compleja en el capítulo 2 de la presente tesis doctoral). El *TC* de Eco no sólo alude a una especie de imagen, sino también, entre otros posibles aspectos, a una serie de rasgos morfológicos, características motoras (el animal galopa, relincha, se encabrita), un

determinado olor, así como la capacidad de infundir terror y ser cabalgable. En definitiva, un procedimiento para construir la imagen del caballo; una especie de esquema *multimedia* al que se le atribuyó inicialmente su carácter de animalidad en el momento de la aparición perceptiva.¹⁷⁶

Desde el momento en que los aztecas empezaron a indicarse los mismos animales pronunciando todos el nombre de *maçatl*, se dieron cuenta de que sus *TTCC* privados (*esquemas cognitivos*) iban estableciendo un *área de consenso*. Poco a poco debieron de proceder a *interpretaciones colectivas* de lo que estaban queriendo decir con la misma palabra. Estas interpretaciones de contenido, al principio desordenadas (unos harían notar que el animal tenía una crin en el cuello, otros notaban que esa crin fluctuaba en el viento cuando los animales galopaban, etc.), fueron acordándose para homologarlas lo mejor posible. Surge así lo que Eco (ibídem:160) denomina una serie controlable de *interpretantes* o *Contenido Nuclear (CN)* de carácter público, y procedentes de la configuración de los *TTCC*, estos últimos de carácter privado. Estamos hablando de un fenómeno de semiosis perceptiva (TC) por una parte, y de un fenómeno de acuerdo comunicativo (CN) por otra. El TC, que no se ve y no se toca, es *postulable* únicamente sobre la base de los fenómenos del reconocimiento, de la identificación y de la referencia feliz, mientras que el CN representa en cambio el modo en que intersubjetivamente intentamos aclarar qué rasgos componen un TC. El CN, que reconocemos bajo forma de interpretantes, *se ve y se toca*, y ésta no es sólo una metáfora, dado que hay también muchos caballos esculpidos en piedra o bronce. Por lo tanto, postulamos un TC como disposición para producir CCNN (contenidos nucleares)

¹⁷⁶Esta *idea multimedia* del esquema alude a la combinación dinámica de escenas y marcos descritos principalmente en la nota a pie de pag. 54 en alusión a la configuración dinámica de los esquemas cognitivos. Volviendo al ejemplo de los aztecas de Eco, el autor se cuestiona si el TC del caballo en la mente de los aztecas estaba formado por imágenes mentales, diagramas, descripciones definidas expresadas proposicionalmente (recuerde el epígrafe de la presente tesis doctoral sobre las proposiciones 2.2.4.), o consistía en un conjunto de marcas semánticas y relaciones abstractas que constituía el alfabeto innato de su “mentalés”. Al margen de estos planteamientos, que continúan siendo el debate de las ciencias cognitivas acerca de los que sucede en la “caja negra” cuando percibimos algo, la seguridad de que los aztecas tenían presentes un TC común correspondiente al nombre que le asignaron al caballo es un caso de *referencia feliz*, es decir, no podemos declarar si el esquema cognitivo del caballo de cada azteca coincidía con el del otro, pero la experiencia demuestra que hay casos en los que nosotros nos referimos a algo y los demás demuestran entender perfectamente a qué queríamos referirnos. Cuando uno le dice a alguien *han llamado a la puerta, por favor ve a abrir*, y éste o ésta (si *colaboran*) van a abrir la puerta y no la ventana, significa que en el nivel de la experiencia cotidiana nosotros tendemos a asignar no sólo un significado literal a los enunciados, sino también a asociar de forma constante ciertos nombres a ciertos objetos (cf. Eco, ibídem:156). *Estos aspectos meméticos* regidos por el principio de cooperación entre los actantes de un acto comunicativo específico constituyen en nuestra opinión parte del *tertium comparationis* al que nos estamos refiriendo como relación intertextual de un TM con su TO. Estos casos de referencia feliz son, en opinión de Eco, los que ponen en crisis las teorías de que no habría “significado trascendental”. Si bien puede ser muy difícil y a veces imposible definir el significado trascendental de un texto -en el caso concreto de la acción traslativa, el *tertium comparationis* entre el TM y el TO- nuestra intuición nos señala que existe “algo” (ya sea en núcleos de significado específicos o en diferentes planos textuales) que muestra algún tipo de relación intertextual entre ambos textos en función de los condicionantes de la situación comunicativa meta, para que la comunicación intercultural resulte exitosa.

y tratamos a los CCNN como pruebas de que en algún lugar del ser humano existe un TC (Eco, *ibídem*:161).

Vinculando esta idea con el proceso traslativo y su enseñanza, lo que el docente percibe principalmente del estudiante al proyectar mentalmente el TO de cara a la situación meta prospectiva y argumentarlo ante el aula, son precisamente ciertos *Contenidos Nucleares* en el sentido de Eco (CCNN) de tipo tanto semántico como episódico cuando aplica comparativamente los esquemas propios con los esquemas ajenos. En nuestra opinión, el modo en que se describen y argumentan estos Contenidos Nucleares por el alumnado constituye el punto de partida experimental para apreciar el grado de desarrollo de la competencia traslativa adquirida por los estudiantes en un momento dado. Indagar de una manera aproximada sobre los TTCC del alumnado sólo es posible mediante el estudio de los CCNN (recuérdese lo dicho sobre estas indagaciones a lo largo del capítulo 2).

Un TC, en palabras de Eco, no nace necesariamente de una experiencia perceptiva, sino que puede ser transmitido culturalmente (como CN) y llevar al éxito una experiencia perceptiva por venir (*ibídem*:162), como ocurre frecuentemente en la actividad traslativa, donde el traductor se enfrenta al desciframiento de múltiples conceptos no experimentados a lo largo de su vida y que normalmente intenta resolver mediante la documentación y los informantes oportunos. Es el CN del *maçatl* lo que los mensajeros comunican a Moctezuma a través de imágenes, gestos, sonidos y palabras. Según estas interpretaciones, Moctezuma habría intentado hacerse una “idea” de los caballos. Esta “idea” es el núcleo del TC que él constituyó provisionalmente sobre la base del CN recibido en forma de interpretaciones. Este CN se expresa a veces con palabras, a veces con gestos, a veces mediante imágenes o diagramas. Si debo indicarle a alguien cómo se llega a una determinada calle de una ciudad puedo expresarlo con indicaciones verbales sobre las calles que debe tomar, o bien mostrarle un mapa. Cuál de los dos procedimientos es mejor, depende de las capacidades y de las disposiciones del interlocutor (*ibídem*:159). Si los emisarios le hubieran dado buenas interpretaciones a Moctezuma de cualquier índole, su TC tentativo habría sido tan rico y preciso que habría permitido una identificación inmediata y pocos reajustes sobre la base de la percepción directa.

Cuando Moctezuma, después de haber visto los caballos personalmente y haber hablado con los españoles, adquiere otras informaciones sobre ellos, puede llegar a

saber lo que sabía un español (aunque no fuera precisamente lo que sabe hoy en día un zoólogo). Habría poseído lo que Eco (ibídem:165) denomina un conocimiento de los caballos *complejo* o *Contenido Molar (CM; conocimiento ampliado y en continua expansión)*, que comprende también nociones no indispensables para el reconocimiento perceptivo. No obstante, este CM no sólo se limita en su definición al conocimiento expresable en forma proposicional sino también perceptiva, puesto que Moctezuma podría haber incluido imágenes mentales de caballos de distintas razas o de diferente edad ¹⁷⁷. La diferencia entre CN y CM la constituye el hecho de que en el nivel del CN debería haber un *consenso generalizado*, aunque existan, según palabras de Eco, “zonas de sombra” (ibídem:166). El CM, en cambio, puede adoptar formatos diferentes según los sujetos y representa porciones de competencia sectorial. La suma de los CM se identifica en cierta medida con la Enciclopedia como idea regulativa y postulado semiótico.

Con objeto de aplicar estos conceptos de TC, CN y CM en una situación concreta de comunicación, y al objeto de analizar un caso hipotético de referencia feliz entre dos actantes con diferentes grados de conocimiento acerca del mundo de los ratones, procederemos a describir otro sencillo ejemplo de Eco (ibídem:206-208) que funciona igualmente como alegoría para entender la importancia del principio de cooperación entre los sujetos para el entendimiento intercultural y la idea de la cultura como concepto abierto y flexible en el sentido de Risku (1998b:51-57). En este sentido hablamos del TC y del CN como *zonas de competencia común entre actantes diferentes en una situación comunicativa concreta*.

Un actante lego posee algunas nociones generales sobre el ratón, y es capaz de reconocer como ratón al animalillo que de repente cruza la sala de su casa de campo. Un zoólogo conoce sobre el ratón muchas más cosas que el lego, quizás más de lo que está escrito en muchas enciclopedias o fuentes documentales. Pero si el zoólogo está con el lego en esa sala, y el lego atrae su atención hacia lo que está viendo, en condiciones normales, el zoólogo debería estar de acuerdo en que hay un ratón en el rincón. Dado el sistema de nociones que posee el lego sobre el ratón (CM₁=interpretaciones personales debidas a experiencias previas tanto perceptivas como proposicionales a través, por ejemplo, de la literatura o el arte y que no forman parte de la competencia del zoólogo) y dado un sistema de nociones o CM₂ del zoólogo, ambos coinciden en un área de

¹⁷⁷ Apréciase esta analogía del CM con la consulta documental más exhaustiva (o especializada) realizada por el traductor para el entendimiento de los conceptos. Estos CCMM también pueden ser observables por el profesor si el

conocimientos que tienen en común. Esta área de conocimientos que coincide con el TC y el CN compartido por ambos actantes les permite a ambos reconocer al ratón, hacer algunas afirmaciones de sentido común sobre los ratones, distinguirlos de otros animales parecidos como las ratas y reaccionar con algunos comportamientos corrientes. El hecho de que el zoólogo reaccione no sólo con la expresión verbal *¡hay un ratón!*, sino también con *interpretantes (CCNN)* dinámicos que el lego podía prever, como pedirle que realice un dibujo del animal que ha visto, demuestra que ambos actantes deben de tener una noción del “ratón” no muy diferente en ese acto concreto de comunicación. En el momento en que el zoólogo y el lego coinciden en el reconocimiento del ratón, ambos actantes han reconducido la ocurrencia ofrecida por el campo estimulante a un mismo TC que también el zoólogo sabe interpretar en términos de CN. Se produce de este modo una competencia común compartida de significado que tiene lugar, por otra parte, en un esquema de acción concreto; ese significado que la mayoría de las personas suelen asociar a la palabra *ratón* en circunstancias ordinarias, es decir, cuando no se sospechan usos metafóricos o explícitas acentuaciones afectivas (p.ej. *ratoncillo*, *ratón del ordenador*, etc.). Esta competencia común, en palabras de Eco, *se negocia* o *contrata* continuamente. El zoólogo consiente en ignorar algo que sabe del ratón, para aceptar sólo lo que sabe el lego, o contribuye a enriquecer el TC del lego haciéndole notar algo que se le había escapado.

Si comparamos este ejemplo alegórico con el modo en que se producirían las asociaciones mentales del traductor al configurar el TO proyectado de cara a la situación meta prospectiva, entendemos que el traductor analiza, consciente e inconscientemente, y a lo largo de su interpretación dinámica del TO de manera tanto prospectiva como retrospectiva, los *posibles interpretantes (CCNN)* que compartiría el receptor meta pretendido con el receptor del TO como *zonas de competencia común y negociación* en el marco de la informatividad, siempre en función de las instrucciones traslativas del encargo y de las variables de la situación comunicativa meta pretendida. Estos posibles interpretantes no sólo tienen que ver con las relaciones entre conceptos que se suceden a lo largo de la informatividad episódica del TO, sino también a cualquier conocimiento semántico perceptivo convencionalmente compartido entre el receptor original y el receptor meta (conocimiento perceptivo recurrente sobre la traducción, sobre las superestructuras de los textos, sobre el comportamiento verbal,

alumno trae las fuentes documentales a clase y se le posibilita su exposición argumentada ante el docente.

etc.). Si el traductor puede jugar de una determinada manera con los polos de adecuación y aceptabilidad en la proyección mental de un TO específico, es porque parte consciente o inconscientemente de esos interpretantes consensualmente compartidos entre ambos receptores que le llevarán a plasmar aspectos hacia el polo de adecuación o aspectos hacia el polo de aceptabilidad en la producción del TM, condicionado a su vez por su propia representación mental de un *esquema cognitivo de cooperación entre actantes* (*Modell des Kooperationspartners* en la terminología de Risku, 1998b:52).

Si bien en muchas ocasiones resulta difícil establecer una delimitación clara entre CN y CM, siempre dependiente del conocimiento y el grado de especialización compartido entre el receptor del TO y el receptor del TM sobre un determinado concepto, cabe señalar que la diferencia, aunque a veces admita bordes difusos, radica en el hecho de que el concepto (como concepción mental) pueda definirse desde dos aspectos: o preside el reconocimiento perceptivo (lo que uno tiene en la cabeza) y se identifica con el TC y expresado no por la clásica definición sino por el CN, o puede tratarse de una definición rigurosa y científica del objeto, y entonces se identifica con un específico CM sectorial (Eco, *ibídem*:166). El CN, al igual que el TC, no debe concebirse como algo estático, sino como nociones negociables que adoptan configuraciones variables según las circunstancias y culturas. Tal y como señala Eco (*ibídem*:312), estas diferencias de percepción (recuérdese lo dicho en el capítulo 2 sobre el fenómeno de los efectos de prototipicidad dependientes de las experiencias ambientales) se negocian entre los actantes mediante el acto de *referencia feliz*. El juego específico de la exotización y domesticación de elementos en cualquier nivel textual realizado por el traductor, parte precisamente de un punto de intersección de ciertos aspectos del CN negociados en su mente, considerando el conocimiento compartido entre los receptores pretendidos de ambas culturas, que hacen posible el éxito de la comunicación intercultural. Entre dos culturas occidentales como la alemana y española, queda descartado considerar a un perro como bípedo o plumado, es decir, no forma parte de la negociación, y probablemente existe “algo” consensualmente compartido en el CN para poder traducir “ein Hund hat mich gebissen” por “me ha mordido un perro”, al margen de los posibles aspectos emocionales diferentes implicados entre ambos enunciados a la hora de configurar mentalmente el TC de manera particular por cada actante. El ejemplo de Eco (*ibídem*: 312) “el azúcar es soluble”, no nos garantiza evidentemente la misma recepción cuando se expresa en América Latina (con referencia al azúcar moreno de

caña) o en Europa (con referencia al azúcar blanco de remolacha); sin embargo existiría probablemente un área de negociación en la palabra “solubilidad” o “azúcar” (no nos atrevemos a indicar si concebido como CN o como CM o ambos a la vez, pues depende de la idiosincrasia del receptor en cuestión), si los receptores supiesen a qué tipo de azúcar se está refiriendo el texto en el acto de comunicación. Todo ello demuestra la considerable elasticidad entre individuos de las propiedades expresables en términos de CN. Estos CCNN expresan rasgos que en ciertas situaciones y para alguien específico son salientes, pero no siempre son tales para todos y puede haber divergencias sensibles entre una interpretación y otra¹⁷⁸. De hecho, todavía tenemos ideas imprecisas sobre los modos variadísimos en que se organizan nuestros TTCC y de cómo se expresan en CCNN, debido a nuestra extraordinaria capacidad de poner en acción, en el ámbito de una situación compleja, contenidos nucleares (CCNN) e informaciones más complejas (CCMM o contenidos molares). Maniobramos el mismo TC según relieves perceptivos diferentes y ocasiones diferentes, acentuando ahora el componente icónico, ahora el proposicional, ahora el narrativo mediante los guiones o *scripts*, dependiendo de la *perspectiva y función textual* que adopte un concepto-en-situación, tanto en el TO en el marco de su situación comunicativa como en el TO proyectado de cara a la situación meta prospectiva. En la interrelación conceptual mentalmente proyectada, el traductor pone en juego TTCC diferentes (tanto para lo comparación de esquemas maternos con los ajenos, al igual que para un solo esquema, ya sea materno o ajeno): esquemas de objetos, situaciones, acontecimientos, acciones, guiones, de competencias específicas que más bien pertenecerían a CCMM, esquemas de relaciones causa y efecto, esquemas instruccionales, temporales, espaciales, lógicos, morfológicos, corporales y motores, por señalar los más relevantes. Tal y como indica Eco (ibídem:191), el TC no sólo atañe a objetos y acontecimientos como ratones, gatos o árboles, andar, subir o saltar, propios de la experiencia perceptiva, sino que también atañe a los denominados casos culturales (arzobispo, primo, presidente, amistad, engaño, raíz cuadrada, etc.). Este último tipo de TC depende de un sistema de suposiciones culturales para su reconocimiento. Ciertos géneros funcionales (como presidente, primo, arzobispo, etc.), ciertas entidades

¹⁷⁸Estas negociaciones no deben ser entendidas únicamente en el CN relacionado con el ámbito de los conceptos léxicos como “perro”, “casa”, “amar”, etc. sino también, según las diferencias culturales, a los denominados *primitivos semánticos* como átomos básicos del significado (existen aprox. 60), que según Wierzbicka (1996), son comunes a todas las culturas, como Yo, Alguien, Algo, Esto, el Otro, Uno, Dos, Mucho, Pienso, Quiero, Siento, Digo, Hacer, Suceder, Bueno, Malo, Pequeño, Grande, Cuando, Antes, Después, Dónde, Debajo, No, Algún, Vivo, Lejos, Cerca, Si, Entonces, entre otros (véanse las observaciones al respecto de Eco, ibídem:174; también de Inchaurrede&Vázquez, 2000:134-141). Estos primitivos semánticos aluden principalmente a sustantivos, elementos

abstractas (como raíz cuadrada, triángulo equilátero, etc.) o ciertos acontecimientos, acciones y relaciones como contrato, amistad, etc., requieren una referencia a un marco de reglas culturales.

Aunque no es nuestro objetivo inmediato analizar la aplicación procedimental de estos conceptos en un caso práctico de traducción realizado por el alumnado, como hemos hecho con los textos A y B (4.3.5.1. y ss.), para no extendernos demasiado en el presente trabajo doctoral, sí podemos anticipar que su utilidad es esencial para corregir la proyección mental del TO del estudiante concebido como procesamiento lineal. Al margen de las aportaciones metodológicas ya descritas por otros autores como Chesterman, la historia de Moctezuma de Umberto Eco constituye una alegoría divertida para los estudiantes, y al mismo tiempo representa un punto de partida metodológico interesante para aplicar los conceptos TC, CN y CM en la práctica de la traducción, y observar cómo la eficacia de estos conceptos, en interrelación con el conocimiento procedimental, enriquecen el metalenguaje necesario para las fundamentaciones de las estrategias traslativas y la indagación de las asociaciones mentales en el alumnado. Postergamos por tanto esta aplicación metodológica para futuras investigaciones sobre la Didáctica y, en concreto, para las diferentes modalidades y tipos de textos meta existentes.

4.6. Reflexiones metodológicas en torno al TM proyectado.

Hemos comentado con anterioridad la interdependencia del TO proyectado con el TM proyectado y su difícil separación metodológica para honrar en los procesos mentales que tienen lugar en el alumnado cuando se proyecta este constructo mental. No obstante, entendemos el TM proyectado como *prospektiver Zieltext* en el sentido de Hönig (1997:55). Este concepto alude tanto a las primeras conjeturas prospectivas automatizadas que se producen en la caja negra del traductor por la interacción mental del TO proyectado (traducción interiorizada), así como a la proyección dinámica de estructuras prospectivas que se producen en cualquier nivel textual del TM en el marco de las fases de planificación (*planning*), ideación (*ideation*) y desarrollo (*development*), y condicionadas por las instrucciones del encargo y la macroestrategia. En estas tres fases, consideradas como *representaciones mentales de producción* (recuérdese 4.1.), se

determinativos, verbos de experiencia, acciones y procesos, existencia y posesión, vida y muerte, evaluación y descripción, conceptos espaciales, conceptos temporales, elementos relacionales y elementos lógicos.

encuadra nuestro concepto de “TM proyectado”. Si bien algunas de estas primeras conjeturas prospectivas resultantes de la influencia del TO proyectado pueden pasar directamente a las fases de expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*) en la lengua materna cuando el traductor escribe el TM, nuestro objetivo es describir el TM proyectado precisamente desde una perspectiva *más mental que real*, postergando la descripción de las fases de expresión y síntesis gramatical en un siguiente epígrafe dedicado a la *fase real o actual* de producción del TM (sin olvidar asimismo que la fase real/actual de producción también está condicionada por procesamientos de más alto nivel como la planificación, la ideación y el desarrollo). No obstante, hacemos de nuevo hincapié en el carácter recursivo y revisable hacia fases previas de la producción textual, por lo que el TM proyectado se concibe en interdependencia y solapamiento con el TO proyectado, el TM real/actual y la revisión. La separación metodológica tiene como único objetivo reflexionar de una manera más profunda sobre cada uno de estos aspectos, tal y como se señaló en el epígrafe anterior. Asimismo se entiende que estas estructuras prospectivas son el resultado dinámico del análisis comparativo con el TO proyectado para la búsqueda de CCNN según los TTCC comparativos activados por el traductor (recuérdese a Eco, 1997), con el TO y sus TTCC en el marco de su situación comunicativa y, en mayor medida, con la adecuación, en el sentido de Vermeer, de este TO proyectado hacia el receptor meta reflejado a modo de *esbozos o borradores fragmentarios* –ya sean mentales o puestos en escritura- de informatividad episódica prospectiva (que contienen tanto CCNN como CCMM), siempre revisables, en cualquier nivel textual del TM y que se centran en la búsqueda de soluciones traslativas, tanto macroestratégicas como microestratégicas, en función de lo que indique el encargo de traducción.

La tendencia microestratégica del alumnado para la búsqueda de soluciones traslativas, basada a su vez en el aprendizaje previo de ciertas reglas prescriptivas sobre la traducción, conduce a la representación mental de palabras y estructuras en lengua materna que nada tienen que ver con consideraciones macroestratégicas sobre la situación comunicativa meta prospectiva para la que se concibe el TM. En nuestra opinión, este procesamiento lineal del estudiante se basa *únicamente en dos* de los múltiples aspectos mentales citados por Hönig cuando se bosqueja el TM por parte del traductor profesional (1997:56):

- a) soluciones traslativas procedentes del espacio incontrolado basadas en el reflejo lingüístico del primer contacto con el TO proyectado
- b) soluciones traslativas basadas en la aplicación de una microestrategia procedente del espacio controlado y aceptado por el *monitoring*

En nuestra opinión, la primera actitud mental no sólo incluye aquellas palabras del idioma extranjero conocidas por el estudiante y traducidas automáticamente por las formales en la lengua materna, sino también la búsqueda de “equivalentes” consultados en los diccionarios bilingües para aquellas palabras desconocidas del TO. El concepto “reflejo lingüístico” debe entenderse en un sentido más amplio, que remite igualmente a la elección léxica de automatismos basados principalmente en correspondencias formales 1:1, dado el excesivo apego del alumno a este tipo de diccionario y el desconocimiento lexicográfico. Por otra parte, la segunda actitud mental demuestra que el *monitoring* del estudiante suele limitarse a filtrar en su espacio controlado la aplicación de una *microestrategia*, debido a su tendencia a concebir las unidades léxicas de manera aislada con respecto al texto, exentas de una visión macroestratégica y holística y exentas de su interdependencia respecto a la representación mental de los esquemas cognitivos. En definitiva, el procesamiento lineal, que puede definirse protípicamente por estas dos actitudes mentales, concibe únicamente como legítimas las fases de expresión y síntesis gramatical para el TM proyectado, reflejo una vez más del fenómeno de la *traducción interiorizada*.

Para paliar estos errores de proyección lineal, necesitamos inculcar al alumnado la concepción prospectiva del TM como un *procesamiento mental en paralelo*, donde el conocimiento semántico dinámico de sus criterios de textualidad y el contenido idiosincrásico de sus variables actúa como determinante argumentativo para la búsqueda de estrategias que darán lugar a su producción episódica, siempre visto desde la óptica del encargo y sus instrucciones (de ahí la necesidad de crear un esquema cognitivo semántico de producción del TM desde las dos orientaciones *top-down* y *bottom-up* como el que se ha presentado en 4.3.7.).

Por otro lado, la aplicación metodológica del encargo, con instrucciones configuradas igualmente en paralelo, y que aluden tanto a los procesamientos macroestratégicos como microestratégicos, constituye una herramienta metodológica esencial para el docente, al objeto de que el alumnado aprenda progresivamente la importancia

macroestratégica de las fases de planificación, ideación y desarrollo en la producción del TM.

¿Qué subyace en las asociaciones mentales del alumno/traductor para que se produzcan precisamente estas estructuras prospectivas o borradores fragmentarios de informatividad de cara a la situación comunicativa meta?

La indagación de estas asociaciones mentales sólo puede realizarse a través de las verbalizaciones del estudiante durante el proceso traslativo, las cuales se manifiestan en forma de CCNN y CCMM en el sentido de Eco (1997). Como se recordará en el epígrafe anterior, los TTCC, al ser privados, sólo son postulables sobre la base de los fenómenos del reconocimiento, de la identificación y de la referencia feliz, mientras que los CCNN representan en cambio el modo en que intersubjetivamente intentamos aclarar qué rasgos componen un TC. La evaluación de las argumentaciones del alumnado por parte del buen docente tiene precisamente como punto de mira la *calidad de las negociaciones* del estudiante para hacer entender a los otros estudiantes y al profesor sus TTCC privados.

Aparte de estas supuestas zonas de competencia común (CCNN), los CCMM, es decir, el *conocimiento enciclopédico* que puede adoptar formatos diferentes según los sujetos, también es observable si se permite al estudiante traer y exponer sus fuentes documentales y si se le inculca un metalenguaje traslativo interdisciplinar para la fundamentación de las estrategias ¹⁷⁹. Este metalenguaje, perteneciente al CM, se define como el conocimiento semántico que posee el traductor como experto en comunicación intercultural. Al margen de este conocimiento experto, también incluimos como CM el conocimiento ampliado que va adquiriendo el alumno/traductor con la consulta documental de todo tipo de fuentes (incluyendo además sus conocimientos previos sobre el tema antes de dicha consulta). Dado que no podemos exigir el mismo nivel de CCMM entre el docente y el alumnado, la única manera de analizar los CCMM del estudiante es permitir el acceso de dichas fuentes en el aula (tal y como se ha demostrado con los textos A y B de los epígrafes 4.3.5.1.1. y 4.3.5.1.2.). Tampoco el docente tiene por qué saberlo todo sobre los múltiples CCMM que conforman el conocimiento enciclopédico sobre el tema que se vaya a traducir. En este sentido, y tal

¹⁷⁹ Hay que tener en cuenta que las verbalizaciones basadas en CCNN pueden conllevar implícitamente el conocimiento ampliado (CCMM) como resultado de la consulta documental realizada por el estudiante. Al docente le interesa analizar por lo tanto no sólo los CCNN aparentemente visibles en las argumentaciones, sino también la

vez por ignorancia, algunos docentes tienden a “esconder su desconocimiento de ciertos CCMM” mediante la actitud prescriptiva de imponer sus propios CCMM al alumnado, independientemente de que el estudiante haya acertado en su propia consulta documental. En nuestra opinión, el buen docente debería entender que cualquier proceso traslativo implica el mutuo enriquecimiento de CCMM, dada la gran variedad de fuentes documentales disponibles y no coincidentes entre profesor y alumno.

A pesar de que las ciencias cognitivas continúan actualmente en descifrar los modos tan variados en que se organizan nuestros TTCC, dada la enorme capacidad del ser humano en manejar los CCNN y los CCMM en una situación compleja, los docentes disponemos de ciertas herramientas metodológicas para indagar en estos procesos mentales, aunque sea de una manera más o menos aproximada. Frente a las especulaciones de la docencia tradicional, basada en argumentaciones del tipo “me suena o no me suena”, lo cual es reflejo del procesamiento lineal no sólo del alumnado sino también de algunos docentes de traducción, la teoría cognitiva sobre los esquemas arroja cierta luz sobre estas incógnitas mentales (recuérdese al respecto lo dicho en el capítulo 2). Tal y como se ha señalado en el epígrafe anterior, sabemos que un TC concreto puede maniobrase según relieves perceptivos diferentes y ocasiones diferentes, y que los CCNN expresan rasgos que en determinadas situaciones y para alguien en concreto son salientes y para otros no, por lo que puede haber divergencias en las interpretaciones. Este *grado de saliencia* de los CCNN es reflejo de la aplicación dinámica, según cada alumno/traductor, de diferentes esquemas que pueden solaparse en un momento dado del proceso y según el foco determinado de atención en el texto (ya sea un concepto, varios conceptos, un fragmento conceptual o varios fragmentos conceptuales): esquemas de objetos, situaciones, acontecimientos, acciones, guiones, de competencias específicas (CCMM), de relaciones causa y efecto, instruccionales, temporales, espaciales, lógicos, morfológicos, corporales y motores, entre otros posibles. Además sabemos, tal y como señala Eco (1997:145), que estos esquemas aluden a objetos, situaciones o acontecimientos de los que se haya podido o se pueda tener una experiencia directa (ya sea como experiencia episódica de la cultura materna o de la cultura ajena); a objetos, situaciones o acontecimientos de los que no se ha tenido experiencia, pero sería posible tenerla (p.ej. aquellos conceptos de la cultura original no

supuesta información implícita procedente de los CCMM, puesto que esta información ampliada puede condicionar a su vez los CCNN verbalizados.

experimentados por el traductor y que requieren la consulta documental o del informante); y a objetos y situaciones de los que ciertamente alguien ha tenido experiencia, pero nosotros no podremos volver a tenerla, y sobre las cuales, aún así, la comunidad nos transmite instrucciones suficientes para hablar de ellos como si hubiésemos tenido la experiencia (p.ej. aquellos conceptos que pertenecen a épocas históricas pasadas y que el traductor consulta mediante la documentación oportuna). Estos aspectos, que aluden a diferentes tipos de conocimiento, pueden ser observables precisamente a través de las verbalizaciones del alumnado, o en su defecto, a través de un *comentario de traducción* que permita la fundamentación de las estrategias (sobre el desarrollo metodológico del comentario véase el capítulo 5).

Siguiendo con nuestras fundamentaciones, los CCNN y los CCMM verbalizados por el alumno implican una determinada saliencia que, según las ocasiones del proceso, se basa en el componente proposicional, en el componente icónico o en el componente narrativo (a modo de *scripts*). Estas indagaciones, en forma de CCNN y CCMM, arrojan cierta luz sobre el modo subyacente en que los alumnos configuran la comparación intercultural de los TTCC privados en un momento dado del proceso. A pesar de la enorme complejidad y solapamiento mental de los esquemas, no resulta del todo imposible que el docente pueda “sacar a la superficie” incluso algunas de las posibles asociaciones mentales esquemáticas no verbalizadas por el estudiante. Esto sólo es posible si el docente dispone de un buen conocimiento teórico sobre los esquemas y sus diferentes configuraciones, que le sirve para dirigir y guiar las fundamentaciones del alumnado según lo que quiera evaluar en un momento dado del proceso (véase la investigación sobre los esquemas en relación con la traducción de Rojo López, 1998).

Con objeto de ilustrar el solapamiento mental de ciertos esquemas en el entendimiento conceptual, presentamos a continuación un sencillo ejemplo de Violi (1991:73, en Eco, 1997:189) que resume claramente el modo en que se producen estas asociaciones mentales. ¿Por qué nos sentimos inducidos a interpretar verbalmente lo que vemos como *el florero está encima de la mesa* y no como *la mesa está debajo del florero*?

Teniendo en cuenta que la segunda expresión es inaceptable, Violi considera que la selección de las expresiones lingüísticas parece regulada por configuraciones complejas de las relaciones intencionales que se producen entre el sujeto que se mueve en el espacio y los objetos que lo circundan. Hay una relación encima/debajo que implica el

contacto entre ambos objetos y otra que implica relaciones espaciales a modo arquitectónico, puesto que la mesa a su vez podría estar debajo de otro objeto (p.ej. la mesa está debajo del porche). Aparte de los rasgos morfológicos y funcionales que asociamos a nuestro concepto prototípico del florero, se incluyen en el TC la secuencia de acciones de dicho objeto, tales como que se puede desplazar fácilmente y que normalmente se apoya encima de algo. Este TC del florero se solapa a su vez con el TC de la mesa, el cual incluye a su vez sus rasgos morfológicos y funcionales, además de su uso para ponerle algo encima, nunca para introducirla debajo de algo.

Al margen de las múltiples potencialidades interpretativas que pueden tener lugar en la configuración de un TC privado concreto, está claro que dicho TC adquiere una configuración determinada cuando se concretiza contextualmente en un texto-en-situación, y del que se activan predominantemente algunos de sus rasgos en detrimento de otros. La tendencia del alumnado en intentar plasmarlo todo acerca del TC mental final como resultado de la comparación esquemática intercultural, mediante la elaboración de CCNN y CCMM en el texto meta, y sin tener en cuenta el fenómeno de la saliencia, repercute muchas veces en el resultado pragmático y estilístico de la traducción, debido a la excesiva explicitación de contenidos nucleares y molares. Las pérdidas de informatividad episódica, aspecto totalmente legítimo en cualquier acción comunicativa, parecen no tener cabida en los procesamientos mentales del alumnado, debido al desconocimiento teórico y procedimental de los esquemas cognitivos y las fases de producción macroestratégicas de la planificación, ideación y desarrollo.

Precisamente el juego de lo explícito y lo implícito en la elaboración de la informatividad episódica, según los criterios de textualidad prospectivos del TM y desde la macroestrategia, es lo que determina que algunos de estos rasgos del TC queden explícitos en el *translatum* y otros permanezcan implícitamente, al objeto del que el receptor meta pretendido, mediante el grado necesario de explicitud e implícitud dependiente de las intenciones comunicativas perseguidas, configure sus propios TTCC.

Cabe señalar que estos rasgos salientes del TC final, elaborados ya sea en CCNN y/o CCMM, no tienen por qué plasmarse obligatoriamente en la misma secuencia lineal del texto, sino en diferentes planos o fragmentos textuales, un aspecto que los estudiantes no suelen tener en cuenta debido a su tendencia a traducir en el marco del procesamiento lineal. Incluso la aparición del concepto con el mismo término en diferentes fragmentos textuales del TO puede activar diferentes rasgos de saliencia por cada uno de estos fragmentos, otro aspecto exento de consideración por el alumnado,

quien tiende a traducir dicho concepto con el mismo marco o *frame* lingüístico en todos los fragmentos textuales, al margen de sus posibles y variadas funciones textuales en el TM-en-situación, incluyendo la posible función textual que podría adquirir mediante el recurso de los elementos no verbales (dicho concepto podría estar representado en una foto o diagrama, por lo que este aspecto ilustrativo condiciona asimismo la saliencia informativa de los *frames* elegidos). Precisamente el conocimiento de las *características conceptuales* descritas en el epígrafe 3.1.2.2.1., que a nuestro entender se define como CM por ser un conocimiento experto de la competencia traslativa y que ha sido clasificado principalmente en características de *estado*, *relacionales* y *funcionales*, representa una herramienta metodológica de gran ayuda para inculcar al alumnado la importancia dinámica de la *saliencia* de los rasgos en la configuración mental de los TTCC, expresados en CCNN y CCMM (ya sea por medio de la semiosis perceptiva o proposicional en el sentido de Eco, 1997).

Los conceptos de *exotización* y *domesticación* de elementos constituyen un aspecto esencial que define la particularidad que adquieren los CCNN y los CCMM en la acción comunicativa intercultural. La *norma inicial* establecida en el encargo de traducción, la elección del *tipo de texto* para el *translatum* y sus respectivas convenciones textuales, la concepción de si el TM se concibe como *documento* o *instrumento* en la cultura meta y la idiosincrasia del destinatario del TM, representan los condicionantes más relevantes para plasmar el determinado grado de fluctuación necesario de exotización y domesticación de elementos en cualquier nivel textual, ya sea macro o microestratégicamente, en la informatividad episódica del TM-en-situación. Nos encontramos ante uno de los aspectos más importantes de la competencia traslativa, puesto que también este grado necesario de fluctuación de elementos exotizados y domesticados viene determinado a su vez por el grado de *similitud relevante* entre ambos textos, concepto propuesto por Chesterman (2000) y que hemos descrito en 4.5.

Durante la búsqueda de las estructuras prospectivas para el TM, en función del encargo y la macrofinalidad perseguida, el traductor activa, compara y solapa mentalmente esquemas ajenos y maternos (TTCC), cuyas configuraciones privadas pueden expresarse de manera explícitamente verbal, o de manera mental y por tanto

implícita¹⁸⁰, y que reflejan la comparación de rasgos salientes que pasan por el *monitoring*, con el objetivo de buscar las *zonas de competencia común* (CCNN) de los TTCC entre los destinatarios del TO y del TM. Dependiendo del grado de especialización del tema que tengan los receptores de la cultura de partida y aquellos de la cultura de llegada, estas *zonas de competencia común* (CCNN) *se amplían y enriquecen* con un determinado conocimiento enciclopédico previamente desconocido por el receptor meta (CCMM), cuyo específico grado de explicitud e implícitud así como su grado de especialización en la elaboración de la informatividad del *translatum*, depende de múltiples variables prospectivas, como las intenciones comunicativas pretendidas, el tipo de texto para el TM, la configuración interactiva de la estructura textual y los actos textuales o el principio de economía y relevancia, entre otros aspectos. Tal y como se recordará en el epígrafe anterior, no podemos establecer claros límites entre los conceptos CN y CM, puesto que más bien tienden a un solapamiento con bordes difusos en la producción textual, dependiente de la idiosincrasia y del determinado conocimiento del tema por parte del receptor meta, así como de las intenciones comunicativas perseguidas. Del mismo modo, no existen estrategias traslativas de tipo microestratégico que puedan abogar por una clara taxonomía que sirva al alumnado para la práctica de la traducción, como ha propuesto Newmark (1988a;1988b), puesto que cada proceso traslativo es idiosincrásico y particular, un hecho que ha sido erróneamente el objeto de estudio imperante durante siglos por la teoría tradicional de la traducción, carente de consideraciones macroestratégicas.

Asimismo, la teoría general funcional de la traducción propuesta y desarrollada por la *Neuorientierung* y sus respectivos investigadores, todavía adolece del desarrollo metodológico interdisciplinar necesario para la práctica de la traducción. Basar la pedagogía en consideraciones teóricas “demasiado generales” sobre la actividad traslativa, conlleva el peligro del “todo vale” en las traducciones realizadas por el alumnado. Nuestra experiencia docente nos ha demostrado el riesgo que conlleva limitarse a transmitir conocimientos muy generales sobre la acción traslativa, incluyendo, aparte de la funcional, otras teorías contemporáneas que, si bien describen óptimamente la actividad traslativa, carecen del enfoque interdisciplinar necesario para la Didáctica de la Traducción. De hecho, uno de estos peligros se manifiesta en la tendencia extrema de algunos estudiantes en *domesticar* completamente el TM, sobre

¹⁸⁰Cuando hablamos de “expresiones mentales” nos referimos a una especie de *voz interior* del traductor en la producción o proyección de estructuras prospectivas que reflexiona, sin ser verbalizada explícitamente, en torno a las

todo en lo que concierne a textos con una fuerte carga de conceptos culturales propios de la cultura de partida, reflejo de una concepción errónea de la teoría general de la traducción y que demuestra precisamente un desequilibrio considerable en las configuraciones de los TTCC, con fuerte tendencia a plasmar en el texto meta los CCNN según el criterio de aceptabilidad en el sentido de Toury, sin consideraciones sobre posibles aspectos orientados hacia el polo de adecuación ¹⁸¹.

En nuestra opinión, el hecho de concebir las culturas como cajones cerrados, obviando igualmente la aplicación de un *esquema cognitivo de cooperación entre actantes* (cf. Risku, 1998b:52), es otro de los aspectos que condicionan la total domesticación. En otros alumnos, sin embargo, la tendencia parece dirigirse exclusivamente hacia el polo de adecuación, sin establecer en el texto meta los CCNN adecuados que manifiesten las zonas de competencia común necesarias entre los receptores del TM y del TO, reflejo del excesivo apego al texto original y reflejo del probable aprendizaje de las teorías de traducción tradicionales.

Recordando a Chesterman (4.5.), el caso de la total domesticación nos recuerda en cierto modo a la relación de *transferencia (B)*, basada en la concepción del alumnado de sustituir radicalmente unos memas por otros. El caso de la total exotización nos recuerda en cierta medida a la relación de *equivalencia (A)*, en cuya concepción subyace la idea del estudiante de producir el TM como una copia exacta del TO. Por el contrario, el diagrama C (*relación aditiva*) muestra acertadamente la condición intertextual necesaria entre ambos textos según la macrofinalidad prospectiva: los memas del TO sufren una *metamorfosis* en el TM que se manifiesta en la informatividad episódica del *translatum* a través de la producción específica de CCNN y CCMM (sin olvidar en todo este entramado la posible inclusión de elementos no verbales).

Al objeto de que el docente pueda indagar sobre los CCNN del alumnado, es necesario recalcar que la reflexión en torno a estas *zonas de competencia común* se realiza de manera tanto macroestratégica como microestratégica. Para buscar los CCNN en el análisis comparativo de la informatividad episódica del TO y aquella del TM, es necesario recurrir a su vez al conocimiento semántico experto sobre la actividad traslativa (CCMM), que implica la reflexión centrada en aspectos que atañen tanto a los

similitudes y divergencias entre esquemas en busca de la estrategia traslativa adecuada.

¹⁸¹Con ello nos referimos a las contribuciones teóricas de la *Desconstrucción* y de los *Estudios Descriptivos*, importantes para entender la actividad traslativa desde una perspectiva histórica y social, pero inadecuada desde la

procesamientos de alto nivel como a los de bajo nivel, ambos en estrecha interdependencia. Anteriormente hemos señalado que el solapamiento de esquemas (TTCC) para el entendimiento y producción de la informatividad del TM, en interacción con el TO proyectado, puede conllevar tipos diferentes de los mismos, incluyendo aquellos TTCC que representan *competencias específicas* del traductor (CCMM). Nuestra metodología, basada en la configuración de un macromodelo cognitivo-funcional del proceso de traducción, y cuyo eje central está constituido por la especificación esquemática de los criterios de textualidad de cada texto con sus correspondientes variables, invita a la reflexión comparativa de contenidos convergentes y divergentes de ambos textos proyectados para establecer los CCNN adecuados según el encargo. La reflexión se centra precisamente en analizar qué aspectos convergen y divergen respecto a las variables de la situacionalidad, intencionalidad, intertextualidad, informatividad, aceptabilidad, coherencia y cohesión entre el TO proyectado y el TM proyectado, siempre en función del carácter idiosincrásico y subjetivo del traductor y del fenómeno de saliencia. Desde esta perspectiva *holística* de reflexión de cara a las convergencias (CCNN), se encuentra precisamente la relación dinámica específica que adquiere el TM con respecto a su TO en sus diferentes niveles, no sólo limitada a ciertos átomos de significado conceptual propios de la informatividad episódica, sino a cualquier aspecto tanto extratextual como intratextual que repercute obviamente en la comparación y producción de los conceptos, denominado por Eco *significado trascendental* (recuérdese la nota a pie de pág. 176), y denominado por Toury *tertium comparationis*.

Paralelamente a estos aspectos analíticos de CCNN entre los actantes de ambas culturas, el TM reflejará igualmente en su producción, ciertos CCMM que pueden presentar elementos en cualquier nivel, macro y microestratégicamente, orientados ya sea hacia el polo de adecuación o hacia el polo de la aceptabilidad, cuya función esencial es la de proporcionar el entendimiento pragmático-cognitivo del tema que se está traduciendo así como de contribuir al *conocimiento ampliado* del receptor meta. El modo en que enfocará este conocimiento de CCMM en la informatividad episódica del

perspectiva didáctica, puesto que necesitamos la inclusión de los aspectos normativos para la evaluación de las traducciones en el aula.

translatum, junto con los CCNN, depende lógicamente de las intenciones comunicativas perseguidas (criterio de intencionalidad meta prospectivo).¹⁸²

Para ilustrar de manera muy general la proyección mental del TM y la interacción de sus CCNN y CCMM, presentamos a continuación un TO escrito en alemán con la finalidad de arrojar cierta luz sobre estos procesamientos mentales, mediante el planteamiento de algunas de sus estructuras prospectivas de cara a la elaboración de un supuesto TM. Cabe señalar que la configuración proyectada que se describe en la presente tesis doctoral, muestra tan sólo una de las posibles alternativas de estructuras prospectivas que pueden elaborarse en la mente del traductor para este texto, y que corresponde a la concepción personal de la autora del presente trabajo de investigación.

Al objeto de facilitar datos sobre la situación traslativa que nos ocupa, el TO versa sobre algunos de los lugares gastronómicos que pueden visitarse en la ciudad de Viena. Este texto original pertenece a una página Web de Internet, publicada en el año 2000, y destinada a promocionar destinos turísticos internacionales. El encargo de traducción que presentamos es un encargo *mental*. Por tanto, concebimos al receptor meta pretendido e idealizado como un español adulto de cultura media que nunca ha estado en la capital austriaca y que desconoce completamente los aspectos gastronómicos de dicha ciudad. En la supuesta acción traslativa, el cliente nos pide el folleto turístico como tipo de TM, cuya extensión en la información elaborada no deberá rebasar excesivamente la que muestra el TO (aprox. 270 palabras para el texto principal). Este folleto turístico irá acompañado de otros textos turísticos sobre Viena en una carpeta que se distribuirá a las agencias de viaje españolas. Por cuestiones de espacio textual, el número de palabras permitidas para el título del TM no debe exceder de cuatro. Para el subtítulo se exige un máximo de 25 palabras. El TM permite la inclusión de extranjerismos, al ser un folleto turístico, quedando excluidas las notas a pie de página o del traductor. La finalidad comunicativa pretendida consiste en persuadir al receptor español sobre la gastronomía y lugares vieneses de manera muy general. Intentaremos plasmar del TO los recursos retóricos de persuasión en el TM, siempre y cuando sean aceptables para el receptor meta.

¹⁸²La específica combinación y producción de CCNN+CCMM en un TM-en-situación depende de los efectos perlocutivos pretendidos que se persigan con el receptor meta, ya sea mediante intenciones persuasivas, informativas, expresivas, directivas o instructivas o una mezcla de estas intenciones, en estrecha interacción con la superestructura, la macroestructura pragmática y la macroestructura referencial del texto meta.

WOHIN GEHEN WIR ESSEN?

Wiens Heimstätten der Gemütlichkeit – das Beisl, das Café und der Heurige - sind lebendiger denn je, und seine Köche unternehmen kreative Höhenflüge.

Paris hat seine Bistros, Madrid seine Bodegas, Prag seine Bierstuben und London seine Pubs. Wien dagegen kann gleich mit drei gastronomischen Institutionen aufwarten: Dem Kaffeehaus, dem Beisl und dem Heurigen.

Die Literatur über das Wiener Kaffeehaus füllt schon ganze Bibliotheken. Bereits im Biedermeier und mehr noch um 1900 waren die Cafés Brennpunkte des Wiener Geisteslebens. Seit alters dienten sie, wie Alfred Pogar schrieb, “Leuten, die allein sein wollen, aber dazu Gesellschaft brauchen”, als “öffentliches Wohnzimmer”. Heute finden sich, über die ganze Stadt verstreut, mehr als 500 solche Oasen, wo Sie als Gast unbehelligt stundenlang bei einer Schale Melange und dem obligaten Glas Wiener Hochquellwassers sitzen können und wo nicht nur ein großes Sortiment an Zeitungen, sondern vielerorts auch Schachbretter, Bridgekarten oder gar Billardtische die Zeit lustvoll zu vertreiben helfen.

Überall wird das klassische “Wiener Frühstück” serviert. Es besteht aus einer Kanne Kaffee (oder Tee) sowie Brötchen (hier “Semmel” oder “Gebäck” genannt), Butter, Marmelade oder Honig und einem weichen Ei. Tagsüber gibt’s dann, abgesehen von diversen Kuchen und Torten, in vielen Häusern nur Kleinigkeiten wie Würstel oder [sic] der großen Renommiercafés im Stadtzentrum freilich sind zugleich Restaurants mit teilweise sogar hervorragender Küche.

Dado que nuestro objetivo consiste en reflexionar acerca del constructo mental del TO proyectado y del TM proyectado, nos limitaremos a describir de una manera muy generalizada los *contenidos* tanto *nucleares* como *molares* que resultan de la comparación de TTCC privados tanto maternos como ajenos. Puesto que no es nuestra finalidad realizar un análisis exhaustivo de dicho TO en el marco de su situación comunicativa, sino destacar ciertos aspectos generales a partir del encargo, del TO proyectado y del TM proyectado, los primeros pasos preliminares hacia esta proyección mental se centrarán principalmente en los *conceptos* como núcleo de partida interpretativo. La primera cuestión que nos planteamos, al margen de analizar de inmediato la función textual que adoptarán dichos conceptos en el TM prospectivo desde ciertos planteamientos macroestratégicos, es saber en primer lugar qué es un *café*, un *Beisl* y un *Heurige* vienes desde el punto de vista tanto perceptivo como proposicional.

La consulta de textos paralelos, diccionarios e imágenes visuales sobre estos conceptos propios de la *exotización*, dado que pertenecen a la cultura austriaca, nos induce a aplicar los TTCC maternos como analogía y aproximación para su entendimiento. La semiosis perceptiva y proposicional adquirida a través del material de documentación

nos lleva a formular una paráfrasis (cuya configuración es tanto perceptiva como proposicional) más o menos acertada sobre cada uno de estos conceptos. Estas paráfrasis contienen un área de consenso de interpretantes (CCNN), al solapar comparativamente los esquemas maternos, y un área de conocimiento ampliado (CCMM). Obsérvese que las paráfrasis expresadas se limitan a indicar sólo aquellas características potenciales del concepto que necesitamos para entender la informatividad implícita del TO. De las múltiples potencialidades interpretativas de cada uno de estos conceptos, se han seleccionado en definitiva solamente aquellos rasgos del TC necesarios para la comprensión del TO y para la producción de la informatividad episódica del TM:

- A. Un *Café vienés* (CN), denominado por los austriacos *Kaffeehaus* (CM), es un *elegante y tranquilo local* decorado al *estilo romántico del siglo XIX* (CN o CM, dependiendo de los conocimientos presupositivos culturales del receptor meta sobre esta cuestión histórica), donde se sirve el conocido *Melange* (CM), una *taza de café con crema muy espumosa* (CN), el *indispensable y sano vaso de agua* procedente de los *manantiales vieneses* (CN), en los *Alpes* (CM/CN), denominado *Hochquellwasser* (CM), y donde el cliente dispone de un amplio *surtido de periódicos* (CN) y *juegos*, como el *ajedrez*, el *bridge* y el *billar* (CN). Es un lugar que invita también a la *tertulia* (CN).
- B. Un *Beisl* (CM) es una *especie de restaurante o taberna a la vienesa, popular y barato* (CN), y que representa un *lugar clave de reunión de los austriacos para comer y beber* (CN), donde suelen servirse *pequeñas porciones de comida casera* (CN). Estos locales gastronómicos pueden presentar *diferentes estilos* en sus fachadas e interiores (CN). Muy *acogedores* en su decoración, suelen contar además con *barra*, aparte de las *mesas* (CN).
- C. El *Heurige* (CM) es una especie de *taberna y bodega rústica a la vienesa* (CN), donde se puede tomar el *Heurigenwein* (CM), el *vino joven o nuevo, de la última cosecha* (CN) y que *da nombre al lugar* (CM). Estos lugares *se encuentran sobre todo en los alrededores de la capital y en los pueblos*, especialmente en las *zonas vinícolas* (CN/CM)

Aunque el efecto perlocutivo real que podrían producir estas paráfrasis en la configuración gradual de los TTCC privados del traductor y del receptor meta idealizado sobre estos conceptos de la cultura original no implica obviamente la

coincidencia con los efectos resultantes de la configuración de TTCC por el receptor original, digamos un alemán o suizo, o incluso un austriaco que interprete el TO, podemos intuir que los CCNN anteriormente señalados presentan átomos específicos de significado consensuados entre ambas culturas que posibilitan la comunicación intercultural, a pesar de que tanto el *café vienés*, el *Beisl* o el *Heurige* pueden manifestar -entre otros posibles- múltiples y variados TTCC morfológicos, funcionales, temporales, de objetos, de situaciones, de guiones, etc., según los rasgos de saliencia perceptiva y proposicional de cada receptor.

A partir de estos tres núcleos conceptuales del texto, los TTCC se despliegan hacia otros TTCC mentalmente solapados que guardan principalmente una estrecha relación con ciertos esquemas de *objetos*, *acontecimientos* y *acciones*. En primer lugar nos plantearé determinadas características de los TTCC que atañen a *objetos* que podemos encontrar en un *café vienés*. En concreto nos remitiremos exclusivamente a la informatividad episódica que plasma el TO respecto a esta cuestión. En la paráfrasis principal sobre el *Kaffeehaus*, hemos solapado precisamente dos esquemas de objetos que describiremos de manera más específica. Por un lado, la *Schale Melange*, cuya usual convención en español, proporcionada por los textos paralelos consultados, es el término *Melange*, una taza de café con leche, con igual proporción de contenido de ambas sustancias, que se caracteriza principalmente por ser espumoso (fenómeno específico de *saliencia* que describe rasgos esencialmente *morfológicos* relacionados con la *forma*, *el material* y *el color*, cf. Arntz&Picht, 1995:81). Por otro lado, destacamos la *Wiener Hochquellwasser*, cuyo rasgo de *saliencia* lo constituye el hecho de ser un agua pura y muy saludable para el organismo, puesto que procede de los Alpes vieneses (rasgos *relacionales* de *valoración* y de *procedencia*, cf. Arntz&Picht, ibídem), además de ser indispensable para paliar la sed posterior que produce un *Melange* (rasgo *funcional*). Los TTCC maternos sobre los conceptos “café”, “leche”, “espumoso” (este último relacionado por *proyección metafórica* con la idea perceptiva de la “espuma”, cf. Lakoff, 1987), “agua”, “manantial” y “Alpes” representan las zonas de competencia común (CCNN) para entender por analogía y aproximación los TTCC extranjeros (aparte de la consulta *visual*, mediante fotos en textos paralelos, del *Melange* y de la *Hochquellwasser*, con la finalidad de hacernos una idea *perceptiva* más o menos aproximada de estos dos conceptos textuales).

Paralelamente a estos esquemas de objetos, nos interesa indagar sobre ciertos *esquemas de acontecimientos* del café vienés, sobre todo, aquellos acontecimientos de tipo histórico representados por otros dos TTCC, y que también forman parte de la informatividad del TO: el TC de acontecimiento *Biedermeier*, y el TC de un personaje, Alfred Polgar, escritor austriaco. De nuevo, los textos paralelos proporcionan el *conocimiento ampliado* necesario (CM) para su comprensión. Respecto al primero, nos interesa saber que *Biedermeier* representa la *época del romanticismo burgués (1815-1848)*, un *estilo* nacido en las *artes decorativas* durante la época de la *Restauración* en Alemania, y que se caracteriza por su funcionalidad y confortabilidad, adecuada a la vida de la burguesía de la época. El rasgo saliente de activación para entender el *frame* textual del TO que señala este elemento histórico exotizante lo constituye en definitiva el *estilo decorativo* de la época de Biedermeier, *características* de *material*, *procedencia* y *tiempo* de la mayor parte de los cafés vieneses tradicionales (cf. Arntz&Picht, *ibídem*:81). Este estilo alude principalmente al empleo de marquetería de maderas claras, en taracea o alternando con maderas oscuras, y también a objetos de porcelana y de cristal, tallados y realizados con colores vivos, creados para armonizar con las decoraciones. Las zonas de competencia común (CCNN) que activamos en el marco de este concepto, y que dependen del grado de conocimiento ampliado (CM) de cada receptor meta sobre estas cuestiones históricas y artísticas, se basan en la información de que el *Biedermeier* es, en definitiva, una *corriente artística y decorativa* de la *época del Romanticismo burgués austriaco (1815-1848)*, cuyos conceptos analógicos principales, tanto desde el punto de vista perceptivo como proposicional, resultantes de aplicar los esquemas maternos, son “arte”, “decoración”, “romanticismo”, “burguesía” y “siglo XIX”. Estos esquemas abren su proyección mental hacia otros múltiples conceptos y esquemas plagados de denotaciones y connotaciones según la idiosincrasia del traductor: “elegancia”, “suntuosidad”, “imperio austrohúngaro”, etc.

Respecto al TC del escritor, puede interesarnos configurar mentalmente y en cierta manera su vida (1873-1855; crítico teatral, escritor y traductor, etc.), pero sobre todo nos interesa encontrar el CM que proporcione la aclaración de la cita textual. La cita literal del autor encontrada en las fuentes documentales nos conduce a la activación de una *característica de valoración* de los cafés vieneses, el *sosiego* (representado también en el TO por la metáfora textual “oasis”), y a una característica *funcional*, el café vienés como *lugar de reunión social de la intelectualidad* vienesa, dos características asimismo comprensibles para el receptor español pretendido (CCNN), al margen de las

posibles divergencias perceptivas y valorativas respecto a las de los receptores de la cultura original: “Das Central ist ein Ort für Menschen, die die Zeit totschlagen müssen, um nicht von ihr totgeschlagen zu werden”. Aunque la cita real muestra el estrecho vínculo social del escritor austriaco con un café concreto, el Central, comprendemos que el autor del TO ha formulado dicha cita en el texto con sus propias palabras, con el objetivo de plasmar indirectamente una intención persuasiva sobre el café vienés.

Paralelamente a estos esquemas de objetos y acontecimientos sobre el café vienés, destacamos otro esquema relacionado con ciertas *acciones*: en los cafés vieneses se lee el periódico y es posible disponer de juegos variados. Los CCNN activados se basan en la consideración de ciertas presuposiciones perceptivas y proposicionales de los receptores españoles acerca de los conceptos y acciones que suscitan “periódico”, “ajedrez”, “bridge” y “billar”, reflejo a su vez de la aplicación de ciertos *scripts* o guiones maternos para su entendimiento.

Por último describiremos la proyección mental del concepto “Wiener Frühstück”: los múltiples esquemas maternos asociados a las palabras “desayuno”, “jarra”, “café”, “té”, “pan”, “mantequilla”, “mermelada”, “miel” y “huevo” aportan algunos CCNN compartidos por ambas culturas que permitirán la comprensión más o menos aproximada del elemento exotizante (*Wiener Frühstück; Semmel; Gebäck*). Lo mismo sucedería al aplicar la domesticación de *Würstel* en el TM, puesto que los conceptos de “embutido” y “salchicha” forman parte del conocimiento presupositivo del receptor meta.

El análisis de los CCNN y CCMM de los conceptos anteriormente descritos nos conduce hacia la formulación más o menos bosquejada de ciertas estructuras preliminares prospectivas de la informatividad episódica del TM, en función del encargo, de los aspectos macroestratégicos y de la función textual que cumplirá cada uno de estos conceptos en el TM-en-situación. Estas estructuras prospectivas presentarán una combinación determinada de elementos exotizantes y domesticados que guardan asimismo una estrecha relación con el determinado grado de fluctuación necesario entre los polos de adecuación y aceptabilidad en el sentido de Toury.

Teniendo en cuenta el encargo, el *polo de adecuación* se rige principalmente por dos instrucciones: a) el folleto turístico no debe rebasar la extensión de aprox. 270 palabras para el texto principal b) se mantendrán los recursos retóricos del TO siempre y cuando sean aceptables para el receptor meta.

La primera instrucción del encargo no nos permite incluir más información en el TM acerca del *Beisl* y del *Heurige*. El TO en este sentido presenta un defecto comunicativo importante en el marco del criterio de coherencia, puesto que se ha centrado únicamente en presentar y describir aspectos concernientes al café vienés. Al margen de posibles negociaciones con el supuesto cliente en torno a la producción ampliada de dicha informatividad relacionada con el *Heurige* y el *Beisl*, más adecuada según las máximas de Grice y la coherencia, nuestro objetivo consiste simplemente en presentar un ejercicio de traducción escueto para no excedernos en la descripción metodológica de un TM más extenso. Por lo tanto, respetaremos la extensión informativa requerida (270 palabras) y la estructura textual, sabiendo intencionadamente que cometeremos las mismas carencias comunicativas en relación con la coherencia. Aparte de estos aspectos informativos, el TO presenta otro defecto comunicativo relacionado con la sintaxis de la última frase. El fragmento corregido en alemán se expresaría del siguiente modo: [...] *Tagsüber gibt's dann, abgesehen von diversen Kuchen und Torten, in vielen Häusern nur Kleinigkeiten wie Würstel. Die großen Renommiercafés im Stadtzentrum freilich sind zugleich Restaurants mit teilweise sogar hervorragender Küche.* La corrección de estos aspectos cohesivos obviamente se plasmará en el TM.¹⁸³

El carácter sugestivo que define la tipología del folleto turístico requerido para el TM, la intención persuasiva y la instrucción establecida respecto al número de palabras permitidas para el título y subtítulo, nos conduce a la reflexión en torno a la función textual específica que cumplirán los conceptos *Café*, *Beisl* y *Heurige* en el subtítulo. No se trata de informar, sino de *llamar la atención* del receptor meta hacia la lectura posterior del texto principal (intención directiva). Por tanto, estamos ante una relación funcional de *apoyo por interacción*, no de contenido (cf. Hulst, 1995). La exotización de estos elementos en el subtítulo (CM), acompañados de una información domesticada escueta y persuasiva (CN) que contemple los recursos retóricos metafóricos del TO y de la catáfora, constituyen, en nuestra opinión, los medios textuales adecuados hacia la consecución del objetivo comunicativo directivo propuesto, teniendo en cuenta

¹⁸³En realidad, el verdadero TO publicado en la página Web no presenta ningún defecto comunicativo, puesto que también habla del *Beisl* y del *Heurige*, por lo que no plantea problemas de coherencia ni problemas sintácticos. Lo que se ha hecho es acortar el texto y producir un defecto sintáctico intencionado, con el objetivo de analizar si los estudiantes se percataban de la incoherencia de estos aspectos y saber qué hubieran hecho realmente con el TM en la práctica profesional (p.ej. negociar con el cliente sobre estos aspectos). En realidad, este ejercicio de traducción representa un caso de estudio que fue realizado por el alumnado en el aula para analizar principalmente el aprendizaje gradual de la producción del TM y hacerles partícipes de los posibles defectos comunicativos que puede presentar cualquier texto, incluyendo los “sagrados” textos originales.

asimismo el *polo de aceptabilidad*: “Los famosos lugares vieneses de la cordialidad: el *Beisl*, el *Kaffeehaus* y el *Heurige* ponen a su alcance una cocina creativa de altos vuelos”. De los múltiples rasgos que suscita la palabra alemana “*Gemütlichkeit*”, hemos activado macroestratégicamente tan sólo el rasgo de “sociabilidad” que caracteriza a estos locales gastronómicos, un rasgo que también aparece explícitamente en la cita de Alfred Polgar y de manera implícita en otros fragmentos textuales. El número requerido de palabras para el subtítulo también nos ha obligado a cambiar, por razones de adecuación sintáctica y estilística, la idea de “*lebendig*” por “famoso”. Este adjetivo elegido enriquece la connotación positiva de los elementos exotizantes, puesto que remite a la información implícita de que estos sitios bien merecen una visita. Los CCNN, formulados de manera sugestiva, aportan igualmente la información necesaria para entender que la exotización (CM) se refiere a lugares gastronómicos vieneses muy peculiares. Si formulamos un título claro y persuasivo como “Rincones gastronómicos de Viena” (CN), la información proporcionada en el subtítulo queda extenta de cualquier posible ambigüedad.

La introducción textual tampoco constituye una relación funcional de contenido, sino de apoyo por interacción. La referencia a determinados lugares gastronómicos prototípicos de ciertas ciudades europeas, representa únicamente un recurso textual de persuasión para hacer partícipe al receptor de la variada cantidad y particularidad de los lugares gastronómicos vieneses. En esta ocasión, el fragmento textual del TM, mediante una nueva catáfora, podría combinar los anteriores elementos exotizantes con domesticaciones muy concisas y sugestivas que permitirían el entendimiento aproximado de cada uno de estos lugares. Para conseguir esta domesticación, es necesario incluir conceptos que aludan por analogía a los esquemas maternos del receptor meta, como el “café”, la “taberna” y la “bodega”. Al objeto de que el receptor active un esquema propiamente intercultural, es conveniente acompañar dichos conceptos maternos con otros recursos exotizantes, si bien formulados como CCNN, que servirán para que el receptor meta pretendido configure mentalmente un TC orientado en cierta medida hacia el *polo de adecuación*: “París tiene sus bistros, Madrid sus bodegas, Praga sus cervecerías y Londres sus pubs. Viena, por el contrario, cuenta con tres importantes instituciones gastronómicas: el elegante *Café* o *Kaffeehaus*, las populares tabernas *Beisl* y las bodegas *Heurige*, donde podrá degustar el exquisito vino vienés de última cosecha”.

El carácter sugestivo de este fragmento introductorio nos obliga a explicitar tan sólo algunos aspectos parciales (CN) de los conceptos exotizantes (CM). Con la inclusión de café, taberna y bodega (CCNN), junto con el uso de adjetivos marcadamente perceptivos (elegante, popular), el receptor asume que se trata de lugares propios de una cultura ajena y distintos entre sí, diferentes a los de su cultura materna, aunque dicha informatividad textual no plasme explícitamente otros aspectos ya destacados con anterioridad en las paráfrasis. Respecto a los *Heurigen*, y al objeto de evitar por cuestiones de estilo la repetición de la palabra “taberna” que acompaña a *Beisl*, hemos explicitado que se trata de “bodegas”, añadiendo una información sugerente relativa al vino vienes, que aclara implícitamente que no sólo son bodegas, sino que también funcionan como “tabernas” de degustación vinícola.

Tal y como hemos indicado con anterioridad, existen dos tipos de características que constituyen los rasgos de saliencia más importantes en torno a la información sobre el Café vienes expresada en el segundo fragmento del TO: una *característica de valoración* (tranquilidad, sosiego) y una *característica funcional* (lugar de reunión de artistas e intelectuales). El esquema metafórico y perceptivo que alude a la abundante literatura escrita sobre el local, el esquema de acontecimiento histórico (Biedermeier; 1900) y la cita de Alfred Polgar tan sólo representan recursos retóricos que contribuyen a enriquecer la intención persuasiva y a configurar estos dos rasgos de saliencia.

Respecto al CM de *Biedermeier*, podríamos incluir una pequeña domesticación (CN) que aludiese de manera más o menos aproximada a los tradicionales aspectos decorativos y artísticos del Café vienes, con la finalidad de sugerir un TC perceptivo de elegancia y distinción en la mente del receptor meta. El objetivo es conservar este CM, aunque el receptor pretendido no disponga hipotéticamente de este conocimiento ampliado, y enriquecerlo con una domesticación como zona de competencia común (CN). En nuestra opinión, la inclusión de dicho elemento exotizante no perjudicaría la comprensión textual de cara al polo de la aceptabilidad, puesto que la domesticación aclararía aproximadamente de qué se trata. Por otro lado, la formulación de la cita del escritor austriaco debe igualmente encauzarse desde la óptica de la persuasión, al objeto de no caer en una intención puramente informativa: “La literatura que habla sobre el Café vienes está presente en todas las bibliotecas. Ya en la época romántica del *Biedermeier* y, sobre todo, alrededor de 1900, los Cafés vieneses constituían el centro álgido de reunión de la intelectualidad burguesa, un “salón público” destinado para

‘aquellos que en sociedad buscan el sosiego’, según palabras del conocido escritor austriaco, Alfred Polgar”.

Obsérvese que la domesticación se ha realizado en dos planos textuales diferentes: “época romántica” acompaña a “Biedermeier”; “burguesa” acompaña a “intelectualidad”. Ambos rasgos de saliencia (CN) definen en líneas generales el elemento exotizante *Biedermeier* (Romanticismo burgués). Por otro lado, la cita, un tanto paradójica, plasma a su vez la característica valorativa del *sosiego* y la característica funcional del Café vienés como *lugar social*. La metáfora *Brennpunkte* se ha mantenido como recurso retórico en la estructura prospectiva del TM (“centro álgido”). La idea de “salón”, en contraposición a “sala de estar”, un término que aparece en muchas de las fuentes documentales consultadas, configura, en nuestra opinión, un TC más adecuado de distinción y elegancia.

El fragmento posterior sobre el café vienés presenta en esta ocasión algunos esquemas de objetos y de acciones, tal y como se ha señalado con anterioridad. Respecto a los esquemas de objetos, cabe plantearse cómo traducimos *Schale Melange*. Teniendo en cuenta que los textos turísticos normalmente manipulan la información reflejando connotaciones positivas acerca de la singularidad de determinados conceptos, consideramos conveniente mantener la exotización, por tratarse de algo propio de la cultura original, acompañada de una domesticación sugerente que remita a rasgos morfológicos y gustativos más o menos aproximados: “acompañado de una taza de café con crema espumosa, el aromático *Melange*”. La sustitución de “leche” por “crema” se debe simplemente al objetivo persuasivo de acentuar con suspicacia un rasgo morfológico y gustativo que distinga al *Melange* del tradicional “café con leche español”, más corriente y menos selecto al paladar.

El segundo esquema de objeto, *Hochquellwasser*, activa como rasgo de saliencia la pureza del agua, muy saludable, y también su procedencia de los Alpes austriacos. Al objeto de no plagar el TM de demasiados extranjerismos, y para configurar un TC claramente perceptivo en el supuesto receptor meta que refleje dicho estado de pureza, optamos por la total domesticación del concepto, aunque destacamos aspectos relevantes hacia el polo de adecuación. Los CCNN formulados pretenden manifestar precisamente la particularidad del agua de la capital austriaca: “y del indispensable vaso de agua pura de los manantiales vieneses”. Esta información explícita remite a su vez a los aspectos implícitos de que “el agua de Viena es saludable, ya que procede de los Alpes, y mitiga la sed que causa el espumoso *Melange*”.

Por otro lado, el esquema de acción no plantea problemas culturales, puesto que el receptor meta pretendido conoce los conceptos de todos los juegos y es capaz de aplicar sus guiones maternos para entender los ajenos. Además, esta información sobre las diferentes acciones que se suceden en un café vienés acentúa su peculiaridad y contribuye a enriquecer el conocimiento ampliado precedente del receptor meta sobre la cultura original. Paralelamente a estos aspectos, conservaremos en el fragmento la metáfora del “oasis” y el carácter directivo que alude al receptor: “Hoy se encuentran dispersos por toda la ciudad más de quinientos de estos oasis, donde usted podrá disfrutar del sosiego durante horas, acompañado de una taza de café con crema espumosa, el aromático *Melange*, y del indispensable vaso de agua pura de los manantiales vieneses. Para pasar el tiempo plácidamente, los cafés vieneses le proporcionarán no sólo un amplio y variado surtido de periódicos, sino también estancias destinadas a la práctica de juegos como el ajedrez, el bridge o el billar”.

Como se podrá observar, este esquema de acción (TC) activa dos rasgos de saliencia importantes ya aparecidos en otros fragmentos textuales: el rasgo de “sosiego” (“para pasar el tiempo plácidamente...”; larga lectura de prensa) y el rasgo de “sociabilidad” de estos locales (juegos compartidos con otros visitantes del café). La inclusión de “estancia” remite a su vez a un esquema solapado de configuración espacial y morfológica sobre el café vienés que enriquece la información precedente sobre su estilo decorativo, en alusión a *Biedermeier*.

Al objeto de plasmar adecuadamente las estructuras prospectivas que adoptará el TC del desayuno vienés (*Wiener Frühstück*) según el criterio de aceptabilidad meta, cabe plantearse en primer lugar si optamos por incluir o no la exotización. La intención persuasiva del folleto turístico abre el abanico hacia varias soluciones traslativas, dependiendo de la idiosincrasia e interpretación de cada traductor. Podemos incluir la exotización de *Wiener Frühstück* como conocimiento ampliado (CM) y acompañarla de un CN como “desayuno vienés”. Podemos tender completamente hacia la domesticación, incluyendo el entrecomillado y dos adjetivos como recursos textuales que expresen la singularidad del concepto: “*clásico* desayuno *vienés*”. Al margen de estas u otras estrategias traslativas, el postexto refleja esquemas sugestivos de tipo morfológico sobre el desayuno vienés para los cuales necesitaremos plantearnos ciertas zonas de competencia común (CCNN). “Kanne” se traducirá por “jarra” como CN; “Kaffee (oder Tee)” por “abundante café o té”. El CN de este último ejemplo lo

constituye el *significado trascendental* (cf. Eco, 1997:156) convencionalmente compartido acerca de estas bebidas por ambas culturas (café; té). La inclusión del adjetivo “abundante” marca la diferencia respecto al desayuno español, puesto que representa el CM hacia el polo de adecuación: el receptor meta pretendido intuye que se trata de un desayuno con *bastante cantidad* de café o té, dado que no se sirve directamente en una taza sino que se presenta en una *jarra*. Por otro lado, mantendremos los elementos exotizantes de *Semmel* y *Gebäck*, añadiendo un rasgo morfológico y gustativo aproximado: “crujientes panecillos”. La zona de competencia común (CN) la constituye el significado trascendental de “pan”; el empleo del diminutivo (“panecillo”) señala un rasgo morfológico de la configuración conceptual (*forma*: pequeño), aunque se obvian, por razones persuasivas, otros rasgos morfológicos importantes diferentes del concepto materno “panecillo español”. De hecho, la inclusión de la exotización (*Semmel; Gebäck*) contribuye a activar implícitamente la imaginación del receptor meta hacia otros rasgos morfológicos hipotéticos de carácter exotizante en este procesamiento conceptual.¹⁸⁴

El resto de conceptos en torno al desayuno vienés reflejan significados trascendentales compartidos interculturalmente (CCNN): “mantequilla”, “mermelada”, “miel”, “huevo pasado por agua”, por lo que se mantendrán de esta manera formal en el TM, al margen de las divergencias perceptivas y proposicionales de estos TTCC entre los receptores del TO y del TM. Aunque se definan como CCNN, también forman parte del elemento exotizante *Wiener Frühstück*, por lo que el receptor meta pretendido puede activar hipotéticamente a partir de estos CCNN otras asociaciones perceptivas y proposicionales diferentes de aquellas que son propias de los esquemas maternos (p.ej. la presentación elegante de la mantequilla, la mermelada, la miel y el huevo pasado por agua en estos desayunos vieneses, el supuesto sabor, la procedencia, etc.).

Finalmente comentaremos las estructuras prospectivas del final del texto. Tal y como se ha señalado anteriormente, se aprecia un defecto comunicativo considerable de carácter principalmente sintáctico. El TO está incompleto en cuanto a la información proporcionada sobre los tentempiés. Esta falta de coherencia informativa puede paliarse en el TO si concluimos la oración con un punto después de “Würstel” y si añadimos el artículo determinado “Die” antes de “großen Renommiercafés”. Aunque sería

¹⁸⁴El diccionario monolingüe *dtv Wörterbuch der deutschen Sprache* (Wahrig, 1989) define *Semmel* empleando la domesticación mediante el concepto “Brötchen”, propio de la cultura alemana (esquema morfológico) y añadiendo otras características esenciales de *estado* (cf. Arntz&Picht, 1995:81): “altbackene, frische, geriebene, knusprige, noch

conveniente incluir información relevante sobre otros tentempiés además de Würstel, optaremos únicamente por mencionar en el TM este prototipo, respetando la instrucción traslativa de 270 palabras para el texto principal. Para “Würstel” se incluirá una escueta domesticación representada por “salchicha” y definida como CN o zona de competencia común entre ambas culturas; para “Kuchen und Torten” se empleará un término genérico (“repostería”) en función del espacio de palabras permitido: “En cualquier parte se sirve el clásico ‘desayuno vienés’, que consiste en una jarra de abundante café o té acompañada de los crujientes panecillos conocidos como *Semmel* o *Gebäck*, mantequilla, mermelada o miel, y un huevo pasado por agua. Además de la variada repostería, muchos de estos rincones gastronómicos ofrecen al visitante otras pequeñas exquisiteces como las deliciosas salchichas *Würstel*. Los cafés de renombre del centro de la ciudad son, de hecho, restaurantes que destacan por la excelente calidad de su cocina”.

La reflexión metodológica realizada en el presente epígrafe sobre las estructuras prospectivas del TM proyectado, basada en la configuración y producción constructiva de los TTCC, CCNN y CCMM según la terminología de Eco (1997), arroja cierta luz sobre los procesamientos mentales que subyacen en la “caja negra” del traductor. Este metalenguaje cognitivo-funcional demuestra una vez más la importancia del conocimiento experto para la fundamentación declarativa y procedimental de las estrategias, y abre múltiples posibilidades de investigación acerca de la enigmática competencia traslativa.

4.7. Reflexiones metodológicas en torno a la fase real o actual de producción del TM.

El objetivo metodológico principal del epígrafe anterior (4.6.) ha consistido en indagar acerca de las estructuras prospectivas del TM desde una perspectiva más *mental que real*, aunque se hayan plasmado las soluciones traslativas definitivas en el ejercicio de traducción para ilustrar el modo en que se ha llevado a cabo la secuencia de dichas estructuras, sobre todo en lo que respecta a la exotización y domesticación de elementos y el determinado grado de fluctuación entre los polos de adecuación y aceptabilidad.

warne Semmeln”. Obsérvese más adelante que el adjetivo “knusprig” ha sido recogido como componente persuasivo en la estructura prospectiva del TM (“crujiente”).

Durante el trayecto mental de producción hacia la versión final del *translatum*, más concretamente durante las fases de expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*), los procesamientos mentales de escritura de este ejercicio de traducción han tomado un carácter tanto prospectivo como retroactivo, con revisiones, correcciones, ampliaciones y omisiones por parte de la autora que demuestran el solapamiento y dinamismo de todas las fases del proceso, lo cual corrobora el *carácter espiral* de la práctica de la actividad traslativa (cf. Nord, 1991:32). Hablamos por lo tanto de la *fase real o actual de producción del TM*, un concepto dinámico del que apenas existen investigaciones realizadas por la Didáctica de la Traducción, tal vez por la excesiva complejidad que presenta y los escasos estudios disponibles en este ámbito.

Nuestro objetivo metodológico sobre esta fase de producción consiste meramente en proporcionar algunas de las teorías, a modo de pincelada general, que reflexionan sobre el proceso de escritura, concretamente las que proceden de la lingüística del texto y la cognición. Estamos convencidos de que estas investigaciones realizadas abren nuevas perspectivas para el estudio concreto del proceso de escritura en la actividad traslativa. El conocimiento declarativo sobre la producción real/actual de un texto constituye una herramienta metodológica de utilidad para el docente, ya que le sirve para indagar en su propio proceso de escritura y en los procesos de escritura de sus estudiantes, por ejemplo, mediante la aplicación de los modelos empírico-experimentales, como el conocido método de pensar en voz alta.

Cuando plasmamos el TM en escritura, bosquejamos el constructo mental del TO y del TM proyectados desde dos perspectivas mentales solapadas:

a) la perspectiva *formal*, puesto que se produce un reflejo lingüístico automatizado debido al primer contacto con el TO en el espacio mental incontrolado (cf. Hönl, 1997:56). Esta perspectiva formal (traducción interiorizada) tiene su causa en la lectura, interpretación y procesamiento lineal o secuencial de frases del TO de izquierda a derecha. Algunos de estos automatismos secuenciales, por contacto mental directo con el TO en el espacio incontrolado, formarán parte de ciertas estructuras prospectivas escritas durante las fases de expresión y síntesis gramatical, incluso desde el inicio de la producción. El acceso a la memoria de ciertas palabras, por ejemplo, suele ser autónomo, procede de forma muy automática, y no se guía en un primer momento por el contexto significativo en que la palabra aparece, si bien éste interviene en una segunda

fase para seleccionar sólo aquel significado que es coherente con el propio contexto (cf. Belinchón et al., 1998:141). Otros automatismos, como es el caso de ciertas palabras del TO aunque se haya seleccionado aparentemente su significado contextual adecuado en un momento previo, pasarán por el *monitoring* en diferentes fases del proceso para su reflexión, tanto de manera retrospectiva como prospectiva, siendo descartados o corregidos durante el proceso real/actual de escritura del TM

b) la perspectiva *macroestratégica*, donde el traductor reflexiona y elabora ciertas estructuras del TM desde procesamientos de más alto nivel, teniendo en cuenta principalmente las fases de planificación, ideación y desarrollo (*procesamiento en paralelo*) en función del encargo, la macroestrategia y las variables de los criterios de textualidad del TM. Algunas de estas estructuras se producen por asociación automática desde el espacio incontrolado tras la aplicación de la macroestrategia (cf. Hönig, 1997:56); otras necesitan de una reflexión más exhaustiva en su procesamiento mental, por lo que se requiere el espacio controlado para su corroboración. Estas estructuras macroestratégicas también pueden presentar modificaciones, correcciones, ampliaciones u omisiones retroactivas y prospectivas durante las diferentes fases del proceso. Aquí se incluirían igualmente las microestrategias procedentes del espacio controlado y aceptado por el *monitoring* (cf. Hönig, *ibidem*) en una fase anterior de reflexión, que pueden ser revisadas en otra ocasión prospectiva para su mantenimiento, corrección u omisión según la reflexión resultante de los continuos procesamientos macroestratégicos y la producción interactiva del pretexto, cotexto y posttexto del TM.

Además de estas perspectivas solapadas, la escritura del TM también está influenciada por la consulta documental, destacando especialmente la utilización de textos paralelos en algunos procesos traslativos, con la finalidad de copiar o adecuar ciertas estructuras necesarias según la tipología textual requerida para el TM y el criterio de aceptabilidad meta. En definitiva, la producción real o actual del TM se produce desde la doble vertiente de intertextualidad que caracteriza al *translatum*: su relación específica con el TO y su pertenencia a una tipología. Asimismo, y en función de los criterios de textualidad del TM, el buen traductor escribe teniendo en cuenta los principios de *economía* y *relevancia*, principios que representan uno de los núcleos centrales para la elaboración determinada y la revisión dinámica de dichas estructuras que van conformando la informatividad episódica del TM.

La expresión y síntesis gramatical de CCNN y CCMM en el texto meta-en-situación se realiza a través de la activación, en la memoria, de aquello que necesitamos durante la producción textual. La MCP debe operar y retener de forma inmediata durante la gestión del TM, aquellas estructuras y conceptos del TO proyectado y del TM proyectado previamente configurados en la mente del traductor. La retención de dicha configuración proyectada en la memoria constituye la *representación base* para la gestión textual, además de la retención mental de ciertos aspectos de la superestructura y macroestructura elegida para el TM y el encargo de traducción. Esto no quiere decir que en dicha representación base se configure mentalmente *todo* lo que ha pasado por el filtro de la monitorización sobre el TO y el futuro TM en las fases anteriores; más bien se trata de ciertos aspectos que obtienen un determinado grado de saliencia configurativa según el *foco de atención* del traductor en un momento dado de la producción textual. Lo que el traductor configura como representación base es un *marco conceptual y estructural* del TO proyectado que está presente mentalmente en la producción real del TM, orientado de manera comparativa hacia la prospección meta, aunque en ocasiones tiene un carácter mental retroactivo cuando el traductor necesita una vez más regresar al TO en el marco de su situación comunicativa para corroborar o refutar ciertas estrategias prospectivas precedentes. Esta configuración del TO adquiere en ocasiones una proyección que contempla mentalmente ciertos aspectos generales (análisis y representación aproximados de la superestructura y macroestructura pragmática) y en otras una proyección mental de aspectos más específicos (en torno a determinados conceptos, registro lingüístico, colocaciones sintácticas, etc.), sin descartar también el solapamiento e interdependencia de estos niveles en la proyección mental. El papel de la atención tiene el cometido de conservar en el “foco” de la conciencia del traductor la información que resulte más relevante para una determinada tarea en un momento dado, ya sea desde procesamientos de alto nivel como de bajo nivel, con posibles revisiones y correcciones. De hecho, cuando la representación base es relativamente larga, debido a la larga extensión de la informatividad episódica del TO, y durante la producción prospectiva del *translatum*, el sistema cognitivo del traductor tiene que ir elaborando este “texto base” mental trozo a trozo, debido a la necesidad de abstraer sus contenidos proposicionales y perceptivos de las oraciones antes de que éstas se pierdan en la memoria (cf. Belinchón et al., 1998:496).

Sin embargo, lo que diferencia al traductor profesional (ideal) del estudiante es que el primero no se limita a producir el TM únicamente de manera lineal y de trozo a trozo,

sino que la macroestrategia aplicada según los procesamientos de alto nivel y las instrucciones traslativas le llevan a una *proyección dinámica del texto base en paralelo*, con la posibilidad de corregir, cancelar, ampliar, reducir o cambiar la concepción lineal de estos fragmentos en la escritura. Por el contrario, el estudiante no suele percatarse de la importancia del traductor como *experto en producción textual* (cf. Holz-Mänttari, 1984), y le resulta inconcebible que su TM pueda admitir modificaciones en la superestructura y macroestructura, sobre todo en lo que respecta a su estructura textual en el sentido de Hulst (1995). Este hecho se debe a la falta de inclusión de la macroestrategia de traducción, un hecho principalmente observable cuando los alumnos traducen un determinado concepto utilizando la paráfrasis, donde la solución aportada suele establecerse en la misma línea del fragmento, sin la posibilidad de contemplar la solución traslativa teniendo en cuenta los fragmentos textuales anteriores y posteriores del TM en su conjunto. En definitiva, el estudiante “se estanca” en el procesamiento lineal de producción, sin ampliar sus horizontes hacia otras posibilidades de procesamientos de más alto nivel, debido a la excesiva influencia mental del TO.

Cuando hablamos de procesamientos de alto nivel y bajo nivel nos referimos a que la producción real o actual del TM se produce desde una orientación mental de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*), ambas en estrecha interacción dinámica (recuérdese la orientación establecida en nuestro esquema de producción del TM en 4.3.7.). Además de la influencia constante en la mente del TO proyectado (desde su generalidad o especificidad), el traductor, mientras escribe, está planificando, ideando y desarrollando la continuidad del TM proyectado, a la vez que también revisa y modifica la expresión de los segmentos previos (cf. Belinchón et al., 1998:686). Esto quiere decir que los procesos de alto nivel condicionan los de bajo nivel y viceversa. El carácter en curso del procesamiento de producción implica que escribimos el TM en *tiempo real*, con restricciones que provienen de límites de atención y de la MCP, de ahí que sea un proceso dinámico con carácter de retroactividad y prospección. La producción escrita es un proceso sujeto a un mayor grado de *control* para el escritor/traductor, ya que éste dispone de mucho más *tiempo* para organizar y corregir su mensaje, en contraposición a la producción de discursos orales y la interpretación. El texto *construido* está *físicamente* presente y es totalmente *accesible* al sujeto traductor, lo que le permite introducir cuantas correcciones estime oportunas (cf. Akinasso, 1982). Al carecer de un contexto físico compartido, el escritor/traductor debe proveer a su destinatario no sólo

de la información que le permita a éste identificar los referentes del discurso, sino también del contexto que necesita el receptor meta para proceder a tal identificación. El hecho de no disponer de apoyos prosódicos ni gestuales le lleva a utilizar formas lingüísticas más elaboradas y/o convencionales que las que pueden usarse en el discurso oral.

Para entender el modo en que se elaboran los CCNN y CCMM en la fase de producción real o actual, nos basaremos inicialmente en el modelo de Flower y Hayes (1981), ya que es uno de los más detallados en cuanto a la explicación de estos procesos mentales, y que nos ayuda a entender en cierto modo la idiosincrasia de la producción textual en la acción traslativa. Este modelo presenta tres grandes grupos de procesos: los de *planificación, traducción y revisión (o relectura)*, que pueden darse en cualquier momento de la escritura (también en 4.1. y Belinchón et al., 1998:688). En la medida en que la escritura se interpreta globalmente como una actividad dirigida a una meta o macrofinalidad, los procesos de producción se consideran jerárquicamente organizados e interrelacionados, de manera que cada uno de ellos genera la necesidad de usar de otro (en el sentido dinámico *top-down* y *bottom-up* anteriormente señalado).

Los *procesos de planificación* se ocupan de establecer las metas y planificar el contenido de la actividad de la producción en sus distintos momentos. Implican, además, tres subprocesos: la *generación de ideas* (o recuperación de información relevante desde la memoria), que en la actividad traslativa viene influenciada concretamente por la recuperación de información del TO de cara a su proyección mental según la macrofinalidad y el encargo de traducción; la *organización*, que implica la selección de material y de posibles formas de estructurar el material y que en la actividad traslativa depende, entre otros, de la superestructura y macroestructura elegida para el TM y del criterio de aceptabilidad meta; y el *establecimiento de objetivos y subobjetivos* según las instrucciones traslativas a partir de lo generado, desarrollado y revisado anteriormente.

Los *procesos de traducción*, controlados por los planes, implican la elaboración de representaciones mentales en torno a palabras-claves, tanto de tipo perceptivo como proposicional, y la conversión a secuencias de oraciones gramaticalmente y comunicativamente aceptables (*frames*). En el caso de la actividad traslativa, este concepto de “procesos de traducción” adquiere un sentido mucho más complejo al propuesto por Flower y Hayes (1981), puestos que éstos se limitan a explicar

metodológicamente el proceso de escritura normal. En este sentido nos referimos al constructo textual del TO proyectado y del TM proyectado que representa el traductor en su mente en función de la búsqueda del grado necesario de diferenciación con respecto al TO en el marco de su situación comunicativa mediante la elaboración de *frames metas* gramaticalmente aceptables, según la macroestrategia, los criterios de textualidad prospectivos y las instrucciones traslativas. Si bien el traductor representa en su mente una especie de configuración perceptiva y proposicional de dicho constructo, tiene asimismo la posibilidad de recurrir al TO tantas veces quiera y analizar aspectos de cualquier índole de manera retroactiva para corregir o modificar las estructuras prospectivas realizadas en un momento anterior de la producción textual. Asimismo, la consulta de los textos paralelos para la solución de ciertos conceptos y estructuras, y la concepción previa del traductor sobre la tipología requerida para el TM que parte de su experiencia con textos previos, se solapan mentalmente con el constructo textual del TO y del TM proyectados para la elaboración en escritura de los CCNN y CCMM.

La *relectura* (o *revisión*) constituye un proceso normalmente consciente que evalúa el producto resultante o en proceso respecto a los planes iniciales y que puede tener lugar en cualquier momento de la producción textual. Esta revisión implica también la posibilidad de retomar aspectos del TO no contemplados comparativamente en etapas anteriores y que pueden condicionar la revisión y corrección de un determinado aspecto del TM en un momento dado.

Aunque los procesos descritos por Flower y Hayes son procesos de carácter general, existen numerosas diferencias de individuales en el modo efectivo de llevar a cabo esta actividad de producción, según Ellis y Beattie (1986; también en Belinchón et al., 1998:688). Algunas personas establecen planes detallados del contenido y forma de sus textos antes de iniciar la redacción propiamente dicha; otras comienzan a redactar sin un plan global muy bien desarrollado y establecen saltos continuos hacia atrás para revisar y corregir lo ya escrito en función de los nuevos planes que van surgiendo durante el proceso de producción.

En relación con este hecho, y respecto a la actividad traslativa, el modo en que nuestros estudiantes y los traductores profesionales planifican, redactan y corrigen los textos meta, todavía constituye un campo de investigación poco explorado, dado que las metodologías imperantes se basan más bien en analizar los procesamientos mentales de cara al análisis e interpretación del TO. En este sentido, la perspectiva de investigación

queda abierta hacia la indagación de estos procesamientos de producción, mediante la aplicación de los conocidos métodos empírico-experimentales. La idea es conocer en un futuro las diferencias existentes en la redacción o escritura del TM entre los profesionales y estudiantes de la traducción, para corregir posibles tendencias incorrectas en el alumnado derivadas de su desconocimiento¹⁸⁵. De hecho, Scardamalia et al. (1982, en Belinchón et al., *ibídem*:690) han basado su estudio en describir ciertos problemas que tienen lugar en la escritura como: a) la pérdida de los objetivos y/o planes inicialmente previstos en la memoria a corto plazo, debido a la lenta velocidad de ejecución; b) la inferencia entre las demandas derivadas de la ejecución mecánica del proceso (es decir, las demandas del propio medio utilizado en la escritura –bolígrafo, teclado de máquina, ordenador, etc.-) y las demandas relacionadas, por ejemplo, con la planificación del contenido; y c) la dificultad para desarrollar un sistema de control de la actividad de composición totalmente interno, puesto que la escritura no proporciona señales de retroalimentación de los destinatarios meta, como ocurre sin embargo en la mayor parte de los casos de la producción oral.

Todos estos problemas, que son tanto más comunes cuanto más novatos sean los sujetos investigados, han sido confirmados por numerosos estudios experimentales, los cuales arrojan cierta luz para entender la actividad de la producción en la acción traslativa (cf. Phelps-Gunn&Phelps-Terasaki, 1982; Bereiter&Scardamalia, 1987; Trimmer&McCrimmon, 1988). La mejor manera de analizar la elaboración de un TM, así como de construir un modelo teórico, es observar el proceso de acción, o sea, comprobar qué operaciones realizan los alumnos/traductores mientras escriben. Para ello es necesario indagar en las *verbalizaciones* de los sujetos investigados mientras el TM se va formando. Aunque sabemos que dichas verbalizaciones se limitan a proporcionarnos información únicamente de aquellos *procesamientos conscientes* que tienen lugar en la producción textual, al menos podemos disponer de estas verbalizaciones para ahondar hipotéticamente en los procesos inconscientes subyacentes.

Asimismo sabemos, por los experimentos realizados, que el escritor focaliza a veces su atención en procesamientos específicos, como es el caso de algunas palabras individuales del texto. En otras ocasiones, el escritor se centra en un nivel más general, cuando verbaliza por ejemplo su reflexión en torno a aspectos de la macroestructura

¹⁸⁵Un caso claro de este desconocimiento lo constituye la tendencia de ciertos alumnos a inmiscuir el discurso oral, mucho menos elaborado, en la producción escrita, con los consecuentes errores principalmente de tipo estilístico y

textual y el objetivo comunicativo principal/objetivos comunicativos secundarios y, en un nivel intermedio, procede a transformar su configuración del texto base en *frames* o frases determinadas. Precisamente el nivel intermedio ha sido el principal núcleo de interés de la investigación, si bien no ha recibido tanta atención como los niveles generales y específicos, tal vez por la excesiva complejidad mental y los automatismos inconscientes que plantea (cf. Eysenck&Keane, 1997:341).

Resulta extremadamente difícil descubrir lo que ocurre cuando componemos un texto escrito. La observación directa del producto escrito nos proporciona poca información, sobre todo en lo que respecta al orden y manera en que se realizan las revisiones y a la conversión del constructo textual mentalmente proyectado en determinadas frases. Las indagaciones introspectivas nos proveen de cierta información sobre lo que ocurre más allá de la producción “superficial”, pero son insuficientes, puesto que las reflexiones de las verbalizaciones destruyen en cierto modo la naturalidad y creatividad de la producción escrita. No obstante, la creación progresiva de un modelo teórico y procedimental para la Didáctica de la traducción representaría por lo menos el primer paso hacia la clarividencia más o menos aproximada de estos procesos de escritura.

En cualquier caso, Hayes y Flower (1980) sugieren, mediante el estudio de protocolos de verbalización realizados con profesionales de la producción textual, que el escritor es normalmente consciente de muchos de los procesos y estrategias que emplea mientras escribe. El productor experto comienza a generar información, luego procede a organizar y finalmente a “traducir” en el sentido propuesto por estos autores. El análisis continuado de lo escrito demuestra esta hipótesis, debido a la determinada progresión, a lo largo del tiempo real de escritura, de fragmentos desorganizados hacia secuencias o detalles más estructurados y luego a frases completas. Esta fluctuación de procesamientos se interrumpe en un momento dado por la revisión de ciertos aspectos que operan a un nivel relativamente específico (palabras individuales, frases) o a un nivel más general (p.ej. la coherencia estructural de lo escrito), lo que implica la posible generación de nuevos procesos de escritura.

En otro estudio posterior, Hayes y Flower (1986; también en Eysenck&Keane, 1997:342) demuestran que la planificación de objetivos se organiza de manera jerárquica por el productor experto. Muchos escritores preparan un *esbozo* antes de empezar a escribir, incluyendo los aspectos más importantes que desean elaborar y otros

sintáctico en el texto meta (p.ej. muletillas, solecismos, anacolutos, abusos de proformas léxicas, etc.).

aspectos de menos importancia pero que están asociados a los anteriores. La *planificación* implica a su vez un *conocimiento estratégico* que concierne a los modos en que el escritor organiza los objetivos y subobjetivos así como el modo en que construye un plan de escritura coherente. El conocimiento estratégico se usa de una manera muy flexible: la estructura del plan de producción textual a veces cambia considerablemente durante el periodo de escritura por las nuevas ideas que brotan de la memoria del escritor, o por la insatisfacción que se produce en un momento dado al considerar inadecuado el plan inicial. Interesante es el hecho de que los expertos producen un *plan de integración* mucho más elaborado conceptualmente al de los novatos: los diferentes objetivos se manifiestan en la informatividad del texto (pretexto-cotexto-posttexto) de una manera mucho más interconectada, lo que demuestra la aplicación de la macroestrategia en la producción textual.

Bereiter y Scardamalia (1987; 1993) recalcan el hecho de que las diferencias individuales en la producción textual dependen más de los procesos implicados en la planificación que en aquellos implicados en otros niveles. Respecto a dicha planificación, estos investigadores establecen dos tipos de estrategias principales según los resultados de sus estudios empíricos realizados con expertos y legos: *knowledge-telling strategy* y *knowledge-transforming strategy*.

Respecto a la primera, el productor escribe simplemente todo lo que sabe sobre un tema sin una planificación real y sin organizar la información a favor del receptor. La generación de este texto tiene el cometido de proporcionar una informatividad preliminar y continuada que en posteriores momentos se revisa, corrige o modifica lo que ya se ha escrito para generar el resto del texto. Este tipo de estrategia es lineal, y no considera las ideas principales como guías para la planificación e integración de información, además de la falta de revisiones globales que implicarían la reorganización del contenido. Esta tendencia suele darse en la producción de los textos meta por el estudiante de traducción, quien desconoce la importancia de los aspectos macroestratégicos.

Respecto a la segunda, el procedimiento estratégico resulta mucho más complejo y efectivo. El escritor analiza un determinado problema desde el procesamiento en paralelo del texto y considera para ello los objetivos comunicativos. Esta estrategia está condicionada por los siguientes factores espaciales o de distribución en el texto: el procesamiento relacionado con el problema retórico (*rhetorical problem space*) y el

procesamiento relacionado con el problema del contenido (*content problem space*). Los problemas retóricos remiten al logro de objetivos específicos de la tarea de escritura que el escritor se cuestiona para embellecer o adecuar la expresión de los conceptos y dar al lenguaje la eficacia suficiente para conseguir la persuasión, la información, la instrucción o cualquiera de los objetivos/subobjetivos comunicativos ya descritos en la presente tesis doctoral (cf. Hulst, 1995; Pander Maat, 1994), sin olvidar el análisis del criterio de aceptabilidad meta. Los problemas vinculados al contenido aluden al modo en que el escritor plasma dicha informatividad específica en el papel, teniendo en cuenta el grado necesario de explicitud e implícitud según los objetivos perseguidos y la interrelación informativa del pretexto, cotexto y posttexto. La diferencia entre novatos y expertos en estas cuestiones de producción radica en que los novatos producen los textos procesando la información desde el espacio de contenido al espacio retórico sin cuestionarse el camino contrario (procesamientos de bajo nivel), mientras que los expertos, cuando se enfrentan con un problema retórico, vuelven y revisan los subobjetivos pretendidos en el espacio del contenido para corregir o solucionar dicho problema (procesamientos de más alto nivel). Estos aspectos demuestran una vez más la importancia de planificar los textos desde la óptica de la *knowledge-transforming strategy*, la cual contribuye, por su orientación holística y dinámica, a una mayor calidad en la redacción de la macroestructura pragmático-cognitiva de los textos, más organizada y mejor estructurada que con la otra estrategia utilizada normalmente por los legos.

Respecto a la didáctica de estas estrategias de producción en la actividad traslativa, cabe cuestionarse la importancia de los *esbozos de planificación (outlines)* como fase previa a la producción real/actual del TM, en contraposición a la tendencia del alumnado en producir meramente un *borrador* del TM como versión inicial (*rough drafts*), que puede impedirle ver el horizonte de los procesamientos de alto nivel condicionados por la macroestrategia prospectiva y que puede suponer un peligro hacia la tendencia del procesamiento lineal (cf. Kellogg, 1988). No obstante, creemos que estos objetivos didácticos dependerían de la idiosincrasia y actitud de cada estudiante en la elaboración de los textos, un objetivo que posponemos para futuras investigaciones que tengan en cuenta metodológicamente la posible combinación de los esbozos y borradores.

Otro de los aspectos necesarios de una investigación experimental futura en la producción de textos lo constituye el modo en que el plan de escritura se transforma en la *generación de frases escritas (sentence generation)*, Hayes&Flowers, 1986), es decir, cómo los resultados del estadio de planificación se convierten en frases actuales o *frames*. Pese a las limitaciones metodológicas que supone observar estas transformaciones procedentes del mundo “privado” y “no observable” del sujeto que está escribiendo, disponemos al menos de algunas teorías que han conseguido desvelar algunos de los secretos de esta complicada y enigmática transformación. Los enfoques teóricos de Levelt (1989), concebidos para el estudio de la producción oral, guardan cierta similitud con algunos aspectos de la teoría de producción de Hayes y Flower (1986), por lo que consideramos necesaria su explicación en la presente tesis doctoral.

Ambas teorías comparten la idea de que los sujetos seleccionan el contenido de su mensaje a partir de representaciones mentales (TTCC en el sentido de Eco, 1997) previamente activadas en su memoria, por lo que realizan a su vez procesos atencionales, motivacionales y mnésicos. La selección de una cierta representación como contenido potencial de un mensaje lingüístico o *frame* prospectivo, implica en cierto modo la realización de ciertas operaciones mentales sobre dicha representación, por ejemplo, su selección frente a contenidos alternativos, o la transformación de contenidos de conocimiento o experiencia relativamente vagos o inconcretos, que pueden estar representados en forma de imágenes mentales, proposiciones, etc. y que posibilitan la construcción de un enunciado lingüístico o *frame* (cf. Belinchón et al., 1998:535).

Según el modelo de Levelt (1989), para entender estas transformaciones desde el estadio de la representación mental hacia los marcos lingüísticos de una manera aproximada, hay que tener en cuenta que los procesos cognitivos y motivacionales anteriormente señalados no son todavía “lenguaje” en un sentido estricto. Existe una primera fase de la producción verbal que se podría denominar *fase de planificación o de conceptualización* en la que los sujetos seleccionan el contenido comunicativo de su mensaje, la idea, opinión, duda o deseo que quieren comunicar a sus destinatarios. Esta primera fase engloba una serie de procesos de carácter intencional, aunque no necesariamente consciente, que implican tanto la selección o definición del contenido que se quiere comunicar como la selección de la información que pueda ser relevante para su expresión y su ordenación en el propio mensaje. Su resultado es la elaboración

de una representación o paquete de información al que suele denominarse *mensaje preverbal*.

En una segunda fase, que con toda probabilidad comienza antes de que el mensaje preverbal se haya definido en todos sus detalles, la información seleccionada se traduce a un formato lingüístico. El sistema cognitivo elabora una primera representación de la forma lingüística del mensaje con el que se van a expresar los contenidos comunicativos. Esta fase, que implica ya la utilización de una lengua y gramática concretas, es la llamada *fase de codificación lingüística del mensaje o de formulación*, y requiere la especificación progresiva de las distintas unidades estructurales que intervendrán en el acto locutivo (constituyentes gramaticales) hasta configurar la representación de la serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración.

En la fase final del proceso o *fase de articulación*, las representaciones lingüísticas anteriores son traducidas a un código lingüístico o *plan motor* que especifica y pone en marcha la secuencia de movimientos (articulatorios o manuales, según se trate de la modalidad oral o escrita) que han de realizar las distintas estructuras musculares implicadas en la realización del acto efectivo de producción del lenguaje.

En definitiva, se trata de tres fases o niveles de procesamiento que dan lugar a la transformación: los procesos iniciales o de “planificación conceptual”, los procesos intermedios o de “codificación lingüística” y los procesos periféricos o “de articulación” (véase también Belinchón et al. 1998:538-540).

Por otro lado, el “mensaje preverbal” de la oración es el resultado final de la ejecución coordinada de dos procesos de conceptualización que también establece Levelt (1989):

- procesos de macroplanificación* del mensaje: implican procesos de planificación del discurso global, relacionados con la selección de los contenidos y estructuras globales, y del estilo retórico. Asimismo se incluye como macroprocesos de conceptualización, la definición de los contenidos semántico-cognitivos y pragmáticos de los grupos de enunciados individuales del discurso y de su orden o posición relativa en la secuencia lineal de éste, los procesos implicados en la selección del contenido informativo básico de los enunciados de modo que éstos resulten relevantes y apropiados en el contexto comunicativo en el que se emiten, y los procesos responsables de la selección y puesta en relación de los predicados y argumentos (especificación de la estructura temática del mensaje)

-procesos de microplanificación: se aplican ya de forma directa a la construcción de los enunciados individuales y perfilan las decisiones estructurales concretas que se derivan de las decisiones anteriores, por ejemplo, la forma lingüística específica de presentación de los referentes de la oración, la perspectiva con que los distintos núcleos temáticos deben ser presentados (p.ej. la selección de cuáles de estos núcleos desempeñarán un papel perceptivamente dominante en la oración), la posición de las piezas léxicas en la oración (linealización), el tiempo y modo verbales requeridos por la perspectiva, etc. (véase igualmente Belinchón et al, *ibídem*:546).

Los mensajes preverbales de Levelt constituyen por lo tanto representaciones funcionalmente intermedias entre los contenidos o intenciones seleccionados en la fase de conceptualización y las representaciones sobre las que operan los procesos de codificación o formulación lingüística. Lo que nos interesa de estos aspectos teóricos preliminares para entender la producción y estructura de la informatividad episódica de un TM concreto, es precisamente el concepto de *mensaje preverbal*, cuyo punto de partida es la conversión de las representaciones mentales del productor (TTCC) en *frames* escritos (mediante la combinación específica de CCNN y CCMM en el texto meta en función de la macroestrategia prospectiva, incluyendo la posibilidad de introducir elementos no verbales que enriquezcan la elaboración coherente y cohesiva de los *frames*). Si bien el conocimiento gramatical constituye un aspecto importante para la formulación de los marcos lingüísticos, el cual corresponde a la *competencia lingüística* del traductor, nuestro enfoque se asienta más bien en exponer ciertos aspectos cognitivo-funcionales que ayuden al alumno/traductor en la producción adecuada de la informatividad episódica del TM. De hecho, los estudios de Osgood (1971) demuestran que algunas de las decisiones implicadas en la codificación lingüística de las oraciones vienen determinadas por factores conceptuales tales como la ordenación temporal de los eventos a los que el sujeto se refiere cuando habla, la distribución espacial de los objetos descritos, etc., y no solamente por variables o aspectos sintácticos.

Nuestro esquema cognitivo sobre producción textual presentado en 4.3.7. demuestra el solapamiento dinámico de los macroprocesos y microprocesos en paralelo desde una perspectiva cognitivo-funcional, tanto en el sentido *top-down* como *bottom-up*, y

comprende su interacción en todas las fases dinámicas de producción textual: *planning*, *ideation*, *development*, *expression* y *parsing*.

Las instrucciones del encargo determinan en parte el carácter que va a tomar la macroestrategia del TM. Las instrucciones reales o mentales, según el tipo de encargo, y que conciernen a determinadas variables de contenido prospectivo del TM relacionadas con los criterios de situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad, determinarán la elaboración gradual, espiral, retroactiva y prospectiva de la macroestructura pragmático-cognitiva y referencial del TM, incluyendo las posibles revisiones y correcciones tanto prospectivas como retrospectivas en un momento dado de la producción del *translatum*. El solapamiento mental del TO proyectado y la consulta documental inducen al traductor a evocar e invocar representaciones mentales perceptivas y proposicionales (TTCC) en un sentido dinámico y variable, que a veces oscilan hacia el polo de adecuación y otras hacia el polo de aceptabilidad, e incluso a un solapamiento de determinados aspectos de dichos polos, según la macrofinalidad perseguida. La búsqueda del *tertium comparationis* (CCNN) en el contexto determinado y particular del TM, unida a la búsqueda del grado necesario de diferenciación de esquemas entre ambos textos (TO proyectado y TM proyectado) y representada por la continuada elaboración, modificación y corrección específica de CCNN y CCMM (elementos exotizados y domesticados) se solapa mentalmente con la representación de ciertos aspectos de la superestructura (tipo de texto del TM) y de la macroestructura meta, según la experiencia previa del traductor con las tipologías textuales. Esto quiere decir que las instrucciones del encargo relacionadas con la situacionalidad meta (normas de traducción, relación social del traductor con los actantes del proceso de traducción, idiosincrasia del traductor, etc.), la intencionalidad meta (objetivo principal pretendido, objetivos secundarios pretendidos, etc.), la intertextualidad meta (tipo de TM, convenciones textuales, estructura textual requerida, actos textuales etc.) y la aceptabilidad meta (efectos perlocutivos pretendidos, presuposiciones sobre el receptor meta imaginado, etc.), son condicionantes de la producción específica de la macroestructura.

En nuestra opinión, estos aspectos de *procesamientos de alto nivel* en la mente del traductor constituyen *parte del mensaje preverbal* al que alude Levelt (1989), y que condicionan a su vez la ampliación, modificación, omisión, etc. de ciertos aspectos de los TTCC representados por el traductor de manera privada. Creemos por lo tanto que el modo en que se verbalizan estos aspectos de reflexión por el alumnado en el *monitoring*

puede aportarnos ciertos indicios sobre el modo aproximado de configuración de estas representaciones mentales, con la posible indagación aproximada de sus aciertos y errores.

En un *estadio intermedio de procesamiento*, si bien con bordes muy difusos de delimitación, los TTCC continúan contemplando aspectos del mensaje preverbal que a veces se transforman en escritura. El traductor procesa mentalmente una *perspectiva en paralelo* de aspectos de la macroestructura pragmático-cognitiva y la macroestructura referencial del TM, que a veces oscila hacia la planificación, desarrollo e ideación del TM como procesamientos de más alto nivel, y en otras hacia las fases de expresión y síntesis gramatical como procesos de más bajo nivel, ambos en estrecha interrelación procedimental.

La intencionalidad meta (objetivos y subobjetivos comunicativos, etc.), la intertextualidad meta (tipo de texto, estructura textual, actos textuales, etc) y la aceptabilidad meta (receptor meta pretendido, etc.) inducen a su vez a la planificación, desarrollo y expresión de los actos de habla, sin olvidar la interacción de estos actos de habla con las relaciones funcionales entre los actos locutivos, tanto de contenido como de apoyo por interacción, reflejo escrito del *marco conceptual* que va configurando y construyendo el traductor con el *texto base* mentalmente proyectado (resultante de la combinación del TO proyectado, del TM proyectado, y a veces del TO en el marco de su situación comunicativa en el sentido retrospectivo). Este marco conceptual alude a lo ya descrito sobre los esquemas episódicos (*scripts*), los efectos de prototipicidad, la figura-fondo, proposiciones, metonimias, metáforas e imágenes, conceptos y asociaciones, características de los conceptos según la lexicografía y la semántica estructuralista, etc., aspectos todos ellos que configuran en definitiva la semiosis perceptiva y proposicional de los TTCC del traductor para ser transformados en escritura.

Aparte de estos aspectos, el grado necesario de diferenciación entre la producción de la informatividad del TM y aquella del TO determina que las relaciones funcionales entre los actos locutivos muestren a su vez un determinado grado de explicitud e implícitud de formulación informativa en el *translatum*, según el principio de economía y relevancia y la macrofinalidad. Durante la recuperación de informaciones textuales, Van Dijk (1989:216-217) señala que en el proceso de producción, el escritor puede decidir consciente o inconscientemente si una proposición determinada puede omitirse, es decir, si conviene no expresarla, si hace falta una ulterior explicación de las informaciones, si

determinado orden resulta más claro que otro o si la estructura léxico-semántica (otra selección de palabras, etc.) es más adecuada al (re)producir las informaciones. Estas transformaciones son reflejo en la escritura de su aplicación a la estructura conceptual de la representación textual o texto base retenido en la memoria. Además de estos aspectos de omisión, adjunción, inversión, sustitución y recombinación, el proceso de producción tiene en cuenta la aplicación de *operaciones de reconstrucción* a la macroestructura del texto, es decir, la aportación de detalles al texto meta. Dependiendo de la intención comunicativa pretendida y la macrofinalidad, el escritor/traductor puede ampliar, detallar o especificar plausiblemente las informaciones existentes. La *adjunción* de detalles puede reconstruirse según características plausibles y posibles de cosas, personas y sucesos que no tienen por qué representar proposiciones relevantes en el texto, si bien esto depende de la función textual de los conceptos en interacción con la intención; la *particularización* alude por ejemplo a la reconstrucción de conceptos parciales más plausibles a partir de un concepto supraordinado o más general (p.ej. flor: “margarita”); y la *especificación* alude a la mención proposicional más específica de la estructura cognitivo-funcional de los conceptos y acontecimientos textuales: de características normales de cosas y personas, de condiciones normales para una acción o un suceso, de componentes normales o de sucesos parciales de una acción o un suceso, y de consecuencias, resultados o implicaciones normales de una acción o un suceso. Estas operaciones tienen lugar, en definitiva, en la producción adecuada de las relaciones funcionales entre los actos locutivos, en interacción con el marco conceptual del TM y las limitaciones que supone plasmar todos estos aspectos en función de las relaciones gramaticales del código lingüístico de la lengua a la que se traduce.

Simultáneamente, y en función de la intencionalidad, aceptabilidad e intertextualidad meta, el traductor también se plantea aspectos del estilo textual en la macroestructura. La interacción dinámica de las intenciones, la estructura textual, los actos textuales y los actos de habla inciden en la reflexión, en un momento dado de la producción textual, del campo, modo o tono/tenor, las máximas y la ideología propia del discurso que se está elaborando según los criterios de textualidad meta anteriormente señalados, sin olvidar el apoyo que proporcionan especialmente los textos paralelos en la formulación de ciertas estructuras estilísticas y tipológicas del TM en cualquier nivel textual.

Respecto a la sintaxis de estas estructuras, y desde una perspectiva principalmente cognitiva y de más alto nivel de procesamiento, podríamos hablar del procesamiento mental del traductor de ciertos esquemas de acontecimientos que interactúan

dinámicamente con la construcción del marco conceptual del texto base (recuérdese estos tipos de esquemas en 4.3.6.).

Paralelamente a esta producción de la macroestructura pragmático-funcional-cognitiva del TM, el traductor activa en un nivel más bajo de procesamiento la macroestructura referencial o textura del TM, es decir, la planificación del tema-rema, los rasgos suprasegmentales como portadores de intenciones comunicativas, o las relaciones de forma y de significado entre los actos locutivos (colocación de patrones oracionales, relaciones gramaticales, recurrencias, isotopías, etc.). El caso concreto de la puntuación de los textos demuestra su interrelación estrecha con los aspectos pragmático-cognitivos de la macroestructura. Sin embargo, los estudiantes de traducción puntúan los textos en función de ciertas reglas previas aprendidas y al margen de su funcionamiento real en un texto-en-situación. Los errores de puntuación en los textos meta de los estudiantes muchas veces se basan en concepciones estructuralistas, carentes de una perspectiva cognitivo-funcional que contemple a su vez la importancia *visual* y *cognitiva* de los rasgos suprasegmentales en la macroestructura del TM destinada hacia la consecución de las intenciones en relación con el criterio de aceptabilidad meta, es decir, el receptor pretendido.

Estos procesamientos, que podríamos señalar que se producen desde una orientación *top-down*, se solapan con la otra vertiente de que el traductor, mientras escribe, está planificando, ideando, desarrollando y expresando la continuidad del TM en tiempo real, a la vez que revisa y modifica la expresión y/o síntesis gramatical del cotexto-pretexto y/o posttexto; más concretamente, el segmento textual en tiempo real en relación con los segmentos anteriores y/o posteriores. En un momento de insatisfacción o desacuerdo con lo escrito en un determinado fragmento en tiempo real, el traductor experto se dirige hacia la revisión de algunos de los procesamientos de más alto nivel realizados previamente, por ejemplo, la revisión de un determinado subobjetivo comunicativo en interacción con el acto textual y la estructura textual y que condiciona el acto de habla expresado en el fragmento en tiempo real, la revisión de una determinada colocación sintáctica o semántica según el principio de distancia en una oración (es decir, las cosas que van juntas conceptualmente también se ponen juntas lingüísticamente) o la revisión en torno a la relación funcional-conceptual entre dos actos locutivos, que induce a revisar los TTCC previos.

Estos procesamientos, denominados por nosotros *bottom-up*, se dirigen hacia la revisión y posible corrección de estadios previos y de más alto nivel, lo que conlleva la posible reorganización del TM. Tal y como se recordará anteriormente, la diferencia entre expertos y novatos radica en el hecho de que en los novatos se produce una linearización del contenido a la forma del mensaje (cf. Bereiter y Scardamalia, 1987; 1993), sin considerar los macroprocesos implicados y resultantes de analizar y aplicar los criterios de textualidad en la planificación, ideación y desarrollo del *translatum*. En lo que concierne a la revisión, los novatos se centran más bien en corregir ciertos aspectos de la macroestructura referencial en el sentido lineal de procesamiento, influidos por la perspectiva únicamente *formal* del TO como reflejo lingüístico automatizado (cf. Hönig, 1997:56).

El modelo de Levelt (1989), que podría considerarse principalmente como *un modelo de producción de oraciones o enunciados individuales*, se ha visto enriquecido en la presente tesis doctoral por un *modelo preliminar de producción del discurso complejo* que permite en mayor medida la explicación general y compleja de la fase real/actual de producción del TM. Los planteamientos teóricos del presente epígrafe constituyen una pincelada general para elaborar futuros modelos didácticos más exhaustivos que enseñen las estrategias implicadas en la producción de los textos meta. Tal y como señala Van Dijk (1989:228-229), este aprendizaje gradual ayudará al estudiante a concebir de qué manera se organizan las informaciones de los textos en función de sus tipologías, cómo se relacionan las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos o cómo puede aprender esta habilidad lo más eficazmente posible mediante la selección adecuada y progresiva de textos escritos en lengua meta. Nuestra experiencia docente nos demuestra que el conocimiento previo sobre producción y comprensión de textos adquirido por los estudiantes que se inician en la traducción, carece de un enfoque metodológico que fomente la propia creatividad de estos procesos.

El profesor de traducción se encuentra con la obligación de establecer ejercicios previos de producción textual en lengua meta para paliar este desconocimiento, tal y como se ha establecido en el epígrafe 4.3.5.

Corroborando la postura de Van Dijk (ibídem:229), después de haber conseguido un cierto conocimiento de causa sobre la manera en que de hecho pueden elaborarse los textos, podemos predecir en cierta medida la complejidad didáctica de un determinado

texto, su posibilidad de aprendizaje, las cuestiones más relevantes que podrán y deberán plantearse y la proporción de informaciones textuales que se retendrá y que sigue siendo accesible durante algún tiempo. Una vez acumulada cierta experiencia con las estructuras textuales que encauzan estos procesos de elaboración, podremos adecuar el material didáctico y las tareas que planteamos como enseñantes a las posibilidades cognitivas de los alumnos, con el fin de conocer y expresar más claramente las superestructuras y macroestructuras de los textos¹⁸⁶. A ello hay que añadir las investigaciones sobre la *fase de articulación* o *plan motor* del proceso de escritura en estrecho vínculo con el medio elegido de producción. Estos factores de habilidad motora también condicionan el proceso de producción, puesto que la coordinación de la mano y la vista, la posición de la mano, la posición del cuerpo o el uso de determinadas herramientas (como el ordenador o el bolígrafo) pueden afectar finalmente el contenido y la estructura del texto.

Las investigaciones sobre las *pausas* y sus variaciones temporales en la producción textual, demuestran este hecho (véase Crystal, 1987:212). Cuando el productor cesa de escribir (que se observa por el movimiento de la mano), otras actividades corporales y motoras entran en juego: los ojos “escanean” el texto o la mirada se aparta, y la mano se desplaza del punto focal del fragmento (probablemente porque tiene lugar la reflexión de decisiones importantes que implican procesamientos de alto nivel o consideraciones sobre el pretexto o posttexto), o permanece en dicho punto focal (tal vez sugiriendo que el escritor espera resolver el problema rápidamente y en el mismo fragmento textual). Las pausas parecen reflejar la presencia de la planificación mental y proporcionan claves para esclarecer el complejo proceso de escritura. Lo que el sujeto escritor *observa* cuando escribe puede afectar el modo en que piensa. Incluso el significado no siempre existe previamente a la escritura; a menudo el proceso opera en el sentido inverso, por lo que el acto de producción se convierte en un acto de exploración, un proceso creativo, un acto de descubrimiento y evolución del propio pensamiento (cf. Crystal, 1987:212).

Estamos, por lo tanto, ante un hecho de *cognición situada* marcado por la situación ambiental, que debe ser investigado en interacción con el papel de la memoria y de la atención, mediante la aplicación de los métodos empírico-experimentales. ¿Qué ocurre

¹⁸⁶Sobre la construcción de textos en español con la finalidad de conseguir estos objetivos, véase Bustos Gisbert, 1996.

en el acto de producción para que los sujetos olviden de repente lo que querían escribir, incluso después de haber comenzado a escribir la idea en el papel?

Esta y otras cuestiones necesitan de una futura investigación que aporte datos patentes sobre los procesamientos de cualquier índole que tienen lugar en la fase real o actual del TM.

4.8. La fase espiral de revisión.

Respecto a la revisión concreta de un texto escrito en tiempo real, los expertos se diferencian de los inexpertos en el tiempo considerable empleado por los primeros en revisar lo que se ha escrito y en el modo en que enfocan la tarea de la revisión. Los expertos tienden a focalizar su atención en la coherencia y estructura de los argumentos expresados, es decir, consideran la macroestructura global del texto, mientras que los inexpertos focalizan su atención en palabras individuales y aspectos oracionales. Ello se debe a que es más complicado y requiere más tiempo modificar la estructura de un texto que cambiar palabras individuales, aparte del hecho considerable de que los expertos conciben la macroestructura textual de un modo holístico y dinámico dependiente de procesamientos de alto nivel, al contrario que los inexpertos, quienes se limitan a procesar el texto de manera lineal, lo que conlleva a una revisión igualmente lineal. Además de estos factores, las investigaciones de Hayes et al. (1987) demuestran que los expertos detectan aproximadamente un 60% más de problemas en el texto que los inexpertos, identificando correctamente la naturaleza del problema en un 74% de los casos.

La Didáctica de la Traducción necesita crear modelos relacionados con el acto de la revisión, tanto de los errores cometidos como de las autocorrecciones: desde los primeros estadios como las anotaciones o los encabezamientos, hasta los diferentes borradores de producción que se dirigen posteriormente hacia la versión final. Todavía necesitamos respuestas sobre el modo en que los productores detectan los problemas, cómo aseguran la legibilidad y comprensión de su texto o cómo lo corrigen, y si dichas correcciones son apropiadas. Además de estos factores, el acto de la revisión varía en función de la situación ambiental y temporal en la que tiene lugar el proceso traslativo: no es lo mismo la revisión implicada en la realización de un examen de traducción, la revisión de las traducciones en equipo o la realización de una traducción de manera individual. De hecho, algunos estudiantes, incluso con una competencia de producción

textual bien adquirida, no se atreven a realizar revisiones considerables de la macroestructura, porque ello supone realizar transformaciones más complejas que repercuten en el escaso tiempo que les queda para entregar la traducción en un examen.

Por ese motivo, entre otros posibles, la variable *tiempo y las condiciones ambientales* desempeñan un papel esencial en el encauzamiento de la revisión, un aspecto que el docente debería tener en cuenta a la hora de evaluar las traducciones de los alumnos.

Algunos estudiantes realizan previamente un borrador inicial de su traducción durante el examen o en el aula, donde se aprecian ciertas revisiones que posteriormente son corregidas en la versión final. Este material previo constituye una prueba importante para futuras investigaciones sobre estas cuestiones que arrojen luz sobre este acto complejo en la producción textual. Asimismo consideramos su importancia para evaluar el proceso gradual del estudiante, al margen de que exista una versión final del *translatum*. En nuestra opinión, evaluar concierne no sólo al producto entregado al docente sino también al proceso implicado. Por ese motivo, tanto los borradores (*rough drafts*) como los esbozos macroestratégicos (*outlines*), junto con el comentario traslativo (véase capítulo 5), representan un material ineludible para la evaluación más o menos viable de los textos meta realizados por el alumnado.

Las demandas del propio *medio utilizado en la escritura* (bolígrafo, ordenador, etc.) implican a su vez posibles diferencias de enfoque en la revisión de los textos meta. Los exámenes de traducción, normalmente escritos a mano, demuestran ciertos indicios de estos procesos. Según Crystal (1987:212), opinión que corroboramos mediante el estudio de estos borradores previos realizados por los estudiantes en los exámenes de traducción, los escritores/traductores llevan a cabo cuatro aspectos en el acto de la composición:

-las tachaduras o supresiones (*deletion*): consiste en la eliminación de comienzos en la informatividad del texto o en la supresión de palabras innecesarias o palabras erróneamente elegidas. Algunas de estas revisiones están relacionadas con aspectos estilísticos y convencionales según la tipología y subsiguiente macroestructura del texto en cuestión; otras tienen que ver con los comienzos de las frases, donde tal vez el productor está interrelacionando o ha interrelacionado lo escrito en el pretexto y/o postexto para refutar la decisión adoptada en el fragmento actual

-los arreglos (*rearrangement*): es el acto de separar o agrupar material informativo o lingüístico; también implica el acto de cambiar el orden lógico de las proposiciones/frases y/o palabras. Este aspecto guarda una estrecha relación con el principio de *distancia* descrito en 4.3.6., que establece cognitivamente que las cosas que van juntas conceptualmente se ponen juntas lingüísticamente, y las cosas que no tienen relación conceptual estrecha se ponen a distancia. Como se recordará en dicho epígrafe, este principio teórico representa un factor esencial para la problemática de las *colocaciones* sintácticas y semánticas de los elementos oracionales en la producción textual. En 4.3.6. se demuestra también un escueto ejemplo erróneamente encauzado por un estudiante que refleja el problema de las colocaciones

-la consolidación (*consolidation*): se trata de hacer más compacto el texto o proporcionarle más naturalidad, mientras se retiene en la MCP el contenido. Un ejemplo ilustrativo de este aspecto lo constituye la inclusión de conectores o palabras que contribuyen a la coherencia y cohesión fluida de la macroestructura pragmático-cognitiva y referencial (“de este modo”, “de hecho”, “evidentemente”, etc.)

-la diferenciación (*differentiation*): constituye la habilidad de añadir o extender material informativo y lingüístico, como ocurre con la adición de determinados adjetivos. En la acción traslativa, la inclusión de las paráfrasis también representa un ejemplo evidente de este proceso.

La revisión en la acción traslativa constituye además un acto mucho más complejo que en la producción textual normal, puesto que están presentes múltiples estadios estrechamente solapados. Aprender las revisiones de los estudiantes implica, de hecho, dos problemas: por un lado, el carácter de recursividad, y por otro la interacción dinámica de estos estadios en el proceso traslativo, lo cual impide la observación clara por parte del docente de lo que ocurre en cada uno de estos procesamientos. Dörner (1989:63) indica tal complejidad cuando señala que en cada paso prospectivo se produce simultáneamente un paso hacia atrás, es decir, cada nuevo conocimiento del proceso por parte del traductor en la fase de análisis o en la fase de producción implica un retorno hacia los conocimientos previos para su corroboración o posterior corrección.

No obstante, el primer punto de partida para la futura investigación de tal complejidad consiste, en nuestra opinión, en definir de manera preliminar los diferentes estadios, con la finalidad de ahondar y aclarar progresivamente y de una manera más viable estos

entresijos mentales. Teniendo en cuenta que cada nueva integración de información en el proceso implicaría normalmente el *pronóstico* y la *evaluación* del traductor profesional (cf. Risku, 1998b:153), necesitamos definir dichos estadios para indagar en los posibles y diferentes niveles de procesamiento donde tienen lugar los pronósticos y evaluaciones de nuestros estudiantes, con el cometido de ahondar en los aciertos y errores de las revisiones mediante el análisis de sus verbalizaciones en las cuatro fases interactivas de *preparación*, *incubación*, *iluminación* y *evaluación* (cf. Kußmaul, 1995:40 y ss.). En este sentido, cabe preguntarse si el estudiante es capaz de reconocer el problema en un momento dado del proceso, ahondar en la causa y evaluarlo. De hecho, Kussmaul (1995:49) señala la tendencia de muchos estudiantes a obviar la evaluación inmediata de una determinada estrategia, lo cual conduce a la pérdida de buenas ideas que no aparecen en la versión final del TM, como si las soluciones preliminares no constituyesen una vía legítima de estrategia en la producción real/actual del TM, lo que demuestra una falta de evaluación y revisión holística tanto de las etapas anteriores como posteriores del proceso. El papel del docente, como guía en los protocolos de verbalización es esencial en este sentido: su labor debería consistir en revisar continuamente dicha integración de información de los estudiantes desde los diferentes niveles implicados y hacerles partícipes de la importancia de las evaluaciones y revisiones (véase también el modo de aplicación de estos protocolos relacionados con la escritura en Hayes y Flower, 1983).

Como se recordará en el epígrafe 4.2., nuestro concepto de revisión tiene un carácter *espiral* y no se limita exclusivamente a la fase de revisión del TM como producto final, una vez ha sido traducido, tal y como se concibe en algunas didácticas actuales (cf. Lvóvskaya, 1997a:125-126). La revisión del producto, una vez finalizado, constituye tan sólo uno de los estadios de la revisión, y en este sentido no podemos limitarnos a proporcionar principios metodológicos orientados únicamente a la revisión del producto final, puesto que esta tendencia dejaría al margen el análisis de las otras revisiones que se llevan a cabo *durante* el proceso traslativo de manera espiral.

Las revisiones se realizan en función de dos procesamientos mentales interactivos y dinámicos:

A. *Revisiones en torno al conocimiento procedimental* aplicado en el proceso traslativo: se trata de revisiones que atañen a la puesta en práctica de las estrategias traslativas

tanto desde los procesamientos de más alto nivel como de más bajo nivel (macroestrategias y microestrategias). Dentro de este tipo de conocimiento procedimental revisado nos encontramos con varios estadios:

-la revisión del *encargo*: el traductor puede modificar en cualquier momento, independientemente de que se trate de un encargo mental o real, su visión previa sobre alguna de las instrucciones traslativas establecidas. Asimismo incluimos el papel social y ético del traductor en comunicar y argumentar a los otros actantes de la situación comunicativa del proceso posibles revisiones de estas cuestiones instructivas

-la *revisión del TO en el marco de su situación comunicativa y determinada por la macroestrategia prospectiva*: como se recordará en 4.2., se trata de revisar nuevamente posibles defectos comunicativos u otras cuestiones del TO en el marco de su situación comunicativa y sus criterios de textualidad a partir de las instrucciones traslativas y/o la planificación de las macroestrategias (y microestrategias) prospectivas del TM, al margen de que en una fase previa o posterior se hayan revisado aspectos de la coherencia intratextual y la situación comunicativa del TO en cualquier nivel sin la influencia del encargo. La fase de análisis y revisión del TO en el marco de su situación comunicativa no concluye antes de la producción del TM, sino que puede integrarse constructivamente y de manera espiral en cualquier estadio de la producción textual. De hecho, las estrategias previas de análisis y revisión pueden retomarse, olvidarse o modificarse según los estadios posteriores del proceso y según el foco de atención momentáneo del traductor

-la *revisión del TO proyectado*: se trata de revisiones sobre la configuración mental del constructo de cara a la búsqueda de estructuras prospectivas del TM en cualquiera de sus niveles condicionadas por la macroestrategia prospectiva y el encargo de traducción. Estas revisiones están relacionadas con los TTCC, CCNN y CCMM en el sentido de Eco, 1997, y son reflejo del análisis comparativo de variables de todos o algunos de los criterios de textualidad del TO orientados hacia la prospección meta

-la *revisión del TM proyectado*: se trata de la revisión de aquellos TTCC, CCNN y CCMM de cara hacia la producción propiamente dicha del TM, igualmente condicionada por la macroestrategia prospectiva y las instrucciones traslativas. Recordemos en 4.2. que esta configuración mental y su revisión tiende en mayor medida que el TO proyectado hacia la producción real del TM, donde el grado de “adecuación” (cf. Reiß&Vermeer, 1984;1996) e integración de información (cf. Risku, 1998b:153) en cualquier nivel textual y en el marco del grado necesario de explicitud e

implicitud informativa según la macrofinalidad, son los aspectos esenciales de consideración para una evaluación y posible corrección óptima, en función del análisis de variables de sus criterios de textualidad

-la *revisión del TM real o actual*: también se ha señalado en 4.2. que este tipo de revisiones está relacionado con cualquier elemento y nivel textual en el momento inmediato de producción del TM y de manera tanto prospectiva como retrospectiva. También se incluye en este apartado la revisión global y local del *translatum* una vez finalizada su producción. Ambas revisiones están condicionadas por el encargo y la macroestrategia y atañen al análisis de la coherencia intratextual del TM desde sus orientaciones *top-down* y *bottom-up*. Tanto la revisión en tiempo real como en tiempo final puede implicar la consideración y revisión retrospectiva de otros aspectos no contemplados en fases anteriores

-la *revisión de las diferentes fases de documentación*: la revisión, en un momento dado, de la información que el traductor va ampliando e integrando de manera espiral tanto en los procesos de comprensión como de producción textual mediante la consulta documental de cualquier índole, incluyendo la posible revisión de lo dicho al traductor por los informantes. Se trata pues de la consulta documental implicada en las diferentes fases dinámicas del proceso: el TO en el marco de su situación comunicativa dependiente o independiente del encargo, el TO proyectado, el TM proyectado y el TM real/actual. La revisión de la documentación en la didáctica de la traducción parece estar relegada a un segundo plano, cuando la realidad demuestra que es ineludible, teniendo en cuenta que muchos errores de comprensión y producción proceden precisamente de la incorrecta elección de estas fuentes documentales por el alumnado, tal y como se ha demostrado en anteriores epígrafes del presente trabajo doctoral. Respecto a los informantes, muchos estudiantes recurren a sujetos no competentes en el tema consultado y no se cuestionan la calidad de sus argumentaciones. Por otro lado, la revisión de los textos paralelos en el aula puede proporcionar indicios al docente acerca del conocimiento de los estudiantes sobre el determinado estatus y campo de aplicación de estos textos documentales como apoyo para la producción de los textos meta (cf. Risku, 1998b:168).

B. *Revisiones de la metacognición* aplicada a la reflexión del proceso traslativo en un momento dado: aparte del conocimiento procedimental, el traductor revisa ciertos aspectos de su conocimiento declarativo previo en etapas posteriores, dado que la

organización del pensamiento y la reflexión transcurren de un modo dinámico y constructivo en el acto traslativo. De hecho, las revisiones del pensamiento declarativo que tienen lugar prospectivamente a lo pensado y reflexionado en una etapa anterior, repercuten en la planificación, ideación, desarrollo, expresión y síntesis gramatical del TM, al igual que el conocimiento procedimental aplicado puede repercutir en la revisión del conocimiento declarativo previo. Este hecho demuestra una vez más la interrelación estrecha de ambos conocimientos, cuya calidad determinará en definitiva el éxito o fracaso de las sucesivas revisiones. Aunque muchos aspectos de estos conocimientos, sobre todo los de tipo procedimental, afloran inconscientemente (especialmente la fase de articulación en la producción, que muestra automatismos perceptivos y motrices inconscientes que emergen de la memoria implícita), al docente le queda la posibilidad de indagar precisamente en el tipo de evaluaciones metacognitivas sobre el proceso traslativo que pasan conscientemente por el *monitoring* de los estudiantes y en la calidad de ciertas habilidades que tienen lugar en la producción operativa del TM. Estas verbalizaciones metacognitivas y habilidades operativas demuestran la amplia variedad de perfiles heterogéneos que encontramos en el alumnado: algunos se dedican desde hace tiempo a la traducción profesional; otros proceden de diferentes estudios universitarios que complementan con la carrera de Traducción e Interpretación, y los demás aprenden a traducir sin experiencia profesional previa. Asimismo, sus conocimientos culturales y lingüísticos, además de la competencia de interpretación, producción textual y traductológica, difieren considerablemente entre sí, por lo que el docente se encuentra con la ardua tarea de descubrir lo que se esconde en la “caja negra metacognitiva y procedimental” de cada estudiante respecto a la actividad traslativa y su interacción en el encauzamiento de las revisiones (cf. Risku, 1998b:143).

Las evaluaciones de los estudiantes durante el proceso traslativo demuestran la importancia que adquiere la “unidad de traducción” para una posterior revisión. Estas unidades de traducción se limitan a la sustitución de palabras o frases del TO en un nivel muy superficial y estructuralista por elementos meta, lo que refleja ciertos aspectos del conocimiento metacognitivo previamente aprendido: hay un excesivo hincapié en la información léxica proporcionada por los diccionarios en lugar de considerar la relevancia y función textual de estos elementos en el entramado textual (cf. Risku, *ibídem*:211). Este hecho demuestra la visión fragmentada de las microestrategias. El umbral de satisfacción del TM (*threshold of termination* en la

terminología de Bell, 1991:220) se orienta, en definitiva, a la solución aislada de la microestrategia, sin consideraciones sobre el receptor meta, la macroestrategia y la macroestructura textual.

Aparte de la consideración de la “unidad de traducción” como idea mentalmente procesada de la “equivalencia” en el acto de la revisión, los estudiantes revisan sus textos meta en función de la gramática, el estilo y la puntuación empleada (cf. Mossop, 1992), es decir, buscan incoherencias del texto internas y locales (cf. Risku, 1998b:203).

Estas incoherencias revisadas se asientan más bien en la aplicación procedimental de reglas previamente aprendidas sobre puntuación, gramática y estilo en la lengua materna desde el punto de vista sistémico, pero no desde la función pragmático-cognitiva que cumplen en el texto en situación. Muchos estudiantes desconocen que incluso dichas normas gramaticales, estilísticas, tipográficas y de puntuación pueden infringirse en un momento dado según las intenciones que se persigan con el texto-en-situación.

La revisión de una determinada traducción realizada por un estudiante ante el aula demuestra igualmente la tendencia del alumnado a no reconocer las soluciones de otras personas como válidas, abogando por revisiones innecesarias y basadas en meros aspectos microlingüísticos (cf. Mossop, 1992:81;86). El papel del docente en este sentido consistiría en enseñar a superar la creencia errónea y radical de que sólo es posible una solución, cuando puede haber múltiples. Las preferencias “idiolectales” sobre estos aspectos se manifiestan a través de las siguientes verbalizaciones carentes de una reflexión y motivo críticos: “yo creo que es mejor esta palabra que la otra”, “esta palabra no me suena”, “aquí sería mejor un punto y coma que una coma”, etc. Inculcar el papel esencial de la revisión en el alumnado representa su preparación profesional hacia tres orientaciones (cf. Mossop, *ibídem*:82): la *traducción* (el traductor que debe ser revisado, que debe revisar su propio texto y que debe revisar los textos de otros), la *edición* (como corrector de estilo, editor, redactor técnico, etc.) y la *teoría de la revisión* (que constituye una herramienta importante para aprender la justificación de las revisiones).

Respecto al conocimiento procedimental de la revisión, Mossop (*ibídem*:85 y ss.) elige textos escritos o traducidos por otras personas (ya sean nativos o no nativos, y sin la entrega del TO para evitar su influencia), incluyendo textos hechos mediante la

traducción automática (principalmente artículos periodísticos), con la finalidad de orientar la revisión en función de las siguientes premisas básicas:

- apreciar la revisión desde el punto de vista del receptor final pretendido
- focalizar la revisión desde la macroestructura textual, según la tipología, campo, modo y tono/tenor, elementos suprasegmentales, etc.
- desarrollar la práctica consciente y apropiada de las normas textuales implicadas según la cultura a la que va destinado el texto revisado (incluyendo las normas institucionales de los revisores)

Finalizamos el presente epígrafe, no sin antes recalcar la importancia de incluir la revisión en los diseños curriculares universitarios y las perspectivas que se abren hacia una futura investigación de estas cuestiones. Nuestro objetivo ha consistido meramente en presentar el estado general de la cuestión de la revisión y su proceso en líneas generales.

5. Evaluación del proceso: el comentario traslativo.

5.1. Otra alternativa empírico-experimental: el comentario traslativo.

Tal y como hemos señalado en ocasiones anteriores (recuérdese principalmente el capítulo 2), el análisis del proceso traslativo de los estudiantes se realiza actualmente mediante la aplicación de métodos empírico-experimentales, entre los cuales destaca el *método de pensar en voz alta* como modelo imperante en la Didáctica de la Traducción (*Methode des Lauten Denkens; think-aloud protocols*).

Este método inductivo consiste en grabar, filmar o anotar todos los pensamientos manifestados en voz alta por los sujetos investigados mientras traducen un texto. Estos pensamientos se transcriben a modo de sumarios (*Protokolle; protocols*) para su posterior análisis. El primer investigador que aplicó dicho método a la traducción fue Krings (1986) con alumnos del campo de la Filología, estudio que aportó datos muy poco relevantes para el proceso de la traducción, puesto que estos alumnos carecían del conocimiento de la traslación. Además, el tipo de traducción requerida era la traducción meramente lingüística, en particular la filológica, propia de la enseñanza de lenguas extranjeras, de ningún modo la traducción como comunicación intercultural. El método también fue aplicado por otros autores en aquel entonces (cf. Gerloff, 1986; Lörcher, 1986; Königs, 1987) pero con sujetos parecidos, es decir, con estudiantes de Filología moderna, por lo que se continuó sin tener una situación y unos factores comunicativos de referencia tanto del TO como del TM.

El método ha sido y está siendo utilizado en la actualidad con sujetos procedentes del área de Traducción: principiantes, semiprofesionales del campo que corresponden a los últimos años de carrera e igualmente con profesionales que se dedican a la práctica de la traducción (véase, entre otros, Hönig, 1988; Dancette, 1994; Jääskeläinen, 1989,1993, 1996; Jääskeläinen&Tirkkonen-Condit, 1991; Kiraly, 1995; Schmid, 1994; Tirkkonen-Condit, 1989,1990; Kußmaul, 1995,1996,1997a,1998c,2000; Séguinot, 1989; Lörcher, 1992). Lo innovador de esta aplicación, al contrario de lo que ocurría en las primeras aplicaciones, es el establecimiento de un encargo y la elección de textos para ser traducidos que corresponden a la práctica de la realidad profesional.

Para que los alumnos puedan reproducir verbalmente sus pensamientos sin presiones, se intenta crear una atmósfera agradable y distendida. El docente no participa sino que escucha, con la finalidad de que los sujetos investigados no se sientan criticados. La técnica comúnmente utilizada ha sido la del *monólogo*, es decir, la verbalización de la

reflexión traslativa de un único sujeto. El carácter artificial de la técnica del monólogo ha llevado a algunos investigadores a emplear la técnica del *diálogo*, e incluso la técnica de *grupos*. Los resultados han demostrado que la técnica del diálogo y de grupo aportan datos mucho más relevantes, sobre todo en lo que respecta a las alternativas traslativas que proporcionan los sujetos ante un texto determinado. Las preguntas en torno a las estrategias traslativas que se plantean entre los sujetos, los argumentos en pro o en contra de una determinada solución, el modo en que se encauza la crítica y la defensa de estos argumentos arrojan luz sobre los entresijos de los procesos mentales del alumnado.

De hecho, los resultados obtenidos hasta la fecha demuestran que los sujetos pasan por alto en sus argumentaciones referencias pragmáticas esenciales con respecto al encargo, la idiosincrasia de los receptores de la cultura meta, las convenciones textuales y la situación comunicativa del tipo de texto que funcionará en la cultura meta, entre otros posibles aspectos. Los sujetos se caracterizan por argumentar sus estrategias sin una reflexión consciente, aspecto que se puede apreciar en el modo en que consultan el material documental, la inclinación de los sujetos en obviar la técnica de la paráfrasis como solución traslativa o el desequilibrio existente entre los procesos *top-down* y *bottom-up* en la interpretación textual. Además de estos resultados, y en cuanto al perfil de los sujetos investigados, también se han sacado conclusiones interesantes con la aplicación de este método inductivo. Los traductores profesionales demuestran abarcar en la reflexión interpretativa fragmentos de mayor amplitud que los estudiantes, es decir, desde una perspectiva más holística y global, mientras que los estudiantes se limitan a interpretar el TO linealmente, centrándose en una sola parte del texto. Asimismo, los profesionales se orientan más hacia el carácter pragmático-conceptual del texto en la interpretación, remitiéndose constantemente a su conocimiento del mundo, mientras que los estudiantes se orientan más hacia la forma textual. Los profesionales aplican normalmente en sus fundamentaciones medidas y teorías que encauzan y determinan sus estrategias traslativas, lo cual demuestra un mayor grado de seguridad en sí mismos, mayor consciencia de los entresijos del proceso y una mayor responsabilidad e inquietud intelectual.

Mediante el estudio de los TAP's –especie de cláusulas recogidas en estos sumarios o *Protokolle*- resultantes de las investigaciones realizadas por los autores anteriormente señalados, hemos podido comprobar que las reflexiones en voz alta de los sujetos

investigados recogidas en estos TAP's carecen de fundamentación científica, y pocas referencias aparecen en relación con los factores comunicativos implicados a la hora de elegir las estrategias adecuadas en la traducción de un determinado texto. Muchos TAP's reflejan un alto grado de inconsciencia e inseguridad en lo que hacen los estudiantes durante el proceso: no hay referencias sobre traductología, ciencias cognitivas, lexicografía, terminología o cualquier otro campo científico de aplicación descrito en la presente tesis doctoral. Las cláusulas señalan argumentaciones del tipo "esta palabra me suena mejor que esta otra", "mi intuición me dice que la solución es...", "eso creo que no se dice así", etc., indicios que demuestran estrategias traslativas relacionadas principalmente con el aspecto formal del texto, sin alusiones a los factores extratextuales y/o a la macroestrategia de traducción.

El método de pensar en voz alta no ha quedado exento de algunas críticas, teniendo en cuenta que sólo pueden verbalizarse los procesos conscientes, mientras que los procesos inconscientes y de automatización de soluciones traslativas quedan fuera de control. A pesar de que muchos de estos procesos inconscientes son, efectivamente, inobservables, muchos de ellos procedentes de la memoria implícita, el método continúa siendo en nuestra opinión un modelo legítimo de aplicación, porque al menos disponemos de una vía experimental utilizada desde hace años por la Psicología Cognitiva para analizar el proceso de nuestros estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las verbalizaciones que pasan por el *monitoring* del alumnado.

Creemos que el problema principal de este método aplicado a la traducción, en relación con las verbalizaciones, radica no obstante en la divagación y falta de coordinación de los TAP's. Si el proceso transcurre sin ser moderado o guiado por el docente, el resultado de las verbalizaciones se limita constantemente a aportar datos sobre los errores cometidos siempre desde la perspectiva de las *decisiones microestratégicas* (cf. Risku, 1998b:207), puesto que el conocimiento declarativo previamente adquirido y aplicado en interacción con el conocimiento procedimental, es el resultado del aprendizaje prescriptivo y fragmentado de ciertas "ideas obsoletas" sobre la actividad traslativa. Por lo tanto, no es de extrañar que los estudiantes conciban el proceso traslativo en el marco del procesamiento lineal, dado que carecen de una visión y esquema cognitivo holístico y dinámico del proceso. En definitiva, carecen de una introspección personal bien encauzada de lo que significa el proceso de traducción.

Con la aplicación adecuada de nuestra metodología descriptiva según los conocimientos previos del alumnado y la intervención del docente, precisamente con la finalidad de ahondar en el aprendizaje gradual del proceso desde la perspectiva espiral y holística ya descrita en los capítulos anteriores de la presente tesis doctoral, y que conduce interactivamente hacia el conocimiento declarativo y procedimental *experto*, los resultados de las verbalizaciones adquieren un carácter mucho más enriquecedor. La intervención del docente es esencial para guiar el enfoque que van adquiriendo las verbalizaciones argumentadas de los sujetos investigados, ya sea con la técnica del monólogo, del diálogo o de grupo.

Por otro lado, la fase de evaluación debe ir acompañada de la fundamentación científica. Si lo que queremos es suscitar en los estudiantes un conocimiento experto de la actividad traslativa, debemos aportar las herramientas metodológico-argumentativas necesarias, al objeto de que sepan lo que hacen cuando traducen un texto, y adquieran esa confianza en sí mismos que todo traductor necesita. Por otro lado, la intervención del profesor en el proceso tiene carácter *mayéutico*, en la medida en que orienta al alumno en sus fundamentaciones, pero su intervención debe quedar exenta de fundamentaciones prescriptivas y especulativas que entorpezcan el ambiente distendido que se persigue durante el proceso de traducción (cf. García Álvarez, 1999).¹⁸⁷

Al margen de la aplicación interactiva de nuestra metodología y el método de pensar en voz alta, con la finalidad de indagar y mejorar aspectos específicos de los procesamientos de los estudiantes, según los objetivos que persiga el profesor en un momento dado, presentaremos a continuación otra alternativa experimental que posibilita ciertos resultados interesantes sobre la “caja negra” del estudiante: el *comentario descriptivo*.

Muchos docentes de la traducción se limitan solamente a evaluar el *producto* de las traducciones de los estudiantes, sin tener en cuenta el *proceso*. Evaluar únicamente el producto significa que el profesor dispone de muy pocos parámetros cognitivos y procedimentales del alumnado para reflexionar, por ejemplo, acerca de la causa por la que un estudiante decide omitir palabras o fragmentos en el *translatum*. Aunque dicha

¹⁸⁷No es objetivo de la tesis doctoral presentar y describir los resultados obtenidos de la interacción de la metodología descrita en las verbalizaciones de los estudiantes mediante el análisis de los TAP's, puesto que ello excedería la ya gran amplitud en páginas del objetivo principal del presente trabajo de investigación, es decir, la descripción de una metodología del proceso desde el enfoque interdisciplinar.

causa y omisión sean aceptables, ciertos docentes centran su foco de evaluación partiendo de su propia versión del TM, sin plantearse la posibilidad de que la solución aportada por el estudiante sea igualmente legítima. La posibilidad de fundamentar las razones por las que dichas omisiones se han realizado en un comentario descriptivo, permite al docente evaluar precisamente el porqué de las estrategias en un momento dado y el grado adquirido de las competencias implicadas en el acto de traducir. Si no dejamos abierta la posibilidad de descifrar el *diagnóstico* de las traducciones mediante la aplicación de modelos empírico-experimentales adecuados que estudien el proceso, no podremos plantearnos la *terapia* que proporcione soluciones óptimas a los problemas traslativos de los estudiantes (sobre estos conceptos de *Diagnose* y *Therapie* en un sentido más complejo, véase Hönig, 1997:121 y ss.) Las reiteradas conversaciones con los alumnos sobre estos aspectos demuestran un descontento general sobre el modo en que los docentes evalúan sus traducciones, principalmente en los exámenes de traducción, sin la posibilidad de fundamentar sus decisiones, al margen de la insatisfacción que suscita el hecho de que tampoco se especifique el marco situacional y comunicativo del TO y del TM.

La idea de la traducción comentada, en la que los estudiantes pueden justificar sus decisiones, ya fue propuesta por Holz-Mänttari (1984), Neubert (1984) y Gabrian (1986) en su crítica a los modelos evaluadores imperantes de la Didáctica tradicional. En nuestra opinión, el comentario, al ser escrito, posibilita la reflexión de ciertas estrategias que no se verbalizan con el método de pensar en voz alta, debido a que éste transcurre de manera oral, momentánea y en continuo avance constructivo y dinámico, con la tendencia a olvidar y evaluar estrategias que han tenido lugar en las fases anteriores del proceso (cf. Kußmaul, 1995:49). Sin embargo, el estudiante, cuando escribe sus fundamentaciones, dispone de más tiempo de reflexión para hacer aflorar a la consciencia aspectos que han tenido lugar en un momento dado durante el carácter espiral del proceso. Además, estas argumentaciones, que proceden de la *voz interior* del traductor, pueden escribirse en tiempo real, es decir, durante el proceso, o en tiempo final, es decir, una vez realizada la traducción. Observar y analizar el *translatum* globalmente, una vez finalizada su escritura, implica la capacidad de retomar interactivamente aspectos en el sentido retrospectivo de las fases y argumentarlas adecuadamente, tanto desde la perspectiva macroestratégica como microestratégica.

Partiendo, pues, de esta idea del comentario corroborada por varios investigadores, queremos recalcar que verbalizar las decisiones traslativas por escrito implica, además, *evaluar la interacción del conocimiento declarativo con el procedimental* en la traducción de un texto concreto. Verbalizar únicamente el conocimiento declarativo en un comentario no garantiza por sí solo una mejor solución de las estrategias. De hecho, la Didáctica tradicional se ha limitado a transmitir este conocimiento al margen de la práctica de la traducción, por lo que el estudiante no ha sabido vincularlo a la hora de plantear y aportar las estrategias adecuadas (cf. Risku, 1998:110). Por lo tanto, se trata de aportar las herramientas metodológicas necesarias en el comentario para hacer complementar ambos conocimientos en la práctica de la traducción y en función del carácter idiosincrásico y particular de cada proceso traslativo.

Nuestro objetivo didáctico principal en el presente capítulo consiste en proporcionar precisamente ciertas pautas metodológicas que guíen al alumnado en la fundamentación por escrito de las estrategias. Aunque dichas pautas también constituyen un modo organizado de encauzar las argumentaciones orales, nuestra finalidad presente es describir únicamente el comentario escrito. La metodología del comentario que expondremos en el siguiente epígrafe, representa asimismo un camino hacia la evaluación de ciertos aspectos relacionados con la metodología interdisciplinar y holística descrita en los capítulos anteriores del presente trabajo de investigación. El objetivo didáctico del comentario escrito es analizar cómo los estudiantes complementan el conocimiento declarativo y procedimental, y ver si la verbalización adecuada y consciente del primero contribuye a la óptima consecución del segundo durante la acción traslativa o viceversa. De hecho, Risku (1998b:112) corrobora la idea de que la verbalización metacognitiva constituye una estrategia que contribuye no sólo al desarrollo y evaluación de las competencias y estrategias traslativas concretas que tienen lugar en la traducción de un texto, sino también al desarrollo del componente social de la actividad experta. Respecto a las verbalizaciones propiamente dichas, los expertos tienden más a reflexionar acerca de su propio conocimiento declarativo y procedimental que los legos. Respecto al papel social del traductor, las verbalizaciones metacognitivas constituyen un camino hacia el diálogo y consolidación social de los Estudios de Traducción y su práctica. Evaluar el proceso significa, por lo tanto, evaluar también el papel social del alumno/traductor ante los otros actantes.

Aunque somos conscientes de que esta idea del comentario traslativo escrito podría estar siendo aplicada actualmente en algunas clases de traducción, nuestra contribución particular a esta idea se basa en el hecho de que el docente debería establecer una metodología que oriente el carácter de las argumentaciones, tal y como se planteó igualmente con la intervención pedagógica en el método de pensar en voz alta. Nuestra experiencia docente con el comentario, principalmente en los inicios de su planteamiento sin el establecimiento de pautas (hace aproximadamente 7 años), demostraba que los estudiantes divagaban extremadamente en sus argumentaciones. Al carecer de una serie de pautas previas que plasmaran tanto los procesamientos de alto nivel como los de bajo nivel, un gran número de estudiantes se limitaban a describir sus estrategias principalmente en el marco de los procesamientos de bajo nivel (problemas de colocaciones sintácticas en el TM, problemas de estilo, problemas con la consulta de ciertas palabras en los diccionarios bilingües, etc.). Estos resultados manifestaban de un modo patente el hecho de que los estudiantes no estaban habituados a describir su propio proceso, ni siquiera sabían cómo redactar de manera organizada las fundamentaciones de sus estrategias. Las argumentaciones se limitaban a comentar aspectos muy superficiales del TM, que poco tenían que ver con consideraciones sobre la macroestrategia prospectiva y los parámetros situacionales, comunicativos y cognitivos del proceso. Esta actitud señalaba una vez más ciertos indicios sobre el modo previo de evaluación al que estaban acostumbrados en otras asignaturas, basado en argumentaciones sobre ciertas correcciones meramente formales y estructuralistas del TM, una actitud marcadamente retrospectiva hacia la descripción de aspectos microlingüísticos del TO y la consideración del *producto* como única vía de evaluación. Era necesario, por lo tanto, plantear la evaluación mediante ciertas pautas que contribuyesen a la *visualización global del proceso traslativo de una manera general y organizada*, con la finalidad de que el alumnado pudiese fundamentar sus estrategias sin perder el horizonte holístico y dinámico del proceso, es decir, haciendo interactuar las macroestrategias y microestrategias de manera coherentemente argumentada y haciendo hincapié tanto en el conocimiento declarativo como procedimental.

5.2. El comentario traslativo y su metodología.

Las pautas que estableceremos en el comentario del presente trabajo de investigación deben ser concebidas únicamente como pincelada general de un estudio futuro que abre múltiples posibilidades de análisis e indagación del proceso traslativo de los estudiantes.

En este sentido, el comentario traslativo constituye precisamente un modelo interesante de evaluación de los exámenes de traducción, dado que en este tipo de situaciones no sería viable aplicar el método de pensar en voz alta para evaluar cada proceso. Por otro lado, y en función de otras situaciones como las traducciones realizadas dentro y fuera del aula, en equipo o individualmente, el comentario traslativo supondría otra alternativa de evaluación, cuyos datos complementarían aquellos aportados por el método de pensar en voz alta. Se trata, en definitiva, de no descartar ninguno de los modelos inductivos imperantes, sino hacerlos interactuar, con la finalidad de descifrar las carencias y aciertos de los estudiantes, y mejorar de ese modo la Didáctica y Pedagogía de la traducción. Asimismo creemos que las indagaciones sobre el *proceso* mediante el comentario traslativo y otros modelos inductivos abrirían la investigación hacia metodologías que conciernen a la evaluación del *producto*, es decir, la evaluación y calificación adecuada tanto de los aciertos como de los errores traslativos cometidos en el *translatum*, un campo todavía poco explorado (cf. Hatim y Mason, 1997:197) y que no forma parte de los objetivos didácticos perseguidos en la presente tesis doctoral, sino de futuros estudios.¹⁸⁸

Al objeto de que el estudiante pueda actuar libremente en la fundamentación de sus estrategias traslativas y el docente pueda observar de una manera más viable la propia y personal introspección del proceso de cada estudiante, cabe señalar que las pautas que a continuación se expresan deben ser concebidas únicamente como una *orientación para el alumnado* que le sirva para planificar, organizar y desarrollar por escrito el comentario traslativo. Si el estudiante decide no someterse a las pautas establecidas del comentario y desea ceñirse a las suyas, el docente debe entender que este hecho es perfectamente legítimo, puesto que cada sujeto, en el proceso de aprendizaje, recoge el conocimiento declarativo y procedimental que más le conviene en función de su idiosincrasia. Por otro lado, la flexibilidad del comentario permite al docente observar los aciertos y errores de la metodología aplicada en las clases de traducción. Los modelos cognitivos sobre el proceso siempre pueden mejorarse y perfeccionarse, por lo que deberían quedar abiertos a cualquier crítica, corrección y mejora de sus postulados. En la actividad traslativa, y concretamente en la Didáctica de la Traducción, no sólo debemos analizar y evaluar las introspecciones del proceso del alumnado, sino que

¹⁸⁸Sobre la problemática de la evaluación, véase Christina Schäffner (ed.) *Translation and Quality*, 1998 y Waddington (2000).

debemos considerar y evaluar también nuestras propias introspecciones como docentes, con nuestros errores y aciertos. En este sentido, el aprendizaje y enriquecimiento es mutuo, basados en el diálogo y cooperación constructivos y considerando la idiosincrasia y conocimientos previos de los sujetos implicados.

A continuación expondremos la visualización general del comentario traslativo, con la finalidad de ir describiendo posteriormente cada una de las pautas que se señalan. Este modelo de comentario constituye tan sólo uno de los múltiples modelos posibles para evaluar el proceso de cada estudiante en los exámenes de traducción, en las traducciones individuales o en las traducciones en equipo. Su objetivo principal consiste en evaluar las fundamentaciones macroestratégicas y microestratégicas de los estudiantes respecto al *grado necesario de diferenciación* entre ambos textos según los diferentes niveles textuales. Por otro lado, su presentación en un examen de traducción, en una traducción individual o en equipo va acompañada previamente del encargo de traducción y sus instrucciones (recuérdese los dos ejemplos de posibles modelos de encargo en 4.4.):

COMENTARIO TRASLATIVO:

Para evaluar su traducción de la manera más objetiva posible, deberá realizar un comentario descriptivo general en el que se comentarán las dificultades más importantes y se fundamentarán, desde las variables que a continuación se expresan y que usted considere más relevantes, las soluciones aportadas. No tiene por qué contestar a cada una de las pautas. Puede fundamentar el comentario como usted quiera; estas pautas tan sólo representan un *modelo orientativo* que puede servirle para planificar y organizar sus argumentos y decisiones de un modo coherente (tiempo de realización del comentario: 45 minutos):

1. Según las instrucciones traslativas del encargo (normas de traducción, normas textuales, etc.)
2. Según la macrofinalidad que se persiga con el TM (posibles diferencias respecto a la macrofinalidad del TO)
3. Según las consideraciones y/o diferencias ideológicas, culturales e informativas entre los receptores del TM y del TO
4. Según las convenciones textuales del TM (normas según su tipología, lo que permite y no permite, diferencias con las del TO, etc.)
5. Posibles defectos del TO
6. Tiempo y lugar de publicación del TM (posibles diferencias temporales y locales con el TO en caso de que las hubiese)

7. Posibles problemas de redacción y de cualquier otra índole relacionados con las intenciones perseguidas en el TM, y posibles diferencias con respecto a las intenciones del TO (persuasiva, informativa, directiva, instructiva, expresiva)
8. Posibles cuestiones, diferencias y cambios en la estructura textual del TM respecto a la del TO (centrada en un tema, en un acto principal, estructura mezclada, etc.)
9. Posibles cuestiones y diferencias entre los actos textuales y actos de habla de ambos textos (según las máximas de Grice y las convenciones establecidas por cada cultura)
10. Posibles similitudes y diferencias entre las relaciones funcionales de los actos locutivos de ambos textos (incluyendo posibles omisiones, ampliaciones, paráfrasis, etc., y problemas relacionados con el determinado grado de explicitud e implicitud necesario para redactar la informatividad del TM teniendo en cuenta los principios de economía y relevancia)
11. Cuestiones y problemas léxicos: similitudes y diferencias conceptuales pragmático-cognitivas entre ambas situaciones comunicativas y en función de las diferencias existentes entre los receptores (exotización, domesticación; problemas de traducción con las figuras retóricas y categorías léxicas en función de las instrucciones traslativas, etc.)
12. Cuestiones y problemas de estilo en el TM (registro lingüístico, dialectos, problemas relacionados con el campo, modo y tono/tenor de Hatim y Mason, 1990, etc.)
13. Cuestiones y problemas de cohesión en el TM: problemas con las colocaciones, esquemas de acontecimientos, puntuación, rasgos suprasegmentales, relaciones de forma y significado entre los actos locutivos, estructura del tema-rema, etc.
14. Comentario sobre las fotos u otros elementos no verbales, los subtextos y los elementos tipográficos en el TM (posibles diferencias con los del TO)
15. Posibles cuestiones o problemas de consulta en diccionarios, enciclopedias, textos paralelos, informantes, etc.
16. Posibles negociaciones con el cliente de la traducción y otros actantes del proceso
17. Problemas con el tiempo de realización de la traducción
18. Otras consideraciones que crea oportunas (p.j. fundamentaciones basadas en el conocimiento declarativo: traductología, teorías interdisciplinarias, etc.)
19. Fundamentar la traducción, si lo considera necesario, según las similitudes y diferencias entre ambos textos en función de los 7 criterios de textualidad de Beaugrande&Dressler (1981): situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad, informatividad, coherencia y cohesión.

Como se podrá observar, el orden de las pautas establecidas (1 a 14) pretende orientar al estudiante a que fundamente de una manera interactiva sus estrategias desde los procesamientos de más alto nivel hacia los procesamientos de más bajo nivel, con la finalidad de cambiar su tendencia previa a argumentar las estrategias en el marco del procesamiento lineal anteriormente señalado. Obviamente no se trata de que el estudiante tenga que contestar a cada pauta según el orden establecido, sino de una manera flexible y dinámica, con la interacción de las pautas que él considere más relevantes, como resultado del carácter espiral del proceso. Por otro lado, el tiempo destinado a la realización del comentario (45 minutos) implica comentar las estrategias

de una manera general y escueta, un aspecto temporal que puede ser modificado (más tiempo, menos tiempo) en función de los objetivos de evaluación pretendidos por el docente en un momento dado. Nuestro objetivo metodológico en la presente tesis doctoral se limita simplemente a señalar y describir las pautas del comentario de una manera muy general y esquemática. En el aula, la descripción y explicación de cada pauta se realiza de una manera más detallada, en función de las dudas o preguntas de los estudiantes que vayan surgiendo sobre la redacción del comentario.

La pauta nº 1 la constituye el *encargo* de traducción, puesto que sus instrucciones traslativas representan el punto de partida clave para planificar la macroestrategia prospectiva del TM. El hecho de haber explicitado información adicional en dicha pauta (normas de traducción, normas textuales, etc.) tiene el cometido didáctico de que el estudiante fije su atención en todas las instrucciones del encargo para la planificación de la macroestrategia del *translatum*, especialmente aquellas relacionadas con la norma inicial y las normas preliminares.

La pauta nº 2, que señala la idea de la macrofinalidad prospectiva del TM, es un concepto general y supraordinado que pretende hacer hincapié en la *macroestrategia* de traducción como procesamiento de alto nivel que determinará dinámicamente la producción de las microestrategias. En el marco de esta pauta, el alumno puede fundamentar ciertos aspectos del *translatum* en función de las fases de producción (planificación, ideación, desarrollo, expresión, síntesis gramatical) que él considere oportunos. Las posibles diferencias existentes entre la macrofinalidad del TM y aquella del TO como aclaración de la pauta nº2, implica igualmente la consideración de aspectos de cualquier nivel del TO en el marco de su situación comunicativa, del TO proyectado, del TM proyectado y de la fase espiral de revisión que sean interesantes de argumentar para su posible inclusión, modificación, ampliación u omisión en la redacción del TM.

La pauta nº 3 remite a consideraciones sobre el criterio de aceptabilidad meta y posibles diferencias de cualquier índole con las del criterio de aceptabilidad del TO. Las argumentaciones se orientarían, en el caso ideal, en función de la metodología aplicada en las clases de traducción sobre la posible idiosincrasia del receptor meta pretendido (presuposiciones lingüísticas, textuales, pragmáticas, sus esquemas semántico-episódicos, visión del mundo, etc.), sus intereses en torno al TO (su visión del estatus del TO y del TM, su concepción de la visibilidad e invisibilidad del traductor, etc.) y el

uso que va a hacer con la traducción del TO (el TM como documento o instrumento, usos prototípicos y secundarios del TM, etc.).

La pauta nº 4 establece un vínculo con las normas operacionales del encargo, en concreto con la tipología elegida para el TM y sus correspondientes convenciones textuales. Las alusiones sobre la superestructura meta determinarán obviamente la producción de la macroestructura. A este apartado corresponden observaciones descriptivas en torno a domesticaciones de elementos recurrentes necesarios de incluir en el TM a causa de las convenciones de la tipología meta (léxico, construcciones sintáctico-proposicionales, elementos no verbales, etc.) así como la posibilidad o imposibilidad de incluir notas del traductor y cuáles son sus convenciones según el *translatum*, describir las diferencias y similitudes de cualquier índole con respecto a ambas superestructuras y su relación intertextual (TM y TO), etc.

La pauta nº 5 corresponde a la mención de posibles defectos comunicativos o de cualquier otra índole del TO. Esta premisa permite comprobar al docente si los estudiantes han cambiado su concepción prescriptiva sobre la “fidelidad” hacia el texto original o si, por el contrario, tienden todavía a considerar el TO como texto “sagrado”.

La pauta nº 6, relacionada con posibles diferencias temporales y locales entre ambos textos, permite analizar posibles omisiones o modificaciones necesarias en el TM vinculadas a estos parámetros. Este factor posibilita evaluar, por ejemplo, si el alumnado se ha percatado de que el tema interno del TO es actual o está desfasado en la informatividad proporcionada con respecto al tiempo y lugar de publicación del TM, hecho que implicaría posibles modificaciones o ampliaciones en la informatividad del TM.

La pauta nº 7 implica argumentaciones sobre la redacción de las intenciones perseguidas con el TM y sus posibles diferencias y similitudes con las del TO (intención comunicativa principal e intenciones comunicativas secundarias). Las intenciones se fundamentan en función del motivo principal y motivos secundarios de producción del *translatum* establecidos en el encargo y los efectos perlocutivos pretendidos.

La pauta nº 8 señala su interacción estrecha con la pauta anterior y la nº 4: se trata de evaluar las fundamentaciones de los estudiantes en torno a la producción interactiva de las intenciones y la estructura textual requerida para el TM, incluyendo las argumentaciones sobre posibles cambios de la estructura en relación con la del TO (p.ej. la redacción de un TM centrado en un acto principal, centrado en el tema o la producción de un TM con estructura mezclada), al objeto de conseguir las intenciones

deseadas y estructurar de manera óptima la macroestructura meta (criterio de coherencia).

La pauta n° 9 muestra también su vínculo interactivo con las pautas 7 y 8. En este apartado se evalúa la interacción y producción de los actos textuales (como acto de habla global, como acto principal o una mezcla), los actos de habla (producción de actos ilocutivos, indicadores ilocutivos), la estructura textual y las intenciones comunicativas pretendidas del TM. Por otro lado, las fundamentaciones sobre estos aspectos pertenecientes al criterio de coherencia se basarían principalmente en la aplicación de las máximas de Grice y la reflexión sobre las convenciones culturales, indicando, por ejemplo, posibles divergencias en los actos de habla según las normas de comportamiento e ideológicas entre ambas culturas.

Paralelamente a las pautas anteriores 7, 8 y 9, la pauta n° 10, basada en argumentaciones de producción sobre las relaciones funcionales entre los actos locutivos del TM, incide de lleno en la reflexión sobre la macroestructura meta, en concreto sobre la producción de la informatividad específica del TM. La evaluación se centraría en el modo en que los estudiantes plasman las relaciones funcionales de contenido y de apoyo por interacción, analizando las convergencias y divergencias respecto a las del TO y relacionándolas a su vez con los actos de habla, los actos textuales, la estructura textual y las intenciones comunicativas. Los principios de economía y relevancia podrían ser las bases argumentativas de partida para fundamentar a su vez el grado de explicitud e implicitud necesario para producir la informatividad del TM en función de las intenciones perseguidas.

La pauta n° 11 se vincula obviamente a la anterior, puesto que se procesan en paralelo durante la producción textual. La redacción planificada, ideada, desarrollada y expresada por determinados CCNN y CCMM en el TM-en-situación, es reflejo de la interacción dinámica de las relaciones funcionales entre los actos locutivos y las relaciones conceptuales desde la perspectiva pragmático-funcional-cognitiva. Respecto a estas relaciones conceptuales, interesa analizar y evaluar tanto el *tertium comparationis* establecido entre ambos textos como el modo en que se fundamentan las convergencias y divergencias de los TTCC en CCNN y CCMM mediante la comparación pragmático-cognitiva-cultural de ambos textos en interacción con la macroestrategia y el criterio de aceptabilidad meta. Las aplicaciones teóricas de la Psicología y Semántica cognitivas descritas en nuestra metodología permitirían evaluar además el conocimiento declarativo cognitivo adquirido por el alumnado acerca de los

conceptos y observar cómo se interrelaciona con el conocimiento procedimental (aplicación argumentada de la semántica de prototipos, efectos de prototipicidad, conceptos y asociaciones, propiedades definitorias de los conceptos según la lexicografía contrastada con la propagación de activación de atributos o características idiosincrásicas del concepto-en-situación, figura-fondo, esquemas, guiones, etc.).

Por otro lado, la pauta también explicita una premisa orientativa sobre las posibles dificultades en torno a la traducción de las categorías léxicas y/o figuras retóricas en función de las instrucciones del encargo (si se mantiene la misma categoría léxica, si se puede modificar, si se puede omitir, si se puede sustituir por otra, etc.).

La pauta nº 12 hace referencia a cualquier cuestión relacionada con el registro lingüístico y el estilo textual del TM. Recordemos en este sentido las variables de la dimensión semiótica, pragmática y comunicativa de Hatim y Mason (1990), que ayudan de manera metodológica a la fundamentación de estas cuestiones, sobre todo el campo, modo y tono/tenor. Ello contribuiría a su vez a analizar si las convenciones textuales del tipo de TM requerido se han aprendido según lo fundamentado en esta pauta, y si se han consultado textos paralelos u otro material documental adecuados para solucionar los factores estilísticos. Incluimos en esta premisa las argumentaciones relacionadas con los diferentes dialectos y el modo en que se traducen, según las normas traslativas imperantes.

La pauta nº 13 está destinada a problemas o comentarios generales sobre la cohesión del TM, incluyendo los aspectos sintácticos y semánticos desde la óptica estructuralista. Desde la óptica cognitiva, el alumno podría fundamentar y describir aspectos contrastivos de los esquemas de acontecimientos de ambos textos, o plantear problemas y soluciones respecto a determinadas colocaciones del TM, teniendo en cuenta por ejemplo el principio de distancia. Aquí incluimos también los aspectos formales: estructura del tema-remata (similitudes y diferencias entre el TM y el TO), relaciones de forma entre los actos locutivos del TM (gramaticales y de significado) basadas principalmente en la investigación ya descrita de Brinker (2001⁵), o problemas y cuestiones sobre la puntuación, la ortografía y los rasgos suprasegmentales.

La pauta nº 14 alude a cualquier elemento no verbal (fotos, dibujos, diagramas, acrósticos, bocadillos, etc.) implicado en el TO y que necesite ser comentado en relación con su función textual específica en el TM. En este apartado también se incluye el posible cambio o modificación de estos elementos no verbales en el TM-en-situación, según las instrucciones traslativas del encargo. Tanto los elementos no verbales como

los subtextos son recursos textuales que enriquecen o aclaran, según su función en el TM, las relaciones funcionales entre los actos locutivos y las relaciones conceptuales manifestadas en el texto principal (recursos que enriquecen o aclaran en cierto modo los TTCC del texto). Cuando el encargo requiere un cambio de este tipo de elementos y subtextos, es interesante observar cómo los estudiantes eligen y fundamentan estas cuestiones no verbales, y si tienen en cuenta la macroestrategia y la macroestructura textual del TM en sus argumentaciones, por ser aspectos interdependientes. Por otro lado, cabe destacar la importancia de los elementos tipográficos en el proceso traslativo, sobre todo en lo que respecta a las diferencias entre ambas culturas y las respectivas convenciones de estas cuestiones en la producción del TM. En este sentido nos interesa evaluar el aprendizaje de las normas tipográficas según la tipología del texto meta, las argumentaciones en torno a su importancia para la visualización textual, su función pragmática y cognitiva según el criterio de aceptabilidad meta y la posible infracción de estas normas, debidamente argumentada, según las intenciones que se persigan con el *translatum*.

Las pautas 15, 16, 17, 18 y 19 son cuestiones adicionales al proceso de traducción, pero no por ello menos importantes, puesto que inciden ostensiblemente en cualquiera de sus fases. El motivo de explicitarlas después de las pautas 1 a 14, se debe precisamente al objetivo pedagógico de no entorpecer la estrecha interacción de los macroprocesos y microprocesos establecidos en el comentario de una manera consecutiva, aunque dinámica, en las respectivas pautas 1 a 14. Por eso, la visualización del esquema del comentario parte desde los procesamientos más altos hacia los más bajos, añadiendo posteriormente las pautas sobre la fase documental (nº 15), el papel social del traductor (nº 16), el tiempo de realización de la traducción (nº 17), el conocimiento declarativo interdisciplinar (nº18) y el macroesquema cognitivo del proceso de nuestra metodología (nº 19).

La pauta nº 15 engloba toda la fase de documentación, tanto del TO en el marco de su situación comunicativa, como del TO proyectado, del TM proyectado, del TM real o actual y de la fase espiral de revisión. Mediante el estudio de estos factores documentales, el docente puede evaluar a través de las fundamentaciones de cada estudiante la competencia documental adquirida: su conocimiento lexicográfico y terminológico, su actitud y conocimiento acerca de los diferentes textos paralelos

consultados, su dominio de Internet, su conocimiento cognitivo, su conocimiento ampliado, el modo en que va configurando a través de la consulta documental los TTCC extranjeros y maternos, incluyendo la comparación de CCNN y CCMM entre ambas culturas, el conocimiento de las normas textuales de la tipología del TM, el estilo textual, etc. Los estudiantes deben acostumbrarse en este sentido a indicar las fuentes consultadas, para que el docente disponga de un marco documental de cada alumno que le ayude a entender el porqué de los aciertos y errores cometidos.

La pauta nº 16 trata del papel social del traductor e implica, por ejemplo, cualquier revisión en torno a las instrucciones del encargo y el posible diálogo con los otros actantes del proceso. Esta pauta adquiere principal importancia en aquellas traducciones que se trabajan en grupo, donde cada estudiante puede desempeñar un papel social determinado durante el proceso traslativo específico. En este sentido, la evaluación de la competencia social depende del modo crítico en que los alumnos fundamentan la representación de sus papeles: cliente, traductor, agencia de traducción, terminólogo, corrector de estilo, etc.

La pauta nº 17 permite la posibilidad de comunicar al docente problemas relacionados con el tiempo de realización de la traducción. Algunos estudiantes no consiguen acabar su traducción en el tiempo de realización establecido en los exámenes, porque pueden estancarse por diversas razones en un momento dado del proceso y en cualquiera de sus fases. Este hecho se debe a tropiezos derivados de problemas lingüísticos durante la fase de análisis del TO, a problemas de determinada índole durante la fase de documentación, a problemas durante la producción del TM, a problemas de la revisión, etc. Si consideramos que la variable “tiempo” desempeña un papel esencial en el proceso traslativo, el docente puede comprobar el motivo de estos problemas: poca competencia previa de la lengua extranjera, problemas con la lengua materna, problemas con la distribución del tiempo permitido para la planificación, ideación, desarrollo, expresión o síntesis gramatical del *translatum*, si el nivel lingüístico del TO no ha sido adecuado según los conocimientos previos de la lengua extranjera del alumnado, aspectos emocionales y de atención implicados, etc.

La pauta nº 18 se basa principalmente en evaluar el *conocimiento declarativo* del estudiante en interacción con el conocimiento procedimental. Aquí se incluiría la evaluación de los conocimientos teóricos interdisciplinarios aplicados a la práctica traslativa (Traductología, Historia de la Traducción, Ciencias Cognitivas, Pragmática, Sociología, Lexicografía, Terminología, Documentación, etc.). Es importante analizar la

fundamentación coherente de estos aspectos teóricos, puesto que repercuten de lleno en el conocimiento operativo. Recordemos que el procesamiento lineal al que tienden gran parte de los estudiantes se debe precisamente a prescripciones teóricas que impiden el entendimiento complejo e interdisciplinar del proceso. No debemos olvidar que los estudiantes son *universitarios*, y que la traducción constituye una ciencia como cualquier otra. Considerar la traducción como un simple “taller” basado en el aprendizaje meramente operativo, impide en nuestra opinión el desarrollo esencial de la *competencia metacognitiva* que caracteriza al traductor experto. Muchos estudiantes no son conscientes de la complejidad interdisciplinar de los Estudios de Traducción y de las posibilidades futuras que se abren con la investigación de esta actividad. Cambiar esta posible concepción tradicional de la traducción como mero taller implica además potenciar el interés por la investigación y el espíritu universitario entre los estudiantes. No debemos olvidar que las generaciones futuras de traductores, con un perfil metacognitivo adecuado, representan la esperanza y el diálogo social que posibilitaría ubicar los Estudios de Traducción y su práctica en el estatus que merecen.

Por último, la pauta nº 19 tiene el cometido principal de evaluar posibles aciertos y errores de nuestra metodología mediante las fundamentaciones del alumnado acerca de las diferencias y similitudes entre ambos textos según sus respectivos criterios de textualidad. Con esta pauta, el docente dispone de un marco general y referencial del proceso y de ambos conocimientos, declarativo y procedimental, en el que los alumnos fundamentarían sus estrategias según cada criterio de textualidad y según las variables que ellos consideren adecuadas en un momento dado. Según el carácter de las argumentaciones, el docente puede averiguar si hay aspectos metodológicos que necesitan de una mayor aclaración tanto teórica como procedimental para el aprendizaje específico de una determinada competencia, si las argumentaciones son coherentes con la solución aportada, si se necesita retomar aspectos de la metodología que no han quedado claros en las clases de traducción previas, si se han aprendido otras cuestiones sobre la traducción no contempladas en nuestra metodología y cómo se han aprendido en otras asignaturas, etc. En definitiva, esta pauta permite la constante reflexión didáctica, modificación, corrección y enriquecimiento de nuestro macromodelo cognitivo del proceso en función de los conocimientos y necesidades de los estudiantes.

5.3. Un caso de estudio en el aula.

Nuestro siguiente objetivo consiste en presentar un ejemplo práctico del comentario realizado por una estudiante, con la idea de analizar de manera muy general en qué pautas principales ha centrado su atención dicha alumna a la hora de fundamentar algunas de sus estrategias de traducción. Reiteramos una vez más que nuestro objetivo presente se limita a comentar simplemente estos focos de atención, sin establecer una evaluación exhaustiva del proceso con la posterior calificación correspondiente.

Tampoco pretendemos evaluar y calificar el producto, puesto que no forma parte del cometido de la presente tesis doctoral. Evaluar y calificar interactivamente el proceso y el producto del *translatum* realizado por el estudiante, corresponde a una investigación posterior y futura que excede la finalidad principal del presente trabajo, esto es, desarrollar una metodología cognitivo-funcional interdisciplinar y presentar aspectos muy preliminares del comentario como alternativa empírico-experimental para evaluar el proceso en el aula.

Por otro lado, la elección de este comentario frente a otros se ha basado en el perfil específico de la estudiante: la alumna posee una buena competencia lingüística de ambas lenguas (alemán y español), ha asistido regularmente a las clases de traducción con el consecuente aprendizaje gradual de la metodología, ha aprendido las pautas del comentario, ha realizado todas las traducciones y los respectivos comentarios establecidos por el profesor durante el curso académico y ha mostrado un considerable interés y motivación por la actividad traslativa.¹⁸⁹

El TO que a continuación presentamos corresponde a un texto científico de carácter divulgativo publicado en la revista científica alemana *Bild der Wissenschaft*, con fecha de publicación en el mes de mayo de 2001 y dirigido a un receptor alemán no especialista.

El encargo de traducción establece lo siguiente: el TM tiene como intención comunicativa principal la de informar a un receptor español de cultura media no especialista sobre aspectos concretos del universo, por lo que requiere, como tipología textual elegida, el artículo de divulgación científica. El TM será publicado en la revista científica española *Muy Interesante* en abril de 2003. Por este motivo, el TM debe adecuarse en función de las convenciones de dicha revista. Para el título principal

¹⁸⁹El comentario corresponde a Stephanie Martín Kohlmorgen, estudiante de la asignatura “traducción especializada científico-técnica B/A (alemán-español)”.

elegido en español se permite un máximo de 6 palabras. Se deberá incluir una imagen en el TM que se considere muy ilustrativa según el contenido temático del texto, y también un subtexto explicativo sobre dicha imagen con un máximo de 35 palabras. La imagen y el subtexto deberán incluirse posteriormente y debajo del texto principal. El tiempo de realización de la traducción desde el momento en que se entrega el TO, el encargo y el comentario con las pautas, corresponde a una semana. Tras esos siete días, el estudiante debe entregar al docente el *translatum*, el comentario y las fuentes documentales consultadas.

Como se podrá comprobar con el encargo, hemos establecido en esta ocasión unas instrucciones generales y no muy específicas, ya que previamente se han aprendido en el aula las convenciones textuales de la revista española *Muy Interesante*, las posibles normas de traducción imperantes, los problemas terminológicos y lexicográficos de esta modalidad de traducción, los aspectos relacionados con la macroestructura textual de estos textos divulgativos de la revista española cuando se trata de una estructura centrada en el tema (incluyendo el análisis y producción de los actos textuales, los actos de habla, las relaciones funcionales entre los actos locutivos, etc.) y las variables vinculadas al criterio de aceptabilidad meta, entre otras cuestiones de nuestra metodología. Por otro lado, se pide realizar este comentario de una manera muy general y concisa, donde la estudiante deberá describir *solamente* aquellos problemas más representativos en la realización de la traducción, con la fundamentación de las respectivas soluciones traslativas.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, nos limitaremos a analizar las argumentaciones y fundamentaciones basadas en el seguimiento de aquellas pautas que la alumna ha considerado más relevantes. Al tratarse de un texto científico que debe ser traducido del alemán al español, y dado que los receptores pretendidos de ambas culturas comparten hipotéticamente un conocimiento similar del tema, podríamos anticipar que los posibles problemas traslativos de la estudiante se centrarán principalmente en cuestiones relacionadas con algunos términos y conceptos científicos que aparecen en el TO debido a su desconocimiento previo sobre el tema, la correspondiente consulta documental para encontrar algunas soluciones y el encauzamiento de dichas soluciones en la producción del TM según las instrucciones generales del encargo. Asimismo nos interesa observar si se han tenido en cuenta los procesamientos de más alto nivel para las soluciones traslativas de estos problemas

conceptuales y terminológicos. Aunque somos conscientes de que muchos de los procesos que han tenido lugar en la caja negra de la estudiante no han sido verbalizados explícitamente en el comentario, al menos disponemos de una serie de indicios que nos permiten atisbar sobre las razones por las que se ha optado por una determinada solución traslativa.

El trabajo de traducción entregado por la estudiante presenta el siguiente formato y estructura:

- el TM como producto (p.1)
- el comentario traslativo (pp. 2-4)
- la mención de la bibliografía o fuentes de los diccionarios, enciclopedias, textos paralelos y páginas Web consultados (p.5)
- un anexo con fotocopias de todos los textos paralelos y de documentación indirecta seleccionados, además de las fotocopias de ciertas entradas de los diccionarios y enciclopedias con sus correspondientes contenidos (pp.6-39). Todas las cuestiones consultadas para solucionar aspectos de cualquier índole vinculados al análisis del TO y a la producción del TM, aparecen subrayadas en este material de consulta.

Presentaremos a continuación el TO, el TM, la bibliografía, y por último el comentario. Hay que tener en cuenta que los textos documentales no han sido incluidos en la presente tesis doctoral, al objeto de no extendernos demasiado. Respecto al comentario, procederemos a incluir después de cada fundamentación la pauta elegida por la estudiante en corchetes y negrita, con la finalidad posterior de sacar ciertas conclusiones sobre el proceso:

TO:

**Astrophysik
Sternenalter Uran-datiert**

Wie alt ist das Universum? Noch schwankt die Unsicherheit des verlässlichsten Werts zwischen 10 und 16 Milliarden Jahren, 13 bis 14 Milliarden ist die wahrscheinlichste Angabe.

Einem internationalen Astronomenteam um Roger Cayrel vom Observatoire de Paris-Meudon ist es nun erstmals gelungen, das Alter eines Sterns anhand seines Gehalts an

Uran-238 zu bestimmen. Ergebnis: Den Stern CS31082-001 gibt es seit rund 12,5 Milliarden Jahren – das Universum muß also noch älter sein.

Obwohl Uran-Atome in Sternen nur in Spuren vorkommen, gelang es den Astronomen, den Anteil dieses Elements zu quantifizieren. Die Messungen wurden mit dem UVES-Spektrographen am 8,2-Meter-Kuyen-Teleskop der Europäischen Südsternwarte in Chile gemacht.

Aus der Halbwertszeit von 4,47 Milliarden Jahren und einer Abschätzung des anfänglichen Uran-Gehalts läßt sich das Alter von CS31082-001 errechnen. Allerdings ist die Unsicherheit der Angabe groß: plus/minus 3 Milliarden Jahre. Sie liegt jedoch weniger an astronomischen Meßfehlern als an der ungenauen Abschätzung der anfänglichen Isotopen-Produktionsrate. Über sie werden kernphysikalische Messungen mehr verraten, die bereits bei CEA (Commissariat à l'Énergie Atomique) im französischen Saclay und an der Universität von Lund in Schweden angelaufen sind.

Auch die Datierung anderer uralter Sterne in den Außenbezirken der Milchstraße wird die Meßgenauigkeit bald verbessern. Einige dieser sogenannten Halo-Sterne haben einen Anteil schwererer Elemente von nur einem Zehntausendstel des Anteils in der Sonne. CS31082-001 wird auch dabei helfen, noch eine andere kosmische Uhr zu kalibrieren. In dem Spektrum des Sterns sind nämlich auch elf Absorptionslinien von Thorium aufgespürt worden. Mit Hilfe der Uran-Uhr läßt sich die Präzision der ungenaueren Thorium-Uhr verbessern.

Bild der Wissenschaft 5/2001

TM:

Astrofísica

Uranio, datación de las estrellas

¿Qué edad tiene el Universo? La incertidumbre sobre el dato más fiable aún es de entre 10.000 y 16.000 millones de años; lo más probable es que tenga una antigüedad de entre los 13.000 y 14.000 millones de años.

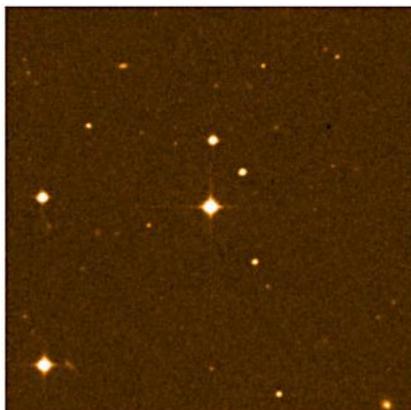
Un equipo internacional de astrónomos, liderado por Roger Cayrel, del Observatorio de Paris-Meudon, ha logrado determinar, por primera vez, la edad de una estrella mediante la medición de su contenido en uranio-238. Resultado: la estrella CS 31082-001 data de hace unos 12.500 millones de años; la edad del universo será, por tanto, superior.

A pesar de la escasa presencia de uranio en las estrellas, los astrónomos consiguieron cuantificarla. Las mediciones se realizaron por medio del espectrógrafo UVES, instalado en el potente telescopio Kueyen, de 8,2 m, del Observatorio Europeo Austral (ESO) en Chile.

Con una vida media de 4.470 millones de años y un cálculo de la cantidad inicial de uranio, se puede deducir la edad de la estrella CS 31082-001. Existe, sin embargo, un margen de error de 3.000 millones de años en más o en menos, que se debe, en menor medida, a errores en la medición que a la estimación imprecisa de la producción inicial de isótopos. Las mediciones físico-nucleares iniciadas en el centro de investigaciones nucleares francés CEA, en Saclay, y en la Universidad de Lund, Suecia, revelarán más detalles acerca de este fenómeno.

También la datación de otras estrellas muy antiguas, pobres en metales, localizadas en las regiones periféricas de la Vía Láctea mejorará, en un futuro próximo, la precisión de las mediciones. Algunas de estas llamadas “estrellas del halo” poseen, de hecho, una

cantidad de elementos pesados que equivale a sólo una diezmilésima parte de la del Sol. La estrella CS 31082-001 ayudará, además, a calibrar otro reloj cósmico, pues en el espectro de este astro se han detectado once líneas de absorción de torio. Gracias al reloj de uranio, se podrá, por tanto, mejorar la precisión del inexacto reloj de torio.



**Zona de la Vía Láctea en torno a la gigante y luminosa estrella CS-31082-001 (centro), originada hace aproximadamente 12.500 millones de años.
Foto: ESO, 7 de febrero 2001**

Fuentes documentales consultadas:

- Corripio, F.: *Gran Diccionario de Sinónimos: Voces afines e incorrecciones*. Barcelona: Editorial Bruguera, 1971
- Deilers, S.: “VLT: CS31082-001 und das Alter des Universums”. *Astronews* 8/02/2001 (www.astronews.com/news/artikel/2001/02/0102-011.shtml)
- “El prión se adapta a su nueva especie”. *El País* 21/03/2001 (www.elpais.es/suplementos/futuro/20010321/34bio.html)
- Gran Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta, 1990. Tomo 20, p.9.694; Tomo 8, p.3.944
- Libro de estilo: El País*. Madrid: Ediciones El País, 1996, pp. 126-130
- “Medirán edad del universo”. *Diario El Sur* 9/02/2001 (www.diarioelsur.cl/archivo/2001/febrero2001/9febrero2001/elsur/secciones/...)
- “VLT UVES: observación de la estrella sin metales” (www.telecable.es/personales/azppl/noticias/noviembre02/astrofisica/nat13...)
- “¿Qué son los isótopos?” (www.ugr.es/~gabpca/spr/sprFAQ.htm)
- Moliner, M.: *Diccionario del Uso del Español*. Madrid: Gredos, 1998. Tomos I y II
- Rivera, A.: “Primera medida directa fuera del sistema solar: feliz cumpleaños, Universo”. *El País* 11/02/2001 (<http://ea.gmcsa.net/2001/02-febrero/20010211/cuerpoc/portada.htm>)
- “El Very Large Telescope se convierte en realidad” (<http://sea.am.ub.es/Boletin/b11/HTML/node4.html>)
- “línea de absorción” (www.astroscu.unam.mx/Divulgación...)
- “periodo de semidesintegración” (www.astroscu.unam.mx/Divulgación...)

- Stilwörterbuch der deutschen Sprache: Die Verwendung der Wörter im Satz*. Mannheim: Bibliographisches Institut&Brockhaus AG, 1998, p.63
- Wahrig, G.: *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2000
- Wolschin, G.: “Neuer Maßstab für das Alter des Kosmos: Datierung anhand eines langlebigen Uranisotops”, *Neue Zürcher Zeitung* 21/02/2001 (www.rzuser.uni-heidelberg.de/~q61/ualtzz.html)
- “¿Qué edad tiene el Universo?” (<http://personales.com/colombia/ibague/katherincruz/>)
- “La edad del Universo supera los 12.500 millones de años” (www.terra.es/ciencia/articulo/html/cie4192.htm)
- “El Universo tendría 12.500 millones de años” (www.eafit.edu.co/astrocol/010227.htm)
- “Principales organismos de investigación franceses (CEA, Comisariado de Energía Atómica)” (www.francia.org.mx/cyt/centcienytec/cea.html)
- “Planetas devorados” (www.pagina12.com.ar/2001/suple/futuro/01-05/01-05-26/nota_a.htm)

Comentario traslativo de la estudiante:

“En el presente comentario descriptivo del proceso traslativo, se abordarán de manera general los problemas fundamentales que se le han presentado al traductor a la hora de elaborar el TM. Las soluciones aportadas se comentarán desde las diferentes variables comunicativas que se han considerado más relevantes.

En primer lugar, cabe señalar que, a pesar de que el TO data de hace dos años, el estado actual de la ciencia sigue siendo el mismo, por lo que la información traducida del TO se podrá publicar, perfectamente, en abril de 2003 [**pauta nº 6**]. No obstante, esta cuestión de la fecha de publicación del TO se puede comunicar al editor del TM, en caso de que existiera recientemente una investigación nueva sobre la datación de las estrellas y hubiese que cambiar o modificar el contenido del TM [**pauta nº 16**].

También habrá que tener en cuenta que, en el TM, se han respetado las demás exigencias del encargo de traducción [**pauta nº 1**]: por un lado, se ha respetado el formato prescrito, es decir, no nos hemos excedido del número de palabras permitido tanto para el título como para el subtítulo; asimismo se ha presentado en primer lugar el texto principal, para incluir la foto y el subtítulo posteriormente. De acuerdo con el encargo de traducción [**pauta nº 1**], hemos elaborado un artículo de divulgación científica [**pauta nº 4**] que se podrá incluir perfectamente en la revista científica *Muy Interesante*. Para ello, se consultaron diversos artículos, especialmente de astronomía, publicados en dicha revista [**pautas nº 4 y 15**], ya que, de esta manera, pudimos observar qué tipo de información se presupone, en otras palabras, el grado de

especialización dentro de la “no especialización” de nuestro receptor meta [pauta nº 3]. Solo si respetamos dicho criterio, podremos elaborar un TM que no atente contra el criterio de aceptabilidad meta [pauta nº 3 y 19]. Así, nos hemos decantado por no incluir una paráfrasis u otro tipo de recurso similar [pauta nº 10] sobre el término “isótopo” [pauta nº 11], ya que se considera un término básico químico que todo lector de cultura media deberá haber estudiado en el colegio o instituto [pauta nº 3]. Consecuentemente, el receptor meta recordará dicho término, aunque sólo sea de una manera vaga [pauta nº 3]. Realmente no importa que el receptor meta no conozca a la perfección la definición del término “isótopo”, sólo deberá saber que se trata de un átomo que conforma un elemento químico [pauta nº 3 y 15]. Teniendo en cuenta el grado de conocimiento del receptor meta [pauta nº 3], hemos optado por incluir en el TM el término “vida media”, término más accesible para un no especialista que “periodo de desintegración” [pautas nº 3, 11, 12 y 15]: aunque el receptor desconociese el término “vida media” [pauta nº 3], podrá hacerse, al menos, una ligera idea de lo que se está hablando en el texto.

Asimismo hay que indicar que no se ha incluido ninguna información adicional sobre el espectrógrafo UVES [pautas nº 10 y 11], ya que en el contexto en el que se encuentra [pauta nº 2] se entiende, perfectamente, que se trata de un tipo de espectrógrafo determinado (también se revela su localización) [pauta nº 11]. Aportar más detalles acerca de dicho espectrógrafo resultaría redundante y superfluo [pauta nº 10]. No se ha considerado necesario explicitar las siglas UVES [pautas 10 y 11], a causa de que no poseen una carga informativa imprescindible para la comprensión del texto [pautas nº 7 y 2]. El mismo caso se presenta con el telescopio Kueyen [pautas nº 7 y 2]: en el contexto en el que aparece se deduce [pauta nº 2] que se trata de un telescopio determinado, situado en el Observatorio Europeo Austral (ESO) [pauta nº 10]. Como se habrá podido comprobar [pauta nº 15], el telescopio Kueyen, presenta una distinta ortografía en la cultura de partida que en la cultura meta [pauta nº 13]. Con el fin de conocer la ortografía correcta de las siglas [pauta nº 13], se consultó el “Libro de Estilo de El País” (véase la documentación aportada) [pauta nº 15].

También habrá que comentar las soluciones aportadas en el TM para organismos y centros extranjeros incluidos en el TO [pauta nº 11]. Para ello, se consultaron diferentes artículos de la revista *Muy Interesante*, con el fin de averiguar cómo suele presentar esta revista los nombres de organismos extranjeros [pautas nº 4 y 15]. Resultado: por lo general, los términos no aparecen en su forma original, sino

traducidos al español [**pauta nº 4**], criterio que se ha tenido en cuenta para el TM. Así, el denominado “Observatoire Paris-Meudon” se ha presentado en el TM como el “Observatorio de Paris-Meudon” [**pauta nº 11**], ya que con dicha denominación figura en las fuentes fiables consultadas [**pautas nº 4 y 15**]. En lo que se refiere al observatorio “Europäische Südsterne” [**pauta nº 11**], habrá que señalar que, en diversos documentos [**pautas nº 15 y 4**], aparecía como “Observatorio Europeo Austral”, por lo que incluimos dicha opción en nuestro TM.

El término que desde el punto de vista traslativo supuso una mayor dificultad, fue el de “Commissariat à l’Energie Atomique” [**pauta nº 11**]. Las diferentes soluciones que encontramos en fuentes de distinta índole (véase la documentación adjunta) [**pauta nº 15**] fueron las siguientes: “Comisariado francés de la Energía Atómica” (denominación extraída de fuentes como el diario “El País” o “El Mundo”), “Comisión de Energía Atómica”, “Centro de Energía Atómica”, “Comisaría para la Energía Atómica”. Sin embargo, hay que indicar que, por ejemplo, el término “comisariado” no se encuentra recogido ni en el “Diccionario de la Real Academia” ni en el “Diccionario de Uso del Español (María Moliner)”, por lo que descartamos dicha opción [**pauta nº 12**]. Finalmente, para evitar aportar una solución errónea, nos decantamos por la simple explicación de dicho organismo [**pauta nº 10**], puesto que en el presente texto, la denominación exacta del organismo en cuestión no es realmente necesaria [**pauta nº 2**]. Intentamos, pues, dar a nuestro receptor meta [**pauta nº 3**] la información necesaria [**pauta nº 10**] sobre la *actividad* del organismo francés, puesto que esa es su función textual relevante [**pautas nº 11, 2 y 18**] (véase la documentación consultada) [**pauta nº 15**], mediante la expresión “centro de investigaciones nucleares” [**pauta nº 10**], que va acompañada también de la nacionalidad y la sigla estándar CEA [**pauta nº 11 y 12**].

En lo que se refiere a la elección de la foto [**pauta nº 14**], hay que señalar que, en un principio, se consideraron dos opciones: incluir una foto de la estrella gigante CS 31082-001 o mostrar la gráfica generada del espectrógrafo UVES. Al final, decidimos descartar esta última solución, ya que, al sólo permitimos incluir una imagen [**pauta nº 1**], la foto de la vieja estrella nos pareció tener una mayor carga ilustrativa [**pautas nº 2 y 10**]. Además, con la gráfica, nos hubiésemos arriesgado a que nuestro receptor pretendido [**pautas nº 3 y 18**] no supiera interpretarla debidamente, dado que se hubiese tratado de una gráfica un tanto complicada que, además, no hubiésemos

podido explicar debidamente por el escaso espacio del que disponemos en el subtexto **[pauta n° 1]**.

Finalmente, cabe señalar que, a lo largo del TM, se han incluido algunos conectores entre los diferentes párrafos **[pautas n° 2 y 13]** para así, visualizar mejor la relación entre las diferentes ideas **[pauta n° 2]**, mejorar la comprensión del “no especialista” **[pautas n° 10 y 3]** y lograr un texto coherente y fluido **[pauta n° 2 y 12]**. Dicho criterio se ha empleado, especialmente, para la traducción del último párrafo, ya que en este apartado del TO **[pauta n° 10]**, las ideas no están relacionadas explícitamente, lo que dificultaría el seguimiento de la lógica del texto en el TM **[pauta n° 2]**. Gracias a la documentación consultada **[pauta n° 15]**, logramos comprender los principios de dicha lógica, por lo que la explicitamos en nuestro TM **[pauta n° 13]**.”

Como se podrá observar, la introducción del comentario nos señala el cometido principal que se persigue con las fundamentaciones, es decir, la *descripción escueta y general* de aquellos problemas más relevantes que han tenido lugar durante esta actividad traslativa específica, especialmente durante la fase de producción del TM. Paralelamente a la descripción de los problemas, la estudiante comentará las soluciones aportadas siguiendo las variables o pautas del comentario que ha considerado de especial interés para la evaluación de su proceso por parte del docente.

La primera pauta aplicada (n° 6) nos muestra su reflexión en torno a posibles similitudes o diferencias en la informatividad de ambos textos respecto al tiempo y lugar de publicación del TM (abril de 2003). Su consulta de los textos paralelos en la cultura meta sobre el tema de las estrellas le ha demostrado que la información proporcionada por este material de consulta no presenta desfases temporales en cuanto a la traducción del tema interno del TO. De hecho, muchos de estos textos paralelos consultados tienen una fecha de publicación más o menos simultánea a la establecida por el encargo de traducción (año 2003). Estas observaciones explícitas de la estudiante demuestran por lo tanto su espíritu crítico en la selección adecuada del material documental según la variable comunicativa de la pauta n° 6, a la vez que demuestra su visión prospectiva de la situación comunicativa meta como condicionante de las posibles convergencias y divergencias en la informatividad de ambos textos. Respecto a esta fundamentación también se ha aplicado la pauta n° 16, lo que señala el

conocimiento de la alumna acerca del papel y diálogo social del traductor con los otros actantes del proceso para la consecución óptima de la comunicación intercultural.

Esta visión prospectiva de la traducción está condicionada por las instrucciones previas del encargo, un aspecto que la estudiante ha considerado relevante en la planificación e ideación de su *translatum*. Sus argumentaciones y el producto de la traducción demuestran que ha seguido perfectamente las instrucciones: el título y el subtítulo no exceden el número de palabras permitido, y la presentación visual del TM respeta la producción del texto principal en primer lugar, para incluir posteriormente una foto y el correspondiente subtexto (pauta nº 1). Este hincapié en el encargo de traducción muestra a su vez ciertos indicios sobre el conocimiento declarativo de la estudiante sobre la teoría funcional, aunque no haya sido explícitado en sus argumentaciones. Téngase en cuenta que el comentario debe ser escueto, y por ese motivo, la alumna no ha considerado pertinente incluir las aportaciones teóricas funcionales para fundamentar sus estrategias en función del encargo. De hecho, la evaluación de este conocimiento declarativo y otros conocimientos interdisciplinares aplicados al conocimiento procedimental también se ha realizado previamente, a través del análisis de sus argumentaciones orales en las clases, con la traducción de otros textos. En este sentido, el comentario constituye una alternativa que complementa otros tipos de evaluaciones que han tenido lugar durante la enseñanza de la asignatura cuatrimestral.

En estrecho vínculo con la pauta nº 1, la estudiante ha considerado relevante la tipología requerida para el TM (pauta nº 4): un artículo de divulgación científica que será publicado en la revista española *Muy Interesante*. Sus conocimientos presupositivos sobre este tipo de texto son el resultado del aprendizaje previo en el aula de sus convenciones textuales: estructura normalmente centrada en el tema, acto textual que se elabora normalmente como acto de habla global, convenciones traslativas en torno a la traducción de determinados organismos e instituciones científicas según la revista española, etc.

Cabe señalar que la estudiante ha elegido los textos paralelos (pauta nº 15) en función de tres aspectos comunicativos: a) la idiosincrasia y conocimientos presupositivos del receptor meta sobre el tema, b) la exotización o domesticación de los organismos o instituciones científicas según las convenciones de la revista y c) el registro lingüístico prototípico del artículo de divulgación científica español. La documentación aportada demuestra que la estudiante ha consultado no sólo ciertos textos paralelos basados principalmente en el tema en cuestión, sino también algunos textos de documentación

indirecta, probablemente para ampliar su conocimiento gradual en torno a la datación de las estrellas que aparece en el TO. Un dato interesante de este comentario es el foco de atención dirigido precisamente a la comprobación, en las fuentes documentales, del tipo de información sobre el tema que se presupone en el receptor meta lego, en contraposición al mayor grado de conocimiento presupositivo temático del receptor meta especialista pretendido. Obsérvese que en dicha fundamentación se ha tenido en cuenta el criterio de aceptabilidad meta, lo que demuestra una vez más el conocimiento declarativo aprendido en el aula a través de los esquemas cognitivos del proceso (pautas nº 3 y 19).

Basándose en la pauta nº 3, 15 y 19, la alumna procede a describir una microestrategia concreta: al término “isótopo”, un problema léxico que la estudiante ha considerado necesario fundamentar (pauta nº 11), no se le ha añadido ningún recurso textual aclarativo como la paráfrasis, porque se presupone que el receptor meta lo podría entender, aunque sea vagamente (presuposiciones de la estudiante sobre el conocimiento lingüístico del receptor pretendido). Esta fundamentación nos conduce a la evaluación de dos aspectos: por un lado, el conocimiento declarativo previamente aprendido en el aula sobre las diferentes relaciones funcionales entre los actos locutivos (pauta nº 10) en relación con la macroestrategia y la macroestructura textual; por otro, las alusiones en torno al receptor meta (pauta nº 3) y su hipotético conocimiento del tema, del contenido y de la organización temática del TM, como determinantes esenciales para establecer la solución traslativa concreta. Además de estos dos factores, la fuente consultada en torno al término “isótopo” nos indica que la estudiante ha reflexionado en cierta medida sobre la pauta nº 15, en interacción con la nº 3 y la nº 10: la definición sobre el término, bastante exhaustiva en la información proporcionada por las fuentes documentales y relacionada con la radiactividad, puesto que se trata de un glosario muy especializado, no se ha contemplado como paráfrasis en el TM, puesto que ello repercutiría en el grado necesario de explicitud e implícitud para producir la informatividad del *translatum* según la intención perseguida en dicho fragmento textual específico. Aunque la estudiante no lo ha explicitado claramente en el comentario, entendemos que dicho fragmento del TO y su correspondiente traducción (“Existe, sin embargo, un margen de error de 3.000 millones de años en más o en menos, que se debe, en menor medida, a errores en la medición que a la estimación imprecisa de la producción de isótopos”) conlleva indicadores ilocutivos informativos, pero con una intención directiva subyacente: el fragmento pretende despertar la atención del receptor

acerca del problema real sobre la datación de las estrellas: la falta de estimación de la producción inicial de isótopos. De hecho, el postexto aclara la importancia de esta información, señalando las expectativas científicas que se abren en un futuro con esta investigación. Teniendo en cuenta también el hipotético criterio de aceptabilidad meta (pauta nº19), tal y como lo ha fundamentado la estudiante, no es necesario aclarar el término. Aquel receptor meta que desconozca esta palabra y necesite descifrarla, puede consultarla en un diccionario o enciclopedia.

Las observaciones realizadas en el comentario sobre la palabra “Halbwertszeit” demuestran ciertas reflexiones terminológicas de la estudiante, especialmente en alusión al registro lingüístico y al conocimiento presupositivo del receptor meta sobre el contenido temático del TM (pautas nº 12 y 3). Según la opinión de la estudiante, “periodo de desintegración” (documentación consultada) es un término más propio de comprensión para el especialista que para el lego. Si consultamos las fuentes de la estudiante, debe tenerse en cuenta que la solución aportada, “vida media”, representa parte de la definición establecida por dichas fuentes para explicar el término tecnolectal (recurso de la paráfrasis). La alumna ha aportado en este sentido una fundamentación muy adecuada para su microestrategia en función del receptor meta pretendido y el registro lingüístico, aunque haya quedado fuera del comentario la argumentación explícita sobre la paráfrasis como solución traslativa (cf. Kußmaul, 1995:28).

La macroestrategia como procesamiento de alto nivel se ha aplicado en el razonamiento de la estudiante acerca de la traducción del espectrógrafo UVES (pauta nº 11), cuando señala que es el contexto (pauta nº 2) el que condiciona la posible solución traslativa, indicio que demuestra que ha considerado interactivamente la función textual del concepto-en-situación y los aspectos macroestructurales interdependientes. Dicho concepto no necesita una aclaración (pauta nº 10), porque se entiende por el pretexto que es una herramienta o aparato destinado para la observación astronómica. El postexto (“instalado en el potente telescopio Kueyen...”) señala asimismo, en función de nuestro metalenguaje traslativo, una relación funcional descriptiva de característica objeto-lugar del concepto “espectrógrafo UVES”: el espectrógrafo se encuentra en un telescopio. En este sentido, la estudiante hace referencia a algo similar indicando con sus propias palabras que en el TM se revela además su localización (pauta nº 11). Por lo tanto, y en relación con nuestro propio metalenguaje, lo que el concepto activa es una característica relacional de situación en el espacio (cf. Arntz&Picht, 1995:81) (pauta nº 11), que se muestra en esta relacional funcional de característica objeto-lugar (pauta nº

10). Por lo tanto, ambos recursos textuales empleados dejan entrever la función textual que cumple el concepto-en-situación, sin necesidad de incluir una paráfrasis. Tal y como señala la estudiante, aportar más detalles acerca de dicho espectrógrafo resultaría redundante y superfluo. Esta última argumentación demuestra igualmente un razonamiento basado en el principio de economía y relevancia aplicado al grado necesario de explicitud e implícitud para la producción de la informatividad del TM (pauta nº 10).

La siguiente microestrategia se basa en razonamientos en torno a la sigla UVES como categoría léxica (pauta nº 11) y en razonamientos en torno a la posible inclusión de una relación funcional aclarativa (pauta nº 10). Obsérvese cómo se aplica de nuevo la macroestrategia (pauta nº 2) cuando se indica que dicha sigla no posee una carga informativa imprescindible para la comprensión del texto, y por lo tanto no necesita ser aclarada. En los procesos mentales de la estudiante subyace, como factor extratextual, la intención comunicativa informativa requerida por el encargo como determinante de la producción de la macroestructura y su específica manifestación textual (pauta nº 7 y 10).

Respecto al concepto sobre el telescopio Kueyen, nos encontramos con el mismo caso de aplicación macroestratégica e intencional (pauta nº 2 y 7), al que se le añade la fundamentación de su situación, que en nuestras palabras constituye una relación de característica de objeto/situación-lugar (pauta nº 10) como determinante para su comprensión conceptual (en el Observatorio Europeo Austral, ESO, en Chile). Aunque la estudiante lo fundamenta con sus propias palabras como situación, es decir, como característica relacional de situación en el espacio según la terminología de Arntz&Picht, 1995 (pauta nº 11), también podría ser, en nuestra opinión, una característica de procedencia o una relación funcional de característica parte/objeto, si apreciamos la formulación final en el TM: “*del Observatorio Europeo Austral ESO*”. Por otro lado, se reflexiona también en torno a las divergencias de los aspectos ortográficos de la sigla en las diferentes culturas (pauta nº 13) con la correspondiente consulta de las fuentes documentales de la cultura meta (pauta nº 15).

La siguiente fundamentación también se basa en la solución traslativa de otras microestrategias, esta vez relacionadas con la problemática de las instituciones u organismos científicos (pauta nº 11). La consulta de los textos paralelos (pauta nº 15), con la finalidad de solventar estas cuestiones según la tipología requerida para el TM (pauta nº 4), demuestra una vez más la consideración prospectiva de la situación

comunicativa meta, y en concreto, el criterio de intertextualidad meta y sus posibles convenciones. La tendencia de muchos estudiantes en este aspecto suele limitarse a reflexionar sobre el TO de manera retrospectiva, con los siguientes planteamientos: “¿exotizo o domestico el organismo científico en el TM?” O bien “¿exotizo y domestico a la vez, y con una paráfrasis en paréntesis, la institución?” Por el contrario, la estudiante que investigamos no se cuestiona la microestrategia como procesamiento lineal entre ambos textos, sino que tiene en cuenta prospectivamente las convenciones de la revista científica meta para analizar cómo se presentan los nombres de dichos organismos extranjeros (pautas nº 4 y 15). En este sentido, la alumna se ha planteado en cierto modo la exotización o la domesticación de estas instituciones, aunque no lo explicita en el comentario. La domesticación de “Observatorio de Paris-Meudon” y “Observatorio Europeo Austral” (pauta nº 11) se fundamenta en definitiva aplicando el criterio de intertextualidad meta para la posible solución, donde los textos paralelos señalan efectivamente tal domesticación (pauta nº 4). Sobre este último organismo, téngase en cuenta también la inclusión de la sigla ESO en el TM de la estudiante. Esta sigla acompaña al organismo en gran parte de los textos paralelos consultados, por lo que ha quedado plasmada en el *translatum* (pauta nº 15).

La traducción de “Commissariat á l’Énergie Atomique” representa otro problema conceptual (pauta nº 11) que la estudiante ha sabido fundamentar y solucionar adecuadamente. Después de la consulta de diferentes fuentes sobre el término (pauta nº 15), y ante una amplia variedad de posibilidades que remiten siempre a la domesticación de la institución, la estudiante se pregunta cuál de ellas podría ser la acertada en la cultura meta. Aunque no se explicita en el comentario, tal vez se está fundamentando indirectamente en el marco del estilo textual (pauta nº 12), y en concreto en el marco de la variable del dialecto estándar/no estándar (cf. Hatim y Mason, 1990:43), si tenemos en cuenta hipotéticamente que, según cada país hispano, puede utilizarse una determinada convención del organismo científico. Como los textos documentales no aportan una solución clara, la estudiante se plantea a continuación la función textual del concepto-en-situación, lo que demuestra de nuevo la aplicación de la macroestrategia (pauta nº 2) y cierto conocimiento declarativo-cognitivo acerca de la dimensión horizontal del concepto en el TM-en-situación (pauta nº 18). Lo que importa principalmente es su “actividad” (palabra escrita intencionadamente en cursiva en alusión a la prominencia, foco o figura de esta característica funcional en el TM-en-situación). Por tanto, y en función de esta característica, la microestrategia traslativa se

establece en el TM con la expresión “centro de investigaciones nucleares” (nº 10), que representa además una paráfrasis de la información proporcionada por los textos paralelos de la estudiante acerca de la institución (pauta nº 15). La otra característica es de procedencia, “Francia” (pauta nº 11), aspecto que la estudiante ha argumentado con sus propias palabras y ha señalado en su texto mediante el adjetivo “francés”. Por otro lado, la sigla CEA (pauta nº 11) aparece en todas las fuentes documentales como dialecto estándar y por ese motivo se ha incluido también en el TM como parte de la microestrategia (pauta nº 12).

La argumentación sobre la elección de la imagen requerida por el encargo representa la evaluación de ciertos procesos creativos de la estudiante. La decisión de la foto (pauta nº 14), frente a otras alternativas como la gráfica del espectrógrafo, se basa en la siguiente instrucción traslativa (pauta nº 1): sólo se permite la inclusión de una imagen. La decisión de la foto con la estrella CS-31082-001 como elemento no verbal muy ilustrativo (pauta nº 10), demuestra la reflexión en torno a la macroestrategia (pauta nº 2) como condicionante de la elección, puesto que la estrella representa uno de los núcleos temáticos del TM y se vería enriquecida cognitivamente por la visualización que aporta dicha foto, en interacción con el subtexto elegido y su contenido. La estudiante ha tenido en cuenta por lo tanto la relación interactiva entre el texto principal (macroestructura) y la imagen/subtexto, es decir, las relaciones funcionales de contenido y de apoyo por interacción del TM (pauta nº 10).

Por otro lado, los planteamientos sobre la gráfica del espectrógrafo se basan en la reflexión sobre el receptor meta pretendido y sus conocimientos presupositivos sobre el tema textual (pauta nº 3). Además, la estudiante ha explicitado en el comentario “receptor *pretendido*”, concepto perteneciente al metalenguaje traslativo establecido en nuestra metodología (pauta nº 18), lo que nos indica que es consciente de que ha traducido para un receptor meta hipotético, en función de lo que ella ha considerado personalmente como receptor prototípico. Véase además que la elección de la foto, en contraposición a la gráfica, se debe a motivos que guardan una estrecha relación con el subtexto establecido por el encargo (pauta nº 1). Incluir la gráfica supondría explicar su contenido en un subtexto que excedería el número de palabras permitidas.

El subtexto proporciona una información escueta que se ciñe a las instrucciones del encargo en el número de palabras, donde se describe la localización de la estrella en el centro de la foto y su datación aproximada. Obsérvese que se ha incluido además la autoría de la foto, realizada por ESO, lo que demuestra el conocimiento básico de la

estudiante sobre estas cuestiones normativas. Aunque no se explicita en el comentario, probablemente la alumna ha estado reflexionando sobre la pauta nº 16: la inclusión de la autoría nos indica que ha considerado a otros actantes del proceso, como al hipotético editor del TM y al actante del diseño fotográfico de la cultura de partida.

La última fundamentación del comentario está destinada a aclarar algunas cuestiones relacionadas con la cohesión del TM (pauta nº 13) durante su producción, y seguramente, durante la revisión del texto. La cohesión del texto meta se analiza en función de la macroestrategia (pauta nº 2) y el análisis dinámico de la macroestructura, aspectos que la estudiante tiene en cuenta cuando fundamenta que estos conectores mejoran la comprensión de la informatividad del TM de cara al receptor meta (pautas nº 10 y 3) con la creación de un texto coherente y fluido. Esta última argumentación probablemente remita a cuestiones relacionadas con el estilo textual (pauta nº 12) y al planteamiento de algunas colocaciones. De hecho, nos encontramos a lo largo del TM con ciertas colocaciones diferentes a las planteadas en el TO (compárese por ejemplo el primer fragmento del TM y el respectivo del TO).

La argumentación de algunos aspectos cohesivos centra su foco de atención especialmente en el último fragmento del TM. El TO plasma sus ideas (pauta nº 10) sin conectores explícitos, un aspecto que ha sido explicitado por la estudiante en su *translatum* (“de hecho”; “además”; “pues”, “por tanto”). Los textos paralelos (pauta nº 15) proporcionan la ayuda para elaborar la lógica de estas ideas (pauta nº 13), tal y como señala la estudiante.

Como se podrá observar, nos encontramos con algunas cuestiones conceptuales del proceso que no han sido fundamentadas en el comentario, probablemente porque no se consideran un foco de atención de problemas traslativos, o porque las fuentes documentales anexas proporcionan la solución deseada de estas microestrategias. Los textos documentales meta nos muestran, en efecto, ciertas informaciones y convenciones terminológicas sobre “reloj cósmico”, “los astrónomos de ESO buscaron las estrellas más pobres en elementos pesados”, “las estrellas tempranas, y por tanto más viejas, difieren principalmente de las estrellas jóvenes en su escaso contenido de metales o elementos pesados”, “torio”, “diezmilésima parte”, “Vía Láctea”, “estrellas del halo”, “reloj de uranio” y “líneas de absorción”. El docente, ante la documentación proporcionada por la estudiante, puede observar en el producto del TM cómo se han resuelto estas microestrategias en relación con la macroestructura textual.

Las pautas nº 5, 8, 9 y 17 no se han considerado relevantes para describir en el comentario otro tipo de estrategias, tal vez porque este proceso traslativo no plantea problemas específicos sobre posibles cambios estructurales respecto a la relación intertextual entre el TM y el TO. Respecto a la pauta nº 5, el TO no presenta defectos comunicativos de ningún tipo, por lo que no ha sido necesario comentar este factor. En relación con las pautas nº 8 y 9, ambos textos presentan, de hecho, una estructura centrada en el tema con un acto de habla global de tipo informativo. Obsérvese también que el acto de habla anteriormente descrito con la intención directiva se mantiene en el cuarto fragmento textual del TM, al igual que en el TO. Por tanto, estas cuestiones pragmático-estructurales, que se han planificado, ideado y desarrollado adecuadamente en el TM, no requieren de una fundamentación de la estudiante, porque se entiende que no han planteado ninguna objeción que merezca ser comentada.

Por otro lado, y dado que no se alude en el comentario a problemas relacionados con el tiempo de realización de la traducción establecido por el docente (pauta nº 17), podemos vislumbrar que este factor temporal ha sido adecuado para la realización de la acción traslativa. No obstante, esta pauta sí suele comentarse por algunos estudiantes en algunas acciones traslativas, especialmente en los exámenes, donde la variable del tiempo repercute ostensiblemente en la calidad de las traducciones, una razón más que demuestra su importancia para la evaluación y, consecuentemente, su necesidad de ser incluida en el comentario.

5.4. Futuras investigaciones.

El caso de estudio anteriormente analizado representa tan sólo un ejemplo de más de 300 comentarios realizados por diferentes estudiantes durante siete años consecutivos de docencia para fundamentar las estrategias de sus traducciones, concretamente en las modalidades de la traducción general y la traducción científica y técnica.

Asimismo, el comentario escrito ha sido aplicado como modelo evaluador del proceso en diversos tipos de acciones traslativas: en el examen de traducción, en la traducción individual y en la traducción en equipo. Si bien la finalidad didáctica inicial del comentario era posibilitar al alumnado la descripción y fundamentación de sus estrategias en los exámenes de traducción, dado que era imposible evaluar cada proceso del examen con el método de pensar en voz alta, nos dimos cuenta de que este tipo de modelo experimental descriptivo podía ampliar sus miras hacia la indagación evaluadora de otras acciones traslativas. De hecho, los resultados de los comentarios en

su conjunto demuestran que los estudiantes aportan más conocimiento experto en la fundamentación de sus estrategias cuando se trata de una traducción individual o en equipo, que en un examen de traducción. Este hecho se debe obviamente a que disponen de más tiempo de reflexión y tranquilidad en los dos primeros tipos de acciones traslativas que en el tercero, debido a los factores emocionales implicados, y que son determinantes a la hora de evaluar las traducciones del alumnado de una manera viable.

Este hecho demuestra, además, que la evaluación del estudiante no debe limitarse únicamente al resultado proporcionado por un examen final de traducción, dados los factores emocionales y atencionales, sino que debe incluir también la evaluación de su proceso previo mediante la participación activa en clase, la evaluación de otras traducciones y comentarios realizados a lo largo del curso de la asignatura, la aportación y fundamentación de las fuentes documentales, su conocimiento declarativo y procedimental, etc. De hecho, el comentario realizado en un examen final y aquellos realizados de manera individual durante el curso por el mismo estudiante señalan considerables diferencias entre sí: el comentario realizado sin las presiones del tiempo de realización, caso que corresponde a las traducciones hechas individualmente, describe un mayor número de estrategias y, por tanto, presenta más fundamentaciones que en el caso del comentario del examen.

El comentario también constituye un indicio evaluador del proceso de aquellos estudiantes que, por diversas razones, no han asistido a clase y, por siguiente, no han seguido la metodología descrita en la presente tesis doctoral. Salvo casos muy contados, los resultados de estos comentarios muestran de una manera muy patente el procesamiento lineal de estos estudiantes en la fundamentación de las microestrategias traslativas, basadas en opiniones prescriptivas sobre el proceso y en un excesivo hincapié en la fidelidad hacia el texto original. Su metacognición suele ser muy pobre, y ello se refleja en el *translatum* como producto.

En un siguiente estadio, las pautas del comentario también sirvieron como punto de partida para evaluar el modo en que los estudiantes verbalizan oralmente sus traducciones en el aula. En este sentido, el comentario oral representa una alternativa complementaria al método de pensar en voz alta: las pautas constituyen, de hecho, una metodología inicial y viable para guiar y analizar las argumentaciones del alumnado en estos protocolos. Los estudiantes, al disponer de estas premisas generales del proceso

traslativo, fundamentan sus soluciones de un modo más experto, teniendo en cuenta los procesamientos de más alto nivel para el encauzamiento de las microestrategias.

La aplicación de la metodología del comentario ha tenido en cuenta siempre el perfil del estudiante y su grado de competencias previo sobre la actividad traslativa, un aspecto que no es objeto de estudio de la presente tesis doctoral. Esto quiere decir que las pautas que aquí se presentan constituyen tan sólo una de las múltiples posibilidades de enfocar el comentario según el tipo de estudiante. De hecho, el comentario se ha aplicado para la evaluación del proceso de los estudiantes principiantes, de los estudiantes de cursos avanzados y de los estudiantes que se dedican o se han dedicado previamente a la traducción profesional, por lo que la mención y contenido de las pautas se modifica y se adecua evidentemente según el determinado perfil del alumnado. Al igual que nuestra metodología del proceso se adapta al conocimiento previo del estudiante sobre la actividad traslativa, el comentario se rige por los mismos principios pedagógicos. En este sentido, disponemos de una amplia abanico de comentarios con todo tipo de argumentaciones y fundamentaciones: algunos demuestran un conocimiento experto de la actividad que corresponde al conocimiento del traductor profesional (ideal); otros oscilan en el marco de un conocimiento intermedio del proceso, con determinadas competencias y aspectos que necesitan mejorar; y otros se limitan a cuestionarse problemas lexicográficos (como el hecho de no encontrar palabras en el diccionario bilingüe) y problemas basados en la cohesión del TM.

El comentario nos ha servido igualmente para corregir o mejorar ciertas cuestiones de nuestra metodología según el perfil de los estudiantes y explicar en clase algunas cuestiones que no han quedado claras durante el aprendizaje del proceso. Asimismo, la comparación de los comentarios de los estudiantes que han asistido regularmente a clase en contraposición a aquellos que no lo han hecho, corrobora una vez más la tesis de la importancia del conocimiento declarativo en interacción con el conocimiento procedimental. Aquellos estudiantes que han desarrollado una competencia metacognitiva óptima traducen el TM teniendo en cuenta los aspectos macroestratégicos, y ello se refleja en la calidad de la versión final del *translatum*. Por el contrario, los estudiantes que no disponen de dicha metacognición traducen intuitivamente y de manera muy especulativa, condicionados por procesamientos de bajo nivel basados en automatismos formales y estructuralistas entre palabras del TO y del TM aisladas del contexto y de la situación comunicativa en que funcionan.

El enfoque del comentario puede modificarse según los objetivos didácticos del profesor en evaluar una determinada competencia o aspecto del proceso en un momento dado. En este sentido, podemos cambiar las pautas desde la generalidad señalada en la presente tesis doctoral hacia su especificidad. Esto quiere decir que si el docente necesita indagar concretamente acerca de una de las fases del proceso (p.ej. el análisis de la coherencia del TO en el marco de su situación comunicativa, el análisis de los procesamientos mentales que tienen lugar con el TO proyectado, etc.), el comentario puede adecuarse con la indicación y descripción de una serie de pautas específicas destinadas a analizar tales objetivos didácticos. Asimismo, si queremos analizar el conocimiento declarativo del estudiante, podemos incluso desarrollar la pauta nº 18 de una manera mucho más exhaustiva, al igual que las pautas restantes.

Si bien el comentario descriptivo ha sido aplicado únicamente a tres tipos de asignaturas y una combinación específica de lenguas, es decir, la traducción general C/A (3º curso), la introducción a la teoría y práctica de la traducción (1º curso) y la traducción especializada científico-técnica B/A (4º curso) con los idiomas alemán-español, somos conscientes de que este modelo podría ser útil para otro tipo de lenguas y modalidades, como la traducción literaria o jurídica. Asimismo creemos conveniente su inclusión para analizar y evaluar el proceso en la traducción inversa.

Estos objetivos, al igual que el estudio de una posible calificación viable de la evaluación del proceso mediante este modelo empírico-experimental, no forman parte de este trabajo doctoral, sino de futuras investigaciones centradas en el estudio del comentario y las múltiples posibilidades que ofrece para indagar en la caja negra de nuestros estudiantes.

Finalizamos el presente capítulo señalando la importancia de incluir el comentario como modelo evaluador del proceso en los exámenes de traducción y otras acciones traslativas y, por lo tanto, en los diseños curriculares de las asignaturas de traducción en las Universidades.

Tal y como hemos señalado con anterioridad, la evaluación del proceso complementa la evaluación del producto. Si queremos establecer un modelo futuro y adecuado para la evaluación y calificación del producto, todavía hoy inexistente en cuanto a su viabilidad, debemos comenzar por plantearnos modelos de evaluación óptimos que

permitan esclarecer en cierta medida lo que subyace tras los procesamientos mentales del alumnado.

6. Conclusiones.

El objetivo principal de nuestra investigación doctoral ha sido establecer y describir los *pilares básicos* donde se asienta el *punte teórico-metodológico preliminar* para la enseñanza del *proceso* de los estudiantes de traducción, en concreto de la *traducción directa*, puesto que para la traducción inversa se requiere otra metodología que no ha sido el objetivo del presente trabajo. Este puente metodológico supone el punto de partida previo que complementaría a su vez el desarrollo progresivo de una Pedagogía de la Traducción que tendría el cometido de establecer en el aula y de manera coherente y estructurada el aprendizaje de los contenidos metodológicos descritos, es decir, la organización de los contenidos de un curso de traducción según las diferentes modalidades existentes. En este sentido hemos creído conveniente establecer una distinción conceptual entre “metodología teórica” y “metodología pedagógica”. Nuestro objetivo concreto se ha centrado en describir y fundamentar precisamente la *metodología teórico-metodológica* que conforma el conocimiento experto de la actividad traslativa, es decir, la *metacognición* del traductor, puesto que el conocimiento operativo o procedimental no basta por sí solo para enseñar las distintas competencias del traductor. En este sentido hemos pretendido corroborar reiteradamente la *tesis de complementariedad de ambos conocimientos*, estrechamente vinculados, en la práctica de la traducción.

El puente teórico-metodológico se ha apoyado inicialmente en *dos pilares claves* para la enseñanza y explicación del proceso traslativo: por un lado las aportaciones de la *traductología funcional* (capítulo 1) y por otro lado las aportaciones de la *Psicología Cognitiva* (capítulo 2). Estos dos pilares reflejan las razones por las que nuestro modelo del proceso se ha concebido desde una *perspectiva cognitivo-funcional*. La traductología o translología funcional, en concreto la *Skopostheorie* de Reiß y Vermeer (1984;1996), ha sido el punto de partida o pilar inicial para entender principalmente el *relativismo* de la acción traslativa, el papel social de los diferentes actantes del proceso traslativo y la explicación de algunas consideraciones relacionadas con la pragmática textual. Por otro lado, las aportaciones de la Psicología Cognitiva han contribuido, como segundo pilar inicial, a esclarecer en cierta medida los procesamientos mentales que tienen lugar en la caja negra del traductor durante el proceso, especialmente el papel relevante de la estructura y función dinámicas de la memoria humana y la importancia de los esquemas cognitivos para la enseñanza del proceso.

Si hemos hablado de la importancia del *metalenguaje traslativo* como base para el diálogo entre el docente y el alumno a la hora de fundamentar las estrategias traslativas en el aula, hemos considerado conveniente explicar la importancia del cambio de paradigma en la concepción de la traducción, basado en el relativismo subyacente de la actividad traslativa, superando de este modo y de una manera argumentada la postura prescriptiva acerca del proceso de traducción (en concreto el concepto de “equivalencia” postulado por la Didáctica y Teoría de la Traducción tradicionales). Esta aclaración metalingüística contribuye inicialmente a cambiar la tendencia del estudiante a concebir el proceso de una manera prescriptiva.

Dado que la fundamentación inicial de nuestro modelo del proceso parte de la visión de la Translatología funcional, hemos descrito algunas interpretaciones que han concebido dicha teoría como “teoría del libertinaje” o “teoría maquiavelista” de la traducción. Se han argumentado las razones de estos malentendidos y se han aclarado algunos aspectos de dicha teoría funcional. No obstante, también se han señalado ciertas críticas relacionadas con la ambigüedad de su metalenguaje, en concreto su visión de la “constancia de función” y “cambio de función” entre el TM y el TO, lo que ha demostrado la confusión conceptual de sus autores en torno a la “función textual”. Nuestra tesis se asienta sobre la base de que el concepto de “equivalencia” persiste incluso en esta teoría relativista de la traducción, aplicando algunas reflexiones pragmáticas y sociales para su corroboración.

Al objeto de mejorar en cierto modo el metalenguaje del discurso funcionalista, en concreto la ambigüedad que suscita el término anteriormente señalado, hemos explicado y descrito el modelo funcional de Hulst (1995) como pilar metodológico esencial para nuestro posterior modelo cognitivo-funcional del proceso. Sus aportaciones nos demuestran que existen diferentes perspectivas en la concepción del término, y que muchos investigadores confunden y conciben en un todo la separación necesaria entre el objetivo comunicativo como factor extratextual y los medios textuales para su realización en un texto concreto. Estos aspectos, esenciales en su separación, han permitido esclarecer a su vez la interrelación estrecha entre los objetivos comunicativos pretendidos por el productor, los actos textuales como principio de polifuncionalidad de los textos y la estructura textual. Con ello ha quedado aclarado igualmente el concepto de “escopo” de Vermeer, mediante su análisis en la interpretación procedimental de varios textos.

Siguiendo con las fundamentaciones de la teoría funcional, hemos destacado el papel social del traductor y la importancia de incluir estos aspectos en una Didáctica de la Traducción que contribuya al desarrollo de la competencia social del traductor, un aspecto obviado por las didácticas de la traducción tradicionales. Con ello se pretende inculcar en el alumnado la responsabilidad e importancia de la actividad, así como el papel de su autoría en la acción traslativa.

Paralelamente a estos aspectos sociales, se ha corroborado la importancia de los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981) como núcleo motor o estructura básica de la configuración de nuestro esquema cognitivo del proceso. En ellos han quedado plasmados los aspectos metalingüísticos interdisciplinares, tanto extratextuales como intratextuales, que conforman parte de la metacognición del traductor en torno al concepto “texto”, en concreto el TM y el TO, y donde se han visto reflejados perceptivamente los procesamientos de alto nivel y de bajo nivel con sus dos orientaciones *bottom-up* y *top-down*. Todos estos criterios se han adecuado a las necesidades metodológicas del proceso traslativo y se conciben desde una perspectiva cognitivo-funcional, incluyendo los aspectos sociales del proceso. Posteriormente hemos procedido a presentar visualmente el esquema cognitivo del proceso, fundamentando su configuración, las razones de sus flechas y su carácter prospectivo.

En función de estos criterios de textualidad, hemos especificado y fundamentado posteriormente algunos factores necesarios para entender los criterios de intertextualidad y aceptabilidad. Por un lado, hemos intentado superar la visión tipológica de Reiß (1971;1976) mediante las aportaciones del modelo funcional del Hulst (1995), lo que supone la investigación futura de la tipología textual de la traducción desde otros enfoques más adecuados, cuya finalidad didáctica sería el aprendizaje de las convenciones textuales, la elección adecuada de las fuentes documentales, el análisis óptimo de la coherencia intratextual del TO y del TM y el análisis de la coherencia intertextual entre el TM y el TO. Por otro lado, hemos destacado la importancia del receptor meta y la necesidad de indagar acerca de las normas traslativas y textuales en su cultura y en un momento histórico determinado, un aspecto que se ha argumentado de manera metodológica a la hora de concebir posteriormente el encargo de traducción y sus instrucciones. Esta visión normativa ha corroborado a su vez la tesis futura de enriquecer las aportaciones sobre la investigación del *proceso* con aquellas sobre el *producto* de la traducción, incluyendo la *función* social de las traducciones (p.ej. la Escuela de la Manipulación y otras corrientes) como

perspectivas de investigación complementarias, tal y como se refleja en el mapa de los Estudios de Traducción de James Holmes (1988).

Las investigaciones de la Psicología Cognitiva acerca de la memoria humana y los esquemas cognitivos han constituido el otro pilar inicial en el que se asienta nuestro puente teórico-metodológico, tal y como se ha señalado anteriormente. Aunque en algunos enfoques didácticos previos se ha hablado de la memoria humana como condicionante de los procesamientos mentales (cf. Bell, 1991; Hönig, 1997; Kussmaul, 2000, etc.), hemos creído conveniente estructurar y describir en el marco metodológico la función de la memoria para corroborar la idea de la importancia didáctica de nuestro esquema cognitivo del proceso general como punto de partida hacia la enseñanza específica de sus variables de conocimiento. Estos aspectos descriptivos de la memoria nos han servido a su vez para darnos cuenta de que los análisis de los protocolos de verbalización de los estudiantes, con la aplicación del método inductivo de pensar en voz alta, refleja la falta del conocimiento declarativo experto en sus memorias semánticas para fundamentar sus estrategias traslativas en el aula. Este conocimiento declarativo no se ha limitado únicamente a fundamentaciones basadas en la Traductología y sus diferentes corrientes, sino en fundamentaciones basadas en una metodología interdisciplinar que contribuya al entendimiento del proceso por parte de los estudiantes. Lo que hemos hecho en este sentido es complementar principalmente los enfoques metodológicos pragmático-funcionales con los cognitivos, incluso con los estructuralistas, puesto que consideramos que todas estas investigaciones contribuyen a explicar dinámicamente e interactivamente los procesamientos mentales de alto y bajo nivel en la acción traslativa.

La clasificación de errores cometidos por el alumnado en el acto de traducir (cf. Kußmaul, 1995) nos ha permitido explicar las razones por las que la acción traslativa se concibe como un procesamiento lineal en el aula. El caso de las interferencias y las correspondencias 1:1 son reflejo de ciertas ideas prescriptivas sobre la actividad, procedentes a su vez del aprendizaje previo de ciertas teorías basadas en la traducción interiorizada (cf. Hurtado Albir et al., 1999). Por otro lado, el excesivo apego que el estudiante hace del diccionario bilingüe es el fruto de su desconocimiento sobre los principios teórico-lexicográficos que estructuran las entradas de los diccionarios y enciclopedias, aparte de la fijación mental de la “equivalencia” como solución traslativa aportada por este tipo de material documental. Nuestras reflexiones teóricas sobre

terminología y lexicografía, contrastadas y comparadas con las investigaciones teóricas de la semántica de prototipos y otras teorías de la semántica cognitiva, han aportado ciertos indicios metodológicos para la indagación de los procesamientos mentales de los estudiantes y para entender cómo se configuran cognitivamente los conceptos de un texto-en-situación. El mal encauzamiento del conocimiento del mundo y de la propia experiencia, como otro de los errores básicos del alumnado, nos ha permitido indagar en los motivos subyacentes de este error, basados principalmente en el papel pasivo del estudiante en el aula, en el desconocimiento declarativo y en una actitud prescriptiva del docente en no aceptar las propias vivencias del estudiante como posibles estrategias traslativas de igual legitimidad a las suyas. Por último, la paráfrasis incompleta ha corroborado una vez más la tendencia del estudiante hacia el procesamiento lineal, como resultado de la traducción interiorizada. Las microestrategias absolutas (la palabra aislada de su contexto como solución traslativa) imperan en el proceso del alumnado. Para entender precisamente la importancia de la paráfrasis en la configuración conceptual y su legitimidad como estrategia de traducción, se han aportado algunas consideraciones metodológicas basadas en las Ciencias Cognitivas y en la Terminología.

Partiendo del papel de la memoria y de la cognición humana, hemos fundamentado las razones por las que necesitamos configurar mentalmente el concepto abstracto del “texto” a través de la visualización y aprendizaje de un esquema cognitivo de este concepto para la memoria semántica del estudiante. La razón principal se ha basado en corroborar que el sistema de conocimiento humano funciona desde la organización mental de un conjunto de esquemas interconectados. El fin metodológico ha consistido en establecer las variables genéricas de conocimiento que actúan como parámetros de control epistemológicos para la evocación e invocación interactiva de los contenidos episódicos que tienen lugar en el proceso de interpretación de un TO concreto. Esta configuración del texto, en concreto del TO en el marco de su situación comunicativa (capítulo 3), procede a su vez de los fundamentos cognitivistas de Lakoff (1987), las premisas de categorización de Rosch (1978) y los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981).

Las variables de conocimiento del TO, aplicadas como metalenguaje para la comprensión e inferencia del contenido episódico de un TO concreto, han demostrado la idea de dos tipos interactivos de informatividad en la interpretación textual: la

informatividad semántica y la informatividad episódica. Con ello se ha pretendido aclarar el papel esencial de la metacognición en la práctica: el traductor experto aplica su conocimiento metatextual interactivamente, como conocimiento normalmente consciente, para comprender el contenido del texto-en-situación, lo que corrobora la idea de complementariedad del conocimiento declarativo y procedimental en el proceso de traducción.

A continuación, hemos explicado gradualmente las variables de conocimiento del esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa. Al objeto de configurar gradualmente el esquema desde los procesamientos de bajo nivel hacia los procesamientos de alto nivel (*bottom-up*) y viceversa (*top-down*), hemos comenzado precisamente en el nivel más bajo de procesamiento, es decir, la cohesión, sin olvidar en estas descripciones metodológicas los procesamientos de alto nivel que repercuten dinámicamente en su entendimiento. La idea de apoyarnos inicialmente en ciertos principios marcadamente estructuralistas (la importancia de los esquemas de visualización sintácticos, las relaciones semánticas entre los actos locutivos del TO, las características o atributos de los conceptos, las categorías léxicas, la estructura del tema-tema, los elementos suprasegmentales) ha corroborado el hecho de que el inicio de la interpretación textual se asienta sobre la inferencia, si bien incompleta, de la macroestructura referencial del TO, debido a la influencia de la memoria sensorial (visual) en estos procesos, sin olvidar la implicación convergente de los procesamientos de más alto nivel para corregir o modificar gradualmente o dinámicamente las interpretaciones preliminares de la textura del TO.

En un nivel más alto de procesamiento, en interacción con la cohesión, la coherencia conduce a la inferencia de la macroestructura pragmática del TO. Las variables de conocimiento de este criterio de textualidad se han enfocado desde una perspectiva pragmático-funcional-cognitiva, con la aplicación añadida de ejemplos concretos para su ilustración: la dimensión horizontal de los conceptos-en-situación (relacionada de una manera más detallada en esta ocasión con las aportaciones generales de la semántica cognitiva descritas en el capítulo 2); el estilo textual y la importancia de la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica para su inferencia; la interpretación de los actos de habla del TO, sobre todo en lo que respecta a la distinción metodológica entre el indicador ilocutivo y el acto ilocutivo; las relaciones funcionales entre los actos locutivos y su interrelación con los factores pragmático-cognitivos anteriores; el acto textual y la estructura textual. Todos estos factores pragmáticos y cognitivos han

pretendido aclarar y enriquecer parte del metalenguaje necesario que configura la metacognición del traductor acerca del proceso.

Paralelamente, y en otro nivel aún más alto de procesamiento, el criterio de intertextualidad ha pretendido describir en líneas generales la superestructura de los textos. Hemos aclarado en cierto modo el metalenguaje tipológico de diversos autores en torno al género, tipo y subtipo de texto, y lo hemos enfocado aludiendo a ciertos enfoques funcionales y cognitivos. Si bien no ha sido objetivo de la presente tesis doctoral describir exhaustivamente estas cuestiones prototipológicas, sí hemos pretendido abrir una puerta metodológica hacia la investigación de la prototipología aplicada a la traducción como herramienta didáctica para la comprensión y conocimiento de los aspectos superestructurales de los textos.

Las preguntas formuladas en torno al receptor de la cultura original y que proceden de las reflexiones de Hönig (1997) en torno a estos parámetros sociales, funcionales y cognitivos (quién ha recibido el TO, los intereses que han relacionado al receptor con el TO y el uso del TO por el receptor de la cultura original), han sido desarrolladas y fundamentadas con el objetivo didáctico de proporcionar al alumnado un apoyo metodológico para su inferencia en el TO (criterio de aceptabilidad). Por otro lado, la dicotomía establecida entre el efecto perlocutivo pretendido y el efecto perlocutivo real del TO, ha permitido esclarecer el papel subjetivo y visible del traductor en la acción traslativa.

La metodología destinada a inferir el criterio de intencionalidad del TO ha contribuido a aclarar los conceptos del emisor y productor del TO y la posibilidad de la participación de otros actantes en la ocasión social para la que se ha concebido dicho texto original. Asimismo, hemos descrito el concepto de “escopo” desde una perspectiva no contemplada por el autor alemán, dado que su visión sobre este concepto es prospectiva, orientada hacia la situación comunicativa meta. En este sentido, hemos hecho interactuar los conceptos de “intención comunicativa principal pretendida por el emisor/productor del TO” e “intenciones secundarias pretendidas”, con los conceptos de “efecto perlocutivo principal pretendido” y “efectos perlocutivos secundarios pretendidos” respectivamente, incluyendo a su vez el motivo principal de producción del TO y los motivos secundarios.

El criterio de situacionalidad del TO y su inferencia ha demostrado la importancia de concebir la situación comunicativa de dicho texto como un concepto multidimensional. En este sentido, hemos aclarado en cierta medida lo que se entiende por situación

comunicativa, contexto y cotexto, para posteriormente establecer la convergencia interactiva de dos situaciones comunicativas en el proceso de traducción orientado al análisis del TO en el marco de su situación comunicativa: la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción, cuyo eje principal es el traductor como intérprete subjetivo del TO, y la situación comunicativa del TO como ocasión social, en la que han participado unos actantes determinados.

La visualización posterior del esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa ha expuesto de una manera escueta las diferentes variables descritas anteriormente. La evocación e invocación mental de variables de conocimiento específicas en un proceso de traducción determinado (en el sentido *bottom-up/top-down*) interactúa con la evocación e invocación de contenidos episódicos procedentes de la memoria episódica del alumnado (también en el sentido *bottom-up/top-down*) cuando se analiza la informatividad específica que expresa un TO-en-situación. Con ello hemos pretendido corroborar la interacción dinámica de ciertos esquemas semántico-episódicos según la idiosincrasia del alumno/traductor y del TO-en-situación que se produce durante el proceso.

Asimismo se ha aclarado, ante la complejidad del esquema, la adecuación de sus contenidos en función de los conocimientos previos del estudiante sobre la actividad traslativa en un momento dado. El propósito didáctico principal del esquema cognitivo del TO se ha centrado en proporcionar al alumnado una orientación de esta fase del proceso que contribuya a la estructuración del conocimiento experto de la traducción en su memoria semántica. Somos conscientes de que la metodología del esquema procede de la concepción personal de su autora sobre su interdisciplinariedad, y por ello necesita de futuras investigaciones que amplíen, corrijan o refuten cada una de las variables metodológicas descritas.

Vista la configuración visual y descriptiva del TO, como parte de la macroestrategia, hemos procedido posteriormente a describir la otra cara complementaria de dicha macroestrategia en el capítulo 4: la fase de producción del TM. Los motivos de anteponer el TO en nuestro esquema general del proceso se han fundamentado desde un enfoque cognitivo, basado en la interacción mental de los esquemas maternos para la comprensión de los esquemas extranjeros de la cultura original cuando se analiza el TO. Al objeto de evitar que el alumnado (sobre todo el principiante) cometa el mayor número posible de interferencias entre ambas situaciones, hemos creído conveniente

anticipar el TO como recurso didáctico, si bien el esquema cognitivo del proceso se ha concebido desde el carácter de prospección que define a la acción traslativa. De hecho, el encargo ha constituido en nuestro esquema de producción la base de la macroestrategia, a partir del cual el TO se procesa prospectivamente como “TO proyectado”(cf. Hönig, 1997), con la posibilidad mental retroactiva de recurrir al TO en el marco de su situación comunicativa durante el proceso tantas veces sea necesario, con el fin de corroborar, refutar o corregir ciertas hipótesis. En este sentido, hemos hecho hincapié en el carácter dinámico del esquema, con el solapamiento interactivo de sus fases.

Basándonos en Risku (1998b), cuando señala que la investigación realizada en la producción textual sirve como impulso para el establecimiento prospectivo de una metodología que describa los factores implicados en la actividad traslativa respecto de la producción del TM, hemos establecido previamente los diferentes conocimientos requeridos para este cometido, haciendo hincapié en la instrumentalización de este conocimiento declarativo en la práctica, es decir, su reflejo e interacción con el conocimiento operativo o procedimental. Para ello, hemos definido a continuación este conocimiento procedimental, a partir de la descripción de algunos modelos dinámicos sobre la producción de los textos. Estos modelos (cf. Bell, 1991; Heinemann&Viehweger, 1991; Hayes&Flower, 1980) han esclarecido en cierto modo los diferentes niveles del procesamiento de la escritura, donde hemos destacado sobre todo el modelo de las fases de planificación (*planning*), ideación (*ideation*), desarrollo (*development*), expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*). Asimismo hemos fundamentado las razones por las que el esquema de producción del TM se guía por una orientación de procesamiento opuesta a la de la comprensión textual (*top-down/bottom-up*).

Después de la descripción general de las fases que conforman el esquema de producción (encargo, TO proyectado, TM proyectado, TM real/actual, fase espiral de revisión), nos hemos centrado específicamente en describir las variables de conocimiento correspondientes a los criterios de textualidad del TM, puesto que para entender la metodología del encargo se necesita haber aprendido previamente el conocimiento declarativo que conforma la situación comunicativa meta en la que funcionará el TM. La configuración de este esquema del TM, al igual que hicimos con la del TO en el marco de su situación comunicativa, se basa igualmente en los criterios de textualidad de Beaugrande&Dressler (1981), la dimensión vertical de categorización

de Rosch (1978) y los fundamentos cognitivistas de Lakoff (1987). Hemos comenzado a describir el esquema desde los procesamientos de más alto nivel hacia los más bajos, al objeto de plasmar su orientación dinámica de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*).

La descripción metodológica del criterio de situacionalidad en la fase de producción del TM ha corroborado la idea de su carácter multidimensional, puesto que complementa al criterio de situacionalidad del TO visto en el capítulo 3. Hemos destacado en esta ocasión prospectiva dos tipos de situaciones comunicativas convergentes: la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción y la situación comunicativa pretendida por el traductor de cara al principio prospectivo de aceptabilidad meta. Hemos indicado las variables del tiempo y lugar de producción del TM como condicionantes de la situación comunicativa del proceso, donde también se ha señalado el papel social de cada actante implicado y las posibles normas. Estas variables representan los principios metodológicos básicos para el desarrollo de la competencia social del traductor en el aula. Respecto a la situación comunicativa pretendida por el traductor, dicha situación se ha definido como un concepto supraordinado que engloba las conjeturas del traductor en torno a las variables de los criterios de textualidad del TM restantes durante el acto de traducir, con especial hincapié en el criterio de aceptabilidad meta, en interacción con el encargo, el TO proyectado, el TM proyectado, el TM real/actual y la fase espiral de revisión. La figura subjetiva del traductor ocupa obviamente el eje central de ambas situaciones comunicativas.

La enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de producción del TM se ha iniciado con explicaciones generales sobre la subjetividad y las posibles relaciones de poder de cualquier índole que emergen de cada actante implicado en el proceso de traducción. Ello ha contribuido al aprendizaje del estudiante de los aspectos subjetivos, sociales y económicos de la actividad profesional de la traducción. Por otro lado, se ha aclarado el concepto de “escopo” de Vermeer desde su visión prospectiva: a) como concepto supraordinado (macrofinalidad meta), b) como intención comunicativa principal pretendida. Su análisis en un texto, en relación con la estructura textual y la macroestructura, ha pretendido corroborar dicha aclaración.

Los ejemplos que hemos aplicado para ilustrar la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de producción del TM, han demostrado la importancia didáctica de incluir las tres preguntas generales planteadas por Hönig (1997) para la configuración mental del receptor meta imaginado/idealizado por parte del

alumno/traductor. Las respuestas a estos planteamientos, que han procedido de las reflexiones sobre ciertas situaciones comunicativas meta hipotéticas, se han basado en la aplicación del conocimiento experto sobre la idiosincrasia del receptor meta, su concepción acerca del estatus específico del TO y del TM, su visión del *translatum* como documento o instrumento o su uso del TM, entre otros factores. Asimismo hemos aclarado el concepto de “adecuación” de Vermeer (1996), con la finalidad de corregir posibles malentendidos que remitan a la total domesticación de las traducciones.

La enseñanza del criterio de intertextualidad en la fase de producción del TM, basada en la descripción del doble principio de intertextualidad de un *translatum*, nos ha permitido aclarar precisamente la confusión que suscitan ciertos conceptos traductológicos imperantes como la exotización o domesticación, el polo de la adecuación y la aceptabilidad y la concepción del *translatum* como documento o instrumento, los cuales determinan la relación intertextual específica entre un TM y su TO. Concebir una traducción como instrumento no implica su orientación radical hacia el polo de la aceptabilidad y la domesticación, del mismo modo que la traducción como documento no implica su orientación radical hacia el polo de la adecuación y la exotización. Esta aclaración metalingüística es esencial, puesto que el malentendido conceptual repercute ostensiblemente en la práctica de la traducción en el aula. De hecho, los ejemplos que hemos aplicado para esclarecer dicha confusión han demostrado su interrelación dinámica: el mayor o menor número de elementos exotizantes o domesticados, al igual que la determinada relación fluctuante entre el polo de adecuación y aceptabilidad, dependen de las variables que conforman los criterios de textualidad de un TM específico.

Respecto al otro principio de intertextualidad del *translatum*, y después de algunas consideraciones didácticas sobre sus diferentes acepciones (cf. Kautz, 2000), hemos considerado conveniente establecer algunas pautas teórico-metodológicas preliminares para la elección adecuada del texto paralelo, puesto que este tipo de fuente documental sirve de apoyo al alumnado para la búsqueda de las normas que conforman el género/tipo/subtipo elegido para el TM, sobre todo cuando se trata de textos altamente convencionales. Las investigaciones de Bernárdez (1995) sobre el prototipo textual y el atractor, han constituido la base teórica para nuestra propuesta metodológica posterior de búsqueda de elementos recurrentes según los diferentes niveles textuales.

La enseñanza del criterio de coherencia en la fase de producción del TM se ha planteado hacia la práctica, retomando las variables de este criterio ya descritas en el

capítulo 3, orientándolas sin embargo hacia la producción, y haciéndolas interactuar de manera argumentativa en el análisis de dos textos, A y B, realizados por dos estudiantes (estructura textual, acto textual, relaciones funcionales entre los actos locutivos, estilo textual, dimensión horizontal de los conceptos, guiones, etc.). El resultado analítico de estos textos ha corroborado la importancia de cuatro aspectos metodológicos: a) el aprendizaje dinámico de la autorregulación textual (cf. Bernárdez, 1995) según los diferentes niveles textuales implicados, b) la idea de producir y autorregular textos escritos en la lengua materna y ubicados en la misma cultura del estudiante como paso previo hacia el desarrollo de la competencia de producción textual aplicada al proceso traslativo en el aula, c) la importancia del encargo, donde se señala el marco referencial previo de la situación comunicativa prospectiva para la adecuada planificación de las estrategias y d) la importancia de analizar las fuentes documentales aportadas por los estudiantes.

Finalmente, se ha pretendido demostrar de manera ilustrativa la interacción del conocimiento declarativo con el procedimental en la producción de dichos textos. Si bien gran parte de las fundamentaciones analíticas para la observancia de la autorregulación textual han procedido de la evaluación metacognitiva de la autora de la presente tesis doctoral, muchas de estas argumentaciones también han procedido de las estudiantes a la hora de fundamentar sus estrategias en el aula, tal y como se ha señalado en algunas ocasiones durante el análisis. Nuestra metacognición personal nos ha servido en este sentido para indagar en la metacognición explícita e implícita adquirida por dichas estudiantes en un momento dado, mediante la evaluación interactiva de sus procesos y de sus productos.

Al igual que con el criterio de coherencia, el criterio de cohesión en la fase de producción del TM se ha orientado hacia la práctica, con la aplicación de sus variables descritas en el capítulo 3 en el análisis de la producción del texto A. Sin embargo, la metodología de la sintaxis se ha trazado en esta ocasión desde una perspectiva cognitivo-funcional, fundamentada según los principios básicos de la indexicalidad, iconicidad, distancia y cantidad que caracterizan a la comunicación humana. La oración se ha definido en este sentido como una construcción compleja con tres componentes interactivos: un esquema de acontecimientos, un patrón oracional y unos elementos fundadores (Inchaurrede&Vázquez, 2000). Estos aspectos, junto con el análisis de la estructura del tema-remata y las relaciones semánticas entre los actos locutivos, se han ilustrado en la descripción metodológica de la cohesión del texto A. El estudio de la

autorregulación textual en el nivel de la cohesión completa, en definitiva, al análisis descrito de la autorregulación textual del criterio de coherencia. Con ello hemos evaluado interactivamente la macroestructura pragmático-cognitiva y referencial del texto A en función de las condiciones contextuales prospectivas.

La presentación del esquema cognitivo del TM en 4.3.7. -al igual que la del esquema cognitivo del TO en 3.2.- ha pretendido plasmar su función didáctica visual como guía o mapa para el alumnado, con claves o señales de recuperación de información semántica (variables de conocimiento), al objeto de ser activado mentalmente durante la práctica de la traducción en el aula. Por tanto, el esquema del TM se ha concebido tanto para la activación de determinadas variables de conocimiento en la fundamentación de estrategias globales de producción, como en la fundamentación de estrategias locales, desde las orientaciones *top-down/bottom-up* y desde las cinco fases dinámicas de producción (*planning, ideation, development, expression, parsing*), en interacción con el encargo, el TO proyectado, el TM proyectado, el TM real/actual y la fase espiral de revisión. El esquema, flexible, abierto y adaptable a futuras modificaciones y correcciones, nos ha servido como modelo para la indagación de los procesos introspectivos del alumnado sobre la producción textual en la acción traslativa.

El estudio de las normas de Toury (1980;1995) y otros autores, nos ha permitido configurar las bases metodológicas iniciales para el desarrollo didáctico del encargo de traducción, como reflejo de la competencia normativa y ética del traductor. Nuestra propuesta de instrucciones traslativas se ha basado principalmente en el conocimiento científico, al objeto de demostrar la eficacia de la metodología descrita en el presente trabajo de investigación, relegando el papel de las normas empíricas, procedentes del mercado de la traducción, para futuras investigaciones. El modelo de encargo propuesto, al margen de otros posibles, ha planteado ciertas instrucciones traslativas según cuatro de los criterios de textualidad prospectivos (situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad), los cuales reflejan en su conjunto las posibles normas traslativas y textuales indicadas por Toury. Este esquema del encargo, basado en la dimensión vertical de categorización de Rosch (1978), ha permitido al estudiante la visualización organizada de las diferentes finalidades que se perseguirán en cualquier nivel textual, relacionadas dinámicamente entre sí y procesadas mentalmente en paralelo, y que remiten globalmente a la aportación de datos sobre la macrofinalidad meta prospectiva. Los dos modelos de encargo propuestos han ilustrado algunas de las instrucciones descritas previamente.

Nuestro siguiente objetivo ha consistido en establecer algunas reflexiones metodológicas preliminares sobre el TO proyectado (cf. Hönig, 1997), como constructo hipotético y comparativo de contenidos semánticos y episódicos correspondientes a los criterios de textualidad del TM y aquellos del TO para la búsqueda de determinadas estrategias traslativas, y en el que tienen lugar tanto los procesos incontrolados como controlados. Aunque es inseparable del concepto del “TM proyectado”, le hemos dedicado un epígrafe especial, al objeto de indagar de una manera más detallada en sus procesamientos cognitivos. El TO proyectado se ha definido como una representación mental del TO orientada hacia la producción prospectiva del TM que se configura y construye dinámicamente a partir, principalmente, de las fases prospectivas de planificación, ideación y desarrollo.

Al objeto de corregir el procesamiento lineal del estudiante como concepción errónea del TO proyectado, fruto de la traducción interiorizada, hemos considerado interesante incluir en nuestra metodología las reflexiones teóricas de Chesterman (1997b;2000) sobre el concepto de “mema”. Esta concepción memética de la traducción, basada en la propagación de ideas de una cultura a otra y no en la mera copia de los textos originales, guarda una estrecha relación con el concepto de “autorregulación” de Bernárdez (1995), puesto que la teoría de Chesterman introduce asimismo el principio de “variación” en la propagación intercultural de los memas, lo cual corrobora la idea de Risku (1998b) de que la enculturalización y socialización de los seres humanos se produce mediante la imitación y cooperación potencial entre dichos sujetos. Por otro lado, su idea de “variación” se ha vinculado a continuación a su concepto de *relevant similarity*, lo que ha supuesto nuestra reflexión posterior acerca de la determinada relación intertextual dinámica que se establecería entre el TM y el TO proyectado. Ello nos ha llevado a cuestionar uno de los problemas principales de la traducción, es decir, la posibilidad o imposibilidad de establecer el *tertium comparationis* entre ambos textos.

Basándonos en Eco (2000³), cuando habla de que los símbolos crecen, pero nunca quedan vacíos, en el sentido memético anteriormente señalado, hemos procedido a describir e ilustrar sus investigaciones cognitivo-semióticas sobre el tipo cognitivo (TC), el contenido nuclear (CN) y el contenido molar (CM) en función de su alegoría sobre Moctezuma y los caballos (1997). Sus conceptos nos han servido de aplicación en la práctica de la traducción y en la corrección gradual del procesamiento lineal del alumnado sobre el TO proyectado.

El siguiente epígrafe lo hemos destinado a definir y describir el concepto del TM proyectado: aquellas primeras conjeturas prospectivas automatizadas que se producen en la caja negra del traductor por la interacción mental del TO proyectado, y la proyección dinámica de estructuras prospectivas que se producen en cualquier nivel textual del TM en el marco de las fases de planificación, ideación y desarrollo, condicionadas por las instrucciones del encargo y la macroestrategia. Este concepto se ha planteado obviamente en interdependencia y solapamiento con el TO proyectado, el TM real/actual y la revisión.

Las causas descritas sobre el procesamiento lineal del estudiante acerca de este constructo mental, al igual que ha ocurrido con el TO proyectado, nos ha inducido a retomar los conceptos de TC, CN y CM de Eco (1997) y aplicarlos en la producción de un *translatum*, cuyo TO está escrito en alemán y ubicado en la cultura austríaca, con la finalidad de ilustrar el solapamiento mental de ciertos esquemas en el entendimiento conceptual. Con ello hemos intentado buscar el hipotético *tertium comparationis* entre ambos textos, un aspecto dependiente de las conjeturas idiosincrásicas del traductor sobre sus propios esquemas mentales y sobre el receptor meta pretendido. Estas indagaciones, en forma de CCNN y CCMM, han aportado igualmente ciertos indicios en el aula sobre el modo en que los alumnos configuran mentalmente la comparación intercultural entre los TTCC privados en un momento dado del proceso.

Las aportaciones teóricas sobre el proceso de escritura de Flower y Hayes (1981) y otros autores, nos ha servido para entender en cierta medida la fase real/actual de producción del TM, como instrumento metodológico para indagar de manera preliminar en el proceso de escritura del alumnado y del docente. La idea de la perspectiva formal y macroestratégica en los procesos de escritura nos ha permitido establecer ciertas diferencias entre profesionales y estudiantes respecto a la redacción textual del proceso traslativo, destacando la tendencia del experto a procesar el TM dinámicamente y en paralelo, mientras que el estudiante se limita normalmente a producir el TM de manera lineal y trozo a trozo. Asimismo hemos destacado algunos procesamientos mentales que tienen lugar en esta fase, incluyendo el papel de la memoria, y la orientación mental que se produce de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*), donde los procesamientos de alto nivel influyen en los de bajo nivel y viceversa. Con ello hemos corroborado una vez más el sentido de las flechas del esquema cognitivo del TM visualizado en 4.3.7. Todos estos aspectos han pretendido abrir la investigación futura de esta fase con la aplicación de los modelos empírico-experimentales: una fase que se

ha definido en el marco de la *cognición situada*, puesto que está condicionada por la situación ambiental y los factores emotivos y atencionales del sujeto investigado.

El epígrafe sobre la fase espiral de revisión ha señalado la importancia de crear modelos didácticos destinados a mejorar la tendencia del estudiante, igualmente lineal, a focalizar su atención en correcciones de palabras individuales y aspectos oracionales y a no aceptar las soluciones de otros estudiantes como válidas, abogando por revisiones innecesarias y basadas en meros aspectos lingüísticos (cf. Mossop, 1992). En primer lugar, hemos destacado las variables del tiempo y de las condiciones ambientales como factores determinantes para la detección, evaluación y corrección de problemas. En segundo lugar, y en contraposición a las didácticas tradicionales, hemos considerado diferentes estadios que tienen lugar en la fase de revisión, la cual se concibe de manera espiral, destacando las revisiones relacionadas con el conocimiento procedimental y las revisiones relacionadas con la metacognición del alumno/traductor. El análisis futuro de estos procesamientos interactivos con la aplicación de los modelos empírico-experimentales, junto con el conocimiento declarativo sobre la edición y la teoría de la revisión, abre otra vía de estudio para la Didáctica, cuyo cometido principal es preparar al estudiante de traducción en el ámbito de la edición que exige el mercado profesional.

Aunque el objetivo general y principal de la tesis ha consistido en describir y explicar nuestro modelo cognitivo-funcional como puente metodológico para la enseñanza de la traducción directa, fruto de nuestra experiencia en el aula, hemos dedicado un capítulo de este trabajo (capítulo 5) precisamente a la *evaluación del proceso* de los estudiantes. Nuestra aportación principal, cuyos resultados se relegan a una futura investigación, ha consistido en desarrollar una metodología general del comentario traslativo como alternativa empírico-experimental a los otros modelos inductivos, especialmente al modelo de pensar en voz alta. Esta metodología, concebida inicialmente para la evaluación del proceso de los estudiantes en los exámenes de traducción, ha demostrado incluso su validez como herramienta didáctica básica para guiar las verbalizaciones de los protocolos de los estudiantes. Las pautas desarrolladas han proporcionado la visualización global del proceso traslativo de una manera general y organizada, que ha servido para la fundamentación de las estrategias sin perder el horizonte de los procesamientos de alto nivel en interacción con los de bajo nivel. El caso de estudio descrito representa tan solo un ejemplo de más de 300 comentarios realizados por estudiantes de muy diversa índole durante siete años de docencia. Estos comentarios,

junto con otros futuros, donde pretenderemos indagar acerca de algunos problemas concretos del proceso con la consecuente modificación metodológica del comentario, nos permitirá además corregir y enriquecer el modelo cognitivo-funcional descrito en el presente trabajo de investigación.

Finalizamos esta tesis doctoral, no sin antes señalar que algunos aspectos del mapa de los Estudios de Traducción de James Holmes (1988; también en Toury, 1995:10) han constituido la inspiración inicial de nuestro modelo metodológico. De hecho, nuestro modelo cognitivo-funcional, centrado en el estudio del *proceso* y en una *metodología descriptiva*, ha recogido y mejorado algunos postulados generales y relativistas de la *teoría funcional de la traducción*, y los ha hecho interactuar como pilar teórico-metodológico en la *rama aplicada* de la Didáctica. Por otro lado, las diferentes *teorías cognitivas interdisciplinarias que describen los procesos mentales* del traductor, especialmente las investigaciones de la Psicología Cognitiva, han definido el otro pilar en el que se sustenta nuestra metodología, puesto que inciden de lleno en la explicación cognitiva de la “caja negra” del traductor. A partir de estas cuestiones teóricas, que han sido adaptadas y aplicadas al estudio específico del proceso traslativo en función de nuestra experiencia docente, hemos ido integrando dinámicamente otras teorías procedentes de campos afines a los anteriormente citados, para configurar gradualmente nuestro modelo. Todas estas hipótesis teóricas, y otras futuras no contempladas en el presente trabajo de investigación, necesitarán de su corroboración, refutación o enriquecimiento a medida que la indagación continuada de los procesos mentales del alumnado vaya esclareciendo los aciertos y errores de esta metodología. En relación con el mapa de James Holmes, posponemos para una futura investigación el estudio del proceso centrado en problemas muy específicos, la adecuación de la metodología según las modalidades de traducción y tipos de textos concretos, y la evaluación más detallada del proceso y del producto.

6. Conclusiones.

El objetivo principal de nuestro trabajo de investigación ha sido establecer y describir los *pilares básicos* donde se asienta el *punte teórico-metodológico preliminar* para la enseñanza del *proceso* de los estudiantes de traducción, en concreto de la *traducción directa*, puesto que para la traducción inversa se requiere otra metodología que no ha sido el objetivo de la presente tesis doctoral. Este puente metodológico supone el punto de partida previo que complementaría a su vez el desarrollo progresivo de una Pedagogía de la Traducción que tendría el cometido de establecer en el aula y de manera coherente y estructurada el aprendizaje de los contenidos metodológicos descritos, es decir, la organización de los contenidos de un curso de traducción según las diferentes modalidades existentes. En este sentido hemos creído conveniente establecer una distinción conceptual entre “metodología teórica” y “metodología pedagógica”. Nuestro objetivo concreto se ha centrado en describir y fundamentar precisamente la *metodología teórico-metodológica* que conforma el conocimiento experto de la actividad traslativa, es decir, la *metacognición* del traductor, puesto que el conocimiento operativo o procedimental no basta por sí solo para enseñar las distintas competencias del traductor. En este sentido hemos pretendido corroborar reiteradamente la *tesis de complementariedad de ambos conocimientos*, estrechamente vinculados, en la práctica de la traducción.

El puente teórico-metodológico se ha apoyado inicialmente en *dos pilares claves* para la enseñanza y explicación del proceso traslativo: por un lado las aportaciones de la *traductología funcional* (capítulo 1) y por otro lado las aportaciones de la *Psicología Cognitiva* (capítulo 2). Estos dos pilares reflejan las razones por las que nuestro modelo del proceso se ha concebido desde una *perspectiva cognitivo-funcional*. La traductología o translología funcional, en concreto la *Skopostheorie* de Reiß y Vermeer (1984,1996), ha supuesto ser el punto de partida o pilar inicial para entender principalmente el *relativismo* de la acción traslativa, el papel social de los diferentes actantes del proceso traslativo y la explicación de algunas consideraciones relacionadas con la pragmática textual. Por otro lado, las aportaciones de la Psicología Cognitiva han contribuido, como segundo pilar inicial, a esclarecer en cierta medida los procesamientos mentales que tienen lugar en la caja negra del traductor durante el proceso, especialmente el papel relevante de la estructura y función dinámicas de la

memoria humana y la importancia de los esquemas cognitivos para la enseñanza del proceso.

Si hemos hablado de la importancia del *metalenguaje traslativo* como base para el diálogo entre el docente y el alumno a la hora de la fundamentación de las estrategias traslativas en el aula, hemos considerado conveniente explicar la importancia del cambio de paradigma en la concepción de la traducción, basado en el relativismo subyacente de la actividad traslativa, superando de este modo y de una manera argumentada la postura prescriptiva acerca del proceso de traducción (en concreto el concepto de “equivalencia” postulado por la Didáctica y Teoría de la traducción tradicionales). Esta aclaración metalingüística contribuye inicialmente a cambiar la tendencia del estudiante a concebir el proceso de una manera prescriptiva.

Dado que la fundamentación inicial de nuestro modelo del proceso parte de la visión de la Translatología funcional, hemos descrito algunas interpretaciones que han concebido dicha teoría como “teoría del libertinaje” o “teoría maquiavelista” de la traducción. Se han fundamentado las razones de estos malentendidos y se han aclarado algunos aspectos de dicha teoría funcional. No obstante, también se han señalado ciertas críticas relacionadas con la ambigüedad de su metalenguaje, en concreto su visión de la “constancia de función” y “cambio de función” entre el TM y el TO, lo que ha demostrado la confusión conceptual de sus autores en torno a la “función textual”. Nuestra tesis se asienta sobre la base de que el concepto de “equivalencia” persiste incluso en esta teoría relativista de la traducción, aplicando algunas reflexiones pragmáticas y sociales para su corroboración.

Al objeto de mejorar en cierto modo el metalenguaje del discurso funcionalista, en concreto la ambigüedad que suscita el término anteriormente señalado, hemos explicado y descrito el *modelo funcional de Hulst* (1995) como pilar metodológico esencial para nuestro posterior modelo cognitivo-funcional del proceso. Sus aportaciones nos demuestran que existen diferentes perspectivas en la concepción del término, y que muchos investigadores confunden y conciben en un todo la separación necesaria entre el objetivo comunicativo como factor extratextual y los medios textuales para su realización en un texto concreto. Estos aspectos, esenciales en su separación, han permitido esclarecer a su vez la interrelación estrecha entre los objetivos comunicativos pretendidos por el productor, los actos textuales como principio de polifuncionalidad de los textos y la estructura textual. Con ello ha quedado aclarado igualmente el concepto

de “escopo” de Vermeer, mediante su análisis en la interpretación procedimental de varios textos.

Siguiendo con las fundamentaciones de la teoría funcional, hemos destacado el papel social del traductor y la importancia de incluir estos aspectos en una Didáctica de la Traducción que contribuya al desarrollo de la competencia social del traductor, un aspecto obviado en las didácticas de la traducción tradicionales. Con ello se pretende inculcar en el alumnado la responsabilidad e importancia de la actividad, así como el papel de su autoría en la acción traslativa.

Paralelamente a estos aspectos sociales, se ha corroborado la importancia de los criterios de textualidad de Beugrande y Dressler (1981) como núcleo motor o estructura básica de la configuración de nuestro esquema cognitivo del proceso. En ellos han quedado plasmados los aspectos metalingüísticos interdisciplinares, tanto extratextuales como intratextuales, que conforman parte de la metacognición del traductor en torno al concepto “texto”, en concreto el TM y el TO, y donde se han visto reflejados perceptivamente los procesamientos de alto nivel y de bajo nivel con sus dos orientaciones *bottom-up* y *top-down*. Todos estos criterios se han adecuado a las necesidades metodológicas del proceso traslativo y se conciben desde una perspectiva cognitivo-funcional, incluyendo los aspectos sociales del proceso. Posteriormente hemos procedido a presentar visualmente el esquema cognitivo del proceso, fundamentando su configuración, las razones de sus flechas y su carácter prospectivo.

En función de estos criterios de textualidad, hemos especificado y fundamentado posteriormente algunos factores necesarios para entender los criterios de intertextualidad y aceptabilidad. Por un lado, hemos intentado superar la visión tipológica de Reiß (1971; 1976) mediante las aportaciones del modelo funcional del Hulst (1995), lo que supone la investigación futura de la tipología textual de la traducción desde otros enfoques más adecuados, cuya finalidad didáctica sería el aprendizaje de las convenciones textuales, la elección adecuada de las fuentes documentales, el análisis óptimo de la coherencia intratextual del TO y del TM y el análisis de la coherencia intertextual entre el TM y el TO. Por otro lado, hemos destacado la importancia del receptor meta y la necesidad de indagar acerca de las normas traslativas y textuales en su cultura y en un momento histórico determinado, un aspecto que se ha argumentado metodológicamente a la hora de concebir posteriormente el encargo de traducción y sus instrucciones. Esta visión normativa ha corroborado a su vez la tesis futura de enriquecer las aportaciones sobre la investigación del *proceso* con

aquellas sobre el *producto* de la traducción, incluyendo la *función* social de las traducciones (p.ej. la Escuela de la Manipulación y otras corrientes) como perspectivas de investigación complementarias, tal y como se refleja en el mapa de los Estudios de Traducción de James Holmes (1988).

Las investigaciones de la Psicología Cognitiva acerca de la memoria humana y los esquemas cognitivos han constituido el otro pilar inicial en el que se asienta nuestro puente teórico-metodológico, tal y como se ha señalado anteriormente. Aunque en algunos enfoques didácticos se ha hablado de la memoria humana como condicionante de los procesamientos mentales (cf. Bell, 1991; Hönig, 1997; Kussmaul, 2000, etc.), hemos creído conveniente estructurar y describir metodológicamente la función de la memoria para corroborar la idea de la importancia didáctica de nuestro esquema cognitivo del proceso general como punto de partida hacia la enseñanza específica de sus variables de conocimiento. Estos aspectos descriptivos de la memoria nos han servido a su vez para darnos cuenta de que los análisis de los protocolos de verbalización de los estudiantes, con la aplicación del método inductivo de pensar en voz alta, refleja la falta del conocimiento declarativo experto en sus memorias semánticas para fundamentar sus estrategias traslativas en el aula. Este conocimiento declarativo no se ha limitado únicamente a fundamentaciones basadas en la Traductología y sus diferentes corrientes, sino en fundamentaciones basadas en una metodología interdisciplinar que contribuya el entendimiento del proceso por parte de los estudiantes. Lo que hemos hecho en este sentido es complementar principalmente los enfoques metodológicos pragmático-funcionales con los cognitivos, incluso con los estructuralistas, puesto que consideramos que todas estas investigaciones contribuyen a explicar dinámicamente e interactivamente los procesamientos mentales de alto y bajo nivel en la acción traslativa.

La clasificación de errores cometidos por el alumnado en el acto de traducir (cf. Kußmaul, 1995) nos ha permitido explicar las razones por las que la acción traslativa se concibe como un procesamiento lineal en el aula. El caso de las interferencias y las correspondencias 1:1 son reflejo de ciertas ideas prescriptivas sobre la actividad, procedentes a su vez del aprendizaje previo de ciertas teorías basadas en la traducción interiorizada (cf. Hurtado Albir et al., 1999). Por otro lado, el excesivo apego que el estudiante hace del diccionario bilingüe es el fruto de su desconocimiento sobre los principios teórico-lexicográficos que estructuran las entradas de los diccionarios y

enciclopedias, aparte de la fijación mental de la “equivalencia” como solución traslativa aportada por este tipo de material documental. Nuestras reflexiones teóricas sobre terminología y lexicografía, contrastadas y comparadas con las investigaciones teóricas de la semántica de prototipos y otras teorías de la semántica cognitiva, han aportado ciertos indicios metodológicos para la indagación de los procesamientos mentales de los estudiantes y para entender cómo se configuran cognitivamente los conceptos de un texto-en-situación. El mal encauzamiento del conocimiento del mundo y de la propia experiencia, como otro de los errores básicos del alumnado, nos ha permitido indagar en los motivos subyacentes de este error, basados principalmente en el papel pasivo del estudiante en el aula, en el desconocimiento declarativo y en una actitud prescriptiva del docente en no aceptar las propias vivencias del estudiante como posibles estrategias traslativas de igual legitimidad a las suyas. Por último, la paráfrasis incompleta ha corroborado una vez más la tendencia del estudiante hacia el procesamiento lineal, como resultado de la traducción interiorizada. Las microestrategias absolutas (la palabra aislada de su contexto como solución traslativa) imperan en el proceso del alumnado. Para entender precisamente la importancia de la paráfrasis en la configuración conceptual y su legitimidad como estrategia de traducción, se han aportado algunas consideraciones metodológicas basadas en las Ciencias Cognitivas y en la Terminología.

Partiendo del papel de la memoria y de la cognición humana, hemos fundamentado las razones por las que necesitamos configurar mentalmente el concepto abstracto del “texto” a través de la visualización y aprendizaje de un esquema cognitivo de este concepto para la memoria semántica del estudiante. La razón principal se ha basado en corroborar que el sistema de conocimiento humano funciona desde la organización mental de un conjunto de esquemas interconectados. El fin metodológico ha consistido en establecer las variables genéricas de conocimiento que actúan como parámetros de control epistemológicos para la evocación e invocación interactiva de los contenidos episódicos que tienen lugar en el proceso de interpretación de un TO concreto. Esta configuración del texto, en concreto del TO en el marco de su situación comunicativa (capítulo3), procede a su vez de los fundamentos cognitivistas de Lakoff (1987), las premisas de categorización de Rosch (1978) y los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler (1981).

Las variables de conocimiento del TO, aplicadas como metalenguaje para la comprensión e inferencia del contenido episódico de un TO concreto, han demostrado la idea de dos tipos interactivos de informatividad en la interpretación textual: la informatividad semántica y la informatividad episódica. Con ello se ha pretendido aclarar el papel esencial de la metacognición en la práctica: el traductor experto aplica su conocimiento metatextual interactivamente, como conocimiento normalmente consciente, para comprender el contenido del texto-en-situación, lo que corrobora la idea de complementariedad del conocimiento declarativo y procedimental en el proceso de traducción.

A continuación, hemos explicado gradualmente las variables de conocimiento del esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa. Al objeto de configurar gradualmente el esquema desde los procesamientos de bajo nivel hacia los procesamientos de alto nivel (*bottom-up*) y viceversa (*top-down*), hemos comenzado precisamente en el nivel más bajo de procesamiento, es decir, la cohesión, sin olvidar en estas descripciones metodológicas los procesamientos de alto nivel que repercuten dinámicamente en su entendimiento desde la perspectiva holística. La idea de apoyarnos inicialmente en ciertos principios marcadamente estructuralistas (la importancia de los esquemas de visualización sintácticos, las relaciones semánticas entre los actos locutivos del TO, las características o atributos de los conceptos, las categorías léxicas, la estructura del tema-remata, los elementos suprasegmentales) han corroborado la idea de que el inicio de la interpretación textual se asienta sobre la inferencia, si bien incompleta, de la macroestructura referencial del TO, debido a la influencia de la memoria sensorial (visual) en estos procesos, sin olvidar la implicación convergente de los procesamientos de más alto nivel para corregir o modificar gradualmente o dinámicamente las interpretaciones preliminares de la textura del TO.

En un nivel más alto de procesamiento, en interacción con la cohesión, la coherencia conduce a la inferencia de la macroestructura pragmática del TO. Las variables de conocimiento de este criterio de textualidad se han enfocado desde una perspectiva pragmático-funcional-cognitiva, con la aplicación añadida de ejemplos concretos para su ilustración: la dimensión horizontal de los conceptos-en-situación (relacionada de una manera más detallada en esta ocasión con las aportaciones generales de la semántica cognitiva descritas en el capítulo 2); el estilo textual y la importancia de la dimensión comunicativa, pragmática y semiótica para su inferencia; la interpretación de los actos de habla del TO, sobre todo en lo que respecta a la distinción metodológica

entre el indicador ilocutivo y el acto ilocutivo; las relaciones funcionales entre los actos locutivos y su interrelación con los factores pragmático-cognitivos anteriores; el acto textual y la estructura textual. Todos estos factores pragmáticos y cognitivos han pretendido aclarar y enriquecer parte del metalenguaje necesario que configura la metacognición del traductor acerca del proceso.

Paralelamente, y en otro nivel aún más alto de procesamiento, el criterio de intertextualidad ha pretendido describir en líneas generales la superestructura de los textos. Hemos aclarado en cierto modo el metalenguaje tipológico de diversos autores en torno al género, tipo y subtipo de texto, y lo hemos enfocado aludiendo a ciertos enfoques funcionales y cognitivos. Si bien no ha sido objetivo de la presente tesis doctoral describir exhaustivamente estas cuestiones prototipológicas, sí hemos pretendido abrir una puerta metodológica hacia la investigación de la prototipología aplicada a la traducción como herramienta didáctica para la comprensión y conocimiento de los aspectos superestructurales de los textos.

Las preguntas formuladas en torno al receptor de la cultura original y que proceden de las reflexiones de Hönig (1997) en torno a estos parámetros sociales, funcionales y cognitivos (quién ha recibido el TO, los intereses que han relacionado al receptor con el TO y el uso del TO por el receptor de la cultura original), han sido desarrolladas y fundamentadas con el objetivo didáctico de proporcionar al alumnado un apoyo metodológico para su inferencia en el TO. Por otro lado, la dicotomía establecida entre el efecto perlocutivo pretendido y el efecto perlocutivo real del TO, ha permitido esclarecer el papel subjetivo y visible del traductor en la acción traslativa.

La metodología destinada a inferir el criterio de intencionalidad del TO ha contribuido a aclarar los conceptos del emisor y productor del TO y la posibilidad de la participación de otros actantes en la ocasión social para la que se ha concebido dicho texto original. Asimismo, hemos descrito el concepto de “escopo” desde una perspectiva no contemplada por el autor alemán, dado que su visión sobre este concepto es prospectiva, orientada hacia la situación comunicativa meta. En este sentido, hemos hecho interactuar los conceptos de “intención comunicativa principal pretendida por el emisor/productor del TO” e “intenciones secundarias pretendidas”, con los conceptos de “efecto perlocutivo principal pretendido” y “efectos perlocutivos secundarios pretendidos” respectivamente, incluyendo a su vez el motivo principal de producción del TO y los motivos secundarios.

El criterio de situacionalidad del TO y su inferencia ha demostrado la importancia de concebir la situación comunicativa de dicho texto como un concepto multidimensional. En este sentido, hemos aclarado en cierta medida lo que se entiende por situación comunicativa, contexto y cotexto, para posteriormente establecer la convergencia interactiva de dos situaciones comunicativas en el proceso de traducción orientado al análisis del TO en el marco de su situación comunicativa: la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción, cuyo eje principal es el traductor como intérprete subjetivo del TO, y la situación comunicativa del TO como ocasión social, en la que han participado unos actantes determinados.

La visualización posterior del esquema cognitivo del TO en el marco de su situación comunicativa ha expuesto de una manera escueta las diferentes variables descritas anteriormente. La evocación e invocación mental de variables de conocimiento específicas en un proceso de traducción determinado (en el sentido *bottom-up/top-down*) interactúa con la evocación e invocación de contenidos episódicos procedentes de la memoria episódica del alumnado (también en el sentido *bottom-up/top-down*) cuando se analiza la informatividad específica que expresa un TO-en-situación. Con ello hemos pretendido corroborar la interacción dinámica de ciertos esquemas semántico-episódicos según la idiosincrasia del alumno/traductor y del TO-en-situación que se produce durante el proceso.

Asimismo se ha aclarado, ante la complejidad del esquema, la adecuación de sus contenidos en función de los conocimientos previos del estudiante sobre la actividad traslativa en un momento dado. El propósito didáctico principal del esquema cognitivo del TO se ha centrado en proporcionar al alumnado una orientación de esta fase del proceso que contribuya a la estructuración del conocimiento experto de la traducción en su memoria semántica. Somos conscientes de que la metodología del esquema procede de la concepción personal de su autora sobre su interdisciplinariedad, y por ello necesita de futuras investigaciones que amplíen, corrijan o refuten cada una de las variables metodológicas descritas.

Vista la configuración visual y descriptiva del TO, como parte de la macroestrategia, hemos procedido posteriormente a describir la otra cara complementaria de dicha macroestrategia en el capítulo 4: la fase de producción del TM. Los motivos de anteponer el TO en nuestro esquema general del proceso se han fundamentado desde un enfoque cognitivo, basado en la interacción mental de los esquemas maternos para la

comprensión de los esquemas extranjeros de la cultura original cuando se analiza el TO. Al objeto de evitar que el alumnado (sobre todo el principiante) cometa el mayor número posible de interferencias entre ambas situaciones, hemos creído conveniente anticipar el TO como recurso didáctico, si bien el esquema cognitivo del proceso se ha concebido desde el carácter de prospección que define a la acción traslativa. De hecho, el encargo ha constituido en nuestro esquema de producción la base de la macroestrategia, a partir del cual el TO se procesa prospectivamente como “TO proyectado”, con la posibilidad mental retroactiva de recurrir al TO en el marco de su situación comunicativa durante el proceso tantas veces sea necesario, con el fin de corroborar, refutar o corregir ciertas hipótesis. En este sentido, hemos hecho hincapié en el carácter dinámico del esquema, con el solapamiento interactivo de sus fases.

Basándonos en Risku (1998b), cuando señala que la investigación realizada en la producción textual sirve como impulso para el establecimiento prospectivo de una metodología que describa los factores implicados en la actividad traslativa respecto de la producción del TM, hemos establecido previamente los diferentes conocimientos requeridos para este cometido, haciendo hincapié en la instrumentalización de este conocimiento declarativo en la práctica, es decir, su reflejo e interacción con el conocimiento operativo o procedimental. Para ello, hemos definido a continuación este conocimiento procedimental, a partir de la descripción de algunos modelos dinámicos sobre la producción de los textos. Estos modelos (cf. Bell, 1991; Heinemann&Viehweger, 1991; Hayes&Flower, 1980) han esclarecido en cierto modo los diferentes niveles del procesamiento de la escritura, donde hemos destacado sobre todo el modelo de las fases de planificación (*planning*), ideación (*ideation*), desarrollo (*development*), expresión (*expression*) y síntesis gramatical (*parsing*). Asimismo hemos fundamentado las razones por las que el esquema de producción del TM se guía por una orientación de procesamiento opuesta a la de la comprensión textual (*top-down/bottom-up*).

Después de la descripción general de las fases que conforman el esquema de producción (encargo, TO proyectado, TM proyectado, TM real/actual, fase espiral de revisión), nos hemos centrado específicamente en describir las variables de conocimiento correspondientes a los criterios de textualidad del TM, puesto que para entender la metodología del encargo se necesita haber aprendido previamente el conocimiento que conforma la situación comunicativa meta en la que funcionará el TM. La configuración de este esquema del TM, al igual que hicimos con la del TO en el

marco de su situación comunicativa, se basa igualmente en los criterios de textualidad de Beaugrande&Dressler (1981), la dimensión vertical de categorización de Rosch (1978) y los fundamentos cognitivistas de Lakoff (1987). Hemos comenzado a describir el esquema desde los procesamientos de más alto nivel hacia los más bajos, al objeto de plasmar su orientación dinámica de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*).

La descripción metodológica del criterio de situacionalidad en la fase de producción del TM ha corroborado la idea de su carácter multidimensional, puesto que complementa al criterio de situacionalidad del TO visto en el capítulo 3. Hemos destacado en esta ocasión prospectiva dos tipos de situaciones comunicativas convergentes: la situación comunicativa implicada en el proceso de traducción y la situación comunicativa pretendida por el traductor de cara al principio prospectivo de aceptabilidad meta. Hemos indicado las variables del tiempo y lugar de producción del TM como condicionantes de la situación comunicativa del proceso, donde también se ha señalado el papel social de cada actante implicado y las posibles normas. Estas variables representan los principios metodológicos básicos para el desarrollo de la competencia social del traductor en el aula. Respecto a la situación comunicativa pretendida por el traductor, dicha situación se ha definido como un concepto supraordinado que engloba las conjeturas del traductor en torno a las variables de los criterios de textualidad del TM restantes durante el acto de traducir, con especial hincapié en el criterio de aceptabilidad meta, en interacción con el encargo, el TO proyectado, el TM proyectado, el TM real/actual y la fase espiral de revisión. La figura subjetiva del traductor ocupa obviamente el eje central de ambas situaciones comunicativas.

La enseñanza del criterio de intencionalidad en la fase de producción del TM se ha iniciado con explicaciones generales sobre la subjetividad y las posibles relaciones de poder de cualquier índole que emergen de cada actante implicado en el proceso de traducción. Ello ha contribuido al aprendizaje del estudiante de los aspectos subjetivos, sociales y económicos de la actividad profesional de la traducción. Por otro lado, se ha aclarado el concepto de “escopo” de Vermeer desde su visión prospectiva: a) como concepto supraordinado (macrofinalidad meta), b) como intención comunicativa principal pretendida. Su análisis en un texto, en relación con la estructura textual y la macroestructura, ha pretendido corroborar dicha aclaración.

Los ejemplos que hemos aplicado para ilustrar la enseñanza del criterio de aceptabilidad en la fase de producción del TM, han demostrado la importancia didáctica

de incluir las tres preguntas generales planteadas por Hönig (1997) para la configuración mental del receptor meta imaginado/idealizado por parte del alumno/traductor. Las respuestas a estos planteamientos, que han procedido de las reflexiones sobre ciertas situaciones comunicativas meta hipotéticas, se han basado en la aplicación del conocimiento experto sobre la idiosincrasia del receptor meta, su concepción acerca del estatus específico del TO y del TM, su visión del *translatum* como documento o instrumento o su uso del TM, entre otros factores. Asimismo hemos aclarado el concepto de “adecuación” de Vermeer (1996), con la finalidad de corregir posibles malentendidos que remitan a la total domesticación de las traducciones.

La enseñanza del *criterio de intertextualidad en la fase de producción del TM*, basada en la descripción del doble principio de intertextualidad de un *translatum*, nos ha permitido aclarar precisamente la confusión que suscitan ciertos conceptos traductológicos imperantes como la exotización o domesticación, el polo de la adecuación y la aceptabilidad y la concepción del *translatum* como documento o instrumento, los cuales determinan la relación intertextual específica entre un TM y su TO. Concebir una traducción como instrumento no implica su orientación radical hacia el polo de la aceptabilidad y la domesticación, del mismo modo que la traducción como documento no implica su orientación radical hacia el polo de la adecuación y la exotización. Esta aclaración metalingüística es esencial, puesto que el malentendido conceptual repercute ostensiblemente en la práctica de la traducción en el aula. De hecho, los ejemplos que hemos aplicado para esclarecer dicha confusión han demostrado su interrelación dinámica: el mayor o menor número de elementos exotizantes o domesticados, al igual que la determinada relación fluctuante entre el polo de adecuación y aceptabilidad dependen de las variables que conforman los criterios de textualidad de un TM específico.

Respecto al otro principio de intertextualidad del *translatum*, y después de algunas consideraciones didácticas sobre sus diferentes acepciones (cf. Kautz, 2000), hemos considerado conveniente establecer algunas pautas teórico-metodológicas preliminares para la elección adecuada del texto paralelo, puesto que este tipo de fuente documental sirve de apoyo al alumnado para la búsqueda de las normas que conforman el género/tipo/subtipo elegido para el TM, sobre todo cuando se trata de textos altamente convencionalizados. Las investigaciones de Bernárdez (1995) sobre el prototipo textual y el atractor, han constituido la base teórica para nuestra propuesta metodológica posterior de búsqueda de elementos recurrentes según los diferentes niveles textuales.

La enseñanza del *criterio de coherencia en la fase de producción del TM* se ha planteado hacia la práctica, retomando las variables de este criterio ya descritas en el capítulo 3, orientándolas sin embargo hacia la producción, y haciéndolas interactuar de manera argumentativa en el análisis de dos textos, A y B, realizados por dos estudiantes (estructura textual, acto textual, relaciones funcionales entre los actos locutivos, estilo textual, dimensión horizontal de los conceptos, guiones, etc.). El resultado analítico de estos textos ha corroborado la importancia de cuatro aspectos metodológicos: a) el aprendizaje dinámico de la autorregulación textual (cf. Bernárdez, 1995) según los diferentes niveles textuales implicados, b) la idea de producir y autorregular textos escritos en la lengua materna y ubicados en la misma cultura del estudiante como paso previo hacia el desarrollo de la competencia de producción textual aplicada al proceso traslativo en el aula, c) la importancia del encargo, donde se señala el marco referencial previo de la situación comunicativa prospectiva para la adecuada planificación de las estrategias y d) la importancia de estudiar las fuentes documentales de los estudiantes.

Finalmente, se ha pretendido demostrar de manera ilustrativa la interacción del conocimiento declarativo con el procedimental en la producción de dichos textos. Si bien gran parte de las fundamentaciones analíticas para la observancia de la autorregulación textual han procedido de la evaluación metacognitiva de la autora de la presente tesis doctoral, muchas de estas argumentaciones también han procedido de las estudiantes a la hora de fundamentar sus estrategias en el aula, tal y como se ha señalado en algunas ocasiones durante el análisis. Nuestra metacognición personal nos ha servido en este sentido para indagar en la metacognición explícita e implícita adquirida por dichas estudiantes en un momento dado, mediante la evaluación interactiva de sus procesos y de sus productos.

Al igual que con el criterio de coherencia, el *criterio de cohesión en la fase de producción del TM* se ha orientado hacia la práctica, con la aplicación de sus variables descritas en el capítulo 3 en el análisis de la producción del texto A. Sin embargo, la metodología de la sintaxis se ha trazado en esta ocasión desde una perspectiva cognitivo-funcional, fundamentada según los principios básicos de la indexicalidad, iconicidad, distancia y cantidad que caracterizan a la comunicación humana. La oración se ha definido en este sentido como una construcción compleja con tres componentes interactivos: un esquema de acontecimientos, un patrón oracional y unos elementos fundadores (Inchaurrede&Vázquez, 2000). Estos aspectos, junto con el análisis de la estructura del tema-remata y las relaciones semánticas entre los actos locutivos, se

han ilustrado en la descripción metodológica de la cohesión del texto A. El estudio de la autorregulación textual en el nivel de la cohesión completa, en definitiva, al análisis descrito de la autorregulación textual del criterio de coherencia. Con ello hemos evaluado interactivamente la macroestructura pragmático-cognitiva y referencial del texto A en función de las condiciones contextuales prospectivas.

La presentación del esquema cognitivo del TM en 4.3.7. (al igual que la del esquema cognitivo del TO en 3.2.) ha pretendido plasmar su función didáctica visual como guía o mapa para el alumnado, con claves o señales de recuperación de información semántica (variables de conocimiento), al objeto de ser activado mentalmente durante la práctica de la traducción en el aula. Por tanto, el esquema del TM se ha concebido tanto para la activación de determinadas variables de conocimiento en la fundamentación de estrategias globales de producción, como en la fundamentación de estrategias locales, desde las orientaciones *top-down/bottom-up* y desde las cinco fases dinámicas de producción (*planning, ideation, development, expression, parsing*), en interacción con el encargo, el TO proyectado, el TM proyectado, el TM real/actual y la fase espiral de revisión. El esquema, flexible, abierto y adaptable a futuras modificaciones y correcciones, nos ha servido como modelo para la indagación de los procesos introspectivos del alumnado sobre la producción textual en la acción traslativa.

El estudio de las normas de Toury (1980; 1995) y otros autores, nos ha permitido configurar las bases metodológicas iniciales para el desarrollo didáctico del *encargo de traducción*, como reflejo de la competencia normativa y ética del traductor. Nuestra propuesta de instrucciones traslativas se ha basado principalmente en el conocimiento científico, al objeto de demostrar la eficacia de la metodología descrita en el presente trabajo de investigación, relegando el papel de las normas empíricas, procedentes del mercado de la traducción, para futuras investigaciones. El modelo de encargo propuesto, al margen de otros posibles, ha planteado ciertas instrucciones traslativas según cuatro de los criterios de textualidad prospectivos (situacionalidad, intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad), los cuales reflejan en su conjunto las posibles normas traslativas y textuales indicadas por Toury. Este esquema del encargo, basado en la dimensión vertical de categorización de Rosch (1978), ha permitido al estudiante la visualización organizada de las diferentes finalidades que se perseguirán en cualquier nivel textual, relacionadas dinámicamente entre sí y procesadas mentalmente en paralelo, y que remiten globalmente a la aportación de datos sobre la macrofinalidad

meta prospectiva. Los dos modelos de encargo propuestos han ilustrado algunas de las instrucciones descritas previamente.

Nuestro siguiente objetivo ha consistido en establecer algunas reflexiones metodológicas preliminares sobre *el TO proyectado* (cf. Hönig, 1997), como constructo hipotético y comparativo de contenidos semánticos y episódicos correspondientes a los criterios de textualidad del TM y aquellos del TO para la búsqueda de determinadas estrategias traslativas, y en el que tienen lugar tanto los procesos incontrolados como controlados. Aunque es inseparable del concepto del “TM proyectado”, le hemos dedicado un epígrafe especial, al objeto de indagar de una manera más detallada en sus procesamientos cognitivos. El TO proyectado se ha definido como una representación mental del TO orientada hacia la producción prospectiva del TM que se configura y construye dinámicamente a partir, principalmente, de las fases prospectivas de planificación, ideación y desarrollo.

Al objeto de corregir el procesamiento lineal del estudiante como concepción errónea del TO proyectado, fruto de la traducción interiorizada, hemos considerado interesante incluir en nuestra metodología las reflexiones teóricas de Chesterman (1997b;2000) sobre el concepto de “mema”. Esta concepción memética de la traducción, basada en al propagación de ideas de una cultura a otra y no en la mera copia de los textos originales, guarda una estrecha relación con el concepto de “autorregulación” de Bernárdez (1995), puesto que la teoría de Chesterman introduce asimismo el principio de “variación” en la propagación intercultural de los memas, lo cual corrobora la idea de Risku (1998b) de que la enculturación y socialización de los seres humanos se produce mediante la imitación y cooperación potencial entre dichos sujetos. Por otro lado, su idea de “variación” se ha vinculado a continuación a su concepto de *relevant similarity*, lo que ha supuesto nuestra reflexión posterior acerca de la determinada relación intertextual dinámica que se establecería entre el TM y el TO proyectado. Ello nos ha llevado a cuestionar uno de los problemas principales de la traducción, es decir, la posibilidad o imposibilidad de establecer el *tertium comparationis* entre ambos textos.

Basándonos en Eco (2003), cuando habla de que los símbolos crecen, pero nunca quedan vacíos, en el sentido memético anteriormente señalado, hemos procedido a describir e ilustrar sus investigaciones cognitivo-semióticas sobre el tipo cognitivo (TC), el contenido nuclear (CN) y el contenido molar (CM) en función de su alegoría sobre Moctezuma y los caballos (1997). Sus conceptos nos han servido de aplicación en

la práctica de la traducción y en la corrección gradual del procesamiento lineal del alumnado sobre el TO proyectado.

El siguiente epígrafe lo hemos destinado a definir y describir el concepto del *TM proyectado*: aquellas primeras conjeturas prospectivas automatizadas que se producen en la caja negra del traductor por la interacción mental del TO proyectado (traducción interiorizada), y la proyección dinámica de estructuras prospectivas que se producen en cualquier nivel textual del TM en el marco de las fases de planificación, ideación y desarrollo, condicionadas por las instrucciones del encargo y la macroestrategia. Este concepto se ha planteado obviamente en interdependencia y solapamiento con el TO proyectado, el TM real/actual y la revisión.

Las causas descritas sobre el procesamiento lineal del estudiante acerca de este constructo mental, al igual que ha ocurrido con el TO proyectado, nos ha inducido a retomar los conceptos de TC, CN y CM de Eco (1997) y aplicarlos en la producción de un *translatum*, cuyo TO está escrito en alemán y ubicado en la cultura austriaca, con la finalidad de ilustrar el solapamiento mental de ciertos esquemas en el entendimiento conceptual. Con ello hemos intentado buscar el hipotético *tertium comparationis* entre ambos textos, un aspecto dependiente de las conjeturas idiosincráticas del traductor sobre sus propios esquemas mentales y sobre el receptor meta pretendido. Estas indagaciones, en forma de CCNN y CCMM, han aportado igualmente ciertos indicios en el aula sobre el modo en que los alumnos configuran la comparación intercultural entre los TTCC privados en un momento dado del proceso.

Las aportaciones teóricas sobre el proceso de escritura de Flower y Hayes (1981) y otros autores, nos ha servido para entender en cierta medida la *fase real/actual de producción del TM*, como instrumento metodológico para indagar preliminarmente en el proceso de escritura del alumnado y del docente. La idea de la perspectiva formal y macroestratégica en los procesos de escritura nos ha permitido establecer ciertas diferencias entre profesionales y estudiantes respecto a la redacción textual del proceso traslativo, destacando la tendencia del experto en procesar el TM dinámicamente y en paralelo, mientras que el estudiante se limita normalmente a producir el TM de manera lineal y trozo a trozo. Asimismo hemos destacado algunos procesamientos mentales que tienen lugar en esta fase, incluyendo el papel de la memoria, y la orientación mental que se produce de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*), donde los procesamientos de alto nivel influyen en los de bajo nivel y viceversa. Con ello hemos corroborado una vez más el sentido de las fechas del esquema cognitivo del TM

visualizado en 4.3.7. Todos estos aspectos han pretendido abrir la investigación futura de esta fase con la aplicación de los modelos empírico-experimentales: una fase que se ha definido en el marco de la *cognición situada*, puesto que está condicionada por la situación ambiental y los factores emotivos y atencionales del sujeto investigado.

El epígrafe sobre la *fase espiral de revisión* ha señalado la importancia de crear modelos didácticos destinados a mejorar la tendencia del estudiante, igualmente lineal, de focalizar su atención en correcciones de palabras individuales y aspectos oracionales y en no aceptar las soluciones de otros estudiantes como válidas, abogando por revisiones innecesarias y basadas en meros aspectos lingüísticos (cf. Mossop, 1992). En primer lugar, hemos destacado la variable del tiempo y de las condiciones ambientales como factores determinantes para la detección, evaluación y corrección de problemas. En segundo lugar, y en contraposición a las didácticas tradicionales, hemos considerado diferentes estadios que tienen lugar en la fase de revisión, la cual se concibe de manera espiral, destacando las revisiones relacionadas con el conocimiento procedimental y las revisiones relacionadas con la metacognición del alumno/traductor. El análisis futuro de estos procesamientos interactivos con la aplicación de los modelos empírico-experimentales, junto con el conocimiento declarativo sobre la edición y la teoría de la revisión, abre otra vía de estudio para la Didáctica, cuyo cometido principal es preparar al estudiante de traducción en el ámbito de la edición que exige el mercado profesional.

Aunque el objetivo general y principal de la tesis ha consistido en describir y explicar nuestro modelo cognitivo-funcional como puente metodológico para la enseñanza de la traducción directa, fruto de nuestra experiencia en el aula, hemos dedicado el penúltimo capítulo de este trabajo (capítulo 5) precisamente a la *evaluación del proceso* de los estudiantes. Nuestra aportación principal, cuyos resultados se relegan a una futura investigación, ha consistido en desarrollar una *metodología general del comentario traslativo* como alternativa empírico-experimental a los otros modelos inductivos, especialmente al modelo de pensar en voz alta. Esta metodología, concebida inicialmente para la evaluación del proceso de los estudiantes en los exámenes de traducción, ha demostrado incluso su validez como herramienta didáctica básica para guiar las verbalizaciones de los protocolos de los estudiantes. Las pautas desarrolladas han proporcionado la visualización global del proceso traslativo de una manera general y organizada, que ha servido para la fundamentación de las estrategias sin perder el horizonte de los procesamientos de alto nivel en interacción con los de bajo nivel. El

caso de estudio descrito representa tan solo un ejemplo de más de 300 comentarios realizados por estudiantes de muy diversa índole durante siete años de docencia. Estos comentarios, junto con otros futuros, donde pretenderemos indagar acerca de algunos problemas concretos del proceso con la consecuente modificación metodológica del comentario, nos permitirá además corregir y enriquecer el modelo cognitivo-funcional descrito en el presente trabajo de investigación.

Finalizamos esta tesis doctoral, no sin antes señalar que algunos aspectos del mapa de los Estudios de Traducción de James Holmes (1988; también en Toury, 1995:10) han constituido la inspiración inicial de nuestro modelo metodológico. Este modelo cognitivo-funcional, centrado en el estudio del *proceso* y en una *metodología descriptiva*, ha recogido y mejorado algunos postulados generales y relativistas de la *teoría funcional de la traducción*, y los ha hecho interactuar como pilar teórico-metodológico en la rama aplicada de la Didáctica. Por otro lado, las diferentes *teorías cognitivas interdisciplinarias que describen los procesos mentales del traductor*, especialmente las investigaciones de la Psicología Cognitiva, han definido el otro pilar en el que se sustenta nuestra metodología, puesto que inciden de lleno en la explicación cognitiva de la “caja negra” del traductor. A partir de estas cuestiones teóricas, que han sido adaptadas y aplicadas al estudio específico del proceso traslativo en función de nuestra experiencia docente, hemos ido integrando dinámicamente otras teorías procedentes de campos afines a los anteriormente citados, para configurar gradualmente nuestro modelo. Todas estas hipótesis teóricas, y otras futuras no contempladas en el presente trabajo de investigación, necesitarán de su corroboración, refutación o enriquecimiento a medida que la indagación continuada de los procesos mentales del alumnado vaya esclareciendo los aciertos y errores de esta metodología. En relación con el mapa de James Holmes, relegamos para una futura investigación el estudio del proceso centrado en problemas muy específicos, la adecuación de la metodología según las modalidades de traducción y tipos de textos concretos, y la evaluación más detallada del proceso y del producto.

7. Bibliografía.

- AKINASSO, F.N. 1982. "On the differences between spoken and written language". En: *Language and Speech*, 25, pp. 97-125.
- AKMAJIAN, A./DEMERS, R.A./HARNISH, R.M. 1984. *Lingüística: Una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.
- ANDERSON, R.C./SHIFRIN, Z. 1980. "The Meaning of Words in Context". En: R.J. Spiro/B.C. Bruce/W.F. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 330-348.
- ARNTZ, R./PICHT, H. 1995. *Introducción a la terminología*. Madrid: Pirámide. Trad. española por Amelia de Irazzábal, María José Jiménez, Erika Schwarz y Susana Yunquera.
- ARROJO, R. 1994. "Deconstruction and the Teaching of Translation". En: *Textcon Text* 9, pp. 1-12.
- ATKINSON, R.C./SHIFFRIN, R.M. 1968. "Human Memory: A Proposed System and its Control Processes". En: *The Psychology of Learning and Motivation* 2,2, pp. 89-195.
- AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BAKER, M. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. 2000. *Psicología General: un enfoque cognitivo para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Universitas.
- BASSNETT-McGUIRE, S. 1988. *Translation Studies*. London&New York: Routledge.
- BEAUGRANDE, R./DRESSLER, W. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London/New York: Longman.
- BELINCHÓN, M./IGOA, J.M./RIVIÈRE, A. 1998. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Editorial Trotta.
- BELL, R.T. 1991. *Translation and Translating: Theory and Practice*. London&New York: Longman.
- BEREITER, C./SCARDAMALIA, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BEREITER, C./SCARDAMALIA, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Complications of Expertise*. Chicago: Open Court Press.
- BERNÁRDEZ, E. 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

- BERNÁRDEZ, E. 1999. "Some Reflections on the Origins of Cognitive Linguistics". En: *Journal of English Studies I*, pp. 9-27.
- BLACKMORE, S. 1999. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.
- BLAKEMORE, D. 1992. *Understanding Utterances. An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- BOEKAERTS, M. 1981. "Is There a Direct Link Between the Comprehension Process and the Production Process?" En: M. Heid (ed.) *Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe House, New York, 1980. Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht*. München: Druckerei Kemmler und Hoch, pp. 26-60.
- BOLTEN, J. (ed). 1994. *Theorie und Praxis interkultureller Wirtschaftskommunikation*. Jena: Jenaer Skripten zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation [no publicado].
- BOWER, G.H./BLACK, J.B./TURNER, T.J. 1979. "Script in Memory for Text". En: *Cognitive Psychology, 11*, pp. 177-220.
- BRINKER, K. 2001⁵. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BROWN, P./LEVINSON, S.C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BÜHLER, K. 1965² [1934]. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart:Fischer.
- BUSTOS GISBERT, J.M. 1996. *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- CARBONELL I CORTÈS, O. 2002. *Übersetzen ins Andere. Der Diskurs über das Andere und seine Übersetzung. Exotismus, Ideologie und neue Kanones in der englischsprachigen Literatur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- CARPENTER, P.A./JUST, M.A. 1977. "Reading Comprehension as Eyes See It". En: M.A. Just/P.A. Carpenter (eds.) *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARPENTER, P.A./JUST, M.A. 1983. "What Your Eyes Do While Your Mind is Reading". En: K. Rayner (ed.) *Eye Movements in Reading: Perceptual and Language Processes*. New York: Academic Press, pp. 275-305.
- CATFORD, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- CHESTERMAN, A. 1997a. "Ethics of Translation". En: M. Snell-Hornby/Z. Jettmarova/K. Kaindl (eds.) *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam: Benjamins, pp. 147-157.

CHESTERMAN, A 1997b. *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: Benjamins.

CHESTERMAN; A. 2000. "Memetics and Translation Strategies". En: *Synapse* 5, pp.1-17.

CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

COLLINS, A.M./LOFTUS, E.F. 1975. "A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing". En: *Psychological Review* 82/6, pp. 407-428.

CONRAD, R. 1964. "Acoustic Confusions in Immediate Memory". En: *British Journal of Psychology*, 55, pp. 75-84.

COOPER, L.A./SHEPARD, R.N. 1973. "Chronometric Studies of the Rotation of Mental Images". En: W.G. Chase (ed.) *Visual Information Processing*. New York: Academic Press, pp. 75-176.

CRESPO, A. 2002. *Cognición humana. Mente, ordenadores y neuronas*. Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.

CRUSE, A. 1991⁴. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D./DAVY, D. 1969. *Investigating English Style*. London: Longman.

DANCETTE, J. 1994. "Comprehension in the Translation Process: An Analysis of Think-aloud Protocols". En: C. Dollerup/A. Lindegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Papers from the Second Language International Conference Elsinore, Denmark, 4-6- June 1993. Amsterdam: John Benjamins, pp.113-120.

DANES, F. 1970. "Zur linguistischen Analyse der Textstruktur". En: *Folia Linguistica* 4, pp. 72-78.

DANES, F. (ed.) 1974. *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia.

DANES, F. 1976. "Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats". En: F.Danes/D. Viehweger (eds.) *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Studia grammatica XI, pp. 29-40.

DANES, F. 1978. "Zur linguistischen Analyse der Textstruktur". En: W. Dressler (ed.) *Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp.185-192.

- DAWKINS, R. 1976. *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- DE BONO, E. 1971. *Laterales Denken. Ein Kursus zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. Trad. alemana por Margaret Carroux y Wolfgang Eisermann.
- DENNETT, D.C. 1991. *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- DESLILE, J. 1984. *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- DE VEGA, M. 1984. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DE VEGA, M./CARREIRAS, M./GUTIÉRREZ-CALVO, M./ALONSO-QUECUTY, M.L. 1990. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DIMTER, M. 1981. *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- DIN 2330 (marzo 1979). *Begriffe und Benennungen: Allgemeine Grundsätze*. Berlin&Köln: Beuth.
- DIN 2331 (abril 1980). *Begriffssysteme und ihre Darstellung*. Berlin&Köln: Beuth.
- DIRVEN, R./VERSPOOR, M. (eds.) 1998. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. [2000. *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores. Trad. española del anterior por Carlos Inchaurralde e Ignacio Vázquez (eds.)].
- DÖRNER, D. 1989. *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt.
- DOWNS, R. M. 1981. "Maps and Mappings as Metaphors for Spatial Representation". En: L.S. Liben/A. Patterson/N. Newcombe (eds.) *Spatial Representation and Behavior Across the Life Span. Theory and Application*. New York: Academic Press, pp. 143-166.
- DREYER-SCHMITT. 2001⁷. *Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- ECO, U. 1997. *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Editorial Lumen. Trad. española por Helena Lozano.
- ECO, U. 2000³. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen. Trad. española por Helena Lozano.
- ELENA GARCÍA, P. 1990. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (alemán-español)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- ELENA GARCÍA, P. 2001. *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona: Ed. Ariel.
- ELLIS, A.W./BEATTIE, G. 1986. *The Psychology of Language and Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- ERMERT, K. 1979. *Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- ESKOLA, A./KIVINEN, D. 1983. *Tieteellisen tekstin kääntämisestä: pieni yhteistyökokeilu*. Tampere (manuscrito no publicado).
- EVEN-ZOHAR, I. 1990. *Polysystem Studies. Poetics Today*. V.2, n^o1. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- EYSENCK, M.W./KEANE, M.T. 1997. *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Hove, UK: Psychology Press.
- FAUCONNIER, G./TURNER, M. 1998. "Conceptual Integration Networks". En: *Cognitive Science* 22/2, pp. 133-187.
- FERRARA, A. 1980a. "An Extended Theory of Speech Acts: Appropriateness Conditions for Subordinate Acts in Sequences". En: *Journal of Pragmatics* 4, pp. 233-252.
- FERRARA, A. 1980b. "Appropriateness Conditions for Entire Sequences of Speech Acts". En: *Journal of Pragmatics* 4, pp. 321-340.
- FILLMORE, CH. J. 1975. "Topics in Lexical Semantics". En: R.W. Cole (ed.) *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington&London: Indiana University Press, pp. 76-138.
- FILLMORE, CH. J. 1976. "Frame Semantics and the Nature of Language". En: S.R. Harnad/H.D. Steklis/J. Lancaster (eds.) *Origins and Evolution of Language and Speech*. New York: Annals of the NY Academy of Sciences, pp. 20-32.
- FILLMORE, CH. J. 1977. "Scenes-and-Frames Semantics". En: A. Zampolli (ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North Holland, pp.55-88.
- FILLMORE, CH. J. 1985. "Frames and the Semantics of Understanding". En: *Quaderni di Semantica* 6, 2, pp. 222-254.
- FIRBAS, J. 1962. "Notes on the Function of the Sentence in the Act of Communication". En: *SborPra*, 9, pp. 133-147.
- FIRBAS, J. 1966. "On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis". En: *TraLing*, 1, pp. 267-280.

FIRBAS, J. 1975. "On the Thematic and the Non-Thematic Section of the Sentence". En: H. Ringbom et al. (eds.) *Style and Text: Studies Presented to Nils-Erik Enkvist*. Stockholm: Skriptor, pp. 317-334.

FIRTH, J.R. 1951. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.

FLOWER, L./HAYES, J.R. 1981. "A cognitive process theory of writing". En: *College Composition and Communication* 32, pp.365-387.

FRANK, A.P. 1987a. "Einleitung". En: B. Schultze (ed.) *Die literarische Übersetzung. Fallstudien zu ihrer Kulturgeschichte* (=Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung, vol. I.) Berlin: Erich Schmidt Verlag, pp. IX-XVIII.

FRANK, A.P. 1987b. "Forty Years of Studying the American-German Translational-Transfer: A Retrospect and Some Perspectives". En: *Amerika Studien/American Studies/Jahrgang 35/volume 35*. München: Wilhelm Fink Verlag.

FRANK, A.P. 1989. "'Translation as System' and Übersetzungskultur: On Histories and Systems in the Study of Literary Translations". En: *New Comparison* 8, pp. 85-98.

FRANK, A.P. 1990. "Systems and Histories in the Study of Literary Translations: A Few Distinctions". En: R. Bauer/D. Fokkema (eds.) *Proceedings of the XIIth Congress of the International Comparative Literature Association, vol. I*. Munich: Iudicium.

FRASER, B. 1980. "Verdeckte Performative Äußerungen". En: P. Kußmaul (ed.) *Sprechakttheorie: Ein Reader*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, pp. 152-172.

FREIHOFF, R. 1992. "Terminologian tarve meidän aikamme kääntäjänkoulutuksessa". En: *Erikoiskielet ja käännösteoria (LSP and Theory of Translation)*. VAKKI-symposiumi XII. Vöyri 8.-9.2.1992. Vaasa: Vaasan yliopisto, pp. 67-79.

GABRIAN, B. 1986. "Ziel oder Ziellosigkeit des Übersetzungsunterrichts". En: *TextconText 1 (1)*, pp.48-62.

GARCÍA ÁLVAREZ, A.M./GIERSIPEEN, C. 1994. "Cómo traducir con eficacia la interculturalidad expresada en un texto turístico". En: M. Bacardí (ed.) *Actes. II Congrès Internacional sobre traducció*. Barcelona: UAB, Servei de Publicacions, pp. 541-550.

GARCÍA ÁLVAREZ, A. M. 1996. "Hacia un enfoque metodológico eficaz de la gramática alemana. En: B. Mantecón/F. Zaragoza (eds.) *La gramática y su didáctica*. Málaga: Actas del IV Simposio Internacional de la SEDLL, Universidad de Málaga, pp. 557-564.

GARCÍA ÁLVAREZ, A.M. 1999. "La importancia de la intervención pedagógica en el método de reflexión en voz alta". En: P. Elena/C. Fortea/C. Gómez/M. Recio/S. Roiss/D.Wiggert (eds.) *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la Traducción del/al Alemán*. Salamanca: Univ. de Salamanca, pp. 107-117.

- GARCÍA ÁLVAREZ, A.M. 2001a. “La fase de documentación en el proceso traslativo de los textos científicos: pautas didácticas para su correcta consecución (alemán-español)”. En: J. Chabás/M. Cases/R. Gaser (eds.) *Proceedings. First International Conference on Specialized Translation*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 128-132.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A.M. 2001b. “La teoría de las *scenes and frames semantics* como enfoque didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura extranjera”. En: E. Menéndez/A. Delgado (eds.) *Lengua y cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas de G.C.: SEDLL, ULPGC, pp. 301-308.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A.M. 2001c. “Propuesta metodológica para el análisis de los textos científicos y técnicos en el proceso de la traducción”. En: I. Pascua Febles (coord.) *La traducción. Estrategias profesionales*. Las Palmas de G.C.: ULPGC, pp. 155-169.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. 2000. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GARNER, W.R. 1974. *The Processing of Information and Structure*. Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GEERAERTS, D. 1987. “On necessary and sufficient conditions”. En: *Journal of Semantics* 5, pp.275-291.
- GENTZLER, E. 1993. *Contemporary Translation Theories*. London/New York: Routledge.
- GERLOFF, P. 1986. “Second Language Learners’ Reports on the Interpretative Process: Talk-aloud Protocols of Translation”. En: J House/S. Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 243-262.
- GERZYMISCH-ARBOGAST, H. 1987. *Zur Thema-Rhema-Gliederung in amerikanischen Wirtschaftsfachtexten*. Tübingen: Narr.
- GIVÓN, T. 1993. *English Grammar. Vol. 1&2*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- GODDARD, C. 1998. *Semantic Analysis: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓMEZ TORREGO, L. 1989. *Manual de español correcto. I / II*. Madrid: Arco/Libros.
- GOODENOUGH, W. 1964. “Cultural Anthropology and Linguistics”. En: D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper&Row, pp. 36-40.
- GÖPFERICH, S. 1995. *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation (=Forum für Fachsprachenforschung 27)*. Tübingen: Narr.

- GÖPFERICH, S. 1998. "Text, Textsorte, Texttyp". En: M. Snell-Hornby/H.G.Hönig/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 61-64.
- GOUADEC, D. 1989. *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris: Afnor.
- GRAESSER, A. C./GORDON, S. E./SAWYER, J.D. 1979. "Recognition Memory for Typical and Atypical Actions in Scripted Activities: Tests of a Script Pointer-Tag Hypothesis". En: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp.319-332.
- GRAESSER, A. C./HOFFMAN, N.L./CLARK, L.F. 1980. "Structural Components of Reading Time". En: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, pp. 135-151.
- GREIMAS, A. 1966. *Sémantique structurale. Recherches de méthode*. Paris: Larousse.
- GRICE, H.P. 1975. "Logic and Conversation". En: P. Cole/J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics III. Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- GRICE, H.P. 1978. "Further Notes on Logic and Conversation". En: P. Cole (ed.) *Syntax and Semantics IX: Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 113-127.
- GRICE, H.P. 1980. "Logik und Gesprächsanalyse" En: P. Kußmaul (ed.) *Sprechakttheorie: Ein Reader*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, pp. 109-126.
- GROSSE, E. U. 1976. *Text und Kommunikation: Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GRUNDY, P. 1997. *Doing Pragmatics*. London: Arnold.
- GUILFORD, J.P. 1975. "Creativity: A Quarter Century of Progress. En: I.A. Taylor/J.W. Getzels (eds.) *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine, pp. 37-59.
- GÜLICH, E./KOTSCHI, T. 1987. "Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation". En: W. Motsch (ed.) *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Studia grammatica XXV, pp. 199-261.
- GUTT, E. 1991. *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Oxford: Blackwell.
- HAIMAN, J. (ed.) 1985. *Iconicity in Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- HALLIDAY, M.A.K./McINTOSH, A./STREVENS, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K./HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- HATIM, B./MASON, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman.

HATIM, B./MASON, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London/NewYork: Routledge.

HAYES, J.R./FLOWER, L.S. 1980. "Identifying the organization of writing processes". En: L.W. Gregg/E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.

HAYES, J.R./FLOWER, L.S. 1983. "Uncovering Cognitive Processes in Writing. An Introduction to Protocol Analysis". En: P. Mosenthal/L. Tamor/S.A. Walmsley (eds.) *Research on Writing: Principles and Methods*. New York: Longman, pp. 207-220.

HAYES, J.R./FLOWER, L.S. 1986. "Writing Research and the Writer". En: *American Psychologist*, 41, pp. 1106-1113.

HAYES, J.R./FLOWER, L.S./SCHRIVER, K.A./STRATMAN, J.F./CAREY, L. 1987. "Cognitive Processes in Revision". En: S. Rosenberg (ed.) *Advances in applied psycholinguistics, volume 2: Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-240.

HEINEMANN, W. 1982. "Textlinguistik heute. Entwicklung, Probleme, Aufgaben". En: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität*. Leipzig: Gesellschafts-und sprachwissenschaftliche Reihe, pp.210-221.

HEINEMANN, W./VIEHWEGER, D. 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.

HELBIG, G. 1988. *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

HERMANS, T. 1991. "Translational Norms and Correct Translations". En: K. Van Leuven-Zwart/T. Naaijken (eds.) *Translation Studies. The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam&Atlanta: Rodopi, pp. 155-169.

HERMANS, T. 1999. *Translation in Systems. Descriptive and Systemic Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

HERMANS, T. 2002. "La traducción y la importancia de la autorreferencia". En: R. Álvarez (ed.) *Cartografías de la traducción. Del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca: Ediciones Almar. Trad. española por M. Rosario Martín Ruano y Jesús Torres del Rey, pp. 119-139.

HOLMES, J.S. 1988. *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HÖNIG, H.G. 1986. "Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion - ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse". En: M. Snell-Hornby (ed.) *Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. UTB 1415*. Tübingen: Francke, pp.230-251.

HÖNIG, H.G. 1988. "Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun?" En: *Lebende Sprachen 1*, pp. 10-14.

HÖNIG, H.G. 1990. "Sagen was man nicht weiß - Wissen, was man nicht sagt. Überlegungen zur übersetzerischen Intuition". En: R. Arntz/G. Thome (eds.) *Übersetzungswissenschaft - Ergebnisse und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verl., pp. 152-161.

HÖNIG, H.G. 1993. "Vom Selbst-Bewußtsein des Übersetzers". En: J. Holz-Mänttari/C. Nord (eds.) *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag* (= *estudia translologica ser. A vol. 3*). Tampere: Schriften des Instituts für Translationswissenschaft der Universität Tampere, pp. 77-90.

HÖNIG, H.G. 1997. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

HÖNIG, H.G./KUßMAUL, P. 1982. *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr-und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HOUSE, J. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HOUSE, J. 1980. "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht". En: S.O. Poulsen/W. Wilss (eds.) *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Aarhus: Wirtschaftsuniversität Aarhus, pp. 7-17.

HULST, J. 1995. *De doelttekst centraal. Naar een functioneel model voor vertaalkritiek*. Amsterdam: Perspectieven op taalgebruik. Thesis Publishers Amsterdam.

HURTADO ALBIR, A. et al. 1999a. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia S.A.

HURTADO ALBIR, A. 1999b. "La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico". En: *Perspectives. Studies in Translatology*, 7/2, pp. 177-188.

INCHAURRALDE, C./VÁZQUEZ, I. (eds.) 2000. *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.

ISENBERG, H. 1974. *Texttheorie und Gegenstand der Grammatik*. Berlin: Linguistische Studien 11.

ISENBERG, H. 1976. "Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie". En: F. Danes/D. Viehweger (eds.) *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Studia Grammatica XI, pp. 47-146.

- JÄÄSKELÄINEN, R. 1989. "Translation Assignment in Professional vs. Nonprofessional Translation: A Think-Aloud Protocol Study". En: C. Séguinot (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, School of Translation, York University, pp. 87-98.
- JÄÄSKELÄINEN, R. 1993. "Investigating Translation Strategies". En: S. Tirkkonen-Condit/J. Laffling (eds.) *Recent Trends in Empirical Translation Research* (=Studies in Languages. University of Joensuu, Faculty of Arts 28). Joensuu, pp. 29-120.
- JÄÄSKELÄINEN, R. 1996. "Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud protocol studies". En: *Meta*, XLI/1, pp. 60-74.
- JÄÄSKELÄINEN, R./TIRKKONEN-CONDIT, S. 1991. "Automatised Processes in Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study". En: S. Tirkkonen-Condit (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988. Tübingen: Narr, pp. 89-110.
- JÄGER, G. 1975. *Translation und Translationslinguistik*. Halle/Saale: Max Niemeyer.
- JAKOBSON, R. 1960. "Linguistics and Poetics". En: T.A. Sebeok (ed.) *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.130-144.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. 1977. "Procedural Semantics". En: *Cognition* 5, pp. 189-214.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. 1980. "Mental Models in Cognitive Science". En: *Cognitive Science* 4, pp. 72-115.
- JOLY, B. 1982. *Estudio normativo de los scripts*. Memoria de Licenciatura. Universidad de La Laguna.
- JUNG, L. 2000. *La escuela traductológica de Leipzig*. Granada: Editorial Comares.
- JUST, M.A./CARPENTER, P.A./WOOLLEY, J.D. (1982). "Paradigms and Processes in Reading Comprehension". En: *Journal of Experimental Psychology: General*, 111/2, pp. 228-238.
- KADE, O. 1968. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. (=Beiheft zur Zeitschrift Fremdsprachen I). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- KAUTZ, U. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- KELLOGG, R. 1988. "Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies". En: *Journal of experimental psychology: Learning, memory and cognition*, 14/2, pp. 355-365.
- KINTSCH, W./GREENO, J.G. 1985. "Understanding and solving word arithmetic problems". En: *Psychological Review*, 92, pp. 109-129.

KINTSCH, W./VAN DIJK, T. A. 1978. "Toward a Model of Text Comprehension and Production". En: *Psychological Review*, 85/5, pp. 363-394.

KIRALY, D.C. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.

KIRALY, D.C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

KLEIBER, GEORGES. 1993. *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Trad. alemana por Michael Schreiber.

KLIX, F. 1984. "Über Wissensrepräsentation im menschlichen Gedächtnis". En: F. Klix (ed.) *Gedächtnis – Wissen - Wissensnutzung*, pp.9-73.

KLIX, F./KULKA, F./KÜHN, R. 1979. "Zur Frage der Unterscheidbarkeit von Klassen semantischer Relationen im menschlichen Gedächtnis". En: M. Bierwisch (ed.) *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*, pp.131-144.

KOLB, W. 1998. "Sprachvarietäten (Dialekt/Soziolekt)". En: M. Snell-Hornby/H.G.Hönig/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.278-280.

KOLLER, W. 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle&Meyer.

KÖNIGS, F.G. 1987. "Was beim Übersetzen passiert: Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen". En: *Die Neueren Sprachen* 86/2, pp.162-183.

KRINGS, H. P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

KUHN, T.S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

KUPSCH-LOSEREIT, S. 1998. "Psycholinguistik". En: M. Snell-Hornby/H.G.Hönig/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.64-66.

KUßMAUL, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

KUßMAUL, P. 1996. "Die Bedeutung des Verstehensprozesses für das Übersetzen". En: A. Lauer/H. Gerzymisch-Arbogast/J. Haller/E. Steiner (eds.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch (Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag)*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 229-238.

- KUßMAUL, P. 1997a. "Comprehension processes in translation. A think-aloud protocol (TAP) study". En: M. Snell-Hornby/Z. Jettmarová/K. Kaindl (eds.) *Translation as intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 239-248.
- KUßMAUL, P. 1997b. "Text-Type Conventions and Translating: Some Methodological Issues". En: A. Trosborg (ed.) *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library, pp.67-83.
- KUßMAUL, P. 1998a. "Semantik". En: M. Snell-Hornby/H.G. Hönig/P.Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.49-53.
- KUßMAUL, P. 1998b. "Stilistik". En: M. Snell-Hornby/H.G. Hönig/P.Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.70-72.
- KUßMAUL, P. 1998c. "Die Erforschung von Übersetzungsprozessen: Resultate und Desiderate". En: *Lebende Sprachen 2*, pp. 49-53.
- KUßMAUL, P. 2000. *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- KUßMAUL, P./HÖNIG, H.G. 1998. "Einblicke in mentale Prozesse beim Übersetzen". En: M. Snell-Hornby/H.G. Hönig/P.Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.170-178.
- LAKOFF, G. 1973. "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts". En: *Journal of Philosophical Logic 2*, pp. 458-508.
- LAKOFF, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G./JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We live By*. Chicago: The University of Chicago Press. [1998. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. Colección teorema. Trad. española del anterior por Carmen González Marín].
- LAMBERT, J./VAN GORP, H. 1985. "On Describing Translation". En T. Hermans (ed.) *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London/Sydney: Croom Helm, pp.42-53.
- LANGACKER, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press.
- LANGACKER, R.W. 1990. "Cognitive Grammar. The Symbolic Alternative". En: *Studies in the Linguistic Sciences, 20/2*, pp.3-30.
- LANGACKER, R.W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application*. Standford: Standford University Press.
- LEFEVERE, A. 1992. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

- LEVELT, W.J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- LINKE, A./NUSSBAUMER, M./PORTMANN, P.R. 1996. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LÖFFLER, H. 1985. *Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- LORCH, R.F. Jr./LORCH, E.P./MATTHEWS, P.D. 1985. "On-line processing of the topic structure of a task". En: *Journal of Memory and Language*, 24, pp. 350-362.
- LÖRSCHER, W. 1986. "Linguistics Aspects of Translation Processes: Toward an Analysis of Translation Performance". En: J. House/S. Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 277-292.
- LÖRSCHER, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- LÖRSCHER, W. 1992. "Process-oriented research into translation and implications for Translation Teaching". En: *Traduction, Terminologie, Rédaction (TTR) 1*, pp. 145-161.
- LUX, F. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie* (=Tübinger Beiträge zur Linguistik 172). Tübingen.
- LVÓVSKAYA, Z. 1997a. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Serie Granada Lingvistica.
- LVÓVSKAYA, Z. 1997b. *Proyecto de investigación: Estudio comparativo de las convenciones textuales*. Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MANN, W.C./THOMPSON, S.A. 1988. "Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization". En: *Text 8*, pp. 243-281.
- MARKOWITSCH, H.J. 2001. "Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses". En: *Rätsel Gehirn. Spektrum der Wissenschaft. Digest 2/2001*, pp. 52-61.
- MARTÍN DE LEÓN, C. 1999. "Creatividad y convenciones culturales". En: P. Elena/C. Fortea/C. Gómez/M. Recio/S. Roiss/D.Wiggert (eds.) *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la Traducción del/al Alemán*. Salamanca: Univ. de Salamanca, pp. 219-229.
- MARTÍN DE LEÓN, C./WITTE, H. 1996. "Imagina (lo) que traduces". En: *Actas del III Congrès Internacional sobre Traducció*. Barcelona: UAB, pp. 553-564.
- MASSARO, D. W./TAYLOR, G.A./VENEZKY, R.L./JASTRZEMBSKI, J.E./LUCAS, P.A. 1980. *Letter and Word Perception: the Role of Visual Information and Orthographic Structure in Reading*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

- MATT, P./THIEL, G./WILSS, W. 1978. "Übersetzungsrelevante Typologie deutscher und französischer Texte. Bericht über ein Forschungsprojekt". En: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 6.2, pp. 223-233.
- MAURIELLO, G. 1992. "Teacher's Tools in Translation Class". En: C. Dollerup/A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Papers from the First Language International Conference Elsinore, Denmark, 31 May- 2 June 1991. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 63-68.
- MEYER, B.J.F. 1975. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- MEYER, B.J.F. 1985. "Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems". En: B.K. Britton/J.B. Black (eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 11-62.
- MEYER-HERMANN, R. 1978. "Aspekte der Analyse metakommunikativer Interaktion". En: R. Meyer-Hermann (ed.) *Sprechen – Handeln - Interaktion*. Tübingen, pp. 103-142.
- MIAO, J. 2000. "The Limitations of 'equivalent effect'". En: *Perspectives: Studies in Translatology* 8/3, pp. 197-205.
- MÖNKE, H. 1978. "Definitionstypen und Definitionsmatrix". En: *Nachrichten für Dokumentation* 29,2, pp.51-60.
- MOSSOP, B. 1992. "Goals of a revision course". En: C. Dollerup/A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp.81-90.
- MOTSCH, W. 1987. "Zur Illokutionsstruktur von Feststellungstexten". En: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 40, pp.45-67.
- MOTSCH, W./VIEHWEGER, D. 1981. "Sprachhandlung, Satz und Text". En: I. Rosengren (ed.) *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980*, pp. 125-154.
- MOUNIN, G. 1963. *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Editorial Gredos.
- NEUBERT, A. 1977. "Zur kommunikativen Äquivalenz". En: *Linguistische Arbeitsberichte* 16, pp.15-22.
- NEUBERT, A. 1984. "Textbound Translation Teaching". En: W. Wilss/G. Thome *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunther Narr, pp. 61-70.
- NEUBERT, A. 1985. *Text and Translation*. Leipzig: Enzyklopädie.
- NEUBERT, A./KADE, O. (eds.) 1973. *Neue Beiträge zu Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Leipzig: Athenäum.

- NEUMANN, P.G. 1974. "An Attribute Frequency Model for the Abstraction of Prototypes". En: *Memory and Cognition* s.n./2, pp. 241-248.
- NEWMAN, J. 1996. *Give. A Cognitive Linguistic Study*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- NEWMARK, P. 1988a. *A Textbook of Translation*. London/New York: Prentice Hall. [1992. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra. Trad. española del anterior por Virgilio Moya].
- NEWMARK, P. 1988b. *Approaches to Translation*. Cambridge: Prentice Hall International.
- NIDA, E.A. 1964. *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- NIDA, E. A. 1996. *The Sociolinguistics of Intercultural Communication*. Bruxelles: Éditions du Hazard. Collection Traductologie.
- NIDA, E.A./TABER C. 1969: *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- NORD, C. 1986. "'Treue', 'Freiheit', 'Äquivalenz' - oder: Wozu brauchen wir den Übersetzungsauftrag?". En: *TextconText 1*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, pp.30-47.
- NORD, C. 1988. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- NORD, C. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. [Trad. inglesa del anterior por C.Nord y Penelope Sparrow].
- NORD, C. 1990. *Übersetzen lernen - leicht gemacht. Ein Kurs zur Einführung in das professionelle Übersetzen aus dem Spanischen ins Deutsche. Band 5*. Heidelberg: Translatorisches Handeln.
- NORD, C. 1992. "Text Analysis in Translator Training". En: C. Dollerup/A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 39-48.
- NORD, C. 1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen/Basel: Francke.
- NORD, C. 1994. "Traduciendo funciones". En: A. Hurtado (ed.) *Estudio sobre la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Col.lecció estudis sobre la traducció, pp.97-112.
- NORD, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- OLIVERIO, A. 2000. *La memoria. El arte de recordar*. Madrid: Psicología. Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, J. 1983 [1937]. "Misericordia y esplendor de la traducción". En: *Obras Completas. Tomo V*. Madrid: Alianza, pp. 431-452.
- ORTONY, A. 1979. "Beyond Literal Similarity". En: *Psychological Review* 86/3, pp.161-180.
- OSGOOD, C.E. 1971. "Where do sentences come from?". En: D.D. Steinberg/L.A. Jakobovitz (eds.) *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge, London: Cambridge University Press, pp. 497-529.
- PANDER MAAT, H. 1994. *Tekstanalyse: een pragmatische benadering*. Groningen: Nijhoff.
- PEGENAUTE, L. 1999. "Pseudotraducciones y engaños". *El Trujamán. Centro Virtual Cervantes*. [Documento de Internet disponible en <http://www.cervantes.es>].
- PETÖFI, J. S. 1979. "Structure and Function of the Grammatical Component of the Text-Structure World Structure Theory". En: F. Guenther/S.J. Schmidt (eds.) *Formal Semantic and Pragmatics for Natural Languages*. Dordrecht: Reidel, pp. 303-338.
- PHELPS-GUNN, T./PHELPS-TERASAKI, D. 1982. *Written language instruction. Theory and remediation*. London: Aspen Publ.
- PINKER, S. 1997. *How the Mind Works*. London/New York: Penguin Books.
- PÖCHHACKER, F. 1994. *Simultandolmetschen als komplexes Handeln* (= Language in Performance 10). Tübingen: Narr.
- POPPER, K. 1979. *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon.
- POSNER, M.I. 1978. *Chronometric Explorations of Mind*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PREISER, S. 1976. *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- PRESAS CORBELLA, M.L. 1996. *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PYM, A. 1992. "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching". En: C. Dollerup/A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Papers from the First Language International Conference Elsinore, Denmark, 31 May- 2 June 1991. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 279-288.

- RABADAN, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- RATH, R. 1975. "Kommunikative Paraphrase". En: *Linguistik und Didaktik* 22, pp. 103-118.
- REIß, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
- REIß, K. 1976. *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg im Taunus: Scriptor.
- REIß, K./VERMEER, H.J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- REIß, K./VERMEER, H.J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal. [Trad. española del anterior por Sandra García Reina y Celia Martín de León, y coordinación por Heidrun Witte].
- RICHARDS, I.A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- RISKU, H. 1998a. "Kognitionswissenschaft". En: M. Snell-Hornby/H.G. Hönl/P.Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp.119-122.
- RISKU, H. 1998b. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- ROBINSON, D. 1997. *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. London&New York: Routledge.
- ROJO LÓPEZ, A.M. 1998. *Esquemas y traducción: un acercamiento cognitivo a la traducción de elementos culturales*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Francisco Gutiérrez Díez. Departamento de Filología inglesa de la Universidad de Murcia.
- ROSCH, E. 1973. "Natural Categories". En: *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- ROSCH, E. 1974. "Linguistic Relativity". En: A. Silverstein (ed.) *Human Communication. Theoretical Perspectives*. New York: Halsted Press.
- ROSCH, E. 1975. "Cognitive Representations of semantic Categories". En: *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, nº 3, pp. 192-233.
- ROSCH, E. 1978. "Principles of Categorization". En: E. Rosch/B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.

- ROSCH, E./MERVIS, C.B. 1975. "Family resemblances: studies in the internal structure of categories". En: *Cognitive Psychology*, 7, pp.575-605.
- ROSCH, E./MERVIS, C. GRAY, W./JOHNSON, D./BOYES-BRAEM, P. 1976. "Basic objects in natural categories". En: *Cognitive Psychology*, 8, pp. 382-439.
- ROTH, G. 2002. "Gleichtakt im Neuronennetz". En: *Gehirn & Geist. Das Magazin für Hirnforschung und Psychologie. Spektrum der Wissenschaft 1/2002*, pp. 38-46.
- RUDZKA-OSTYN, B. (ed). 1988. *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam&Philadelphia: Benjamins.
- RUIZ-VARGAS, J.M. 1998⁵. *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUMELHART, D.E./LINDSAY, P.H./NORMAN, D.A. 1972. "A Process Model for Long-term Memory". En: E. Tulving/W. Donaldson (eds.) *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- SANDERS, T. J. M./SPOOREN, W.P.M./NOORDMAN, L.G.M. 1992. "Toward a taxonomy of coherence relations". En: *Discourse Processes 15*, pp.1-35.
- SANDIG, B. 1973. "Beispiele pragmalinguistischer Textanalyse". En: *Der Deutschunterricht H.1*, pp.5-23.
- SAUER, C. 1990. *Vak, taal, kennis: inleiding tot het onderzoek naar taalgebruik in vakken en beroepen*. Leiden: Uitg. Alpha.
- SCARDAMALIA, M./BEREITER, C./GOELMAN, H. 1982. "The role of production factors in writing ability". En: M. Nystrand (ed.) *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, pp. 173-210.
- SCHACTER, D.L./TULVING, E. (eds.). 1994. *Memory system, 1994*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SCHÄFFNER, C. (ed.) 1998. *Translation and Quality*. (=Current Issues in Language and Society). Clevedon, etc.: Multilingual Matters.
- SCHANK, R.C. 1982. *Dynamic Memory. A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. London&New York: Cambridge University Press.
- SCHANK, R. C./ABELSON, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMID, A. 1994. "Gruppenprotokolle – ein Einblick in die black box des Übersetzens". En: *TextconText 9*, pp. 121-146.
- SCHMIDT, W. 1969. "Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen". En: *Sprachpflege 19*, pp. 10-21.

- SEARLE, J. R. 1969. *Speech acts. An essay in the philology of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J.R. 1976. "A classification of illocutionary acts". En: *Language in Society* 5, pp.1-23.
- SEARLE, J.R. 1980. "Indirekte Sprechakte". En: P. Kußmaul (ed). *Sprechakttheorie: Ein Reader*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, pp. 127-150.
- SEARLE, J.R. 2000. *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*. Oviedo: Ed. Nobel. Trad. española por Luis M. Valdés Villanueva.
- SÉGUINOT, C. (ed.) 1989. *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications. School of Translation. York University.
- SELESKOVITCH, D. 1976. "Traduire: De l'expérience aux concepts". En: *Etudes de linguistique appliquée* 24, pp.64-91.
- SMITH,E.E./MEDIN, D.L. 1981. *Categories and Concepts*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SNELL-HORNBY, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- SNELL-HORNBY, M./HÖNIG, H.G./KUßMAUL, P./SCHMITT, P.A. (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- SÖKELAND, W. 1980. *Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung*. Tübingen: Reihe Germanistische Linguistik 26.
- SPERBER, D./WILSON, D. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- STEINER, G. 1975. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. London: Oxford University Press.
- STOLZE, R. 1982. *Grundlagen der Textübersetzung*. Heidelberg: Julius Groos.
- STOLZE, R. 1992. *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen: Narr.
- STOLZE, R. 1999. *Die Fachübersetzung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- TALMY, L. 1988. "Force dynamics in language and cognition". En: *Cognitive Science* 12, pp. 49-100.
- TAYLOR, I. A. 1975. "A Retrospective View of Creativity Investigation". En: I.A. Taylor/J.W. Getzels (eds.) *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine, pp. 1-34.

- TAYLOR, J.R. 1990. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- THIEL, G. 1980. "Vergleichende Textanalyse als Basis für die Entwicklung einer Übersetzungsmethodik, dargestellt anhand der Textsorte Resolution". En: W. Wilss (ed.) *Semiotik und Übersetzen*. Tübingen, pp. 87-98.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. 1989. "Professional versus Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study". En: C. Séguinot (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, School of Translation, York University, pp. 73-85.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. 1990. "Professional vs. Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study". En: M.A.K. Halliday/J. Gibbons/N. Howard (eds.) *Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics. Sydney, 16-21 August 1987*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 381-394.
- TOURY, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- TOURY, G. 1984. "The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching". En: W. Wilss/G. Thome (eds.) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Narr, pp. 186-195.
- TOURY, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- TRAUGOTT, E.C./KÖNIG, E. 1991. "The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited". En: E. C. Traugott/B. Heine (eds.) *Approaches to Grammaticalization, vol. 2*. Amsterdam: Benjamins, pp. 189-218.
- TREISMAN, A. M./GELADE, G. 1980. "A Feature-integration Theory of Attention". En: *Cognitive Psychology*, 12, pp. 97-136.
- TRIMMER, J.F./McCRIMMON, J.M. 1988. *Writing with a purpose*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Co.
- TULVING, E. 1972. "Episodic and Semantic Memory". En: E. Tulving/W. Donaldson (eds.) *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- TVERSKY, A. 1977. "Features of Similarity". En: *Psychological Review*, 84/4, pp. 327-352.
- ULMANN, G. 1968. *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts*. Weinheim: Beltz.
- UNGERER, F./SCHMID, H. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London&New York: Longman.

- VANDERAUWERA, R. 1985. *Dutch Novels Translated into English. The Transformation of a "Minority" Literature*. Amsterdam: Rodopi.
- VAN DEN BROECK, R. 1980. "Towards a text-type-oriented theory of translation". En: S.O. Poulsen/W. Wilss (eds.) *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Arhus: Wirtschaftsuniversität Arhus, pp. 82-96.
- VAN DEN BROEK, R. 1981. "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation". En: I. Even-Zohar/G. Toury (eds.) *Theory of Translation and Intercultural Relations*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, pp. 73-87.
- VAN DIJK, T.A. 1977. *Text and Context, Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- VAN DIJK, T.A. 1980. *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra. [Trad. española del anterior por Juan Domingo Moyano].
- VAN DIJK, T.A. 1978. *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- VAN DIJK, T.A. 1989. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós. [Trad. española del anterior por Sibila Hunzinger y supervisión por Roberto Bein].
- VAN DIJK, T.A. 1980. *Macro-Structures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Cognitions and Interaction*. Hillsdale M.J.: Erlbaum.
- VAN DIJK, T.A. 1981. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Den Haag: Mouton.
- VAN DIJK, T.A./KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VAN LEUVEN-ZWART, K.M. 1992. *Vertaalwetenschap: ontwikkeling and perspectiven*. Muiderberg: Coutinho.
- VANNEREM, M./SNELL-HORNBY, M. 1986. "Die Szene hinter dem Text: 'scenes-and-frames-semantics' in der Übersetzung". En: M. Snell-Hornby (ed.) *Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke Verlag, pp. 184-205.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, E.I. 2002. *Análisis, comentario y traducción de la obra "letters from Father Christmas" de J.R.R. Tolkien. La importancia del análisis exhaustivo del texto original como paso previo a la traducción*. Memoria de Investigación dirigida por Ana Sofía Ramírez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- VENUTI, L. 1995. *The Translator's Invisibility*. London/New York: Routledge.
- VERMEER, H.J. 1978. "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". En: *Lebende Sprachen 23*, pp.99-102 [reimpr. en Vermeer, 1983, pp. 48-61].

- VERMEER, H.J. 1983. *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Selbstverlag, pp. 48-61
- VERMEER, H.J. 1992. *Skopos und Translationsauftrag - Aufsätze*. Frankfurt (Main): Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- VERMEER, H.J. 1996. *A skopos theory of translation. (Some arguments for and against)*. TextconText Wissenschaft 1. Heidelberg: TextconText.
- VERMEER, H.J./WITTE, H. 1990. *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Julius Groos.
- VIDAL CLARAMONTE, C.A. 1995. *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- VIEHWEGER, D. 1983. "Sprachhandlungsziele von Aufforderungstexten". En: F. Danes/D. Viehweger (eds.) *Ebenen der Textstruktur*. Berlin: Linguistische Studien 112, pp. 152-192.
- VINAY, J.P./DARBERNET, J. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris: Didier.
- VIOLI, P. 1991. "Linguaggio, percezione, esperienza: il caso della spazialità". En: *Versus* 59/60, pp. 59-106.
- WADDINGTON, CH. 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación en la traducción general (inglés-español)*. Universidad Pontificia de Comillas.
- WEINRICH, H. 1969. "Textlinguistik: Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache". En: *Jahrbuch für Internationale Germanistik H.1*, pp. 61-74.
- WERLICH, E. 1970. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- WIERZBICKA, A. 1996. *Semantics, Primes and Universals*. New York: Oxford University Press.
- WILSS, W. 1977. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.
- WILSS, W. 1988. *Kognition und Übersetzen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- WILSS, W./THOME, G. 1984. *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik - Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Narr.
- WITTE, H. 2000. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg.
- WITTGENSTEIN, L. 1953. *Philosophical Investigations*. G.E.M. Auscombe Oxford: Blackwell.