Si no hay equivalencia, entonces no vale: sobre lo marcado culturalmente en una clase de ELE y su (no)equivalencia

Maciej Paweł Jaskot
University of Social Sciences and Humanities
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

1. Introducción

Mis diez años de experiencia en la enseñanza del español en grupos de estudiantes de habla polaca en la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de Varsovia (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny), en grupos multinacionales del Colegio de Europa en Varsovia y en la Facultad de Traducción en Interpretación de la Universidad de Granada, donde en los años 2008-2011 enseñé la lengua polaca, han dado lugar a la observación de múltiples fenómenos linguoculturales. En especial, las clases de español que imparto a estudiantes extranjeros que durante un año cursan un programa de Máster internacional en el Colegio de Europa en Varsovia me han empujado a estudiar desde más cerca los fenómenos de comunicación intercultural que se producen en el aula y que se deben tanto a la información lingüísticamente codificada de cada alumno según las pautas de su lengua materna (o alterada por las interferencias de las dos lenguas de estudio en el Colegio, el inglés y el francés) como al factor cultural, es decir, a la transposición de los patrones culturales (propios de la lengua materna del estudiante o pertenecientes a una "cultura académica estandarizada") a la lengua meta, en nuestro caso al español. Los ejemplos de interferencias culturales y lingüísticas registrados y las horas dedicadas a hablar con mis colegas profesores y metodólogos de la enseñanza de lenguas extranjeras me han inspirado a llevar a cabo este sucinto estudio.

2. Un profesor interculturalmente competente

La interculturalidad, sin duda alguna, le proporciona al profesor grandes incentivos para preparar una clase atractiva, pero al mismo tiempo plantea unos cuantos problemas, ya que conlleva una vasta serie de implicaciones, que van más allá del ámbito educativo, pasando por la ética y la filosofía (en lo que respecta al concepto de otredad, por ejemplo), a través de la lingüística, pragmática, antropología, etnopsiquiatría, etc.

Como resultado, el elemento intercultural actualmente queda patente en varias áreas: la escuela, la escolarización de los niños y adultos inmigrantes, la renovación de planes de estudios, la enseñanza de idiomas en la perspectiva intercultural, la educación de los profesores, la formación y el trabajo de los mediadores culturales, la integración social de las minorías, la resolución de conflictos en contextos sociales de situaciones de riesgo, la preparación del personal (trabajadores sociales, empleados de los servicios públicos), etc. Así pues, la interculturalidad es un tema indisolublemente unido al concepto de aprendizaje permanente.

El alcance de estos problemas suele ser una fuente de interés y motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, muy pronto hace surgir la necesidad de hacer frente a algunos problemas metodológicos, dado que es importante definir el contenido específico de la enseñanza. ¿Se debe enseñar aprender sobre otras culturas? ¿Para qué? ¿Para respetarlas? ¿Cómo hacerlo? Nos encontramos de esta manera en situaciones complejas y difíciles. De repente hemos de ser "mediadores culturales" en clase, pero, ¿quién nos ha dicho qué habilidades debemos tener? ¿Dónde buscar ayuda? Para no caer en lo que se denomina en francés "pedagogía del cous cous" (*cf.* De Angelis 2009: 2), o sea encerrar a los estudiantes en una jaula de estereotipos culturales, el profesor ha de ser interculturalmente competente.

No obstante, ¿qué significa *intercultural*? La educación intercultural, las habilidades de comunicación intercultural, las competencias interculturales: ahora todo, y no solo en la enseñanza, parece ser intercultural. "El aprendizaje intercultural está de moda en la actualidad". Esta declaración de Wolf (2003: 1) explica el porqué de la gran cantidad de estudios sobre el tema y, asimismo, la copiosa cantidad de interpretaciones de este término. Sin adentrarnos en las diferentes teorías de este campo, basta con que mencionemos el postulado de la necesidad de una educación lingüística desde temprana edad en al menos tres lenguas de la Unión Europea.

De ahí que, la competencia intercultural, es decir *el saberse mover* en más de una cultura, es el resultado de la internacionalización de la vida diaria. Si además mencionamos la estrecha relación entre la enseñanza de idiomas y el "mundo exterior", la necesidad de ser intercultural responde a las transformaciones de nuestros tiempos y nos lleva a constatar que en el campo de la enseñanza de idiomas ha habido un cambio de paradigma (*cf.* Trujillo Sáez 2001).

3. La relación entre lengua y cultura

La relación entre lengua y cultura se ha estudiado en el marco de muchas disciplinas científicas. En el campo de la traducción y la enseñanza de idiomas, los logros de la etnografía lingüística y la antropología de principios del siglo XX contribuyeron a los primeros intentos teóricos de solucionar científicamente el problema de la dificultad de traducción de las referencias culturales. En las últimas décadas, que han sido testigos de muchos cambios culturales, tanto en el campo de la teoría de la traducción, como en la enseñanza de lenguas extranjeras, han ido apareciendo nuevos enfoques de este problema, sobre todo porque cada vez más las clases de un idioma extranjero no son sólo un espacio de transferencia de conocimientos puramente lingüísticos, sino sobre todo hacen de plataformas de comprensión cultural.

Dependiendo de los investigadores que se ocupan de la cuestión de la cultura y su transmisión mediante el uso de un idioma extranjero, se pueden encontrar una variedad de enfoques teóricos, definiciones y términos. Hurtado Albir (2001) menciona en su obra al menos cinco clasificaciones de las diferencias culturales que pueden causar dificultades en el proceso de traducción. Hablando sobre los términos utilizados para referirse a "problemas de traducción" hay que mencionar el de los *realia*, utilizado por

los investigadores búlgaros Vlakhov y Florin (1980); los *culturemas* propuestos en la Kulturemtheorie de Oksaar mencionado por C. Nord (1994); las *palabras culturalmente extranjeras* de Newmark; las *alusiones* de R. Leppihalme (1997); *expresiones referencias y frases culturales marcadas culturalmente*, término derivado de la experiencia práctica y el estudio teórico de la escuela de traductores de Granada.

En consecuencia, no dejan de ser actuales las palabras de Coseriu (1978) que "las lenguas hablan de las mismas cosas, pero no expresan lo mismo". Esta afirmación puede entenderse adecuadamente al referirnos a la idea del lingüista rumano, según la cual el lenguaje como parte de la cultura, es un reflejo de la cultura extralingüística (dentro de la cual existe lo que Coseriu llama *contexto cultural*), que es necesaria para lograr una comunicación completa. Los idiomas, por tanto, designan la misma realidad, pero a través de otros sentidos, es decir, nos enfrentamos a los mismos referentes pero a diferentes significados. La comprensión de estos supuestos teóricos permite no confinar al mismo proceso de la traducción la aparición de "situaciones problemáticas" que resultan de las diferencias entre culturas y lenguas. Por supuesto, los problemas más comunes de este tipo surgen en situaciones de contacto, tales como la traducción o situaciones de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

4. La competencia comunicativa intercultural

Una clara conciencia de la propia cultura e identidad cultural es la clave para el desarrollo de la teoría de la comunicación intercultural. Para comunicarse en un idioma que no sea su lengua materna, uno ha de cambiar no solo es el sistema lingüístico, sino todo el marco de referencias culturales e incluso la personalidad. Al hablar de la personalidad me refiero al término propuesto por el lingüista ruso Karaúlov (2009), que entiende la personalidad lingüística como un conjunto de habilidades y características que le permiten a una persona percibir y crear mensajes que difieren por su complejidad estructural y lingüística, la profundidad y el reflejo de la realidad del sistema de su lengua materna. Por tanto, la comprensión de la propia cultura es necesaria para la plena comprensión de la cultura extranjera desde la perspectiva de sus miembros y tal razonamiento revela fenómenos interculturales a través del prisma de otra identidad cultural.

La competencia comunicativa intercultural se define de muchas maneras. En Europa estamos acostumbrados al modelo propuesto por Michael Byram y sus colegas para elaborar el *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En uno de los estudios existentes sobre la estrategia de adquisición de la competencia intercultural, Álvarez y otros (2008) basándose en la definición de la competencia intercultural de M. Byram, dice que el aprendizaje de una lengua extranjera va de la mano del aprendizaje de una nueva lengua, por ende las estrategias de aprendizaje de una lengua y cultura nuevas son intrínsecas. Según Byram (1995), es posible clasificar las habilidades (*savoirs*, en francés) que conforman la competencia comunicativa: la capacidad de ser (*savoir être*), relacionada con las actitudes y los valores, es decir, con el interés en los demás y con la prontitud de abandonar los prejuicios de la propia y de la nueva cultura. Hablando de las habilidades de

comprensión (*savoir comprendre*), Byram se refiere a la capacidad de interpretar un documento o evento matizado por la cultura de la lengua extranjera, explicarlo y vincularlo a un evento similar en la propia cultura. La capacidad de aprender / hacer (*savoir apprendre / faire*) se asocia con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales y sus manifestaciones, así como con la capacidad de actuar e interactuar en situaciones comunicativas reales. Byram distingue también la capacidad de participar (*savoir s'engager*), o sea de ser capaz de evaluar críticamente, sobre la base de criterios claros, manifestaciones y productos de su propia cultura y de las culturas de otras comunidades.

5. La comunicación intercultural en el aula

Los supuestos teóricos anteriores se traducen en la práctica durante el proceso de enseñanza y se manifiestan de forma más visible en el aula, sobre todo en grupos compuestos por estudiantes de diferentes comunidades culturales y lingüísticas. Este puede ser el caso del Colegio de Europa en Varsovia donde el proceso de enseñanza tiene ciertas características peculiares: una lengua extranjera es enseñada por un maestro cuya lengua materna es el polaco y que emplea un idioma intermediario (en la mayoría de los casos el inglés) en un entorno lingüístico ajeno tanto a los estudiantes como al de la lengua enseñada: es decir, los estudiantes extranjeros en Polonia aprenden español con un profesor polaco, utilizando el idioma inglés. Sin embargo, ¿cuáles son las necesidades de estos estudiantes? Sin duda alguna, éstas son diferentes a las necesidades de una persona que simplemente quiera comunicarse. Cabe recalcar, pues, lo observado por Byram y otros (*cf.* Liddicoat 2003):

> Second language learners have different communicative needs and, as a result, the communicative competence they need to develop may be different from that required of a first language speaker of the language, and the native speaker as a target norm is inappropriate in second language acquisition.

Además, es necesario subrayar que en el caso de los estudiantes del Colegio de Europa, el español es por lo menos la cuarta si no la quinta lengua extranjera que aprenden. Por lo tanto, el aprendizaje de una nueva lengua extranjera (y –obviamente– de su cultura) es un continuo proceso de confrontación a nivel sistémico con otros idiomas conocidos y, cómo no, con la lengua materna. Zarate (1986: 75) hace hincapié en que "la découverte d'une culture étrangère est pas tant une introduction aux caractéristiques d'un nouvel ordre culturel, comme une prise de conscience du système arbitraire de référence maternelle". Por consiguiente, entre otras operaciones cognitivas efectuadas por el estudiante, está la de buscar equivalencias y similitudes. No obstante, en cuanto a lo dicho nos parece pertinente agregar las observaciones de Coste (1994: 124), que nota que a menudo en el proceso didáctico "la tendencia a buscar los universales pragmáticos parece tener más vigor que el esfuerzo para relacionar las formas culturales y los modos de comunicar específicos marcados culturalmente". En otras palabras, la importancia que en el proceso de enseñanza se concede a la competencia comunicativa ha llevado, paradójicamente, a una integración del componente cultural en la práctica del proceso didáctico al mismo tiempo que el interés por los actos de

habla y su realización en la L2, según muchos críticos, ha relegado a un segundo plano la reflexión sobre la diversidad cultural en un sentido más amplio.

6. ¿Vosotros sois mi Señor? Un batiburrillo de formas de cortesía verbal

Una continua confrontación lingüística y las referencias al sistema materno de referencias lleva, como es de imaginar, a la aparición de algunos fallos pragmáticos en la lengua meta. Este tipo de errores, estas incongruencias sistémicas, se manifiestan de forma muy visible a la hora de utilizar las formas de cortesía verbal, tal y como lo pone de relieve Sosnowski (cita oral autorizada por el autor):

> En la lengua rusa no existe una forma apelativa que fuera adecuada a la situación en la que un profesor de lengua rusa no es ruso sino polaco, los estudiantes son de una nacionalidad diferente a la del profesor y la lengua de la comunicación es el ruso enseñado fuera de Rusia. Se trata de un típico ejemplo de falta de equivalencia, que tiene lugar a varios niveles: al nivel del sistema lingüístico de la comunicación, al nivel del sistema de las formas de cortesía verbal de los idiomas de los estudiantes, al nivel de las normas culturales reflejadas en la lengua de la comunicación dentro del grupo y al nivel de los sistemas de cortesía lingüística vigentes en los idiomas y culturas de los autores de cada mensaje.

El hecho de no poner la atención necesaria en la traducción de las formas de cortesía verbal ha sido notado también por Jaskot y Ganoshenko (2015), que a su vez se refieren a lo observado por los investigadores del Instituto de Estudios Eslavos de la Academia Polaca de las Ciencias (Koseska-Toszewa, Satoła-Staśkowiak, Sosnowski 2013):

> An obvious example of the absence of pragmatic equivalence is the translation of the forms of address. The choice of an appropriate form of address has not ceased to be one of the main difficulties in learning a foreign language at the level of its pragmatics. Therefore, we believe that an important task of modern dictionaries is to include pragmatic information in a dictionary entry.

En cuanto a la lengua española, la situación es similar. Según mis observaciones, los estudiantes hablantes nativos de francés, italiano, portugués y rumano tienden a traducir de manera automática las formas de cortesía de su lengua materna (fr. *Vous* + 2 pers. pl.; it. *Lei* + 3. pers. sing.; port. *O Senhor* + 3. pers. sing.; rum. *Dumneavoastră* + 2 pers. pl.), que en el caso del italiano y portugués coincide con el uso gramatical de la forma cortés *usted* + 3. pers. sing. Sin embargo, el problema consiste en utilizar la forma de cortesía verbal correcta en español en el contexto de una clase de ELE (en polaco se utilizaría: *proszę Pana, Panie Doktorze*). En la comunicación estándar en español peninsular, se utilizaría en este caso mi nombre más la forma del verbo en segunda persona singular, o sea la solución del tuteo. Artificiales, pues, resultarían tales formas como *doctor, señor profesor, señor doctor* o la utilización de cualquiera de estas formas junto con el apellido: *señor Jaskot, doctor Jaskot*, etc. La eliminación de las interferencias del idioma materno es muy difícil y a menudo se ve motivada por la imposibilidad de pasar al tuteo, que a los estudiantes eslavos, por ejemplo, les parece una falta de respeto hacia el profesor. Paradójicamente, a pesar de la gran diferencia entre idiomas, los estudiantes

cuya lengua materna es el ruso o ucraniano empiezan a utilizar correctamente la forma española de cortesía, o sea el *usted* de manera mucho más rápida (en el caso de la lengua ucraniana interfiere positivamente la forma apelativa *Пане / Пані* al nivel gramatical), pero con menos frecuencia se decantan por el tuteo. La dificultad en el uso del *tú* se debe a la fuerte interferencia del ruso y ucraniano, donde la forma *ты / ти* no se puede utilizar cuando la comunicación es llevada a cabo manteniendo la asimetría vertical (superior/subordinado). Rápidamente comienza a prevalecer una forma neológica e interlingüística *profesor* + 3 pers. sing., que marca léxicamente la distancia social y cumple con el requisito gramatical de la forma verbal española apropiada en este caso, o sea la tercera persona singular.

7. Significado pragmático

Es necesario mencionar aquí el concepto de significado intralingüístico y el del significado pragmático. Este último, junto con el significado denotativo, constituye lo que hay que transponer a la hora de traducir. No ha dejado de creerse que el léxico sin equivalente, o las no-equivalencias léxicas, son –a grandes rasgos– lagunas semánticas o palabras de una semántica muy amplia. La divergencia del significado pragmático, a su vez, tradicionalmente no se asociaba con la falta de equivalencia. De alguna manera se lo puede explicar, en primer lugar, por el hecho de que normalmente la falta de equivalencia de las unidades léxicas se asocie con la falta de existencia en la realidad de la lengua meta de algunos conceptos, objetos, etc. En segundo lugar, hay que mencionar el exagerado poder de la creencia de que a la hora de traducir se puede compensar casi todo mediante diferentes procedimientos. De hecho, se puede sacrificar la equivalencia pragmática o pasar de estructuras esmeradas con tal de que se lo compense con otros elementos.

8. ¿Por qué comemos un bocadillo en el bar? – víctimas de los falsos amigos del traductor

Muchas palabras del español, que es una de las lenguas romances, son idénticas o muy similares en la forma gráfica y/o fónica a las palabras del italiano, francés y rumano. Al aprender un idioma extranjero muy similar a nuestra lengua materna, frecuentemente estamos expuestos a cometer errores causados por la similitud léxica y nos convertimos en víctimas de los falsos amigos del traductor. Cada profesor podría citar decenas de palabras a menudo confundidas por los estudiantes. Cabe destacar, sin embargo, que este tipo de errores léxicos no se debe solamente a un parecido formal, sino también al intento de una transferencia semántica (resultante de diferentes connotaciones culturales) tal y como lo señalan N. Cartagena y H. M. Gauger (1986):

> [...] des mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui, ayant évolué au sein de deux langues et partant de deux civilisations différentes, ont pris des senses différentes.

A su vez, Wilczynska (1989) hace hincapié en el aspecto psicolingüístico, que es una de las fuentes de este fenómeno:

> Bref, l'apprenant recevra la langue étrangere sourtout comme une alternative structuro lexicale et sémantique à son système linguistique. Parler d'une langue comme d'une vision du monde ne sera pour lui qu'une belle métaphore. [...] le système sémantique de sa langue maternelle, solidaire de la mémoire sémantique de l'apprenant et de sa structure cognitive en général, constituera un filtre insconscient qui protegerá son ego linguistique en tant que partie de sa pérsonalité.

El título de este apartado ilustra el fenómeno en cuestión. Se trata de una pregunta hecha por un estudiante de español de Moldavia, cuyo idioma nativo es el rumano y la primera lengua extranjera es el ruso. La interferencia con el ruso (*бар*), en la que el bar es un lugar en el que por lo general se consumen bebidas alcohólicas causó asombro durante las clases dedicadas a la gastronomía española, puesto que el *бар* ruso y el *bar* español no coinciden conceptualmente. Esta falta de coincidencia conceptual se extiende también al concepto de bocadillo (rus. *бутерброд*), tal vez debido a la falta de mantequilla en el bocadillo español y a otra forma del bocadillo ruso. Este ejemplo nos lleva directamente al tema de los *realia*, de la realidad extralingüística e, indirectamente, al tema de la falta de equivalencia.

9. ¿Es que en España estornudan sólo los cristianos y cuándo es la hora de tomar un café? – la falta de equivalencia en clase

La equivalencia (o su falta) es un fenómeno observable solo a la hora de confrontar dos o más lenguas. Por lo tanto, las clases de lenguas extranjeras de forma natural nos abren un amplio campo de investigación. A menudo, durante el proceso de aprendizaje nos enfrentamos a sinónimos interlingüísticos que denotan lo mismo: *pomarańcza, naranja* y *апельсин* (*cf.* Jaskot y Ganoshenko 2015). Los ejemplos mencionados son extensionalmente equivalentes, es decir tienen el mismo significado. El concepto de equivalencia, sin embargo, es más complejo en la lexicología confrontativa cuyos supuestos teóricos se reflejan en la práctica de la enseñanza, sobre todo en los casos en los que en la lengua enseñada faltan palabras que fueran equivalentes directos o los mismos conceptos, o cuando estos homólogos son numerosos. Sin embargo, la realidad extralingüística no es la única causa del fenómeno de la falta de equivalencia. No es de olvidar el concepto de la imagen lingüística del mundo y las connotaciones léxicas que los estudiantes heredan de sus sistemas lingüísticos maternos.

Las diferencias que derivan de una realidad extralingüística diferente y una distinta connotación son causas comunes de errores lingüísticos que resultan de la falta de equivalencia. Estos errores son aún más frecuentes en las clases de idiomas, donde los estudiantes provienen de diversos ámbitos lingüísticos y culturales. En el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras en un entorno multilingüe y multicultural, el profesor tiene que hacer frente a una serie de dificultades que pueden ser vistas a través del prisma de la lingüística cultural.

10. Expresiones marcadas culturalmente frente a las estrategias de aprendizaje

No hay que olvidar, no obstante, que el profesor tiene que evaluar constantemente la capacidad de aprender por parte del alumno las "expresiones marcadas culturalmente" frente a las estrategias de aprendizaje adoptadas por el estudiante, tal y como lo describe Sosnowski (2007):

> El profesor de lenguas extranjeras debe saber cómo el estudiante asimila el conocimiento. Durante la clase, el profesor tendrá, pues, que adaptarse a las modalidades sensoriales preferidas por los estudiantes: visuales, auditivas y kinestésicas para que cada uno de los estudiantes tenga la oportunidad de adquirir más conocimientos.

El método de recepción, procesamiento y respuesta a la información recibida está, de hecho, estrechamente vinculado a la información cultural transmitida. Las diferentes estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera no deberían soslayar el componente cultural en el aula. Un continuo esfuerzo por sensibilizar a los estudiantes en las diferencias culturales es, quizás, una de las maneras más sencillas para terminar con la falta de competencia linguocultural entre los estudiantes, dado que Stern (1983: 246) observa que "as a generalization, one can say that language teaching theory is fast acquiring a sociolinguistic component but still lacks a well-defined socio-cultural component".

11. A modo de conclusión

Volviendo a hablar de los grupos multilingües (y por lo tanto multiculturales), considero que son un gran (quizás el mayor) reto para el profesor, pero a su vez gracias a la interacción de múltiples idiomas (y por lo tanto la creación de complejas redes de connotaciones, enlaces, referencias interculturales e interlingüísticas) hacen las clases de idiomas extranjeros más interesantes y más ricas en la dimensión epistemológica y constituyen una plataforma de diálogo y nivelación de las posibles faltas de equivalencia (en sus múltiples aspectos). Además, tales clases permiten lograr los objetivos educativos, indispensables, hoy en día, para moverse en una sociedad multilingüe y multicultural que respeta las culturas, los idiomas y las costumbres de otras naciones.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, I.; BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2008): "Strategies for Acquiring Intercultural Competence", S. Hurd i T. Lewis (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Bristol: Multilingual Matters, 179-189.

BYRAM, M. (1995): "Acquiring intercultural competence. A review of learning theories", Sercu, L. (ed.), *Intercultural Competence. The Secondary School*, Aalborg: Alborg University Press, 53-69.

CARTAGENA, N. y GAUGER, H. M. (1986): *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer: Duden.

COSERIU, E. (1978): *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Editorial Gredos.

COSTE, D. (1994): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues: 1968-1988*, Paris: Didier.

DE ANGELIS, S. (2009): "Competenze interculturali a scuola", *Quaderni di intercultura*, http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/470/370 [consulta: 25.10.2015]
HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y Traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra.
JASKOT, M. y GANOSHENKO, Y. (2015): "Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries". Presentación realizada en el *Leksykografia polska, ukraińska, bułgarska: słowniki tradycyjne i elektroniczne*, Varsovia, Institute of Slavic Studies of the Polish Academy of Sciences, 13 y 14 de noviembre 2014. [en prensa].
KARAÚLOV, Y. (2009): *Русский язык и языковая личность*, Москва, Издательство ЛКИ.
KOSESKA-TOSZEWA, V., SATOŁA-STAŚKOWIAK, J., y SOSNOWSKI, W. (2013): "From the problems of dictionaries and multi-lingual corpora", *Cognitive Studies/Études Cognitive* (13).
LEPPIHALME, R. (1997): *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allussion*, Clevendon.
LIDDICOAT, A. J. (2003): *Report on intercultural language learning*, Melbourne: Language Australia.
NORD, C. (1994): "It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts", *Intercultural Communication*, H. Pürschel (ed.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 523-528.
SOSNOWSKI, W. (2007): "Wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy na lekcji języka rosyjskiego. Przykład lekcji z wykorzystaniem różnych technik nauczania", *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa.
STERN, H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
TRUJILLO SÁEZ, F. (2001): "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural", Congreso *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*, http://www.ugr.es/-ftsaez/aspectos/objetivos.pdf [consulta: 13.10.2015].
VLAKHOV, S. y FLORIN, S. (1980): *Neperevodimoe v perevode*, Moskva, Mezhdunarodnye otnosheniia.
WILCZYŃSKA, W. (1989):"Un dictionnaire des faux-amis: pour quoi faire?", *Le Français dans le Monde. Numéro spécial: Lexiques*, 179-186.
WOLF, P. (2003): "Intercultural learning. Perspectives on the east-west interface", *Knowledge Board*, European Commission, http://www.knowledgeboard.com/item/227 [consulta: 8.09.2015].
ZARATE, G. (1996): *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.