

LOS TEXTOS LITERARIOS EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Juan Jesús Zaro
Universidad de Málaga

Resumen

El artículo aborda la inclusión de textos literarios en los Estudios de Traducción e Interpretación. Por lo general, este tipo de textos se ha visto excluido en los cursos de las Universidades españolas. Las diferencias entre el lenguaje literario y otras lenguas especializadas son objeto de análisis junto con las opciones actuales en el uso de la Literatura en los cursos universitarios de enseñanza de idiomas, así como distintos argumentos que abordan la importancia de la lectura para los alumnos de Traducción. A la vez, se formulan dos enfoques distintos - modelos de lectura extensiva y simulaciones de encargos profesionales de traducción. Se incorporan tres ejercicios prácticos de traducción, junto con una descripción de las reacciones de los alumnos a uno de los ejercicios sobre traducción de poesía.

Abstract

This paper discusses the inclusion of literary texts in Translation and Interpreting studies. In general, this kind of text has been excluded from the curricula of these courses in Spanish universities. The differences between literary language and other specialized languages are reviewed, together with current options in the use of Literature in Foreign Language University courses and the arguments concerning the importance of Reading for students of Translation. Two different approaches —extensive reading schemes and realistic translation assignments— are formulated. In the first case, several different comprehension techniques are delineated, some of which pay special attention to problems of translation. In the second, three different literary translation briefs are presented, describing in particular the reactions of students to the one concerning the translation of poetic texts.

1. INTRODUCCIÓN

Las licenciaturas en Traducción e Interpretación de las universidades españolas tienen todavía un carácter relativamente incipiente debido a su reciente implantación. Las cuestiones didácticas y metodológicas que plantean se encuentran, por consiguiente, en una fase inicial que sólo el tiempo y la experiencia podrán extender y matizar. Hay que tener en cuenta, no obstante, la especificidad de estos estudios con respecto a áreas de conocimiento mucho más asentadas y, en cierto modo, consensuadas, como las de Filología, en particular las Filologías de lenguas vivas, tanto nacionales como extranjeras. Sin embargo, la necesidad de dotar de personalidad y autonomía al área de conocimiento de Traducción e Interpretación ha llevado, a veces, a marcar las diferencias con dichas Filologías y a evitar, e incluso desestimar, las similitudes entre ambas áreas de conocimiento.

Destaquemos, en primer lugar, que los estudios de Traducción e Interpretación tienen un marcado sesgo de lengua aplicada que no suele ser tan preponderante en el caso

de las Filologías, y que dicho sesgo tiene un fin específico y prioritario que no es otro que enseñar a transferir satisfactoriamente mensajes lingüísticos entre dos lenguas. En segundo lugar, hay que decir que este proceso de transferencia es complejo y que en él intervienen habilidades muy diversas que pueden y deben adquirirse a partir de disciplinas diferentes lo que los convierte forzosamente en estudios interdisciplinarios cuya composición exacta sigue siendo hoy en día objeto de debate. Además, el acto de traducir e interpretar puede aplicarse, y se aplica, en todos los contextos, y presupone y exige conocimientos de todo tipo. Quizá sea este rasgo de universalidad el que sigue alimentando el antiguo debate de si traducir bien es el resultado de aplicar una serie de técnicas o unos conocimientos más o menos enciclopédicos y, a ser posible, especializados. Pensamos que la inclusión de textos literarios en los currículos de Traducción e Interpretación puede contribuir a desarrollar ambos saberes y, en consecuencia, a mejorar la formación de los alumnos de esta nueva titulación.

2. LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Características distintivas del lenguaje literario

Desde la *Poética* de Aristóteles, es frecuente considerar el lenguaje literario como distinto del lenguaje habitual, del que sería una “desviación” o “desvío”. El análisis del texto literario efectuado por determinadas escuelas lingüísticas del siglo XX, desde la idealista a la estructuralista, subrayó esta característica, que el formalismo incluso matizó todavía más al considerar el lenguaje literario como “desautomatizado” y susceptible de ser codificado en reglas. Figuras del formalismo, como Mukařovský (1964) argumentaron que, en dicho proceso de desautomatización, lo que el lenguaje literario hacía no era sino anteponer (*foreground*) elementos “inesperados” a los habituales o esperados.

Aproximaciones más cercanas a nosotros rehúsan considerar el lenguaje literario como especial o diferente a los demás lenguajes. Para Ellis (1974, 44), un texto sólo es literario si una sociedad concreta lo cataloga como tal. Dicha consideración implica «that the text is not taken as specifically relevant to the immediate context of its origin». Por otro lado, Brumfit y Carter sostienen, en el prólogo de su libro *Literature and Language Teaching* (1986): «We believe that there is no such thing as literary language. When we say this, we mean that we find it impossible to isolate any single or special property of language which is exclusive to a literary work». Sin embargo, estos autores aceptan que el lenguaje varía según el uso y que, efectivamente, puede hablarse de un uso puramente literario del lenguaje. Una de sus características primordiales, quizá la que le otorga mayor valor didáctico, es que obliga al lector a poner en juego procedimientos de interpretación (especialmente la inferencia) en mucha mayor intensidad que el lenguaje habitual. La interacción del lector con el texto literario es, forzosamente, mayor que la que desarrolla cuando lee textos de carácter informativo, pues el literario utiliza mucho más la ambigüedad, la elipsis, el lenguaje figurado, el dialecto, y mucho menos la redundancia y la explicitación, que son características recurrentes del texto informativo. Estos elementos, y su combinación o simultaneidad, pueden contribuir, en efecto, a la mencionada “desviación” o “desautomatización” del lenguaje habitual, o, en otras palabras, a ir más allá

de la pura función representativa del lenguaje para aplicar todas las demás que contiene el clásico esquema de Jakobson (1960). Lo que parece cierto es que el lector asume un papel activo que le obliga necesariamente a aplicar mayor esfuerzo cognitivo para interpretar los significados, pues no le bastan las expectativas ni los hábitos que emplea en la lectura de otro tipo de textos. Robert De Beaugrande (1978) denomina a esta capacidad *poetic competence*, y la considera una extensión de la competencia ordinaria del lector o *structuration competence*, mientras que Jonathan Culler (1975) la define con el término mucho más general de “competencia literaria”, concepto en el que entraría también el bagaje de lecturas del propio lector y su capacidad para elaborar esquemas de significación. Es pertinente señalar, en este preciso momento, que la mejor manera de adquirir la competencia literaria es, precisamente, leyendo.

Una aproximación distinta y más reciente al papel del lenguaje literario y de la literatura en general en la enseñanza de lenguas extranjeras es la de Guy Cook (1994). A partir de conceptos cognitivistas como los esquemas mentales, y léxicos como la teoría de los prototipos, así como de enfoques críticos de la literatura basados en la respuesta del lector y en la interacción entre éste y el texto (*reader-response theory*), Cook subraya la importancia de la forma por encima de la del contenido, a pesar de que las teorías más recientes sobre adquisición y aprendizaje de lenguas priman el significado global sobre los detalles, defendiendo claramente una aproximación al texto *top-down* y no a partir de sus elementos específicos (aproximación *bottom-up*). Cook (1994: 253) sostiene que «it is through manipulation of detail that the individual is able to move beyond them and gain freedom from the constraints they impose». Ciertamente, la buena literatura está repleta de detalles significativos que, en el caso de la formación de profesionales de la lengua y de la traducción, pueden ayudar a captar aquellos matices lingüísticos que diferencian a unos textos de otros y provocan efectos distintos en el lector.

2.2. Panorámica general

En los estudios de Traducción e Interpretación también se ha planteado la posibilidad de utilización de textos literarios en la formación de traductores e intérpretes, y esta posibilidad ha suscitado la una polémica de naturaleza muy similar a la que provocó en las Filologías, polémica que sigue abierta y que, en pocas palabras, tiene mucho que ver con el papel y el estatus de la literatura en las sociedades contemporáneas. En un trabajo anterior¹, esbocé lo que podrían ser las tres opciones para el uso de la literatura en los estudios de Filología Inglesa:

Opción 1. Su uso tradicional en forma de asignatura del currículum, caracterizado por el estudio del autor, la obra, la época y el contexto en que se sitúa. En las universidades europeas continentales, se ha distinguido siempre por su énfasis en situar las obras históricamente y por preferir una visión panorámica a otra selectiva, en la que, a veces, se ha primado el conocimiento extensivo de datos sobre autores y obras por encima del intensivo de obras y autores concretos, basado en la lectura de los mismos. En mi opinión,

¹ Ver Juan J. Zaro, “Literature as Study and Resource: The Purposes of English Literature Teaching at University Level”.

esta opción debe tener carácter introductorio y su objetivo principal no debería ser otro que el de fortalecer la competencia literaria del alumno, que en este caso debe transferirse desde la lengua nativa a la extranjera, proceso aún poco investigado y que parece tener mucho que ver con el grado de receptividad del propio alumno hacia la literatura y su capacidad para disfrutar de la lectura de obras literarias.

Opción 2. Su uso “estilístico”, que parte de la antigua Retórica y, más recientemente, de las premisas del “New Criticism” o “Practical Criticism” norteamericano y que se extendió por la mayoría de las universidades del mundo anglófono a partir de las décadas de los treinta y los cuarenta del siglo XX. Se trata de un enfoque mucho más centrado en obras y autores concretos, donde el contexto y la situación del texto importan mucho menos que los rasgos propios e immanentes de dicho texto, que deben localizarse, analizarse y tratar de explicarse, con el propósito último de interpretar su significado. Este enfoque ha desembocado en diversas variantes, desde las propuestas de la estilística británica (Leech, Widdowson), la lingüística generativa (Ohmann), el formalismo-estructuralismo (Barthes, Greimas, Genette), o la pragmática (Searle y Grice), y es todavía seguido en muchas instituciones académicas.

La opción estilística fue radicalmente puesta en entredicho a partir de los años ochenta por las corrientes postestructuralista y desconstruccionista, que a partir de distintas fuentes filosóficas y lingüísticas (Nietzsche, Sapir y Whorf, Peirce, Wittgenstein) primaron el valor del significante sobre el significado, y cuestionaron la posibilidad de cualquier interpretación fija, al considerar el texto como un producto dinámico e inacabado en cuya interpretación asumen un papel decisivo la estrategia y orientación individuales de cada lector.

Opción 3. Su uso para fines lingüísticos, es decir, como instrumento para el aprendizaje de la lengua. Es el uso más reciente aunque, en el caso de la enseñanza del inglés en formación universitaria, es difícil imaginar que las asignaturas puramente literarias, si se imparten en inglés y fomentan la lectura de textos literarios escritos en dicha lengua, no contribuyan también al aprendizaje lingüístico, a pesar de que éste no sea su objetivo principal. Un instrumento típico relacionado con este uso es la lectura graduada, hoy en día tan corriente en la enseñanza de lenguas extranjeras previa a la universidad. El uso de la literatura, en vez de otro tipo de textos, con fines lingüísticos, puede justificarse con distintas razones: Una, que la literatura es un vehículo perfecto para adquirir datos lingüísticos y culturales. Otra, que la literatura, especialmente la novela, proporciona motivos y temas, hasta cierto punto “auténticos”, para comunicarse. En otras palabras, soluciona el vacío de *content material* motivador, tan frecuente en las aulas de lengua extranjera, que constituye uno de los problemas más peliagudos de los enfoques didácticos comunicativos o “naturales”.

Parece lógico, en el caso de Filología, que las opciones 1 y 3 se apliquen en el comienzo de los estudios universitarios, es decir, en los dos primeros cursos, es decir, ofreciendo asignaturas de literatura panorámicas, generalistas y centradas más en la utilización de antologías o textos seleccionados (opción 1), así como asignaturas de lengua en las que la lectura de textos literarios sea un ingrediente esencial (opción 3), reservándose

para los dos últimos la opción 3, bien por medio de asignaturas selectivas centradas en autores y obras concretas en los que primen la lectura atenta (*close reading*) y el comentario de textos, bien de forma combinada en asignaturas que traten de aunar características de las dos opciones.

En el caso de Traducción e Interpretación, cabría distinguir entre la posibilidad de utilizar la opción 3, preferentemente en asignaturas de Lengua Inglesa, Análisis de Textos o Civilización, y la de impartir una asignatura específica de Traducción literaria.

2.3. Competencia lectora y traducción

Aunque la investigación sobre los procesos mentales que acompañan al acto de traducir sigue siendo escasa y poco contrastada, se estima, por lo general, que el buen traductor es siempre un buen lector, capaz de captar significados en el texto origen (TO) y de transferirlos a un texto meta (TM). Tricia Hedge (1985: 32) señala algunas de las características que distinguen a los buenos lectores: predicen por medio de esquemas mentales y datos semánticos; leen párrafos o unidades de sentido y no palabras; descartan informaciones innecesarias; saben leer “entre líneas”; deducen significados desconocidos; diferencian hechos de opiniones y, finalmente, saben interpretar los conectores y otras marcas cohesivas del texto.

Por otro lado, y desde un punto de vista estrictamente cognoscitivo, no cabe duda de que la lectura de textos escritos, entendida como la actividad consistente en aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas, desarrolla y amplía tanto los *frames*² como los *scripts* que se almacenan en la mente y que permiten interpretar la realidad que nos rodea. Es cierto que en la activación, modificación e incorporación de *frames* y de *scripts* juegan un papel decisivo todos los textos, no sólo los escritos, pero estamos de acuerdo con Simone (2000: 113), en que el texto leído facilita una mejor gestión de los *frames* que contiene que el texto simplemente visto, por tener un ritmo que el lector determina por sí solo. En otras palabras, la lectura privada y atenta de textos, en la que es posible detenerse, volver atrás o incluso repetir la lectura, permite captar detalles y matices imposibles de localizar en textos audiovisuales, pues éstos se perciben y procesan de modo simultáneo. La activación de *frames* y *scripts* previa a la ejecución de cualquier tarea es una conocida estrategia de aprendizaje, denominada *elaboration* (O'Malley y Chamot, 1990: 179), que, en el ámbito de la Traducción e Interpretación, nos parece de una importancia crucial, puesta de manifiesto por diversos investigadores (Kussmaul, 1995: 13; Snell-Hornby, 1995: 80).

Volviendo al ámbito estricto de la didáctica de la Traducción, Brehm y Hurtado (1999: 61) indican que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua

² Plan mental de un ámbito de conocimiento. Los *frames* son una construcción personal basada en nuestra experiencia vital y nos ayudan a situarnos y manejarnos en el mundo. El concepto se relaciona con el de *script*, que son secuencias de acontecimientos que suelen repetirse, y que también se almacenan en la mente. La activación de *frames* y *scripts* nos permite interpretar tanto los textos hablados como los leídos, los cuales, a su vez, pueden modificar los ya existentes e incorporar otros nuevos.

extranjera a traductores e intérpretes debería ser el desarrollo de las estrategias de lectura, y concretamente de las cuatro básicas: captar el sentido global (*skimming*), captar informaciones específicas (*scanning*), leer el texto con detalle (*lectura intensiva*), o aplicar todas las estrategias anteriores al mismo tiempo (*lectura extensiva*). En nuestra opinión, la utilización de textos literarios completos (poemas, novelas, obras dramáticas) supone una ventaja adicional para el lector, que estriba precisamente en el manejo de contextos completos —la discutida “unidad de traducción” no es sino el texto completo, independientemente de su longitud— que, además, pueden compartirse.

3. UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN ASIGNATURAS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.

3. 1. La lectura de textos literarios en asignaturas de Lengua Inglesa.

La primera aplicación del uso de textos literarios a la formación de traductores e intérpretes que planteamos es el uso de la lectura extensiva. Como se ha mencionado en el apartado anterior, desde un punto de vista cognitivo, la lectura extensiva conlleva la utilización de todas las estrategias lectoras a la vez o, tal como se suele denominar en las taxonomías al uso de estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), lo que implica es la aplicación de una estrategia global de “transferencia” que abarca a todas las demás. Desde un punto de vista metodológico, la lectura extensiva tiene además el importante mérito de ser una actividad que se desarrolla, básicamente, fuera del aula y de modo individual, lo que permite manejar con tiempo suficiente todos los materiales de referencia necesarios. Aunque existen diversas posibilidades de implementar programas de lectura extensiva, proponemos un programa de corte intervencionista (*interventionist*), según la distinción efectuada por Krashen (1993), en el que el profesor establece una serie de libros de lectura en cada grupo al comienzo del curso académico. La ventaja principal de este tipo de programas es que todos los alumnos leen el mismo texto, lo que permite utilizarlo en clase mediante actividades programadas de antemano, subrayando así la característica antes mencionada de “contexto compartido”. Una de las novelas que solemos utilizar es *The Catcher in the Rye* de J. D. Salinger (1945), por cierto uno de los textos más citados en la literatura metodológica sobre traducción por su complejidad lingüístico-estilística y efectismo literario (Kussmaul, 1995; Mayoral, 2000). Esta obra plantea, además, un conflicto argumental todavía vigente que sigue resultando cercano a las vivencias de los alumnos de los primeros cursos universitarios, por lo que su recepción suele ser muy positiva. Pensamos que algunas técnicas diseñadas primordialmente para la evaluación de la comprensión escrita (por ejemplo, las propuestas por Moy y Raleigh, 1984) pueden resultar también útiles en el caso de la formación de traductores e intérpretes. Destacamos las siguientes:

a) A partir del texto manipulado por el profesor.

1. *Rellenar huecos referidos a palabras o a párrafos.* En el primer caso, se trata de la conocida técnica *cloze*, con la salvedad de que nuestro objetivo es provocar una discusión sobre cuál es la palabra o párrafo que falta más que encontrar la correcta. La actividad es incluso más enriquecedora cuando se ofrecen al alumno tanto fragmentos mutilados tanto del TO como del TM.

2. *Expandir palabras-clave.* Palabras referidas al argumento o a episodios concretos de la historia. He aquí un ejemplo de *The Catcher in the Rye*. Las tres palabras (*Ernie's*, *Skating* y *Nuns*) se refieren a tres famosos episodios de la novela:

Retell these episodes (max. 4 lines):

Ernie's

Skating

Nuns

3. *Predecir lo que va a suceder en la historia.* Un capítulo de la novela o de una historia corta se divide en partes (teniendo cuidado de comprobar dónde acaba cada una) y se entrega a los alumnos para que éstos adivinen lo que sigue. Lo más importante, al responder, es que el final propuesto siga la lógica de la narración, para lo cual el fragmento que se les entrega debe contener datos evidentes que permitan adivinar lo que va a suceder después.

4. *Terminar frases o párrafos incompletos:* Una modalidad posible es aquella en la que se proporciona una frase al alumno, referida a algún episodio concreto de la historia, que éste debe terminar. Los ejemplos que siguen se basan también en la explotación de *The Catcher in the Rye*:

Finish incomplete sentences (no more than 3 lines):

a) *Some of Holden's idiosyncrasies as a writer are...*

b) *Some of the literary works alluded to in the novel are...*

c) *The title 'The Catcher in the Rye' comes from...*

b) A partir del texto sin modificar.

1. *Relacionar datos.* Con objeto de comprobar la lectura atenta de la obra, los alumnos deben relacionar elementos tales como personajes, episodios, etc. Este ejemplo también se refiere a *The Catcher in the Rye*:

Match characters with descriptions:

Sally Hayes, Jane Gallagher, Sunny, Phoebe Caulfield, Ward Stradlater, Mr Spencer, Mr Antolini, Robert Ackley.

1. *An ageing teacher who laughs at his own jokes. 2. A handsome student who uses a filthy razor. 3. She insists on accompanying his brother in his getaway. 4. A prostitute sent by an elevator 5. She wants to go skating because she can hire a mini skirt. 6. A symbol of romantic love in its most idealised form.*

2. *Subrayar el texto.* Los alumnos subrayan elementos recurrentes en el texto, tales como palabras, expresiones que se repiten, metáforas, lenguaje dialectal, etc, así como posibles problemas de traducción. Una vez localizados, pueden hacer lo mismo con el texto traducido y, en este último caso, comprobar las decisiones del traductor.

3. *Dividir el texto.* Igualmente, los alumnos dividen el texto en secciones que pueden agruparse bajo distintos epígrafos: narración, descripción, comentario, diálogo, diálogo en estilo directo o indirecto, etc. El objetivo es que sean conscientes de los distintos componentes de una obra literaria y del tratamiento de estos componentes en el texto traducido.

4. *Juegos de rol y proyectos.* El texto escrito se reescribe para utilizarlo de forma oral a través de juegos de rol, entrevistas a personajes de la obra o *sketches* improvisados, referidos a episodios concretos de la novela, que pueden desarrollarse tanto en inglés como en español, en cuyo caso habría que efectuar una traducción subordinada del TO para convertirse en pequeña pieza dramática.

5. *Informes sobre lecturas.* Si se establece un programa extensivo de obras literarias, resulta un instrumento muy válido como comprobación de la lectura efectuada. El informe puede ser redactado en inglés o en español, e incluir apartados como resumen del argumento, valoración, descripción de personajes y situaciones concretas, etc.

6. *Recontar y parafrasear.* Hay distintas formas de recontar un episodio de una historia o una historia completa: en inglés, en español, de forma escrita u oral, improvisada o preparada. En este último caso, puede ser interesante recurrir a mapas de la historia, listas de palabras, personajes o episodios clave, etc. En cuanto a la paráfrasis, se trata de un procedimiento especialmente válido en el caso de traductores e intérpretes, porque revela tanto la comprensión como la valoración personal que hace cada persona de los acontecimientos narrados. La paráfrasis en inglés puede resultar complicada si se hace de modo improvisado, pero en español resulta igualmente eficaz para aclarar ambigüedades, o aspectos especialmente difíciles de entender en un determinado texto. Krings (1986:509), en su investigación sobre los procesos mentales del traductor, estableció que la paráfrasis en una u otra de las lenguas manejadas es uno de los procedimientos más utilizados para fijar significados y encontrar equivalentes.

7. *Traducir pasajes concretos y compararlos.* La discusión en clase de párrafos traducidos de la novela y su comparación con la traducción escrita (en este caso, se trata de la de Carmen Criado³) es siempre una tarea enriquecedora y clarificadora, sobre todo

³ J. D. Salinger, *El guardián en el centeno*, trad. de Carmen Criado, publicada por primera vez por Alianz editorial en 1978.

si se trata de alumnos de los primeros cursos. Estos alumnos suelen producir traducciones literales, resultado de procesos mentales *bottom-up* basados más en unidades como la palabra y la frase que en sentidos, que es precisamente una de las características primordiales del traductor experto o profesional (Fawcett, 1997). La comparación con la traducción publicada suele sacar a la luz problemas de comprensión, a veces derivados sobre todo del manejo incorrecto de diccionarios, de producción, como la excesiva literalidad (*translationese*) o de redacción en lengua española, pero también familiariza al alumno con el denominado *translation stock* (Rabin, 1958), que no es otra cosa que el conjunto de unidades equivalentes resultado de la continua traducción entre dos lenguas. En otras palabras, proporciona modelos de traducción válidos y aceptables que el alumno puede imitar en sus propias traducciones.

8. *Opinar o reaccionar ante la lectura.* Aunque ya se haya mencionado antes como posible componente del informe de lectura, se trata de un procedimiento válido por sí mismo, sobre todo si la historia leída ha provocado reacciones por parte de los alumnos. Suele suceder en el caso de *The Catcher in the Rye*, y resulta de gran interés para analizar el impacto de una obra concreta en el aula. Incluimos otro posible ejemplo, referido también a esta novela:

Phoniness, loneliness, alienation, and the quest for love are said to be some of the dominant themes of The Catcher in the Rye. Choose one as a point of discussion and write a short essay (between 8 and 10 lines).

9. *Seguir un cuaderno de lectura y contestar cuestiones específicas.* Se trata de un procedimiento global que incluye varios de los mencionados hasta ahora. Consiste en proporcionar un cuaderno de lectura a los alumnos al comienzo del curso académico, dividido por capítulos o grupos de capítulos, en el que se recogen tareas específicas que han de ir resolviéndose a medida que se lee el libro. Incluimos aquí una muestra, referida igualmente a *The Catcher in the Rye*:

THE CATCHER IN THE RYE Chapters 20-21-22-23.

1) **Find the meanings of these new words and phrases.**

Wavy (p. 156), soaked (p. 158), lonesome (p. 159), chatter (p. 160), blue (p. 160), sneak (p. 163), slob (p. 166), tan suit (p. 166), loafers (p. 166), snotty (p. 173), pinch (p. 173), mean (p. 174), fraternity (p. 174), conceited (p. 176), turtleneck sweater (p. 177), belching (p. 180), fan (p. 183), broke (p. 185), garbage pails (p. 187).

to hit the sack (p. 159), Take my word (p. 174), roll call (p. 178), I made it very snappy (p. 181)

2) **Write the phonetic transcription of these words.**

Babe (p. 156), shiver (p. 158), pneumonia (p. 161) foyer (p. 165), pageant (p. 168), gaol (p. 169)

3) **Answer the following reading questions.**

- In page 162, Holden gets rid of the little money he has left. Explain why.
- Phoebe is only ten years old. Does she look more adult than her years? Why?
- Retell what happened to James Castle.
- Who is «The Catcher in the Rye»? Why does Holden quote this poem?

4) **Translate the first three passages of Chapter 23 (p. 157) and then compare your translation to the published Spanish translation (El guardián en el centeno, p. 187)**

3.2. La asignatura de Traducción literaria.

La mayoría de los planes de estudio de las licenciaturas de Traducción e Interpretación de las universidades españolas no incluye una asignatura con esta denominación. De hecho, su inclusión en el plan de la Universidad de Málaga fue, a pesar de ser optativa y cuatrimestral, una importante novedad que sólo ha sido imitada, o va a serlo, por otras universidades españolas (por ejemplo, Vigo o Granada) muy recientemente. Las razones de esta exclusión son diversas, pero básicamente parten del hecho epistemológico de que en los planes de estudio de Traducción e Interpretación se ha intentado tradicionalmente deslindar la traducción de textos literarios de las demás modalidades de traducción, aduciéndose su escaso carácter “profesional”, y su secular vínculo con estudios de Filología, área en la que, durante mucho tiempo (y relacionada sobre todo con la opción 2), ha sido un instrumento más para el análisis y comentario de textos literarios.

Aunque con notables excepciones —como Katharina Reiss, que en 1971 señalaba lo artificioso de esta división⁴—, todavía en 1980, Jean Delisle identificaba ocho modalidades distintas de traducción a partir de cuatro características diferentes, entre las que se encuentra la *función* del texto traducido. Según este criterio, los dos tipos básicos son la «traduction de textes pragmatiques» y la «traduction de textes littéraires», agrupándose bajo la primera definición todos los textos cuya función es predominantemente informativa, y bajo la segunda aquellos en los que predomina una función expresiva o estética (1980: 29-34). Estos dos tipos de texto traducido básicos de Delisle siguen considerándose válidos a la hora de planificar y diseñar currículos universitarios en Traducción. Otra drástica distinción entre la traducción literaria y las demás modalidades de traducción se encuentra también en la clasificación de Juan Carlos Sager (1983:125) que distinguía, según la función o contenido del texto origen, entre traducciones literarias y no literarias. Finalmente, Roda P. Roberts (1995:73), insiste de nuevo en dividir, según la función global del texto origen, entre traducciones pragmáticas y literarias, entendiendo las primeras como aquellas que tienen *an immediate practical use* y las segundas como aquellas cuya función es *to be aesthetically appealing*.

Como ya he tenido ocasión de exponer en otro lugar (Zaro, en prensa), esta profunda división entre traducción de textos literarios y no literarios en los programas de estudio de Traducción e Interpretación puede explicarse por diversas razones, de las que entresacamos las siguientes: 1. La aparente ausencia de finalidad práctica del texto literario y, consiguientemente, del texto literario traducido. El texto artístico, ya sea literario o audiovisual, carece de un *skopos* o finalidad concreta o, al menos, tan concreta como el que puede tener el texto científico, publicitario o jurídico, que determine las posibilidades de traducción, limitando en gran medida los márgenes de iniciativa del traductor. La didáctica de la traducción literaria ha de contemplar, forzosamente, múltiples soluciones de

⁴ Katharina Reiss advertía que “*this rough division...is completely inadequate because both groups (practical and literary) contain multiple varieties of texts presenting quite different problems, each requiring a different translation approach based on different principles.*” (2000: 18).

traducción que serían poco admisibles en otro tipo de textos y difíciles de defender con argumentos puramente funcionalistas. Y, sin embargo, como hemos señalado antes, esto obliga al alumno de Traducción a desarrollar estrategias distintas que luego podrá utilizar en todo tipo de traducciones. 2. La “hibridez” del texto literario, rasgo vinculado al anterior, que puede combinar hasta los cinco tipos básicos de texto: el narrativo, el descriptivo, el conceptual, el argumentativo y el instructivo. Incluso en la pionera y delimitada clasificación de textos traducidos efectuada por Katharina Reiss (1971), el texto literario traducido puede combinar tanto características de, al menos, dos tipos básicos: el texto *form-focused* y el texto *appeal-focused*. 3. El carácter “sagrado” que se atribuye a la literatura y que provoca que se sostenga, desde posiciones excesivamente esencialistas y muchas veces interesadas, que el traductor literario ha de ser él mismo un escritor, olvidando que en la propia historia de la traducción la mayoría de los traductores literarios con cierta repercusión y prestigio en su campo no han sido nunca creadores. Esta actitud refleja, en cierto modo, la tradicional hostilidad de la crítica literaria hacia los lingüistas y sus intentos por explicar el texto literario mediante criterios distintos, y de éstos hacia los críticos. 4. La apropiación que de la traducción literaria han efectuado los estudios puramente filológicos —en el sentido estricto y original del término—, desde los que, en un principio, se atribuyeron a los entonces nacientes estudios de Traducción todas las modalidades de traducción excepto la literaria. 5. Se podría citar también que la división entre traducción literaria y no literaria no es más que un reflejo de la tradicional distancia que han mantenido, en el campo de las Filologías, los estudios lingüísticos y no literarios, muchas veces empeñados en marcar territorios y ámbitos de docencia e investigación separados que en buscar puntos de encuentro y colaboración. 6. Finalmente, la segregación entre textos literarios y no literarios procede asimismo, en cierta medida, de los propios estudios de Traducción. En este sentido, la profesora Amalia Rodríguez Monroy (1999: 203), en su reciente obra *El saber del traductor*, atribuye el hecho a un prejuicio ideológico presente en la filosofía con que se creó esta área de conocimiento, que juega en contra de utilizar textos literarios como corpus de trabajo en las especialidades de Traducción.

Como se ha dicho antes, el plan de estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga incluye como asignatura optativa de cuarto curso “Traducción literaria inglés-español”, que he tenido ocasión de impartir durante los últimos seis cursos académicos. La asignatura, especialmente favorecida por los alumnos⁵, sólo consta de seis créditos académicos, y suele impartirse en el segundo cuatrimestre. El programa básico de trabajo se compone de 12 textos seleccionados por el profesor, cuya traducción se elabora en clase a partir de modelos escritos por los alumnos y, en algunos casos, comparando con traducciones de los mismos textos ya publicadas. El trabajo efectuado en clase se evalúa en una prueba final, en la que los alumnos traducen uno de los textos vistos en clase y otro inédito, propuesto por el profesor.

Además, desde este curso académico, hemos tratado de incorporar al programa básico, y a los instrumentos de evaluación, una serie de trabajos opcionales que, bajo el epígrafe general de “encargos” (*briefs*), pretenden ser simulaciones de encargos

⁵ A pesar de su carácter optativo, la han escogido, en el presente curso académico, 2000-2001, 75 alumnos de los 89 matriculados en las asignaturas obligatorias de cuarto curso (sección de lengua inglesa).

profesionales de los que suelen encomendarse por las editoriales o las revistas literarias ; los traductores literarios. Este nuevo elemento del programa, que en general ha sido muy bien acogido por parte de los alumnos, guarda cierta relación con las propuestas de «programaciones por tareas» que, en el caso de la Didáctica de la Traducción, han sido elaboradas por Amparo Hurtado Albir y profesores de la Universidad Jaume I de Castellón⁶. La programación por tareas, cuyos orígenes pueden remontarse al concepto de *learning by doing* de John Dewey, y a aplicaciones posteriores del constructivismo social a la pedagogía, como los de Piaget y Vygotsky, fue adaptada especialmente a la enseñanza ; aprendizaje de lenguas extranjeras por Breen y Candlin en 1987. En España, el modelo más conocido es el desarrollado por Estaire y Zanón en 1994 y, en el ámbito universitario resultan de especial interés las propuestas más recientes elaboradas por el equipo de profesores dirigido por Ramón Ribé⁷. La última aportación, referida al ámbito de los Estudios de Traducción, es la formulada por Kiraly (2000) con el título de *collaborative learning*, que también aboga por la tarea real, no ya simulada, como el eje del currículo. Nuestra propuesta se vincularía más a los denominados *realistic translation assignments* ya planteados por nombres señeros en el campo de la didáctica de la Traducción como Nori (1997), Kussmaul (1997), y Mackenzie y Nieminen (1997), los cuales, como ya se ha señalado antes, son simulaciones de encargos profesionales reales. Aunque Kiraly (2000: 66) sólo incluye en su propuesta de programa encargos absolutamente reales, debe destacarse que, en la mayoría de los casos, éstos son buscados por el propio profesor o encargados a éste por agencias y editoriales. Existe, en nuestro caso, una dificultad intrínseca para conseguir encargos reales de traducción literaria, derivados del hecho de que las editoriales andaluzas raramente publican traducciones de textos literarios, por lo que difícilmente surgen encargos de este tipo en el ámbito de nuestra comunidad.

En este último curso académico, 2000-2001, se van a efectuar tres de estos encargos, cuya descripción, tal como aparece en la hoja entregada a los alumnos, es la siguiente:

Encargo 1. Una revista literaria te encarga la traducción de tres poemas escritos en inglés. A ser posible, deberían ser poemas no traducidos antes, pero pueden ser de cualquier época. Hay que presentar un breve “dossier” que contenga: 1. Informe sobre el autor, que incluya toda la documentación encontrada y en el que, además, se justifique su elección. 2. Traducción de los tres poemas escogidos (acompañados de los textos originales.) 3. Traducciones anteriores de dichos poemas (si existen). No hay límites en cuanto a la extensión de los poemas ni del informe.

Encargo 2. Una editorial anda buscando traductores para una novela norteamericana ya traducida en varias ocasiones, en concreto *The Grapes of Wrath* (*Las uvas de la ira*) de John Steinbeck. El motivo es que se piensa que estas traducciones

⁶ Sus propuestas se hallan recogidas en dos obras, ambas editadas por Amparo Hurtado Albir: *La enseñanza de la traducción* (Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, 1996) y *Enseñar a traducir* (Madrid Edelsa, 1999).

⁷ R. Ribé, *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas* (Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona 1997).

“suenan” a antiguo, y se necesita una con un lenguaje más moderno. Para conseguir el encargo, hay que presentar la traducción del capítulo 7 de la novela y, si es posible, un breve informe que contenga una comparación con una traducción anterior de dicho capítulo.

Encargo 3. Una revista literaria desea publicar un relato corto (de cinco a diez páginas A-4 a doble espacio; con fuente Arial 12), lo más contemporáneo posible, traducido del inglés. La única condición es que sea absolutamente desconocido y, por supuesto, que no haya sido traducido antes. El encargo deberá incluir: 1. La traducción de dicho relato y el original. 2. Comentario a la traducción y al relato, que justifique su interés. A pesar de su carácter optativo, el encargo 1, único completado hasta la fecha, ha sido efectuado por un total de 43 alumnos, que han optado, mayoritariamente, por buscar poemas y poetas inéditos en lengua española en Internet, con resultados muy satisfactorios. Otros, sin embargo, han preferido autores ya consagrados, efectuando nuevas traducciones o traduciendo poemas nunca traducidos antes. La documentación para comprobar si un poeta está traducido o no procede básicamente del catálogo de la Biblioteca Nacional (www.bne.es), o de la relación de libros publicados en España con ISBN del Ministerio de Educación y Cultura (www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html). Otras fuentes informáticas para encontrar textos literarios en versión electrónica son los conocidos proyectos Gutenberg (<http://gutenberg.esoterica.pt/by-author.html>) y Bartleby (www.bartleby.com), el índice Gale de obras literarias (<http://lindex.gale.com>) o la página *Literary Resources on the Internet* de la Universidad Rutgers (<http://andromeda.rutgers.edu>).

A la luz de los trabajos efectuados, quizá convenga replantear para próximos encargos de esta misma naturaleza que, en el caso de traducciones de poemas ya publicadas, convendría que los alumnos sólo buscaran aquellas que, a su juicio, son mejorables desde cualquier punto de vista y necesiten una retraducción. La traducción poética requiere una habilidad especial que, con contadas excepciones, no posee el alumno de cuarto curso de Traducción e Interpretación, por lo que no tiene demasiado sentido retraducir textos que, tanto desde el punto de vista comunicativo como desde el puramente expresivo, cumplen sobradamente su función.

4. CONCLUSIONES

Como señalamos al principio de este capítulo, el carácter novedoso de la titulación de Traducción e Interpretación, y otros elementos, como su orientación, marcadamente aplicada, o el hecho de querer marcar distancias con respecto a estudios mucho más asentados como los filológicos, han dado como resultado la exclusión del texto literario de los planes de estudio de dicha titulación. A la luz de lo expuesto aquí, pensamos que las ventajas de su inclusión definitiva, ya sea como complemento de distintas asignaturas o como asignatura concreta de Traducción Literaria, son mayores que los posibles inconvenientes.

Hemos propuesto dos maneras de hacerlo: 1) la lectura extensiva, con el objetivo de reforzar las estrategias lectoras de los alumnos, que son básicas en el caso de la traducción, y 2) la aplicación de tareas profesionales simuladas de la realidad (*realistic*

translation assignments), que hemos reservado para la asignatura de Traducción Literaria aunque podrían llevarse en cabo también en otras asignaturas del currículo. Las dos son actividades muy diferentes, aunque ambas se basan en el texto literario como objeto de estudio. En el caso de la lectura extensiva, las actividades que se sugieren suponen una revisión de las tradicionales técnicas de comprobación de la comprensión lectora y, en cualquier caso, tienden a acercar el texto literario al alumno y a aprovechar esta cercanía para involucrarlo en dichas actividades. Los encargos de traducción, a pesar de ser simulados, responden a la necesidad de preparar al alumno para la actividad profesional, y guardan mayor relación con la idea básica de “tarea” desarrollada por el constructivismo aplicado a la Educación. Evidentemente, cabrían muchas más posibilidades de utilizar textos literarios en Traducción e Interpretación, si terminan superándose las reservas y suspicacias que aún despiertan en la comunidad docente e investigadora de este área de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUGRANDE, R. de (1978) **Factors in a Theory of Poetic Translating**. Assen. Van Gorcum.
- BREEN, M. P. (1987) Contemporary Paradigms in Syllabus Design. **Language Teaching**, 20 (3). 157-174.
- BREHM CRIPSS, J. y HURTADO, A. (1999) La enseñanza de lenguas en la formación de traductores, en **Enseñar a traducir**. HURTADO ALBIR, A. (ed.). Madrid, Edelsa.
- BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A. (1986) **Literature and Language Teaching**. Oxford. Oxford University Press.
- CANDLIN, C. N. (1987) Towards Task-Based Language Learning. **Lancaster Practical Papers in English Language Education**, 7. 5-22.
- COOK, G. (1994) **Discourse and Literature**. Oxford. Oxford University Press.
- CULLER, J. (1975) **Structuralist Poetics**. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ELLIS, J. (1974) **The Theory of Literary Criticism. A Logical Analysis**. Berkeley. University of California Press.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994) **Planning Classwork. A Task-Based Approach**. Oxford. Heinemann.
- FAWCETT, P. (1997) **Translation and Language**. Manchester. St. Jerome.
- HEDGE, T. (1985) **Using Readers in Language Teaching**. Londres y Basingstoke. Macmillan.
- JAKOBSON, R. (1960/1988) Linguistics and Poetics, en **Modern Criticism and Theory: a Reader**. LODGE, D. (ed.). Londres, Longman.
- KIRALY, D. (2000). **A Social Constructivist Approach to Translator Education**. Manchester. St. Jerome.
- KRASHEN, S. (1993) **The Power of Reading**. Englewood. Libraries Unlimited.
- KRINGS, H. (1986) Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2), en **Interlingual and Intercultural Communication**. HOUSE, J. y BLUM-KULKA, S. (eds.). Tubinga, Narr. 263-276.

- KUSSMAUL, P. (1995) **Training the Translator**. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins.
- MACKENZIE, R. y NIEMINEN, E. (1997) Motivating Students to Achieve Quality in Translation, en **Transferre Necesse Est**. KLAUDY, K. y KOHN, J. (eds.) Budapest, Scholastica. 339-344.
- MAYORAL, R. (2000). Parámetros sociales y traducción. **TRANS-Revista de Traductología**, 4. 111-118.
- MOY, B. y RALEIGH, M. (1984) Comprehension. Bringing it back live, en **Eccentric Propositions: Essays on Literature and the Curriculum**. MILLER, J. (ed) Londres, Routledge and Kegan Paul. 148-192.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1964) Standard Language and Poetic Language, en **A Prague School Reader on Aesthetics, Literary Structure and Style**. GARVIN, P. (ed.). Washington, D. C., Georgetown University Press.
- NORD, C. (1997) **Translating as a Purposeful Activity**. Manchester. St. Jerome.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990) **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990) **Language Learning Strategies**. Boston. Heinle & Heinle.
- RABIN, C. (1958) The Linguistics of Translation en **Aspects of Translation**. SMITH, A. D. Londres: Secker & Warburg. 123-145.
- REISS, K. (2000) **Translation Criticism. The Potentials and Limitations**. Manchester. St. Jerome.
- SIMONE, R. (2000) **La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo**. Madrid. Taurus.
- SNELL-HORNBY, M. (1995) **Translation Studies. An Integrated Approach**. Amsterdam. John Benjamins.
- ZARO, J. J. (1991) Literature as Study and Resource. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, 4. 163-175.
- ZARO, J. J. (en prensa). Modelo de programación de aula para la asignatura *Traducción literaria inglesa* en GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. y SALABERRI, S. (eds.) **Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria**. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.