

DE LA PRIMERA LENGUA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ITINERARIOS DE EVALUACIÓN Y REESCRITURA CREATIVA

Resumen: Esta propuesta parte de las particularidades de la formación en Lengua A para Traductores, un ámbito poco definido y normalmente muy alejado de los contenidos literarios. Se plantean dos conjuntos de actividades, vinculados a la evaluación y a la reescritura, de cuya vinculación surgen los conceptos de *lectura intencional* y *desautomatización de la escritura*, y que parecen por tanto especialmente adecuadas para fomentar una creatividad en el uso de la lengua que resulta de la mayor importancia para la traducción literaria. A partir de unas primeras experimentaciones con reescritura de textos literarios, se puede concluir que las nociones de tono y estilo están intuitivamente disponibles para los escritores noveles y son por tanto excelentes candidatas para ser operativas en la formación en traducción literaria.

Palabras clave: Formación en Lengua A; Evaluación; Reescritura.



FROM MOTHER TONGUE TEACHING TO LITERARY TRANSLATION: ASSESSING AND CREATIVE REWRITING

Abstract: The distinguishing characteristics of First Language training - a vaguely defined area of study which is not usually explored in literary publications - will form the basis of our investigation. We will consider two sets of activities, both linked to evaluation and rewriting, which will allow us to explore the concepts of intentional reading and deautomisation of the writing process. These notions seem especially useful for encouraging creativity in language use, a highly important skill in literary translation. Based on the results of a few initial experiments involving the rewriting of literary texts, we can conclude that novice writers are intuitively aware of tone and style.

These notions could therefore provide an excellent focus for literary translation training.

Keywords: Mother tongue teaching; Assessment; Rewriting.



DE LA PRIMERA LENGUA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ITINERARIOS DE EVALUACIÓN Y REESCRITURA CREATIVA

Sacred cows make the best hamburger (M. Twain)

Fecha de recepción: 15/12/2011; fecha de aceptación: 13/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012

Jorge J. Sánchez Iglesias
jsi@usal.es
Universidad de Salamanca

Marta Seseña Gómez
sesena@usal.es
Universidad de Salamanca

1.- INTRODUCCIÓN: TRADUCCIÓN Y CREATIVIDAD

En el marco de este monográfico, centrado en la didáctica de la traducción literaria, parece innecesario comenzar con un alegato sobre la creatividad inherente a toda traducción, no solo la literaria. En cuanto a esta, resulta un destino fascinante, pero difícil de abordar en sí misma; y más aún desde otras materias como puede ser el caso de la Lengua A (en nuestro caso, Lengua española), que tienen un estatuto dudoso en el conjunto tanto de la investigación como de la formación, por más que se reconozca su importancia, y por más que, cuando se logran perfilar contenidos relevantes, se haga sacrificando ámbitos considerados no nucleares, como es precisamente el caso de la escritura literaria.

Los objetivos que nos proponemos para este trabajo son: (1) revisar los perfiles de la asignatura de Lengua A para la didáctica de la traducción; (2) determinar el rendimiento de algunos ámbitos (como, por ejemplo, la evaluación o la reescritura) en un itinerario formativo de traducción literaria; (3) vincular a dichos ámbitos algunos conceptos operativos para la misma, especialmente los de tono y estilo.

Hay una premisa de la mayor importancia que nos parece oportuno dejar clara. En este trabajo nos plantearemos problemas relacionados con la traducción literaria, pero sin acercarnos, siquiera remotamente, a la *definición* del hecho literario. No es esta



nuestra tarea, ni siquiera aunque aparezcan intuiciones, más o menos aceptadas o compartidas, en ese sentido. Nuestro propósito es mucho más sencillo, en la medida en que nos planteamos cómo realizar aportaciones relevantes para la formación de traductores literarios en un “espacio externo”, como es el aula de Lengua A.

2.- BUSCANDO MODELOS

Insertarse en el ámbito de la formación en Lengua A de los futuros traductores plantea, en principio, algunos problemas. Y el primero de ellos es que no está muy clara la consideración específica que tiene la misma, puesto que se sitúa un poco en tierra de nadie, a medio camino entre la especificidad de la Traducción (como práctica y como disciplina) y de los intereses de investigación propios de la lengua en cuestión. Masià Canuto (1997,1045) dibujaba el siguiente panorama:

Es posible que algún investigador se plantee todavía la necesidad de la existencia de un taller de escritura para traductores en la universidad. Sin embargo, no pensamos que nadie ponga en duda la importancia que tiene para la labor de un traductor el dominio de la lengua de llegada o materna. Los estudiantes que nos llegan procedentes de la escuela secundaria, desgraciadamente, poseen un nivel de desarrollo de la habilidad escrita muy poco elevado. En nuestros talleres de escritura para traductores intentamos paliar estas deficiencias.

Nadie discute la presencia de la Lengua A en los planes de estudio de Traducción e Interpretación, pero de ello no se consigue automáticamente que constituya un espacio delimitado. Así, desde el punto de vista de la filología correspondiente a la Lengua A que sea, probablemente no se trata más que de una extensión en la docencia, y en esa coyuntura es más probable que se den los casos de falta de adecuación de los contenidos a las necesidades de los futuros traductores; por otra parte, desde el ámbito de la traducción, no está muy claro que tenga una presencia tan integrada como la tienen las lenguas B y C (a veces también D), cuyo profesorado suele formar parte de los departamentos o las áreas de Traducción e Interpretación en mayor medida que los de Lengua A. ¿Y por parte de los alumnos? En una de las aportaciones más antiguas que hemos conseguido localizar sobre este particular encontramos la siguiente declaración:

Las profesiones de traductor y de intérprete, artesanos del “entendimiento internacional”, son excitantes, pero la vocación que a ellas conduce sólo puede nacer gracias al amor por la lengua materna y se funda en el placer de leer, de escuchar, de comprender y en la voluntad de ofrecer al lector y al oyente un placer similar en su lengua materna (Maleve y Martín, 1983,32).

¿Realmente pesa tanto ese “amor” por la lengua materna a la hora de elegir? Nuestra idea es, más bien, que el empuje primero deriva, más bien, del interés por la(s) lengua(s) extranjera(s), pero planteándose una aproximación de “uso profesional” de las mismas no vinculada a la docencia, como parece ser la salida primera de los filólogos. Con esta observación tampoco pretendemos superar el nivel de generalización de la cita, pero sí relativizar el peso inicial que se le atribuye a la propia lengua, y que en muchos casos se puede trasladar al enfoque de la materia.

Flamand (1981), a partir de la premisa de Delisle de que “[l]e traducteur est foncièrement un communicateur”, concluye que para ejercer en plenitud dicha función es condición indispensable el dominio de la lengua materna. Así, se refiere a la necesidad de desarrollar una categoría de traductor-redactor (categorías inicialmente opuestas), a partir de la base de que el traductor *redacta* ideas ajenas y de que las competencias de redactor serán fundamentales en los casos de traducción intralingüística (y no solo). Por su parte, las mencionadas Maleve y Martin (1983), entre lo sublime y lo profesional, señalan dos ideas interesantes. En primer lugar, proporcionan una imagen del traductor como orfebre (trabajo que supone el gusto por lo bello): capaz de analizar el texto, de restituir la argumentación y la lógica, de presentar una redacción fiel, precisa, elegante, acciones que exigen, para las autoras, rigor, honestidad intelectual y búsqueda de documentación. En segundo lugar, y frente a lo expresado en la anterior cita, constatan cómo en las fases iniciales parece que el interés por las lenguas extranjeras conduce a un cierto “desaprendizaje” de la materna.

Ante la necesidad de enseñar a escribir, Meyer (1989) se plantea tres posibilidades: enseñar a escribir mientras se enseña a traducir; enseñar a escribir en un programa externo al de traducción; enseñar a escribir en el marco del programa de traducción. La autora opta por la tercera, dado que en la primera se minimiza la importancia de la redacción en lengua materna y no obliga a considerarla al mismo tiempo que se están solucionando los problemas de traducción; y en la segunda, el problema reside en que se ofrecen cursos o demasiado generales o demasiado específicos, cuando lo que se necesitan son actividades relevantes, a partir de la doble consideración de la traducción como proceso (leer, redactar y leer críticamente –para revisar–) y como profesión (en la que tendrá que realizar distintas tareas: “a translator may be required to do various kinds of composition –e.g., writing of reports, letters, memos–, inter-lingual précis-writing and abstracting, proof-reading, and linguistic consultation. The more experienced translator can aspire to become a reviser or bilingual editor [...]).



Ya en los noventa, Lang (1994) realiza la que tal vez es la más conocida de las aportaciones a propósito de la formación en Lengua A (*mother tongue*), observando dos particulares: que en la formación de los futuros traductores suele crear más problemas la competencia en lengua materna que la competencia en la lengua extranjera; y que los estudiantes de intercambio son capaces de realizar mejor las tareas en una lengua no propia que los nativos, de lo que concluye que no sólo no debe negarse el espacio a la lengua materna, “but attributed equal status and allocated equal time”. Jakobsen (1994) por su parte, reafirma la traducción en tanto forma de producción textual, independientemente de que resulte fácil encontrar diferencias (por ejemplo, en términos de retórica clásica, en la *dispositio*, aunque, frente a lo que podría parecer, no considera este autor que sean tan manifiestas las diferencias en la fase de *inventio*); por otra, se refiere a la necesidad de condicionar, de establecer restricciones, casi a modo de encargo, en la instrucción en los encargos escritos previos a la traducción, así como insistir en la importancia de la documentación.

Desde mediados de los años 90 (y por el evidente motivo de la institución y la fijación de las primeras licenciaturas en Traducción e Interpretación, bien como rama en alguna facultad de filología, bien con un estatuto más independiente, de facultad) aparecen un buen número de aportaciones al respecto. Entre los distintos trabajos, son dos los que querríamos destacar. En primer lugar, el clásico de García Izquierdo y Masià Canuto (1996), en el que se establecen los siguientes objetivos generales en la enseñanza de la Lengua A para traductores: (1) desarrollar la expresión escrita; (2) desarrollar la comprensión lectora; (3) desarrollar y afianzar los conocimientos lingüísticos; (4) completar la formación en el uso de fuentes de documentación; (5) perfeccionar el conocimiento de contenidos socioculturales. En segundo lugar, Bustos Gisbert (1996) destaca por la siguiente declaración de principios:

Tras muchas indecisiones y muchas inseguridades, he llegado a la conclusión de que la Lengua Española que nuestros alumnos necesitan no está en la órbita de los estudios tradicionales, centrados específicamente en las seis grandes disciplinas: Fonética, Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología y Semántica. No es el suyo un acercamiento teórico al objeto de estudio, sino aplicado, en el sentido lingüístico del término. Es necesario dar un paso adelante. El traductor se mueve entre textos [...]. Mi función, por tanto, tiene que ser la de proporcionarle los útiles que le permitan mejorar o completar su habilidad a la hora de construir textos en nuestro idioma.

En el sentido de buscar ejercicios de “reescritura” se manifiestan Martín de Santa Olalla Sánchez y Sánchez Paños (1998), quienes se refieren al interés que tienen las re-creaciones de textos, mediante resúmenes y paráfrasis; o Postigo Pinazo (2010),

quien aconseja dar un espacio a prácticas relativamente dejadas de lado, como el resumen, la producción de textos orales y la revisión. La misma autora plantea la posibilidad de dotar a los alumnos de una compilación de materiales a la que puedan remitirse en sus trabajos, de manera que dispongan de un referente en términos de normas estandarizadas.

Más centradas en la creatividad resultan las propuestas de Laviosa (2007) de preparar a los estudiantes mediante la escritura creativa antes de enfrentarse a la traducción de textos publicitarios, o la de Mas y Orero (2005), sobre la redacción de guiones, como forma de aprender a sortear algunas restricciones que puede imponer la traducción audiovisual.

3.- SUPERANDO RESTRICCIONES

Son muchas las ideas interesantes que aparecen en la revisión que hemos realizado. Las suficientes, al menos, para considerar que un ámbito externo comienza a tener un cierto desarrollo, entre lo programático y la fijación de contenidos. Pero la pregunta surge inmediatamente: ¿cuál es el espacio que queda realmente para la escritura creativa? En consonancia con todo lo dicho hasta el momento, en la mayoría de los casos se puede constatar que los contenidos de Lengua A suelen ser poco dados a lo literario. De hecho, el objetivo primero en la formación se vincula más bien a la norma, a la corrección, que no tienen que confrontarse con lo creativo-literario, pero sí suponen un foco muy distinto. Es cierto que esos contenidos de gramática normativa, de puntuación... se consideran preferentemente enmarcados en prácticas de redacción, para que la secuencia tenga al menos un mínimo sentido. Así, la corrección no es solo de lengua, sino también *corrección textual*. Pero cierto es que, a la hora de organizar los contenidos de la materia, seguramente la tarea más difícil sea reconstruir un esquema de construcción que resulte lo más cercano posible al que se dará en la práctica profesional. En este acercamiento de conceptos o esquemas, cabe por una parte investigar en las confluencias que se establecen entre la traducción y otras operaciones que se sitúan también en el ámbito de lo que, de manera general, podemos denominar reescritura (por ejemplo, el resumen, Hatim y Munday, 2004, 67). Asimismo, se pueden establecer paralelos entre la realización de una traducción y la construcción de un texto en cuanto a las respectivas fases de elaboración.

Centrados ya en lo literario, hay que contar en cualquier caso con una posibilidad de cercanía. Es obvio que tenemos que distinguir por muchas razones la



literaria de otros tipos de escritura: jurídica, científica... De esa manera, se establece un contraste entre textos funcionales y textos literarios, que es en cualquier caso relativa. En efecto, toda escritura es comunicativa, toda escritura se constituye a partir de unas coordenadas de autor-receptores-situación... En ese sentido, todo texto es pragmático, puesto que en unas coordenadas de análisis pragmático se sitúa. (Y de esa manera, también, conceptos como el de estilo se anclan más bien en la pragmática, en términos del empleo de los recursos adecuados para conseguir el efecto deseado en el receptor, como en las definiciones de Escandell Vidal, 1994 y Bustos Gisbert, 1996). Pero es obvio también que la traducción supone, en muchos casos, la escritura de géneros a los que difícilmente se puede acercar uno en la clase de Lengua A: resulta extraño proponer, por ejemplo, la redacción *ex nihilo* de una sentencia de divorcio o de un prospecto farmacéutico. Cuando es posible, no es infrecuente plantear, en relación con algunas formas de traducción, el ejercicio previo de construcción de textos “originales” vinculados a un determinado género, con el objeto de poner de manifiesto sus particularidades lingüísticas y textuales (como en trabajo de Laviosa ya citado). Por contra, el acceso a formas literarias básicas (narraciones, diálogos o secuencias específicas, como las descriptivas) es relativamente más fácil.

Aparte del conjunto de aportaciones específicas sobre la Lengua A que revisábamos anteriormente, se pueden considerar otros elementos provenientes de la Teoría de la traducción (en su sentido más amplio) que pueden ser de especial relevancia, siempre desde la consciencia de que, dado su desarrollo en los últimos decenios, en ningún caso se puede pensar en la misma como fuente de aplicaciones didácticas; ni siquiera de aproximaciones ancladas claramente en el enfoque lingüístico (por centrarse en el análisis del TO y nada en el del TM). De distintos momentos y procedencias, nos parecen especialmente interesantes tres aproximaciones:

1. *La traducción como toma de decisiones*: Clásica en los estudios de traducción (Levy, Reiss), tal vez su mayor desarrollo se encuentra en algunos trabajos de Wilss (1996). Este enfoque cognitivo de la traducción ayudaría a abolir la creencia de que la traducción es sólo una cuestión de reproducción mecánica de un texto en otra lengua; en efecto, y dado que la reproducción en una lengua es sólo el estadio final de una cadena de operaciones mentales en las cuales interactúan distintos procesos (de análisis, interpretación, comparación, analogía, inferencia, evaluación de posibilidades, planificación, solución de problemas, etc.), no es posible representar la traducción mediante un modelo lineal de descodificación-recodificación. Y así, “la traducción es considerada [...] una actividad de resolución de problemas, y un

- proceso de toma de decisiones y de elección en el que intervienen mecanismos como la creatividad y la intuición” (Hurtado Albir, 2007, 347), aunque se insiste en lo poco que se ha avanzado en el estudio de esas nociones.
2. *Creatividad en traducción*: En principio, y aunque es relativamente fácil encontrar referencias al término en los trabajos dedicados a la traducción, no ha sido objeto de atención sistemática en el ámbito de los Estudios de Traducción, excepción hecha del trabajo de Loffredo y Perteghella (2006), centrado precisamente en su aplicación a la dimensión literaria. (El término también aparece en trabajos que se insertan en el enfoque de corpus, como Kenny, 2006).
 3. *Intervención en traducción*: Relativamente vinculada a la noción de creación está la de intervención, un concepto con el que se pretende investigar de qué manera y hasta qué punto participa el traductor (u otros agentes implicados en el proceso) en el discurso que está traduciendo. En ese sentido, es especialmente interesante la propuesta de Mossop (2007), que apunta la posibilidad de que el traductor adopte distintas voces (que denomina, aunque insiste en la neutralidad de los términos, *neutralizing*, *ventriloquizing* y *distancing voices*), que tienen manifestaciones lingüísticas diferentes, y que vincula tanto con la creatividad como con el estilo.

Como se puede apreciar, lo que tienen en común es la discrecionalidad del traductor. De hecho, tomamos las tres aproximaciones como ángulos distintos de una misma realidad. Y es importante insistir en ellas en tanto se impone difundir la idea de que la traducción es un acto productivo, creativo (aunque sea vinculado a un estímulo externo), en el que se dispone de un margen de acción, por más que este sea variable, dependiendo de un buen número de factores (encargo, tipo de textos...).

En todo este ámbito de consideraciones, cabe plantearse una pregunta muy incómoda: ¿está capacitado el docente de Lengua A para la formación de escritura creativa? Lo cierto es que nuestra formación suele centrarse más en lo lingüístico que en lo literario, y en lo analítico más que en lo productivo. Esa ha sido la realidad de las filologías tradicionalmente. Y de la misma manera que un magnífico análisis del TO no garantiza en modo alguno la bondad del TM, tampoco una formación con más o menos contenidos en teoría y crítica literaria se transforma en una gran capacidad autorial (ojalá).

4.- EVALUACIÓN Y REESCRITURA: LA DIMENSIÓN CREATIVA

A la hora de fomentar la creatividad en la escritura, surgen las dos actividades mencionadas en el epígrafe: la evaluación y la reescritura. En cuanto a la primera, desde



hace algún tiempo se ha venido incrementado el interés por la evaluación de traducciones, y buena prueba de ello pueden ser los números monográficos que a esta cuestión han dedicado destacadas publicaciones de este ámbito (*The Translator*, 2000; *Meta*, 2001), así como la edición o revisión de numerosos volúmenes: House (1997), Waddington (2001), Williams (2004), Varela (2006) o Angelelli & Jacobson (2009), por citar solo algunos. Dicho interés se ha manifestado también en una diversificación de enfoques y focos a la hora de plantear la evaluación, en el marco de un significativo cambio terminológico: con la superación del concepto de equivalencia, la evaluación se comienza a formular en términos de “valoración de la calidad de la traducción” (*translation quality assessment*). Con todo, esa avalancha lo que ha servido, más bien, es para poner de manifiesto el escaso desarrollo de herramientas (parámetros, escalas, etc.) de que se dispone aún.

En el caso de la reescritura, es bien sabido que se trata de una de las denominaciones con mayor éxito en los Estudios de Traducción desde que la introdujera Lefevere (1992) con el objetivo, por una parte, de desvincular la traducción de algunas nociones comunes (de nuevo, la de equivalencia), y, por otra, de enfatizar los ajustes (especialmente ideológicos) que se operan en la misma. (Esa voluntad de ubicar la traducción en un marco más englobador de actividades lingüísticas se repite, actualmente, con la noción de *discurso mediado*, Ulrych, 2007). En cualquier caso es un término feliz, esencialmente por lo que libera y permite de margen de acción al agente que se encarga de la ejecución de la reescritura.

En cualquier caso, y más allá de recorridos académicos, ¿cómo se relacionan estas actividades con la creatividad? En buena medida, mediante un ejercicio en el que esta se genera a partir de la *dimensión crítica* (ya propuesta en otros trabajos: Sánchez Iglesias, 2005; Sánchez Iglesias y Seseña Gómez, en prensa). Dicho en otros términos: la *lectura intencional*, que sirve como base para la evaluación, favorece la *desautomatización de la escritura*, que se ejecuta mediante prácticas de reescritura.

El auténtico problema lo encontramos al entrar en una dimensión estrictamente evaluativa, respecto a la que nos encontramos con declaraciones contrapuestas. Así, por ejemplo, Bustos Gisbert (1996) señala: “Cualquier lector que se enfrenta a un texto, parece gozar de la capacidad innata para efectuar juicios de valor acerca de la calidad formal del mismo”. Pero lo cierto es que no resulta tan fácil enjuiciar un texto, propio o ajeno. Coulthard (1994), por su parte, señala este fenómeno: “It is evident that as writers we have no hesitation in evaluating our own texts, although as professional writers we

shy away from evaluating the texts of others”. Y continúa de manera más que relevante para nuestro propósito, al señalar que esa dificultad para la evaluación se da “even in the field of translation studies, where alternative translations of major literary works are quite common”.

En esa tarea de acentuar la recepción con el objetivo de perfilar la competencia en la lengua materna, la comparación de traducciones parece constituir un instrumento más que adecuado (aunque no necesariamente el único, como veremos más adelante). En ese sentido, por ejemplo, nos parece relevante la aportación de Marco (2001) sobre las traducciones de *Hard Times* de Dickens. En términos de procedimiento, en realidad, no habría muchas diferencias respecto al modelo que específicamente para la crítica pedagógica de traducciones propone Elena (1998, 1999), además de compartir los trabajos de ambos autores el interés por la revisión de elementos lingüísticos muy determinados (las estructuras transitivas, la modalidad, la adjetivación...). El principal objetivo de introducir la comparación y evaluación de traducciones en el aula no es enjuiciar la corrección de la traducción, sino más bien su configuración como texto; esto es, encauzar la atención de los alumnos hacia las características y propiedades del mismo. Además, para este tipo de ejercitaciones resulta prácticamente imposible no partir de textos literarios, y se abre así un abanico casi interminable de muestras sobre las que trabajar.

El incremento de la competencia a partir de la recepción no se encuentra únicamente en la dimensión comparativa, evaluativa, sino que tiene que llevar a la producción. Así, se hace necesario volver a considerar, a nuestro juicio, la posibilidad de reincorporar la más abandonada de las formas de traducción que reconocía Jakobson (1959): la endolingüística o intralingüística. Mazzoleni (2000,218) se refiere a su valor didáctico: “a livello pratico-didattico risultano ovviamente utili esercizi di parafrasi e riformulazione tra diversi registri di una stessa lingua”. Así, la reescritura permite desmitificar rasgos atribuidos a la expresión literaria, en la medida en que se trata de alterar su manifestación lingüística. Nuestra hipótesis básica es que cualquier rasgo definitorio de un texto (tono, estilo, o el que se quiera proponer) tiene que poderse describir en términos estrictamente lingüísticos.

En cualquiera de los dos casos, estamos liberando a nuestros aprendices de la invención para permitirles centrarse en la lengua (una premisa que suele encontrarse en el caso de la producción textual en una lengua extranjera). Y en general, con ello se pueden conseguir, al menos, dos objetivos. En primer lugar (y dado que la formación en



Lengua A suele tener lugar precisamente en los momentos iniciales), si se puede aclarar desde el primer momento la idea de que no hay una traducción única para cada texto, ya se habrá cumplido un objetivo más que importante. En segundo lugar, y como consecuencia de lo que acabamos de decir, se facilita la desacralización del TO. La posibilidad de convertirlos en objetos de ejercitación, de modificación, de manipulación, supone ganar un margen de acción que no se va a conseguir por la mera vía del análisis, que tiende precisamente a resaltar la caracterización del texto, pues ponerse de manifiesto sus “logros” se hace más intocable.

5.- EVALUANDO/REESCRIBIENDO EL TONO Y EL ESTILO

Con el fin de determinar cuáles son las percepciones, más o menos intuitivas, que de los conceptos de *tono* y *estilo* (Fortea & Santana, este volumen) tenían dos grupos de estudiantes, se propuso una actividad de reescritura: cambiar el estilo o el tono de textos lingüísticamente marcados. El objetivo no estaba mucho más perfilado, en el sentido de que simplemente queríamos saber en qué medida se reconocen los niveles y cómo se transforman, para determinar si dichas nociones pueden ser operativas.

Para comprender el alcance de la experiencia, nos parece importante resaltar la dimensión de *escritores noveles* de quienes participaron en la actividad: estudiantes todos de primer curso (más aún, en los primeros meses), matriculados en cursos de lengua española centrados en la corrección lingüística a la que nos referíamos. El primer grupo está compuesto por alumnos del Grado de Filosofía, en el marco de la asignatura *Lengua Española*, y el segundo por alumnos del Grado de Traducción e Interpretación en el marco de la asignatura *Lengua Española I*. (En términos generales, el objetivo principal de la primera es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de los procesos de escritura y a mejorar y definir su propio estilo. Está centrada, como señalábamos, en la redacción de textos académicos. La segunda se plantea sentar las bases para la escritura en traducción, para que las cuestiones de redacción no supongan un problema ni en la formación ni en el ejercicio profesional).

Los alumnos de Traducción realizan una primera actividad, relativamente vinculada a lo literario, que puede servir para ejemplificar la concepción que en muchos casos se tiene de esa dimensión:



1. Narración (300 palabras). Redacta una narración a partir del que probablemente es el más famoso micro-relato escrito en español, de Augusto Monterroso: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*.

Este es el inicio del relato de uno de los estudiantes:

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. Perenne, perseverante, firme e imperturbable, impenetrable y sereno a la atenta mirada de la diminuta congregación de reclutas que hasta el amanecer había montado guardia en torno a su figura. La piel, tersa y áspera como la superficie de la roca en que se erguía majestuosamente, permanecía, fija e inmóvil, contraria a cualquier intento de oscilación y movimiento; la mirada, eclipsada en algún lejano punto del vasto desierto que se desplegaba ante sus ojos, ignoraba aún la presencia de aquellos soldados revestidos de lustrosos uniformes negros que centelleaban a la luz del sol que abrasaba la arena del campo de batalla.

Independientemente de que la actividad no se proponga en términos literarios, y de que se escoja para empezar el curso por la mera proximidad natural al tipo narrativo (recordemos *Como una novela* de Daniel Pennac), este fragmento puede servir para definir una concepción de lo literario tal vez más extendida de lo que se pueda pensar: rebuscada selección léxica, abundancia de la adjetivación, alargamiento de enunciados y ralentización del ritmo.

Para los estudiantes de Filosofía se seleccionó el inicio de la novela *Historias del Kronen*, de José A. Mañas. Las instrucciones de la actividad fueron las siguientes:

A continuación tienes el primer capítulo de *Historias del Kronen*. Por medio de las modificaciones que consideres oportunas debes conseguir dos textos “nuevos”: estándar y culto.

A los alumnos de Traducción e Interpretación, además del anterior texto, se les propuso también el inicio de *El testimonio de Yarfoz*, de Rafael Sánchez Ferlosio, a partir del siguiente enunciado:

En la carpeta "Otros ejercicios de puntuación y estilo" aparecen dos fragmentos (de "Historias del Kronen", de Mañas, y de "El testimonio de Yarfoz" de Sánchez Ferlosio). El objetivo es doble: (1) Enunciar los tres o cuatro rasgos de estilo que parecen más evidentes; (2) Reescribir los fragmentos modificando esos rasgos y alterando, en consecuencia, el estilo.

Como se puede apreciar, son varias las diferencias entre los enunciados. Se asumen diferencias entre los grupos en lo que se refiere a la conciencia de los procesos de escritura y al manejo de determinados conceptos. Asimismo, el grupo de Filosofía

realiza una tarea doble a partir del fragmento de Mañas, mientras que al grupo de Traducción se le pide solo una variación de ese mismo texto (se prescindió de la distinción estándar/culto). Por último, a los de Traducción se les pide también explicitar los rasgos definitorios de los textos. El motivo de las diferencias reside en que el primer grupo sirvió como “conejiillo” para la actividad que se planteaba a los segundos.

En ninguno de los casos se hace referencia a la noción de *tono*, por la sencilla razón de que no se había introducido como parámetro de análisis específico. En cuanto a su modificación por parte del primer grupo, nos centraremos en las reescrituras de dos candidatos (que numeramos como 1 y 2), que proporcionaron ambas reescrituras, estándar y culta. Como era de esperar, en todos los casos las versiones resultantes difieren de la original especialmente en el léxico: términos malsonantes, vulgares y coloquiales se ven eliminados o sustituidos por otros que consideran como más aceptables para las versiones estándar y culta, aunque no en todas las ocasiones nos queda clara la frontera entre ellas. Es el caso, por ejemplo, de la transformación sufrida por la frase “Allí en Marbella, en Semana Santa, nos *lo pasamos de puta madre* con él”: en la versión estándar del texto se sustituye de manera casi automática por “pasarlo genial”. Parece que las líneas que separan lo vulgar-malsonante y lo coloquial, y lo estándar y lo culto están muy definidas, pero no así las delimitaciones entre el estilo coloquial y el estándar.

De forma lógica, tanto en las versiones cultas como en las estándar se omiten las expresiones o palabras malsonantes usadas a modo de interjección o como adjetivos calificativos. Raras veces suelen sustituirse por otras (ejemplo 1), y en los casos en los que se hace, no siempre se corresponde semánticamente con el original (ejemplos 2 y 3). Es más, incluso en ocasiones la selección de términos diferentes para el texto estándar y el culto no parece obedecer a ninguna razón más que a la idea de que deben aparecer distintas palabras en cada uno de ellos o a que el mejor procedimiento es ir transformando el original palabra por palabra: ¿por qué es más culto “condenado” que “maldito”? (ejemplo 3). Caso aparte son los ejemplos 2 y 4, en los que, respectivamente, se recurre a un arcaísmo para mantener la estructura lo más parecida posible al original y a una sustitución que raya en lo políticamente correcto.

(1) <i>Joder</i> con el Pedro, desde que tiene novia pasa de todo el mundo.	1. Eliminación completa de la frase 2. <i>Vaya</i> con Pedro, desde que tiene novia no nos hace caso.	1. Desde que Pedro tiene pareja, no dedica tiempo a sus amigos. 2. <i>Oh</i> , parece que desde que Pedro ha iniciado una relación sentimental no repara en nuestra
---	--	--

		compañía.
(2) <i>Joder</i> . Ten cuidado, que casi me tiras el litro.	1. Cuidado, podrías haberme tirado el litro. 2. <i>Vaya</i> . Ten cuidado, que casi me tiras el litro.	1. <i>Maldición</i> . Sé cuidadoso, que me haces tirar el vaso. 2. <i>Pardiez</i> . Presta atención, casi derramas el contenido del recipiente. Nos acomodamos. Pedro se hace presente momentos más tarde.
(3) ¿Habéis visto al <i>mariconazo</i> de Michel cómo ha fallado el penalti? Si es que estaba tan acojonado que ni ha levantado la vista. Qué malo es el <i>hijoputa</i> - dice.	1. ¿Habéis visto al <i>afeminado</i> de Michel fallar el penalti? Quedó tan avergonzado que no levantó la vista. Qué malo es el <i>maldito</i> . 2. ¿Habéis visto al <i>nenaza</i> de Michel como (sic) ha fallado el penalti? Si es que estaba tan asustado que ni ha levantado la vista. Qué malo es- dice.	1. ¿Habéis visto cómo el <i>sodomita</i> de Michel erró el tiro? Se arredró de tal modo que ni alzó la vista. ¡Qué incapaz es el <i>condenado</i> ! 2. ¿Os habéis percatado de cómo el <i>pésimo</i> de Michel ha fallado el penalti? Estaba tan aterrorizado que ni ha alzado la mirada. Es realmente nefasto- afirma.
(4) Tú, <i>atontado</i> , déjame salir, que voy a mear.	1. Tú, déjame salir que tengo que orinar. 2. Déjame salir que voy a hacer pis.	1. Tú, <i>aletargado</i> . Permíteme el paso que debo miccionar. 2. Por favor, <i>ser algo deficiente</i> . Permíteme el paso, que me dirijo a miccionar.

Por su parte, todas las expresiones o términos vulgares que funcionan como verbos se sustituyen por otras “más aceptables”, aunque a veces, como ya hemos dicho, no por ello resultan menos coloquiales (ejemplo 5), o resultan extremados en el caso de los textos cultos (ejemplos 6-8).

(5) Me <i>jode</i> ir al Kronen los sábados por la tarde porque <i>está siempre hasta el culo de gente</i> .	1. <i>Detesto</i> ir al Kronen los sábados por la tarde porque <i>siempre está abarrotado</i> . 2. <i>Me molesta</i> ir al Kronen los sábados por la tarde porque <i>está siempre lleno de gente</i> .	1. <i>Me irrita</i> ir al Kronen los sábados por la tarde, pues <i>está atestado de gente</i> . 2. <i>Me incomoda</i> acudir al Kronen los sábados al atardecer, porque <i>siempre se encuentra desbordado</i> .
(6) - <i>Me han jodido</i> el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis?	1. Eliminación de la frase 2. Eliminación de la frase	1. <i>Me impiden</i> el baño en Cibeles. De continuar así, me afiliaré al Atleti. Decidme, ¿qué se sirve? 2. <i>Me han arrebatado la oportunidad</i> de sumergirme y



		chapotear en Cibeles.
(7) Allí en Marbella, en Semana Santa, <i>nos lo pasamos de puta madre</i> con él.	1. <i>Lo pasamos en grande</i> con él en Marbella. 2. Allí, en Marbella, en Semana Santa, <i>nos los pasamos genial</i> con él.	1. En Marbella, con él, <i>disfrutamos de una abundante diversión</i> . 2. En Marbella, durante la Semana Santa, <i>encontramos gran regocijo y diversión en su compañía</i> .
(8) Tú, atontado, déjame salir, que voy a <i>mear</i> .	1. Tú, déjame salir que tengo que <i>orinar</i> . 2. Déjame salir que voy a <i>hacer pis</i> .	1. Tú, aletargado. Permíteme el paso que debo <i>miccionar</i> . 2. Por favor, ser algo deficiente. Permíteme el paso, que me dirijo a <i>miccionar</i> .

Un caso curioso con respecto a los cambios léxicos es el de un fenómeno que se constata de manera más frecuente y evidente en los casos de los textos cultos: se trata de la recurrencia a la paráfrasis para hacer más explícitos algunos términos (ejemplo 9).

(9) Pillamos un <i>mini</i> y unas <i>bravas</i>	2. Adquirimos <i>un recipiente con bebida espirituosa</i> y unos <i>tubérculos propiamente elaborados con salsa "brava"</i> .
--	---

Evidentemente los ejemplos de cambios y transformaciones en cuanto al léxico del original del texto son muchos más de los que hasta aquí se han reseñado, pues el pasaje seleccionado es tan marcado que resultaría extraño que los estudiantes hubieran modificado solo las expresiones comentadas anteriormente. No pretendemos hacer un repaso exhaustivo, pero no queremos dejar de presentar ejemplos de otros cambios:

(10) Manolo, que está <i>currando</i> en la barra, <i>suda como un cerdo</i> .	1. Manolo, que <i>trabaja</i> tras la barra, <i>suda exageradamente</i> . 2. Manolo, que <i>está trabajando</i> en la barra, <i>suda mucho</i> .	1. Manolo, que tras la barra <i>trabaja denodadamente</i> , <i>transpira cual animal de granja</i> . 2. Manuel, que <i>desempeña su labor tras la barra</i> , <i>se deshidrata por sus poros sudoríparos</i> .
(11) - Qué pasa, <i>chavales</i> . ¿Habéis visto el partido, <i>truncos</i> ? -pregunta.	1. ¿Qué tal, <i>amigos</i> ? ¿Habéis visto el partido?, pregunta. 2. ¿Qué tal, <i>chicos</i> ? ¿Habéis visto el partido, <i>amigos</i> ?- pregunta.	1. ¿Cómo estáis, <i>amigos</i> ? ¿Visteis el partido?, pregunta. 2. ¿Qué acontece, <i>jóvenes</i> ? ¿Habéis sido testigos del encuentro futbolístico, <i>camaradas</i> ?- cuestiona.
(12) -Una <i>puta mierda</i> de	1. <i>Una vergüenza</i> de equipo.	1. Un equipo <i>ignominioso</i> . Del

equipo. Del uno al once, son todos una <i>mierda</i> -dice Roberto.	Tanto el primero como el último. 2. Un equipo <i>muy malo</i> . Todos ellos son <i>pésimos</i> -dice Roberto.	primero al último, todos son <i>vituperables</i> - dice Roberto. 2. Una <i>bazofia</i> de equipo. Todos son <i>nefastos</i> - <i>apunta</i> Roberto.
(13) Joder con el Pedro, desde que <i>tiene novia pasa</i> de todo el mundo.	1. Eliminación completa de la frase 2. Vaya con Pedro, desde que tiene novia <i>no nos hace caso</i> .	1. Desde que Pedro tiene pareja, <i>no dedica tiempo a sus amigos</i> . 2. Oh, parece que desde que Pedro <i>ha iniciado una relación sentimental no repara en nuestra compañía</i> .
(14) Un amigo de Raúl. <i>Un tío guay</i> , nada que ver con el <i>pesado</i> de Raúl.	1. Un amigo de Raúl. <i>Un tipo estupendo</i> . 2. Un amigo de Raúl <i>que no se parece nada a él porque es un chico muy interesante</i> .	1. Un amigo de Raúl. Un <i>hombre conspicuo, contrariamente a Raúl</i> . 2. Es un <i>allegado de Raúl. Una persona interesante, al contrario que el repudiable de Raúl</i> .
(15) Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la <i>pille</i> , rápido, antes de que nos la <i>quiten</i> .	1. Una mesa queda libre y le digo a Roberto que la <i>coja</i> rápidamente, no sea que nos la quiten. 2. Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la <i>ocupe</i> , rápido, antes de que nos la quiten.	1. Una de las mesas ha sido desocupada y le digo a Pedro que <i>se apresure a sentarse</i> antes de que la <i>intercepten</i> . 2. Encontramos una mesa la cual está libre y le sugiero a Roberto que <i>acuda a tomar posesión de ella</i> , velozmente, antes de que <i>nos sea arrebatada</i> .
(16) A Pedro <i>no le mola nada</i> hablar conmigo de su <i>cerda</i> .	1. A Pedro <i>le desagrada</i> hablar conmigo sobre su <i>novia</i> . 2. A Pedro <i>no le gusta</i> hablar conmigo de su <i>chica</i> .	1. A Pedro <i>le desagrada</i> conversar conmigo acerca de su <i>pareja</i> . 2. A Pedro <i>no le agrada</i> compartir información conmigo acerca de su <i>pareja</i> .

No sólo se constatan cambios en los aspectos léxicos, sino que en algunas ocasiones se recurre a la modificación de la sintaxis, aunque hay que decir que los casos en que esto ocurre son mucho menos numerosos. Se aprecian, de forma general, cuatro fenómenos diferentes: tendencia a la transformación de estructuras activas en pasivas (ejemplo 17); nominalización de estructuras (ejemplo 18); alteración del orden de aparición de las oraciones subordinadas con respecto de las principales (ejemplo 19), e introducción de estructuras de relativo (principalmente por medio del relativo *el cual*, con sus variantes de género y número) (ejemplo 20). Puede parecer una nómina de ejemplos insuficientes, pero el texto se presta a un menor número de cambios en el



orden sintáctico que en el léxico. No obstante, no se trata de meras preferencias estilísticas, como demuestran ejemplos similares extraídos de los textos de otros integrantes del grupo (ordenados mediante letras):

(17) Hay una mesa que se ha quedado libre	1. Una de las mesas ha sido desocupada. (a) Una mesa se ha quedado vacante y le digo a Roberto que la ocupe, velozmente, antes de que <i>sea ocupada</i> por alguien. (b) Existe una mesa la cual está libre y le comunico a Roberto que le reserve, antes de que <i>sea ocupada</i> por otros. (c) Encontramos una mesa que <i>ha sido desalojada</i> y acudimos a tomar posesión de ella, velozmente, antes de que <i>nos sea arrebatada</i> . (d) Hay un asiento que se ha quedado libre y expongo a Roberto que mi idea de que lo ocupe presto, antes de que <i>nos sea arrebatado</i> .
(17a) Me han jodido el baño en Cibeles.	- De esta forma mi baño en Cibeles <i>será anulado</i> .
(18) Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti	1. De continuar así, me afiliaré al Atleti.
(18a) Roberto echa una ojeada a nuestro alrededor para ver si Pedro ha llegado.	- Roberto escruta el espacio en derredor con el fin de <i>ser consciente de la presencia o ausencia de Pedro</i> .
(19) Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano, al vernos.	1. Sus pupilas están dilatadas y al vernos, nos tiende la mano.
(20) Hay una mesa que se ha quedado libre	2. Encontramos una mesa la cual está libre
(20a) Manolo, que está currando en la barra, suda como un cerdo.	- Manolo, <i>el cual ejerce su empleo tras la barra</i> , transpira de forma exagerada
(20b) No hay ni una puta mesa libre y hace un calor insoportable.	- No hay ninguna mesa <i>la cual</i> esté desocupada y hace un calor abochornante - No existe ningún espacio libre <i>en el cual</i> me pueda ubicar y hace un calor asfixiante
(20c) Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten.	- Existe una mesa <i>la cual</i> está libre y le comunico a Roberto que la reserve, rápido, antes de que otros la ocupen.

Los ejemplos que se pueden aportar de cualquiera de estos fenómenos pertenecen a las versiones cultas del texto, por lo que queda claro que los cambios de estilo se asocian al registro culto, mientras que los de tono aparecen en ambos. En este

mismo sentido, merece también la pena mencionar la sustitución de conectores, regularmente en las versiones cultas y puntualmente en las estándar:

Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre hasta el culo de gente.	Me irrita ir al Kronen los sábados por la tarde, pues está atestado de gente.
A Pedro no le mola nada hablar conmigo de su cerda. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él. Por eso cambia de tema en seguida.	A Pedro no le agrada compartir información conmigo acerca de su pareja. Está embaucado y no le es ameno que me mofe de él. Por esta razón, recurre a otros temas en seguida.

Es evidente que en este grupo pesa mucho el requerimiento de hacer dos versiones. Por eso, cuando se planteó la misma reescritura para el segundo, se obtuvieron resultados más nivelados como en el siguiente ejemplo (en la columna derecha; el original, en la izquierda):

<p>Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre hasta el culo de gente. No hay ni una puta mesa libre y hace un calor insoportable. Manolo, que está currando en la barra, suda como un cerdo. Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano, al vernos.</p> <p>-Qué pasa, chavales. ¿Habéis visto el partido, troncos? -pregunta.</p> <p>-Una puta mierda de equipo. Del uno al once, son todos una mierda -dice Roberto.</p> <p>-Me han jodido el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis?</p> <p>Pillamos un mini y unas bravas. Roberto echa una ojeada a nuestro alrededor para ver si Pedro ha llegado. Luego, mira su reloj y dice: joder con el Pedro, desde que tiene novia pasa de todo el mundo.</p> <p>- ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto.</p> <p>- Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni.</p> <p>- ¿Quién es Yoni?</p> <p>-Un amigo de Raúl. Un tío guay, nada que ver con el pesado de Raúl. Allí en Marbella, en Semana Santa, nos lo pasamos de puta madre con él.</p> <p>Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten.</p>	<p>No me gusta ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre lleno de gente. No hay ninguna mesa libre y hace mucho calor. Manolo, que está trabajando en la barra, está agobiado y acalorado. Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano al vernos.</p> <p>-¿Qué tal estáis? ¿Habéis visto el partido? - pregunta.</p> <p>-El equipo jugó bastante mal, todos los jugadores hicieron un mal partido -dice Roberto.</p> <p>-Nos hemos quedado sin ir a la celebración en Cibeles. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti.</p> <p>-Bueno, ¿qué queréis?</p> <p>Pedimos un litro de cerveza y unas patatas bravas. Roberto busca a Pedro con la mirada. Luego, mira su reloj y se queja, porque desde que Pedro sale con su novia, tiene mucho menos tiempo para nosotros.</p> <p>- ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto.</p> <p>- Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni.</p> <p>- ¿Quién es Yoni?</p> <p>-Un amigo de Raúl, más simpático que él. Lo pasamos muy bien todos cuando fuimos a Marbella en Semana Santa.</p> <p>Una mesa se quedó libre y le digo a Roberto que la ocupe rápido, antes de que nos la quiten.</p>
--	---



<p>-Joder. Ten cuidado, que casi me tiras el litro. Nos sentamos. Pedro llega un poco después. -Bueno, ¿dónde está tu novia? -pregunto. - Nada, Silvia hoy no sale. A Pedro no le mola nada hablar conmigo de su cerda. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él. Por eso cambia de tema en seguida. - ¿Habéis visto al mariconazo de Michel cómo ha fallado el penalti? Si es que estaba tan acojonado que ni ha levantado la vista. Qué malo es el hijoputa - dice. - Sí que lo hemos visto. Mientras te esperábamos. - Ya. Lo siento. Es que estaba con Silvia y no me daba tiempo a llegar a tu casa. Me hubiera perdido medio partido por el camino. En la mesa de enfrente hay una cerda con una camiseta sin mangas que me está mirando. -Tú, atontado. Déjame salir, que voy a mear. Aparto mi silla y dejo salir a Roberto. Quedamos Pedro y yo solos.</p>	<p>-Ten cuidado, casi me tiras el vaso. Nos sentamos, y un poco después llegó Pedro. -Pedro, ¿dónde está tu novia? -pregunto. - Nada, Silvia hoy no sale. A Pedro no le gusta hablar conmigo de su novia. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él, por eso cambia de tema en seguida. - ¿Habéis visto cómo ha fallado Michel el penalti? Estaba tan presionado que ni levantó la vista. Qué mal ha jugado.- dice. - Sí, lo vimos mientras te esperábamos. - Ya, lo siento. Es que estaba con Silvia y no me daba tiempo a llegar a tu casa. Me hubiera perdido medio partido por el camino. En la mesa de enfrente hay una mujer con una camiseta sin mangas que me está mirando. - Déjame salir, voy al baño. Aparto mi silla, dejo salir a Roberto y nos quedamos Pedro y yo solos.</p>
--	---

Como se puede apreciar, se ha conseguido una efectiva modificación del tono, sin tener que echar mano de recursos extremos para tener que producir dos versiones. Es cierto que se ha propuesto una actividad más fácil, pero ello nos da una indicación sobre la posibilidad de trabajar en mínimas alteraciones en el arco de la variación diafásica.

En cuanto la aproximación a la evaluación y reescritura del estilo, vamos a valernos del texto de Sánchez Ferlosio. Al grupo de Traducción, en primer lugar, se le solicitó una descripción de los rasgos más destacados del texto. Así, se repite la mención, de una manera u otra, de los siguientes rasgos:

(a) Lenguaje formal y cuidado

Omisión del verbo en algunos enunciados.

Oraciones muy largas y poco uso del punto y seguido (y ninguno del punto y final).

Utilización de la forma impersonal para contar la historia en ciertos momentos.

(b) El estilo del fragmento está fuertemente marcado por el gran tamaño de las oraciones que lo componen y el uso de numerosas oraciones de relativo para conseguir dicho fin.

(c) El tono en que está escrito el texto es algo anticuado. Es decir, es español moderno pero escrito deliberadamente en un estilo que recuerda al de la épica o relatos antiguos.

Uso repetido de la reiteración literaria.

Se utilizan muchos adjetivos, aunque las oraciones y la expresión sigue siendo bastante concisa.

Oraciones largas y complejas.



Y en virtud de dichas caracterizaciones, se reescriben. Proponemos a continuación, además del original, dos de las reescrituras realizadas:

[1] Mi pueblo los Grágidos, mi ciudad Escescésina de Esteverna, mi padre Vigriscidio, mi nacimiento siendo príncipe Arriasco, mi nombre Yarfoz, este es mi testimonio. El motivo de este testimonio es que no se desconozca ni se olvide lo que yo tanto he amado, que haya cabal memoria y veraz conocimiento de los hechos que fueron primero la alegría, luego el dolor y siempre la paciencia y la pasión que gobernó mi vida, y que la amenaza de la mentira que pesa siempre sobre el que, habiéndose apartado de su tierra, no tiene ya testigos que depongan fidedignamente acerca de él, sea ahuyentada de la vida de Nébride, el hombre a quien más amé que a ningún otro hombre conocido y a quien seguí muchos años, en la patria y en el destierro, y de quien puedo contar y atestiguar los hechos y la verdad, para quitar el sitio a los que se le hayan inventado y cerrárselo a los que aún pudieran inventarle, porque parece que a muchos estorba una historia vacía, como es la de un emigrante del que no han vuelto a saber, y antes que soportar el vacío de su ignorancia prefieren cubrir ese nombre con hechos que, tal vez sin darse cuenta, le van inventado día tras día. No es conocer los hechos lo que quieren, sino sólo cubrir el hueco que de ellos les deja la ignorancia. Porque esos huecos parecen causarles fastidio o temor, como a aquellos que imaginan lo que pasa detrás para explicarse lo que pasa delante, como cuando uno enferma, como cuando sale el iris, como cuando el agua hierve, como cuando el queso se echa a perder: no sabiendo qué es lo que obliga a que aquello ocurra así, ya que no ven manera de impedirlo, dan en imaginarse algo que pasa detrás para que lo que pasa delante tenga alguna explicación, para que sea como las azagayas que asoman por encima del parapeto cuando los soldados están al otro lado. Y, sin embargo, de algunas cosas cuánta paciencia habría que tener para saber soportar la ignorancia desnuda antes de que alguien traiga finalmente la verdad, como espero que la trae este mi testimonio.

[2] Soy del pueblo de los Grágidos de la ciudad de Escescésina de Esteverna. Mi padre es Vigriscidio y nací siendo príncipe Arriasco. Mi nombre es Yarfoz y este es mi testimonio. El motivo de este es que no se desconozca ni se olvide lo que yo tanto he amado, que haya cabal memoria y veraz conocimiento de los hechos que ocurrieron. Primero la alegría, luego el dolor, y siempre la paciencia y la pasión que gobernó mi vida. Para que la amenaza de la mentira que pesa siempre sobre el que, habiéndose apartado de su tierra, no tiene ya testigos que depongan fidedignamente acerca de él, sea ahuyentada de la vida de Nébride, el hombre a quien más amé. La persona a quien seguí muchos años, en la patria y en el destierro, y de quien puedo contar y atestiguar los hechos y la verdad, para quitar el sitio a los que se le hayan inventado y cerrárselo a los que aún pudieran inventarle. Porque parece que a muchos estorba una historia vacía, como es la de un emigrante del que no han vuelto a saber, y antes que soportar el vacío de su ignorancia prefieren cubrir ese nombre con hechos que, tal vez sin darse cuenta, le van inventado día tras día. No es conocer los hechos lo que quieren, sino sólo cubrir el hueco que de ellos les deja la ignorancia. Porque esos huecos parecen causarles fastidio o temor, como a aquellos que imaginan lo que pasa detrás para explicarse lo que pasa delante. Al igual que cuando uno enferma, que cuando sale el iris, que cuando el agua hierve, que cuando el queso se echa a perder: no sabiendo qué es lo que obliga a que aquello ocurra así, ya que no ven manera de impedirlo. Dan en imaginarse algo que pasa detrás para que lo que pasa delante tenga alguna explicación, para que sea como las azagayas que asoman por encima del parapeto cuando los soldados están al otro lado. Y, sin embargo, de algunas cosas cuánta paciencia habría que tener para saber soportar la ignorancia desnuda antes de que alguien traiga finalmente la verdad, como espero que la trae este mi testimonio.



[3] Mi pueblo se llama Grágidos y mi ciudad es Escescésina de Esteverna. Mi padre se llama Vigriscidio, y era el rey de Arriasco cuando yo nací. Me llamo Yarfoz y os voy a contar mi historia. Cuento esta historia para que no olvidéis lo que yo he amado, para que os acordéis de lo que fue mi alegría primero, después mi dolor y siempre la paciencia y la pasión de mi vida. La cuento para que no se relaten historias falsas de él, que se ha marchado de su tierra y no tiene a nadie que cuente la verdadera historia o que desmienta las erradas. Voy a contar las hazañas verdaderas de Nébride, el hombre al que más amé de todos y a quien seguí durante mucho tiempo, para desmentir a los que inventan otras historias o avisar a los que tengan pensado hacerlo (porque al no saber la verdadera, prefieren inventarla a desconocerla). En realidad no les importan los hechos. Sólo quieren cubrir el vacío del desconocimiento, ya que éste les debe causar malestar o miedo. Como los que se imaginan qué pasa detrás para explicar lo que pasa delante, como cuando enfermas o cuando sale el arcoíris, o el agua hierve o el queso caduca: no sabemos lo que ocurre, así que nos lo inventamos para que lo que pasa tenga alguna explicación. Cuánta paciencia hay que tener a veces para aguantar la ignorancia antes de que alguien diga la verdad... Eso espero hacer yo.

Como se puede apreciar, la primera de las reescrituras se basa, fundamentalmente, en la segmentación de los enunciados más largos, en algún caso incluyendo además algún conector o conjunción. Ello permite reflexionar sobre la relación entre el estilo y la puntuación, aspecto este último en el peor de los casos dejado de lado en la formación, y en el mejor reducido a su dimensión normativa, además en su vertiente sintáctico-oracional.

La segunda muestra presenta una reescritura mucho más elaborada. No solo ha procedido a la reordenación del material mediante la puntuación (incrementándola, creando párrafos), con el consecuente cambio en el ritmo del texto, sino que la ha aligerado de arcaísmos y de otros términos relativamente marcados (emplea “historia” por “testimonio”, “malestar o miedo” por “fastidio o temor”, “desconocimiento” por “ignorancia”), ha eliminado pasivas, ha añadido conectores... Con todo ello, consigue una versión todavía significativa, pero suficientemente alejada del original. Al mismo tiempo, sin embargo, se mantienen ciertos rasgos literarios, como el paralelismo, que permiten no perder de vista el carácter del texto que sirve como punto de partida.

6.- CONCLUSIONES

Entre los ámbitos de lo programático y lo empírico, nos hemos acercado a dos nociones de especial interés en la didáctica de la traducción literaria, las de estilo y tono. Así, en el primer ámbito, hemos vinculado la creatividad (cuyo desarrollo es clave en la formación de los traductores literarios) a la interacción entre evaluación y reescritura,

asumiendo la oportunidad de un itinerario formativo en el que ocupen un lugar destacado la evaluación de textos y la subsecuente intervención en los mismos. De hecho, es una especialización de esa combinación de comentario de textos y redacción que debería fundamentar la programación de Lengua A. Y se superaría la división entre procedimientos de análisis detallado del TM (que espera encontrar los correspondientes lingüísticos en la LM) y prácticas “a ciegas”.

En el segundo ámbito, empírico, hemos considerado algunos de los resultados que surgen al proponer la alteración de tono y estilo de dos fragmentos, claramente marcados en cada uno de los sentidos. Aunque la reescritura no se realizara exactamente en los términos propuestos (solo se utilizó el de estilo), la alteración parece ser accesible incluso en casos de aprendices que no se han visto expuestos a formación explícita en ese sentido. Y así, podemos suponer que se trata de nociones intuitivamente reconocibles. Tal vez los medios que en este caso se han empleado para reconducirlo no siempre sean los más adecuados o felices, pero si las nociones son evidentes, ¿por qué no aprovecharlas?

Cualquier músico sabe lo que es, puede reconocer una modulación. Y en la definición que proporciona el DRAE de este término son dos las acepciones que más nos interesan:

1. tr. Variar con fines armónicos las cualidades del sonido en el habla o en el canto.
4. intr. Mús. Pasar de una tonalidad a otra.

Que un músico sea capaz de llevar a cabo una modulación, transponiendo una partitura a otros parámetros armónicos, depende de su formación y de su destreza técnica. Que es exactamente lo que hay que procurar en el aula de Lengua A. La idea de que la formación de traductores es formación en procedimientos es reduccionista. El músico no se forma sólo con destrezas en solfeo y habilidad instrumental: necesita también una formación que le dé alas para ir, cuando sea necesario, más allá de la partitura.

Por último, cabe suponer que el tono es un concepto fundamentalmente ligado al léxico, o en él reconocible, mientras la dimensión formal se vincula con el estilo; cabe, asimismo, plantearse hasta qué punto se pueden distinguir siempre. Asimismo, es importante avanzar en la enumeración y definición de un número, mayor pero manejable, de nociones operativas para el análisis y para la elaboración de TM en la traducción literaria. Pero este es solamente el principio.



7.- BIBLIOGRAFÍA

- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. (Eds.) (2009). *Testing and assessment in translation and interpreting studies: a call for dialogue between researchers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Buffoni, F. (2004). La traduzione definitiva come contraddizione in termini. *Confronto letterario*, 41/1, 51-62.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11), Londres. Routledge.
- Elena García, P (1998). La crítica pedagógica de la traducción. En *Actes del II Congrés Internacional sobre traducció* (pp. 47-61). Barcelona: UAB.
- (1999). La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *Trans*, 3, 9-22.
- Escandell Vidal, M^a V. (1994). La noción de estilo en la teoría de la relevancia. En E. Dehennin y H. Haverkate (Eds.), *Lingüística y estilística de textos* (pp. 55-64), Amsterdam: Rodopi (Foro Hispánico, 8).
- Flamand, J. (1981). Traduction et rédaction: Leurs rapports dans la situation canadienne actuelle. *Canadian Modern Language Review*, 37/2, 297-304.
- García Izquierdo, I. y Masiá Canuto. M^a. L. (1996). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: la enseñanza de la lengua materna para traductores. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 189-193). Castellón: Jaume I.
- Hatim, B. y J. Munday (2004): *Translation: an advanced resource book*. Londres / Nueva York. Routledge.

- House, J. (1997). *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hurtado, A. (2007). (3ª). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jakobsen, A. L. (1994). Starting from the (other) end: integrating translation with text production. En C. Dollerup y A. Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, aims, visions* (pp. 143-150). Amsterdam: Benjamins.
- Kenny, D. (2006). Juegos de un traductor: manipulación de normas colocacionales en traducciones del alemán al inglés. En Mª T. Fuentes Morán y J. Torres del Rey (Eds.), *Nuestras palabras: entre el léxico y la traducción* (pp. 57-70). Madrid / Manheim am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Lang, M. (1994). The problem of mother tongue competence in the training of translators. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 395-399). Amsterdam: John Benjamins.
- Loffredo, E. y Perteghella, M. (2006). *Translation and creativity: Perspectives on creative writing and translation studies*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Maleve, M.N. y J.P. Martin (1983). Los cursos de lengua materna como preparación a la traducción y a la interpretación. *Cuadernos de Traducción e Interpretación*, 3, 23-32.
- Marco Borillo, J. (2001). La descripción y comparación de traducciones: Hacia un modelo integrador. *Sendebarr*, 12, 129-152.
- Martín de Santa Olalla Sánchez, A. y Sánchez Paños, I. (1998). La enseñanza de la expresión escrita en Lengua A (Español) en licenciatura de Traducción e Interpretación. En L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (Coords.), *II Estudios sobre Traducción e Interpretación* (tomo I, pp. 311-321). Málaga: Universidad de Málaga, Diputación de Málaga.
- Mas López, J. y Orero. P. (2005). La escritura de guiones: una asignatura a tener en cuenta para la enseñanza de la traducción audiovisual. En Mª. E. García *et al.* (Eds.), *Calidad y traducción – Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.



- Masiá Canuto, M^a. L. (1997). La coherencia en un taller de escritura para traductores. En A. Mendoza Fillola *et al.* (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 1045-1048). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mazzoleni, M. (2000). Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale. *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, 8, 219-245.
- Meyer, I. (1989). A translation-specific writing program: Justification and description. En P. Krawutschke (ed.), *Translator training and foreign language pedagogy* (pp. 119-131). Binghamton: State University of New York.
- Mossop, B. (2007). The translator's intervention through voice selection. En J. Munday (Ed.), *Translation as intervention* (pp. 31-50). Londres: Continuum.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2005). La dimensión crítica en la clase de lengua A: Revisión de textos y comparación de traducciones. En M^a. E. García *et al.* (Eds.), *Calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: UEM Ediciones.
- Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña Gómez, M. (en prensa). "Traductor, corrector": Norma y estilo en la fase de revisión. En E. Monzó y D. P. Grau (Eds.), *Jornades sobre la Traducció: Edició, Correcció i Traducció, un Espai de Confluències*.
- Varela Salinas, M^a.J. (de) (2006). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.
- Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Williams, M. (2004). *Translation quality assessment: An argumentation-centred approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Wilss, W. (1996). *Knowledge and skills in translator behaviour*. Amsterdam: John Benjamins.